



Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística
e Artes: Perspectivas
Críticas e Teóricas 4

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes:
Perspectivas Críticas e Teóricas 4

Atena Editora
2019

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



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

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

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

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L649	Letras, linguísticas e artes: perspectivas críticas e teóricas 4 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Letras, Linguísticas e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas; v. 4) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-704-8 DOI 10.22533/at.ed.048190910 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. II. Série. CDD 407
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

No quarto volume deste e-book abrangente das áreas de Letras, Linguísticas e Artes, o leitor encontrará uma possibilidade de textos capazes de problematizar sua intervenção como agente protagonista e pesquisador, pois em cada reflexão são apontados inúmeros caminhos capazes de direcionar o leitor atento a problematizar sua proficiência e autonomia. Todo esse caminho discursivo se concretiza nas reflexões dos vinte e oito capítulos, que, certamente, contribuirão com a ampliação do leitor.

No primeiro capítulo, a autora relaciona a formação identitária visual dos alunos diante das influências do imaginário e do cotidiano escolar. No segundo capítulo, a temática do letramento em língua portuguesa para a pessoa surda representa o foco. No terceiro capítulo, discute-se a poética no curso de dança, por meio do *livro de artista*. No quarto capítulo, os autores analisam a construção da identidade, baseando-se em uma investigação de cunho analítico.

No quinto capítulo, são reconstruídos os percursos em torno da memória, sobretudo, do termo *reza*. No sexto capítulo, os modos de organização da linguagem artística dança são problematizados a partir das reflexões reveladas ao longo do estudo. No sétimo capítulo, os autores analisam o multiculturalismo e a aquisição de um novo idioma. No oitavo capítulo, a concepção à especialidade *autismo* é analisada na relação com os envolvidos no espaço escolar.

No nono capítulo, o contexto do Brasil quinhentista é apresentado a partir de uma análise historiográfica linguística. No décimo capítulo, a leitura é problematizada nos espaços do livro e das novas tecnologias digitais inseridas nos contextos de ensino. No décimo primeiro capítulo, o autor traz para a sala de aula as reflexões de Bakhtin, reafirmando a necessidade propositiva de utilização do autor no processo de ensino e aprendizagem na escola. No décimo segundo capítulo, é analisada a grotescalização da linguagem cômica europeia e a cultura cômica brasileira contemporânea.

No décimo terceiro capítulo, a autora analisa uma obra literária, apresentando questões sobre a personagem principal. No décimo quarto capítulo, o autor reflete, a partir de uma obra literária, além de problematizar questões e propor a ampliação de olhares sobre o texto literário. No décimo quinto capítulo, a autora rediscute a importância da Arte na educação infantil. No décimo sexto capítulo, a autora estabelece um processo de compreensão em dança, associando-o com os demais elementos na arte do movimento.

No décimo sétimo capítulo, a autora amplia a visão dos leitores sobre processos criativos em Rede Digital. No décimo oitavo capítulo, a autora coloca em destaque a presença do professor e do Ser professor. No décimo nono capítulo, há a proposição de um diálogo harmônico com uma ópera. No vigésimo capítulo, enfatiza-se a importância do ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos.

No vigésimo primeiro capítulo, as autoras refletem como a noção de sujeito foi sendo construída nos estudos linguísticos. No vigésimo segundo capítulo, as autoras abordam a educação informal como possibilidade de interação afetiva entre seis irmãos. No vigésimo terceiro capítulo, os autores descrevem as vivências de estudantes e, para isso, utilizam a linguagem midiática. No vigésimo quarto capítulo, os autores analisam, reflexivamente, as criações poéticas investigadas.

No vigésimo quinto capítulo, a autora coloca em destaque dois idiomas no campo da discussão. No vigésimo sexto capítulo, os autores colocam em destaque a corporeidade de um povo indígena. No vigésimo sétimo capítulo, a autora discute conceitos essenciais para multimodalidade. E, por fim, no vigésimo oitavo e último capítulo, a autora apresenta reflexões sobre a importância da literatura para o desenvolvimento do ser humano em sua complexidade, bem como sobre a viabilidade de desenvolver um trabalho com gêneros textuais baseado no Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (1999), como uma possibilidade de sistematização do ensino de literatura em língua inglesa.

No término desta sucinta apresentação ficam explícitos os múltiplos desejos de que todos os leitores tenham a oportunidade de investigar novos caminhos, sendo eles desejosos de encontrar as respostas para suas próprias indagações.

Ivan Vale de Sousa.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
IDENTIDADE VISUAL E APROPRIAÇÃO ARTÍSTICA – O NOME COMO MARCA	
Christiane de Faria Pereira Arcuri	
DOI 10.22533/at.ed.0481909101	
CAPÍTULO 2	13
LETRAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOA COM SURDEZ	
Esmeraci Santos do Nascimento	
Antonia Luzivan Moreira Policarpo	
DOI 10.22533/at.ed.0481909102	
CAPÍTULO 3	23
LIVRO DE ARTISTA: ENSINO E POÉTICA NO CURSO DE DANÇA	
Carla Carvalho	
Mariana Lopes Junqueira	
DOI 10.22533/at.ed.0481909103	
CAPÍTULO 4	35
LUGAR DA IDENTIDADE EM MULAN: FEMININO OU MASCULINO?	
Marcus Pierre de Carvalho Baptista	
Elisabeth Mary de Carvalho Baptista	
DOI 10.22533/at.ed.0481909104	
CAPÍTULO 5	48
MEMÓRIAS SOBRE A REZA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SOLO “PÉ DE OLIVEIRA”	
Ewellyn Elenn de Oliveira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.0481909105	
CAPÍTULO 6	54
MODOS ORGANIZATIVOS EM DANÇA: A VULNERABILIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ATRAVESSAMENTOS	
Adriana Bittencourt Machado	
Ireno Gomes da Silva Junior	
DOI 10.22533/at.ed.0481909106	
CAPÍTULO 7	61
MULTICULTURALISMO E A AQUISIÇÃO DE UM NOVO IDIOMA	
Fabio da Silva Pereira	
Janiara de Lima Medeiros	
Marcela Pinto Reis	
Melissa Jacob Otoni de Souza	
Monique Oliveira	
Ohana Gabi Marçal dos Passos	
DOI 10.22533/at.ed.0481909107	

CAPÍTULO 8	73
O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM DESAFIO DE GESTÃO	
Anitereze Sevalho Lopes	
Rosineide Rodrigues Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.0481909108	
CAPÍTULO 9	85
O BRASIL QUINHENTISTA E A HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA: INTERFACES	
Leonardo Ferreira Kaltner	
DOI 10.22533/at.ed.0481909109	
CAPÍTULO 10	99
O ESPAÇO DO LIVRO E AS NOVAS TECNOLOGIAS: PROBLEMATIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA LEITURA	
Thiago Barbosa Soares	
DOI 10.22533/at.ed.04819091010	
CAPÍTULO 11	112
NA SALA DE AULA COM MIKHAIL BAKHTIN	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.04819091011	
CAPÍTULO 12	123
O GROTESCO NA CULTURA MEDIEVAL EUROPEIA E A GROTESCALIZAÇÃO NA NOVA PERCEPÇÃO HISTÓRICA E MIDIÁTICA DA CULTURA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA	
Everaldo dos Santos Almeida	
Roberto Max Louzeiro Pimentel	
DOI 10.22533/at.ed.04819091012	
CAPÍTULO 13	135
O INVERNO DE BÁRBARA: UMA ANÁLISE DO CONTO “BÁRBARA NO INVERNO”, DE MILTON HATOUM	
Lídia Carla Holanda Alcântara	
DOI 10.22533/at.ed.04819091013	
CAPÍTULO 14	145
PEDAÇOS DE PAISAGENS AQUI DENTRO: ASPECTOS DA PROSA LUSITANA OITOCENTISTA EM EÇA DE QUEIRÓS, FIALHO DE ALMEIDA E TRINDADE COELHO	
André Carneiro Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.04819091014	
CAPÍTULO 15	157
PERCEBER O OLHAR ATENTO DAS CRIANÇAS SOBRE O MUNDO PERMITE REALIZAR PROPOSTAS CONVIDATIVAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.04819091015	
CAPÍTULO 16	166
PROCESSO DE CRIAÇÃO EM DANÇA: IMPROVISAÇÃO, SONS E IMAGENS	
Juliana Cunha Passos	
DOI 10.22533/at.ed.04819091016	

CAPÍTULO 17	184
PROCESSOS CRIATIVOS EM REDE DIGITAL: POR QUE INTERPRETAR A NÓS MESMOS + [POR UMA ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA]	
Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.04819091017	
CAPÍTULO 18	192
PROFESSOR TAMBÉM FAZ ARTE: O DESENHO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA	
Iêda Maria Loureiro de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.04819091018	
CAPÍTULO 19	202
QUANDO O BALÉ FALA DE SI MESMO: O SUSPIRO DE VERONIQUE DOISNEAU	
Rousejanny da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.04819091019	
CAPÍTULO 20	208
RESISTÊNCIA POLÍTICA CRIADORA: ARTE NA EJA PARA ALÉM DO LETRAMENTO	
Fernando Bueno Catelan	
DOI 10.22533/at.ed.04819091020	
CAPÍTULO 21	217
REVISITANDO A NOÇÃO DE SUJEITO NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM	
Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio	
Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes	
DOI 10.22533/at.ed.04819091021	
CAPÍTULO 22	227
SOMOS SEIS: ARTE E POÉTICA DO COTIDIANO NA ESTÉTICA DAS RELAÇÕES	
Tarcila Lima da Costa	
Fernanda Maria Macahiba Massagardi	
DOI 10.22533/at.ed.04819091022	
CAPÍTULO 23	238
SOMOS TODOS IGUAIS NAS DIFERENÇAS: EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-SOCIAL A PARTIR DO VÍDEO CLIPE “BLACK OR WHITE”, DO ARTISTA MICHAEL JACKSON	
Laura Paola Ferreira	
Fabrício Andrade	
Aline Choucair Vaz	
DOI 10.22533/at.ed.04819091023	
CAPÍTULO 24	247
SUSPENDAMOS A TAÇA PELOS DIAS QUE VIVEU: A CRIAÇÃO POÉTICA SOB A PERSPECTIVA DA RECORDAÇÃO EM POEMAS DE RUY BARATA	
Adonai da Silva de Medeiros	
Elielson de Souza Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.04819091024	

CAPÍTULO 25	266
TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN FRANCE: THE CASE OF PORTUGUESE AND SPANISH	
Carolina Nogueira-François	
DOI 10.22533/at.ed.04819091025	
CAPÍTULO 26	277
TORÉ INDÍGENA TABAJARA: DANÇA, CULTURA E TRANSFORMAÇÕES	
Cristina da Conceição Resende	
Victor Hugo Neves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.04819091026	
CAPÍTULO 27	283
UM DEBATE METODOLÓGICO PARA TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE MULTIMODAL DE CORPUS AUDIOVISUAL	
Larissa de Pinho Cavalcanti	
DOI 10.22533/at.ed.04819091027	
CAPÍTULO 28	295
A FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES TEATRAIS EM COMUNIDADES DE MANAUS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA QUE CONSIDERA AS DIMENSÕES DE CULTURA POPULAR, ARTE E VIDA E O SABER DA EXPERIÊNCIA	
Amanda Aguiar Ayres	
DOI 10.22533/at.ed.04819091028	
SOBRE O ORGANIZADOR	306
ÍNDICE REMISSIVO	307

IDENTIDADE VISUAL E APROPRIAÇÃO ARTÍSTICA – O NOME COMO MARCA

Christiane de Faria Pereira Arcuri

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Instituto de Aplicação / CAp, Mestrado Profissional
de Ensino em Educação Básica / PPGEB,
Licenciatura em Artes Visuais / IART
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: O trabalho *Identidade visual e apropriação artística – o nome como marca* é desenvolvido a partir de pesquisa curricular na disciplina de Artes Visuais e História da Arte na educação básica do Instituto de Aplicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro / CAp-UERJ. Seu objetivo principal é relacionar a formação identitária visual dos alunos diante as influências do imaginário cultural e o ambiente escolar cotidianos. O texto enfatiza uma das propostas artísticas recentemente desenvolvida em sala de aula - com base na abordagem triangular (BARBOSA, 1991; 2006) e nos princípios pedagógicos vigentes na BNCC (2018) -, em que há uma apropriação do nome próprio do aluno elaborada (com viés estético) enquanto marca visual. A historiografia da arte nacional estudada na disciplina, além das referências imagéticas da cultura visual da atualidade, dialoga com a proposta visual para a relevância da pesquisa. A pesquisa autoral traz a possibilidade dos alunos elaborarem uma nova organização estética da grafia do

nome / da identidade ampliados como narrativa imagética simbólica, isto é, os alunos voltam-se à criação de uma forma estilizada a partir da organização geometrizada das letras do nome próprio – reconhecida enquanto marca identitária. Essa nova sintaxe visual do nome próprio / a marca estabelece, invariavelmente, relações estéticas com o repertório imagético e as representações sociais de cada aluno. A pertinência da pesquisa na educação básica se justifica, ainda, nas correspondências entre o consumo desenfreado da juventude e a proveniente formação crítico-estética balizada também no dinamismo do espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Visual. Juventude. Escola. Consumo. Ensino Artes Visuais e História da Arte.

VISUAL IDENTITY AND ARTISTIC

APPROPRIATION - THE NAME AS A BRAND

ABSTRACT: The work *Visual identity and artistic appropriation - the name as a brand* is developed from curricular research in the discipline of Visual Arts and History of Art in basic education of the Institute of Application, Rio de Janeiro State University / CAp-UERJ. Its main objective is to relate students' visual identity formation to the influences of everyday cultural imagery and school environment. The text emphasizes one of the artistic proposals recently developed in

the classroom - based on the triangular approach (BARBOSA, 1991; 2006) and the pedagogical principles in force at BNCC (2018) - in which there is an appropriation of the student's own name with aesthetic bias) as a visual mark. The historiography of the national art studied in the discipline, besides the imagery references of the current visual culture, dialogues with the visual proposal for the relevance of the research. The author's research brings the possibility of the students to elaborate a new aesthetic organization of the spelling of the name / of the enlarged identity as imaginary and symbolic code, that is, the students turn to the creation of a stylized form from the geometrized organization of the letters of the name recognized as an identity mark. This new visual syntax of the proper name / brand invariably establishes aesthetic relations with the imagery repertoire and the social representations of each student. The relevance of the research in basic education is also justified in the correspondences between the rampant consumption of youth and the coming critical-aesthetic formation also marked in the dynamism of the school space.

KEYWORDS: Visual identity. Youth. School. Consumption. Teaching Visual Arts and History of Art.

1 | O ENSINO DE ARTES E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA VISUAL DO ALUNO

A pesquisa acerca da formação identitária visual dos alunos da educação básica no Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / CAP-UERJ permeada na disciplina curricular de Artes Visuais e História da Arte institui diálogo com questões que rondam a concepção estética da juventude e a gênese da identidade / de um “tipo de gosto”, ambos relacionados ao consumo dos muitos tipos de bens materiais que circulam entre os alunos no espaço escolar.

É importante lembrar que a pesquisa teve início com o levantamento do consumo e do uso (no espaço da escola) de objetos estéticos correspondentes à predominância da cultura visual cotidiana; em outras palavras, o estudo considerou, inicialmente, os objetos usados pelos alunos (mochilas, tênis, cadernos etc) que compõem seu visual / a identidade – em conjugação com a camiseta branca do uniforme – e que apresentam-se com estampas e padronagens artísticas condizentes com as demandas do mercado de tendências da atualidade, mas que não necessariamente atentas ao “gosto” e preferências particulares dos jovens. É a partir desta questão que há o entendimento que a proeminência do uso de tais objetos estéticos usados costumeiramente no CAP pode estar também associada ao processo de formação identitária visual da juventude a medida em que há, invariavelmente, a efetiva personalização / customização de algum objeto nas aulas de Artes.

Deste modo, a articulação com o trabalho posterior difunde a pesquisa sobre a relação entre a formação do gosto estético do aluno e as correspondências artísticas estudadas nas aulas de Artes Visuais e História da Arte. Dito de outro modo, a pesquisa pauta-se nas recorrências da historiografia da arte culminadas na experientiação estético-plástica a medida em que os percursos metodológicos são

evidenciados aos diferentes modos de ver e as subjetivas reapresentações que os alunos podem relacionar ao seu nome próprio; à sua identidade. Este trabalho vem apresentar apropriações dos nomes próprios dos alunos criados por eles mesmos e que passam a serem visualizados (literalmente) como um “artifício estético” que aproxima o processo de identificação do aluno à apropriação do nome em marca identitária; configuração artística que diferencia a individualidade do aluno mesmo que diante uma juventude re-conhecida de modo tão homogêneo no espaço da escola. Sendo assim, é inevitável que sejam levantadas algumas hipóteses, tais como: Em que medida o nome pensado individual e artisticamente como marca traz similitudes com o repertório imagético (a cultura visual predominante no cotidiano) percebido pelo aluno?; Qual o alcance do ensino de artes visuais pautado na historiografia da arte para a contribuição com subsídios imagéticos e culturais no desenvolvimento de nomes identitários do aluno?; É possível que haja formação identitária do aluno no espaço escolar frente à homogeneização da juventude?

Consideram-se, como processo metodológico, os princípios da Base Nacional Comum Curricular / BNCC (2018) no que tange à Arte como difusora da interação crítica dos alunos diante a complexidade do mundo; além de promover o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue - importantes para o exercício da cidadania – a medida em que se dá a transmissão de conhecimentos de diferentes e diversas civilizações culturais. As extensões em Arte propostas pela Base colocam, ainda, a articulação de dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões são desenvolvidas neste trabalho aleatoriamente (ou melhor, não exatamente na ordem em que a Base dispõe), a saber: *Criação*, que refere-se ao fazer artístico propiciado aos alunos; uma atitude intencional e investigativa do aluno com representações e produções artísticas individuais / coletivas; *Crítica*, que refere-se a novas concepções do espaço cotidiano, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais – e também com contribuições remanescentes de civilizações de tempos remotos; *Estesia*, que diz respeito à percepção dos alunos em relação ao espaço-tempo, às imagens artísticas e aos diferentes materiais/técnicas difundidas ao longo da História da Arte; *Expressão*, que refere-se às possibilidades de criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos; de certa forma, a culminância pragmática das etapas até então desenvolvidas; *Fruição*, que refere-se à apreciação estética das práticas artísticas e culturais; *Reflexão*, condiz com o processo de construir argumentos e ponderações críticas sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais (BNCC, *idem*). Percebe-se que a pertinência da Base é dar continuidade, de certo modo, aos Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNs (1997) e à abordagem triangular preconizada por Barbosa (1991; 2006) desde os anos 90 – também proferida por demais autores contemporâneos.

Estas dimensões do conhecimento são desenvolvidas (dinamicamente) nas

aulas de Artes como etapas que se complementam efetivamente no decorrer da pesquisa. Expandidas, é certo, frente à complexidade do processo de construção cultural vivido pelo aluno no cotidiano do espaço escolar. De acordo com Certeau,

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia [...]. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] É memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. (CERTEAU, 2008, p. 31).

As aulas de Artes agem como *locus* de invenção e reinvenção dos rizomas de valores e gostos das demandas da juventude frente ao cotidiano. No âmbito do processo identitário da juventude, é fato que as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade estão em transformação, o que abalam, em decorrência, também as identidades pessoais dos que, mesmo que subjetivamente, são influenciados; numa espécie de “perda de um sentido de si”; o mesmo que dizer que o sujeito/o aluno assume identidades diferentes em diferentes momentos; como um indivíduo desprovendo-se de um “eu” coerente – bastante recorrentes à vulnerabilidade e pluralidade singulares da juventude.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural” (HALL, 2019, p. 43).

As reflexões de Hall são oportunas para se pensar a formação da identidade cultural na modernidade tardia. Pode-se ampliar a chamada “crise de identidade” - citada pelo autor - à juventude: as identidades (pós)modernas estão sendo “descentradas”, quer dizer, “deslocadas” ou “fragmentadas” (HALL, *idem*, p. 9). Do mesmo modo, os alunos à medida em que estudam os diferentes estilos estéticos provenientes dos efervescentes movimentos e escolas artísticos (os “ismos”) conhecidos desde inícios do século XX, por exemplo, podem associá-los a indivíduos sociais pautados pelo hibridismo e efemeridade culturais - assim como vê-se nas obras artísticas. A associação da historiografia da arte à fase de constituição das identidades dos alunos se deve, também, à transitoriedade das representações sociais ao longo dos tempos. A juventude, hoje, e não somente no espaço escolar, vive esse supermercado cultural em busca de “se achar”, quer dizer, dependendo em qual grupo está com-vivendo, tende a determinadas preferências que lhe favorecem a determinada identidade visual.

O ensino de Artes, diante a questão, procura trazer ao aluno, conhecimentos estéticos de diferentes civilizações e suas respectivas manifestações artísticas: as representações estéticas à determinada época; os anseios e valores próprios das especificidades artísticas de um espaço-tempo. Estimular o pensamento crítico

e reflexivo sobre o consumo da cultura visual da contemporaneidade a partir de propostas artísticas desenvolvidas em sala de aula é um percurso criativo e imersivo para suscitar correspondências estéticas com o que se vê no cotidiano e, conseqüentemente, como se vê e como se entende; para haver correspondências do que se quer/entende como positivo para si. Dito de outro modo, a medida em que o aluno percebe que por meio de imagens e produtos de consumo pode atribuir não somente sentido de valor mas, principalmente, significado identitário, o repertório imagético que é estudado nas aulas de Artes passa a ter mais sentido para a vida de cada um – espaço esse que se expande para além dos muros da escola.

Na maioria das vezes, a juventude gosta de alguma coisa (inclusive no que se refere à divulgação de marcas publicitárias) porque os demais colegas aprovam, mas não exatamente se identificam e entendem o que escolhem para uso próprio; isto é, o que, de fato, os identifica e atribui personalidade. É no espaço da aula de Artes que comumente percebe-se que a cultura de civilizações remotas pode ser um norte para que as demandas individuais perfaçam, nas reminiscências alegóricas, os múltiplos parâmetros artísticos da atualidade. E os alunos, com isso, possam estabelecer relações sígnicas entre as referências estéticas provindas de outros tempos e suas próprias demandas autorais.

2 | DO NOME PRÓPRIO À UMA OUTRA IMAGEM (A)PRÓPRIA(DA) – PROCESSOS IDENTITÁRIOS VISUAIS

O nome próprio é, indiscriminadamente, a identidade de cada um. Apesar de não escolhermos o nosso próprio nome, o anúncio de nós mesmos é a partir do nome que temos no decorrer de toda a vida. Talvez daí se explique a preferência do aluno por algum sobrenome ou apelido. Porém, a proposta do projeto de pesquisa destaca o nome completo do aluno e propõe que ele seja apropriado visualmente. Um nome curto ou um nome com muitos sobrenomes torna-se fonte primordial para o desenrolar da pesquisa sobre identidade visual que venho desenvolvendo nas últimas duas décadas como professora de Artes. O que vem sendo experienciado plasticamente é a possibilidade de uma nova organização estética do nome próprio do aluno; e a visualização do nome enquanto forma e sintaxe, que não provém apenas da aparência, mas que alcança a correspondente compleição estética com a essência do seu conteúdo correspondente: o nome próprio/a identidade do aluno; a marca/a individualidade propriamente dita de cada aluno; da personalidade à personalização artística – marca visual.

Pensando no nome enquanto uma forma com possibilidades estéticas para um processo artístico análogo e condizente ao próprio aluno, a ideia da pesquisa é considerar as alegóricas manifestações artísticas como um respaldo estético para a criação de uma outra organização visual do nome próprio. Para o desenvolvimento dos

processos metodológicos, a abordagem estética tem início nas transições alegóricas das linguagens de tempos civilizatórios e culturais remanescentes, como nas obras de Athos Bulcão (RJ, 1918 – Brasília, 2008), renomado artista de grandes painéis em Brasília – por ocasião de exposição retrospectiva de sua trajetória artística “100 anos de Athos Bulcão” que celebrou o centenário do artista conhecido pela diversidade de sua obra e inegável importância histórica e cultural no Brasil e no exterior. Sua inspiração inicial destaca-se na azulejaria portuguesa e nas cores (influência de Portinari) das composições muitas vezes formando painéis com padrões artísticos estilizados (influência das parcerias com Niemeyer) e dinamizados na arrumação aleatória da composição final.

Além do estudo das obras conhecidas na exposição, a obra abaixo foi uma referência artística para os alunos por ser de fácil acesso, quer dizer, encontra-se no sambódromo do Rio - local conhecido, e também nas proximidades da escola (Figura 1).



Figura 1: Athos Bulcão. Painel de azulejos, Praça da Apoteose, Sambódromo, 1983. Foto Tuca Reiné. Disponível em <https://www.fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=117> Acesso: 05/03/2018.

A proposta desenvolvida também destaca a massificação imagética das ruas (a cultura visual) que submerge de modo incessante na sala de aula. As articulações estético-culturais do que se vê no dia a dia contribuem para a difusão da linguagem visual do cotidiano através da prolixidade dos seus campos expressivos, ou seja, desenhos, pinturas, *outdoors*, embalagens, fotografias, grafites, esculturas, gravuras, instalações e *performances*, linguagem cinematográfica (filmes e vídeos), tecnologias digitais, arte urbana etc.



Figura 2: Coletivo MUDA. Bandeira MUDA, Azulejo, Praça da Bandeira, 2017; Radial Oeste, Azulejo, São Cristóvão, 2016. Disponível em <https://coletivomuda.com.br/> Acesso: 05/03/2018.

O Coletivo MUDA (Figura 2), por exemplo,

dedica seu trabalho a investigação e experimentação geométrica de módulos. O trabalho explora também diferentes matérias, processos e pigmentos. O resultado tem o peso das 10 mãos e a personalidade dos 5 MUDAs. Módulo base, geometria simples. Recorte, pigmento. Na ordem do caos, a sobreposição do próprio sobre ele mesmo reflete a singularidade do outro. Camadas em êxtase! Coletivo MUDA (In: <https://coletivomuda.com.br/>).

As obras do Coletivo MUDA também são inspiração estética para o desenvolvimento do projeto. A primeira obra da figura, à esquerda, chama-se *Bandeira MUDA*. A descrição da obra consultada no site oficial descreve o processo artístico do coletivo nacional nas obras que estão no (único) acesso dos alunos para a escola: “No pilar de concreto armado sob o céu escuro de um elevado sinuoso, luz. É textura acumulada nas caixas, é nossa história ganhando nova forma. É liberdade. Pede passagem ao vazio que nós queremos ficar!” (In <https://coletivomuda.com.br/>).

Em relação à outra obra do Coletivo MUDA, da figura acima, à direita, *Radial Oeste*, é proferido o seguinte pelos artistas: “As sombras do viaduto, um caminho, uma calçada. De dia é respiro, de noite é quebrada. Um coletivo, duas caixas, um balde e uma escada. Geometria sobre paisagem alterada” (Idem).

Estas obras foram selecionadas entre tantas outras do Coletivo MUDA porque estão no trajeto percorrido pelos alunos entre casa e escola - mesmo que não sejam percebidas, é certo, ainda pela grande maioria dos alunos. Ao serem contextualizadas como arte urbana, as obras brasileiras e suas especificidades estéticas são muito oportunas para o desenvolvimento da proposta da pesquisa sobre os nomes dos alunos na aula de Artes.

Todavia, a permanente difusão dos referimentos históricos e estéticos atribuídos à diversidade visual que circunda o cotidiano dos alunos propicia condições suficientes para que eles re-conheçam melhor a sociedade em que vivem e entendam as correspondentes interferências no espaço escolar em que estão rotineiramente.

E que também passem a se identificar - ou não -, com o que os cercam e com o que é circulante na rua, inclusive a arte urbana do bairro da escola, como vimos no caso das obras do Coletivo MUDA: “interpretar a cultura de sua época ao tomar contato com a de outros povos leva o aluno a desenvolver o olhar curioso; a desvendar; a interrogar e até a produzir alternativas frente às representações do universo visual” (Hernández, 2000, p. 20). Na verdade, a pesquisa torna possível aos alunos uma nova organização estética da grafia do nome ampliada como código imagético que estabelece, ainda, relações imediatas com suas identidades; ou seja, os alunos criam uma forma simbólica com referências estéticas (a marca) a partir da organização visual das letras do nome próprio, como uma apropriação artística. Essa outra sintaxe visual da forma / marca proposta pelo aluno, estabelece, invariavelmente, relações estéticas com seu repertório imagético, com suas vivências culturais e com seu gosto estético (ainda em formação crítica).

Pensar a concepção da identidade visual da juventude como um processo de descentralização do aluno reconhecido enquanto indivíduo é, de fato, associá-la ao dinamismo do cotidiano do espaço escolar. Um ambiente onde devem predominar a diversidade, a consagração da diferença e do heterogêneo – todos princípios tangíveis à composição e reconhecimento das particularidades estéticas do nome próprio de cada aluno.

Para tanto, considera-se o nome próprio como fonte de pesquisa e investigação da identidade subjetiva de cada aluno. Escrita e imagem (Figura 3) postos consecutivamente, ou ainda, a imagem da narrativa e/ou a narrativa do conceito nominal, tornam a relação recíproca; como reforço na amplitude dos provenientes códigos específicos da imagem visual.



Figura 3: Nomes-marcas. Produções visuais de alunos do ensino médio, grafite e esferográfica sobre papel, 2019.

As autorias – a partir das colunas que se seguem: Rafael Antonioli Deslandes; Pablo Teixeira Gomes da Silva; Beatriz Barbosa de Paiva; Fernando Alves da Silva; Gabriel Luis Oliveira Alves; Lucas de Queiroz Baptista Soares; Laysa Vitória Santos Almeida; Rhyhan Percini Bezerra; Sofia Matos de Souza Carcardo; Mariah Mendes Canarinho de Souza; Milena Arcanjo Fortes da Silva; Nathalia Nunes da Silva; Anna Clara Lima Sampaio; Maria Julia de Andrade; Roberto Nathan Neves Guerreiro; Gláucia Soares Nogueira; Larissa Vieira Marinho da Costa; Alexandre da Silva Lopes Ferreira

A figura 4, mostra o nome próprio como narrativa figurativa e simbólica, isto é, condizente com as experiências da aluna – a dança.



Figura 4: Nome-marca. Loreнна Brillo Nunes Rúbio (ensino médio), grafite e esferográfica sobre papel, 2019.

De fato, a narrativa imagética estabelecida individualmente pelo aluno é um conjunto de percepções, visões e devires estéticos, mesmo porque está absorto em seu processo identitário. A partir de uma única proposta visual (Figura 5) têm-se uma diversidade de narrativas identitárias associadas ao repertório imagético alegórico e/ou ao cotidiano da juventude que só vêm reforçar a multiplicidade de mundos que neles coexistem. Indiscriminadamente, a composição com o nome próprio exala os sentidos muito particulares para cada aluno que a faz; ou mesmo o que se tem como referência: uma apropriação individual. E os entremeios artísticos da composição autoral vem evidenciar a relação muito particular entre o nome e a marca; o conteúdo e a forma – indissociáveis, agora, na produção visual.



Figura 5: Nomes-marcas.

As autorias – a partir das colunas que se seguem: Julia de Oliveira Midão; Julia Mascarenhas Veloso; Guilherme Pessôa; Ana Beatriz Rossini Teixeira Coelho; Bianca de Melo Araújo; Caroline Tavares da Mota Monteiro; Ana Beatriz Vieira Simões; Alice Bagdadi Teixeira da Costa.

As composições dos alunos na figura 6 (abaixo) foram realizadas a partir da apreciação das obras em azulejos de Athos Bulcão - como na figura 1. A partir da criação do nome-marca (como um logotipo), a composição simétrica da forma é estabelecida como um padrão geométrizado que se repete evidenciando a estilização da forma.



Figura 6: Nomes-marcas.

Produções visuais de alunos ensino médio, Composição com recortes cartolinas, 2018.

As autorias – a partir das colunas que se seguem: Ana Beatriz Simões; Caroline Monteiro; Gabriel Ozolins; Ana Terra Leão; Miguel Rodrigues; Murilo Matheus Santos Fortes; Bianca de Melo Araújo; Luisa Vasques da Rocha; Guilherme Pessôa.

A aposta da pesquisa prescreve a assertividade da criação autoral intrínseca ao currículo de Artes uma vez que dá possibilidade para a fluidez dos processos efêmeros da juventude, na conjugação tanto do cotidiano escolar como às interferências culturais híbridas para além dos muros da escola.

3 | DE SAÍDA

Tenho procurado desenvolver nas aulas de Artes Visuais e História da Arte, no decorrer das últimas décadas no magistério, as pesquisas com imagens urbanas e obras de arte nacionais que possam ser associadas às demandas cotidianas dos jovens alunos; obras e expressões estéticas que conversem com as expectativas artísticas que passam a ser inerentes para o desenvolvimento dos projetos visuais. As propostas vão sendo pensadas numa possibilidade autoral de modo que propicie a fluidez da subjetividade artística tão essencial aos jovens. Como alternativa também, é certo, para se pensar e refletir acerca de questões que rondam a escola e a juventude frente ao consumo estético pouco criterioso na atualidade. Na verdade, para que as teorizações prescritas, principalmente, nas aulas do ensino médio, inscrevam outros novos sentidos identitários no tempo/lugar em que a juventude transita.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. (Org.) **arte/educação contemporânea - Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1981.
- BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BULCÃO, Athos. <https://www.fundathos.org.br> Acesso: 01/03/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **A invenção do cotidiano 2**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Coletivo MUDA. <https://coletivomuda.com.br/> Acesso: 08/05/2019.
- DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FABBRINI, R. **A arte depois das vanguardas**. Campinas: UNICAMP, 2002.
- FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano. Educação & Sociedade**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.28, n.98, p.73-95, Jan./Abr. 2007.
- FUSARI, M. F. R. e FERAZ, M. H. T. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

HALL, S. A **identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019 (12ª edição).

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC – Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso: 05 de janeiro de 2018.

OLIVEIRA, I. B. *Currículo e processo de aprendizagemensino: Políticaspraticas Educacionais Cotidianas*. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

ROCHA, E.; PEREIRA, C.; BARROS, C. (Orgs.). **Juventude e consumo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

LETRAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOA COM SURDEZ

Esmeraci Santos do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Roraima
Boa Vista – Roraima

Antonia Luzivan Moreira Policarpo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Roraima
Boa Vista – Roraima

RESUMO: Este artigo apresenta a experiência do Projeto de *Letramento de Língua Portuguesa para Pessoa com Surdez* desenvolvido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. A proposta do letramento tinha a finalidade de ampliar habilidades linguísticas de leitura e de escrita da Língua Portuguesa para o aluno surdo, favorecendo a leitura de mundo e a interação com as diversas formas de linguagem encontradas no cotidiano. O objetivo deste trabalho é socializar os resultados da experiência do projeto de letramento para contribuir com a discussão acerca da educação da pessoa com surdez a partir dos multiletramentos. Nesse sentido, destaca-se nessa construção de conhecimento a didática desenvolvida nas aulas considerando as especificidades dos estudantes e o seu nível de conhecimento tanto em relação a Língua

Portuguesa - L2 como em Libras - L1. O estudo apoiou-se em pesquisa bibliográfica do tipo qualitativo com base em estudos de diversos autores que pesquisam sobre o tema, bem como nas legislações referentes à Educação Inclusiva. A experiência demonstrou que os alunos surdos em nível intermediário e avançado na Libras evoluíram com mais rapidez na construção de texto escrito com ampliação do vocabulário e aplicação de aspectos de coerência textual, concomitantemente, ocorria o aperfeiçoamento pelos alunos que não possuíam proficiência da Libras como L1 do mesmo modo, esses sujeitos perceberam a importância do conhecimento da Língua Portuguesa como L2 na comunicação e aprendizagem dos conteúdos trabalhados na sala de aula regular.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos com Surdez. Letramento. Língua Portuguesa escrita.

PORTUGUESE LANGUAGE LITERACY FOR DEAF PEOPLE

ABSTRACT: This article presents the experience of the Project of *Letramento de Língua Portuguesa para Pessoa com Surdez* (Portuguese Language Literacy for Deaf People) developed by the *Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE* (Center for People with Special Educational Needs) in

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (Federal Institute of Teaching, Science and Technology of Roraima). The proposal of the literacy had the purpose of amplifying linguistic abilities of Portuguese language reading and writing for the deaf student, favoring the world's understanding and the interaction with the different forms of language found in daily life. This article's aim is to present the literacy project's experience results in order to contribute to the discussion about the deaf people's education through literacy. In this sense, the didactics developed in the classes, considering the specificities of the students and their level of knowledge both in Portuguese Language - 2L and in *Libras* (Brazilian Sign Language) - 1L, stand out in this knowledge construction. The study was based on bibliographic research, in the qualitative type research perspective based on studies of several authors that investigated on the subject, as well as on national education legislation and policy in the perspective of Inclusive Education. Experience has shown that deaf students at intermediate and advanced level in *Libras* have evolved more rapidly in the construction of written text with expansion of vocabulary and application of aspects of textual coherence, at the same time, there was improvement by students who did not have the proficiency of *Libras* as 1L in the same way, these subjects recognized the importance of the Portuguese Language knowledge as 2L and its use for communication and learning topics developed at regular classroom.

KEYWORDS: Deaf students. Literacy. Written Portuguese Language.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é indispensável para o desenvolvimento da sociedade, pois é através desse fenômeno que ocorre a troca de conhecimento e a apropriação da cultura humana pelas novas gerações. Nessa perspectiva, a função essencial da educação é promover para o sujeito a sua autonomia no pensar e formar para si as condições de aprendizagem e compreensão do mundo. A escola enquanto espaço de formação da humanidade deve se articular para garantir o acesso e a permanência dos estudantes, promovendo reflexões acerca da qualidade e tipo de ensino que se pretende desenvolver para atender as especificidades existentes.

A inclusão escolar é um direito cujo objetivo é melhorar a sociedade por meio de um ensino que promova a interação, a construção de saberes, o respeito às diferenças individuais e a multiculturalidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça que a educação inclusiva conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Dessa forma para promover a inclusão educacional do aluno surdo, é necessário um ambiente escolar capaz de estimular suas capacidades cognitivas e esteja preparado para compreender que o processo de ensino e aprendizagem deve configurar-se, preferencialmente, como um espaço bilíngue que considere sua

diferença linguística.

Com base no último Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística- IBGE, 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva. Desses, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa e cerca de um milhão são jovens até 19 anos.

Neste contexto, para promover uma educação de qualidade para o aluno surdo, é preciso considerar suas necessidades mais específicas como: saber o grau de conhecimento do aluno em relação a Libras-L1 e à Língua Portuguesa-L2, as lacunas existentes tanto na comunicação como no entendimento dos conteúdos ministrados, o seu estímulo e aptidão para aprender a L2, dentre outras especificidades que esse público apresente. A partir desses aspectos, faz-se necessário organizar um trabalho sistemático, desafiador e incentivador, que acredite no aluno respeitando sua descoberta e seu progresso frente aos novos conhecimentos e aprendizagem.

A proposta de letramento para alunos surdos no *Campus Boa Vista* surgiu da necessidade de promover o seu acesso pedagógico nos cursos em que estavam inseridos visando permanência e êxito e conseqüentemente, garantir inclusão. Como parte da equipe multidisciplinar do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Napne do *Campus Boa Vista – CBV* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, desde 2016 experienciamos como professora de Língua Portuguesa e Pedagoga do planejamento da proposta à execução dos trabalhos do Projeto Letramento.

O Projeto promovia atividades de Atendimento Educacional Especializado - AEE como uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva e atendia, prioritariamente, aos alunos dos cursos técnicos e subsequentes dos *Campi* da capital com a finalidade de ampliar habilidades linguísticas de leitura e de escrita da língua portuguesa, favorecer a ampliação da leitura de mundo e a interação com as diversas formas de linguagem encontradas no dia a dia.

Atendendo a esta finalidade o Projeto fora realizado em aulas de duas horas semanais, e primava no trabalho com gêneros textuais que circulam socialmente, leitura e produção de gêneros escritos e a construção de sentido no discurso. Segundo Rojo (2009) a compreensão e o alcance dos significados se dão a partir de contextos, com esta reflexão a autora defende que as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta trazem para a escola uma maior quantidade de práticas e textos que nela devem circular e por ela precisam ser abordados.

Campus (2019) reforça a importância da redefinição de estratégias com o emprego de recursos apropriados, uma vez que o ensino da língua portuguesa será ministrado para aluno usuário da Libras.

Neste sentido a experiência de docência com pessoas com surdez apresentada neste artigo trata de um estudo qualitativo, e apoia-se em pesquisa bibliográfica, construída com base em estudos de diversos autores citados. Nosso objetivo é apresentar as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de Língua Portuguesa-

LP, como L2 a partir de práticas de multiletramentos na educação de surdo. Consideramos relevante tratar os aspectos que envolvem a educação do Surdo e sua aprendizagem, bem como sobre as necessidades de oportunizar a essa comunidade linguística, por vezes tratada como minorias linguísticas, acesso aos processos de interação social postas pelas diversas linguagens que circulam na sociedade.

Teceremos algumas considerações sobre o percurso da formação de alunos surdos, as reflexões e resultados percebidos a partir da prática pedagógica considerando que a experiência apresentada trará análises sobre a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, podendo contribuir para novos estudos didáticos voltados ao ensino, aquisição e aprimoramento da L2.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

As obras e documentos que nortearam as ações do projeto de letramento foram escolhidos por afinidade com o tema, priorizando os estudos que discutiam a importância de uma oferta de educação humanizada, onde a escola e a sociedade estabelecem uma relação de intercomunicação e interação que possa ser chamada de dialética, adotando a postura teórica de que o sujeito surdo é alguém diferente, com identidade e cultura próprias e distintas.

Serviu de base para esse estudo autores como Soares (2003; 2004; 2005) ao dizer que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Diz ainda que a alfabetização, por sua vez é o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. E na perspectiva do desenvolvimento de práticas que fazem parte das culturas dos alunos Rojo (2012) defende o conceito de multiletramentos a partir de dois aspectos: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Esses pressupostos embasaram o trabalho pedagógico com a utilização de elementos diversos que representam significado e sentido para o aluno com surdez como o uso das novas tecnologias de comunicação e informação, que na proposta de Rojo, parte das culturas de referência do aluno e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático.

As pessoas elaboram e reelaboram suas relações, sociais e culturais, seja na escola ou fora dela e é a partir do convívio com outras pessoas e culturas que criamos o campo do saber, possibilitando ocupar diferentes significados. Portanto a valorização das diferenças no convívio social e o reconhecimento do potencial de cada ser humano ocorrem em ambientes heterogêneos de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento dos indivíduos. Para Silva (2005) a identidade e diferença são resultados de atos da criação linguística são criaturas de um mundo cultural e social que se cria no contexto das relações, dentro de discurso que forma o

sujeito. E no que diz respeito à escolarização Brasil (2010) reforça que é necessário reinventar as formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas e romper com os modos lineares do pensar e agir.

Além das obras citadas tivemos como base para ampliação do estudo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que garante o atendimento educacional especializado – AEE; o Decreto nº 5.626 (2005) que regulamenta a Lei de Libras (2002) e marca tanto o reconhecimento da Libras como também o início da conquista de direitos por parte das pessoas com surdez. A Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015) discorre sobre as garantias e direitos das pessoas com deficiência e estabelece em seu artigo 4º que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. Sendo assim, é preciso considerar que os sistemas de ensino deverão adequar-se para superar todas as barreiras que impeçam a participação social da pessoa com deficiência.

Considerando o que estabelece essa mesma Lei e a importância do trabalho do Napne do *Campus* Boa Vista, iniciou-se em 2016 a proposta de letramento para atender a demanda de alunos surdos ingressantes na educação profissional tecnológica. A instituição buscou implementar políticas públicas direcionadas para pessoas com necessidades educacionais específicas atendendo o disposto no Art. 28 que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

É preciso considerar que a inserção do aluno com surdez em um ambiente de formação profissional, com diferentes interlocutores que priorizam o desenvolvimento de habilidades específicas, traz a discussão a importância do conhecimento da língua portuguesa como L2, para interação e superação das necessidades linguísticas postas por este ambiente. Pondera-se para este ensino o respeito a cultura e a identidade da pessoa surda, bem como sua necessidade frente ao conhecimento de outra língua.

Quadros e Perlin (2007) consideram como alguns dos principais benefícios da inclusão do aluno surdo na escola regular o seu convívio diário em ambiente comum o que caracteriza o “Valor Social de Igualdade” e a busca por melhorias técnicas e

pedagógicas por parte dos profissionais envolvidos. Segundo as autoras estes são o maior valor da inclusão, emergindo em um espaço onde todos tivessem os mesmos direitos, apesar das diferenças.

Neste contexto, o trabalho com os alunos com surdez do IFRR tinha por finalidade contribuir para a permanência destes com êxito na Instituição, incentivando-os na continuidade dos estudos, na inserção social e nas garantias de seus direitos em nossa sociedade. O Letramento ou multiletramentos propunham ampliar habilidades de leitura e escrita favorecendo a compreensão da leitura de mundo e a interação dos alunos com as diversas formas de linguagem encontradas em seu cotidiano.

3 | METODOLOGIA

O Projeto Letramento para pessoas com surdez atende a objetivos propostos no Plano de Ação do Napne/CBV (2016, p.5) o qual propunha auxiliar três alunos surdos do IFRR nas práticas sociais de leitura e escrita, compreensão e uso de língua e linguagem que estão postas na sociedade. Estes alunos foram envolvidos em práticas da Língua Portuguesa que estivessem presentes em seu dia a dia. Para atender a esse objetivo as aulas do letramento em 2016 foram desenvolvidas semanalmente, com duas horas/aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma professora não bilíngue do *Campus Boa Vista*, tendo como auxílio para o planejamento e acompanhamento das aulas a participação de uma professora de Libras e uma pedagoga e ainda o auxílio de dois TILS – Tradutores/Intérpretes de Sinais do Napne, todos estes ouvintes.

O planejamento propunha o trabalho com textos que circulam socialmente e que estivessem próximos à realidade e interesse dos jovens alunos, para tanto o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, a discussão sobre o entendimento do tema proposto impulsionava a construção de conceitos linguísticos a serem tratados na aula.

Sendo assim, durante os dois semestres de 2016 foram ministradas aulas a partir de temáticas organizadas em unidades didáticas, que propunham aos alunos conhecer o conteúdo em práticas sociais do seu dia a dia. O objetivo era ampliar o léxico da língua portuguesa e aprimorar as habilidades de organização da escrita de textos, a partir do uso de gêneros textuais tomando como base a língua materna, a saber sua L1, a Libras.

Neste sentido as unidades didáticas e as práticas pedagógicas que envolveram os alunos partiu de uma análise de produção de texto intitulada: Quem sou eu? em que o aluno deveria apresentar-se descrevendo sua família, algumas de suas atividades e seus desejos. A análise sobre os registros feitos nos textos dos alunos apontou caminhos para o planejamento e trouxe para o início dos trabalhos o ensino de números e numerais, visto que os alunos não representavam na escrita a ideia

de quantidade, ordem e medida. Assim a primeira unidade partiu de números e numerais primando pela identificação e aplicação em textos descritivos, bem como em contextos de compra e venda oportunizando o uso de cédulas de Real e ainda o manuseio do material dourado.

O material produzido para as aulas era sempre composto por imagens considerando que a primeira leitura do aluno com surdez se faz pela visão. Usou-se ainda powerpoint, atividades impressas, jogos e vídeos entre outros. Com as atividades coloridas para facilitar a leitura, as cores chamaram a atenção dos alunos e define-se então para o trabalho da unidade didática 2 o ensino das cores.

Já nesta unidade os contextos produzidos nas atividades de sala propunham a identificação do léxico de cores em LP envolvendo conceitos de quantidades e ordem. Os textos informativos das aulas tratavam das sensações que as cores provocam nas pessoas e de como estas estão presentes no cotidiano ajudando na compreensão de elementos de comunicação e em diversas linguagens representadas na sociedade.

Outro gênero muito explorado para a leitura e produção textual foi o cardápio (lanchonetes e restaurantes) agregando a este os estudos dos números, cores e utilização de cédulas de nosso dinheiro.

A unidade seguinte traz o trabalho com o léxico de frutas e o gênero receita culinária explorando o que os alunos já conheceram nas unidades anteriores.

No segundo semestre inseriu-se o uso do computador, a vídeo aula e a produção do gênero e-mail. Os alunos foram matriculados em uma plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem/AVA/Moodle a qual era destinada ao ensino de Língua Portuguesa para surdos. Os alunos utilizavam os laboratórios do *Campus Boa Vista* e parte da aula do Letramento destinava-se ao acompanhamento e auxílio nas atividades. Durante o curso foi possível perceber que os alunos quase não tinham acesso a recursos de outras mídias além do celular, conheciam pouco de informática e do uso de computador para estudo.

Para finalização do semestre foi realizada uma sessão de cinema no Campus possibilitando a discussão sobre a temática do filme e a inserção do jovem surdo a um bem da sociedade moderna. O filme apresentado foi *O Menino e o Mundo* filme brasileiro de animação de 2013, escrito e dirigido por Alê Abreu e foi um dos cinco indicados ao Oscar de melhor filme de animação na edição do Oscar 2016. Esta primeira experiência proporcionou enorme aceitação e envolvimento dos alunos com a temática.

4 | RESULTADOS/DISSCUSSÕES

Diante dos estudos e da experiência aqui apresentadas, juntamente com as observações realizadas durante as aulas do Projeto fica evidente que o papel da escola é oportunizar aos alunos surdos o desenvolvimento não só de habilidades de leitura e escrita, mas que o uso da L2 também esteja voltado para situações

cotidianas, formais e informais. A leitura para estes alunos com compreensão de diferentes gêneros textuais, percebendo suas intenções e efeitos auxiliará na interação, interpretação, comunicação e envolvimento destes no mundo letrado.

O respeito à Língua materna do surdo, a Libras, precisa ser considerado a todo momento, pois ela representa a singularidade, cultura e identidade deste sujeito. Seguindo essa reflexão é necessário compreender o quanto a língua portuguesa poderá auxiliar o surdo em sua jornada formativa como alunos da educação técnica e tecnológica e como este sente e faz uso da escrita em sua vida. Essas questões ajudaram a equipe do Napne na definição dos conteúdos e das estratégias metodológicas utilizadas no ensino de LP a partir de práticas de multiletramentos.

Sempre que indagados sobre o porquê queriam aprender língua portuguesa os alunos argumentavam precisar de uma melhor comunicação e compreensão do que estava ao seu redor. Essa necessidade desafiava a equipe do Núcleo a propor para a escrita dos alunos uma produção de texto mais autônoma utilizando recursos expressivos e estilísticos apropriados ao gênero proposto, bem como a presença e utilização deste no dia a dia.

Observou-se ainda que na execução das atividades a leitura da L2, sinalizada, pela Libras auxiliava o surdo na interpretação e compreensão dos contextos apresentados, sendo neste momento que se revelavam as principais dúvidas em relação a estrutura e semântica da L2. Os alunos com maior domínio da Libras eram colaborativos com os de nível intermediário e assim como os TILS – Tradutores/Intérpretes de Sinais do Napne tornavam-se essenciais para que o aluno compreendesse os conceitos e contextos postos, para que todos avançassem às etapas seguintes. Campus (2019) defende que para ser efetiva a aquisição da Língua Portuguesa, é preciso que os vocábulos tenham significado para os surdos. Segundo a autora o significado somente será constituído se o vocábulo estiver associado a uma explicação na sua língua materna, a Libras. Isso ficou perceptível com a evolução gradativa da escrita em língua portuguesa com a associação da palavra à Libras. Esse progresso foi possível através das estratégias de ensino utilizadas, valorização da L1 do aluno e o uso do português escrito.

Ressalta-se nesta análise uma construção ativa do processo interpretativo da L2 entre pares. Quando um aluno surdo auxiliava ou explicava ao outro a proposta da aula ou da atividade ocorria a ressignificação da ação e a assimilação do que precisava ser desenvolvido, isso contribuía para a apropriação da leitura e da escrita com significado para eles.

Assim, vários resultados tornaram-se visíveis, dentre eles a evolução no texto escrito com ampliação do vocabulário e maior aplicação de aspectos de coerência textual; o uso de outras mídias para estudo e comunicação; o aprofundamento da Libras para os alunos que não tinham domínio proficiente e o papel do Napne para estes alunos dentro da Instituição.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de uma segunda língua para a pessoa com surdez desafiou a equipe do Napne do CBV/IFRR a como promover um atendimento educacional especializado, para atender às características dos estudantes com surdez promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Percebeu-se que a proposta do trabalho do ensino de L2 para a pessoa com surdez exige estudo constante afim de que o planejamento das unidades didáticas atenda às reais necessidades deste. Portanto, respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, a sua relação com a compreensão dos diferentes espaços de circulação da escrita e ainda considerar a relação única que cada surdo tem com a Libras e como ela potencializará a aprendizagem da L2 contribuirá para um aprendizado significativo.

Ressalta-se que este estudo visou contribuir com a discussão acerca da educação da pessoa com surdez a partir dos multiletramentos e como os conhecimentos da Língua Portuguesa, como segunda língua, puderam contribuir para que o aluno do IFRR pudesse sentir-se apoiado e incentivado a aprender e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez. Brasília: MEC. SEESP, 2010.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF: 2005.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Roraima. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>. Acesso em: 30 de maio de 2019.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília, DF: 2002.

_____. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima IFRR, Campus Boa Vista. **Plano de Ação Napne**, 2016.

CAMPOS, Tatiane da Silva. **O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos**. (Artigos da disciplina Língua Portuguesa como 2ª língua. Parte I e II) Curso de Pós-graduação em Docência, Tradução e Interpretação da LIBRAS. Boa Vista: UNÍNTESE, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de e PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editora, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

LIVRO DE ARTISTA: ENSINO E POÉTICA NO CURSO DE DANÇA

Carla Carvalho
Mariana Lopes Junqueira

RESUMO: Discute o livro de artista como obra de arte utilizado como recurso num curso de Dança. Compreende-se que num curso de licenciatura em Dança, que forma o artista professor, o ensino deve-se voltar às questões poéticas e criativas inerentes ao artista, para além das questões teóricas. Nesse sentido, na disciplina de Arte na Educação, do curso de Dança, da Universidade Regional de Blumenau, o livro de artista foi utilizado para se pensar questões poéticas, para além do conteúdo teórico. Este estudo tem como objetivo discutir a poética no ensino, por meio do livro de artista. Os livros de artista dos estudantes, abarcaram toda a experiência com a dança dos estudantes, assim como os conteúdos trabalhados na disciplina, questões de gênero e movimento. Concluímos que o Ensino Superior, precisa se abrir para novas formas de ensino, que envolvam a criatividade e a poética dos estudantes, assim como o livro de artista proporcionou, rompendo com as formas tradicionais de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Livro de artista, Ensino, Poética, Dança.

ABSTRACT: The artist's book, occurs when the artist deals with the book as a work of art.

In a degree course in Dance, which forms the artist teacher, teaching must return to the poetic and creative issues inherent to the artist, in addition to theoretical issues. In that sense, in the discipline of Art in Education, of the course of Dance, of the University Regional of Blumenau, the artist's book was used to think poetic questions, beyond the theoretical content. This study aims to discuss poetics in teaching, through the artist's book. The students' artist's books spanned the entire student dance experience as well as the content worked on in the discipline, gender issues, and movement. We conclude that Higher Education needs to be open to new forms of teaching that involve the creativity and poetics of students, just as the artist's book provided, breaking with traditional forms of teaching.

KEYWORDS: Artist's book, Teaching, Poetics, Dance.

INTRODUÇÃO



Códex Leicester – Leonardo da Vinci

Como podemos observar na epígrafe deste estudo, o *Códex Leicester*, manuscrito com os estudos de Leonardo da Vinci, além de conter suas anotações, trazia desenhos. Esses manuscritos de Leonardo da Vinci, além de livros, são verdadeiras obras de arte. Nesse lugar que discute o limite ou os não limites da arte que se insere esse estudo ou o registro desse estudo. Olhamos hoje para o livro de Leonardo e nos questionamos se este pode ser considerado um objeto artístico. Podemos afirmar que em sua época, no alto da Renascença, ele era considerado apenas um livro de registro do artista, arquiteto, engenheiro e grande inventor que era Da Vinci.

Olhando para esse lugar da arte em nosso tempo, seus limites ou não limites, nos interessa pensar as possibilidades da arte no campo da educação, e desta como arte como potência de sensibilidades e saberes. Este estudo está vinculado ao grupo de pesquisa Arte e Estética na Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB). O grupo de pesquisa tem se voltado a discussões em torno da integração do fazer artístico às pesquisas e trabalhos acadêmicos em educação, para que a arte não seja apenas tema de estudo, mas que a arte possa estar inserida nele. Este estudo é de abordagem qualitativa e tem como objetivo discutir a poética no ensino, por meio do livro de artista.

Livro segundo o dicionário é um conjunto de folhas de papel, em branco, escritas ou impressas, em brochura ou encadernadas; obra organizada em páginas, manuscrita, impressa ou digital; o que serve de instrução (PRIBERAM, 2018). Quando o artista se envolve na construção do livro como obra de arte, o livro é considerado um livro de artista, que também pode ser chamado de livro-objeto, livro ilustrado, livro de arte, livro poema, poema-livro, livro-arte, arte-livro, livro-obra (SILVEIRA, 2001). A partir dos anos 1960, com o livro de Marcel Duchamp, intitulado *A Caixa* (1914), é que se intensificou a produção dos livros de artista.



Fig. 1 – A Caixa

Fonte: <http://iradex.net/14243/semiotica-de-building-stories-hq-sem-roteiro-podcast/caixa-valise-marcel-duchamp/>

O livro de artista, lida com o livro de uma maneira artística e poética, ou seja, vai

para além de guardar apenas conteúdo. O que aproxima o livro de artista de todos os outros gêneros de livros que existem, é em um primeiro instante a semelhança à forma do livro, e o que os diferencia é que os livros cumprem o seu destino de serem funcionais, ou seja, os livros abrigam conteúdos independentemente de seu suporte. Conforme Derdyk (2013, p. 12, grifos do autor):

No livro “funcional”, o suporte é um contêiner isento, ausente de si mesmo, cuja forma e materialidade estão ali para agarrar, fixar e preservar memórias ou estender, alongar e projetar imaginários, diferentemente do *livro de artista* cujo suporte é, essencialmente, um espaço poético do “aqui do onde” e do “agora do quando”. Isso quer dizer que no *livro de artista* o “suporte” é a temporalidade que se atualiza a cada instante em que o livro é lido, visto, tocado, manuseado. E assim o tal “suporte” deixa de suportar depósitos gráficos para ser uma superfície extensiva, folhas “quase cinema”, um campo de aterrisagem para sinais transitivos, com alta voltagem poética.

No livro de artista não sabemos ao certo o que iremos encontrar, diferente de um livro funcional, que já sabemos previamente o seu conteúdo. No livro de artista a narrativa pode acontecer por meio de conexões inusitadas entre palavra e imagem, como por ações materiais e físicas exercidas sobre a superfície das folhas, fazendo com que o leitor manuseie de forma inédita o livro. Nesse sentido o próprio livro de artista se considerado como pré-texto poético, ou seja, todas as suas partes construtivas do livro, forma e conteúdo, significante e significado tornam-se inseparáveis e indissociáveis (DERDYK, 2013). Nesse sentido, cada livro de artista pode ser “tão específico e abrangente, capaz de abraçar todos os livros do mundo e não ser nenhum deles ao mesmo tempo, cada livro de artista será o motor que anima e movimenta a geração infinda de pensamentos e teorias e conceitos a respeito desse modo de produzir arte” (DERDYK, 2013, p. 13,14).

O livro de artista não precisa conter especificamente a forma de um livro, pois conforme Silveira (2001) pode ser referente a ele, com questões de afeto expressadas através de propostas gráfica, plásticas ou de leitura. O livro de artista, também abarca o tempo, pois conforme Silveira (2001, p. 72):

O primeiro grande elemento ordinal no livro é a sequencialidade na percepção ou na leitura. Ela é a diretriz da ordem interna da obra, envolvendo a interação mecânica do leitor ou fruidor. Um livro envolve o tempo de sua construção e os tempos de seu desfrute. Cada vez que viramos uma página, temos um lapso e o início de uma nova onda impressiva. Essa nova impressão (e inteligência) conta com a memória das impressões passadas e com a expectativa das impressões futuras.

Assim o livro de artista cria uma relação entre seu leitor/fruidor, ao ser manuseado, que pode nos remeter ao tempo passado, assim como nos dar uma expectativa do que está por vir.

LIVRO DE ARTISTA: RELAÇÕES ENTRE ENSINO E POÉTICA

O livro de artista é resultado específico das artes visuais (SILVEIRA, 2001), mas pode também adentrar outras áreas, como é o caso deste estudo, no qual o livro de artista foi utilizado na área da dança. O livro de artista foi utilizado como uma proposta de atividade para o primeiro semestre do Curso de licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB) em 2017, na disciplina de Arte na Educação. No Projeto Pedagógico do Curso (FURB, 2017), a formação didático-pedagógica está dividida em quatro campos: “disposição poética; formação estética/estésica e ética, formação teórica e competências técnicas”. Apesar da disciplina Arte na Educação estar incluída no campo da “Formação Teórica”, podemos observar que ela perpassa pelos outros campos, como está contemplado no PPC:

estes campos se articulam ao núcleo e entre si, num movimento dinâmico, pois se observa que nestes componentes curriculares elementos podem ser discutidos nestes ou naqueles campos, característica própria da arte e do conhecimento artístico. Assim, nesta matriz, buscou-se olhar para o campo da dança e suas relações com a docência, o conhecimento teórico, prático, poético, estético, estético e ético como campos, linhas que se relacionam dialeticamente (FURB, 2017, p. 36).

Assim, utilizar o livro de artista na aula de Arte na Educação, envolve os diferentes componentes curriculares contemplados no PPC, de forma dinâmica e híbrida. Pois como o próprio PPC aborda, tanto o artista como o professor de arte, em seu percurso de formação são compreendidos como a razão indissociável da emoção ou sensibilidade (FURB, 2017). O livro de artista, também perpassa pela poética, pois conforme Derdyk (2013, p. 12, grifos do autor):

As possibilidades conceituais/formais, que se entreabrem a partir da investigação do livro como objeto poético, desenham um arco extenso de experimentações, congregando o conhecimento artesanal aos processos industriais, potencializando a mixagem de várias linguagens e modalidades de registros visuais e literários, multiplicando a descoberta de estruturas narrativas dadas pelos entrelaçamentos inusitados entre a palavra e a imagem. O *livro de artista* nos convida para caminhar nessa paisagem feita de campos de cultivo híbridos, sugerindo o convívio das diferenças.

Nas primeiras aulas, foram trabalhos vários exemplos de livros de artista como do Leonardo da Vinci, Marcel Duchamp, Monica Barbosa, Waltércio Caldas, Antonio Alves, Artur Barrio, entre outros.



Fig. 2 – Livros de artista

Fonte: Colagem criada pelas autoras¹, 2018.

Diante dos exemplos trabalhados, o livro de artista que os estudantes iriam criar deveria: relacionar o tema da disciplina Arte na Educação com a história de cada acadêmico, ser criativo e deixar pistas sobre os temas discutidos em cada aula. A disciplina tinha como ementa a inserção da arte na educação e seu contexto histórico no Brasil; tendências pedagógicas do ensino da arte; e teóricos da arte na educação. Os alunos tiveram o decorrer do semestre para produzir seus livros de artista. No último dia de aula, os alunos trouxeram seus livros de artistas para que os colegas pudessem apreciar, e depois cada estudante pôde comentar sobre o seu livro.

1. Disponível em (seguindo a ordem das imagens): <http://livrodeartista.blogspot.com/2006/03/projeto-alfarrebios-livro-de-artista.html>; <http://www.ideafixa.com/oldbutgold/originalidade-x-reinterpretacao>; <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26439>; http://muvi.advant.com.br/artistas/r/raquel_stolf/livro_sem_sentido.htm; <http://diario-grafico.blogspot.com/2006/12/livro-de-artista-1.html>; <http://gramatologia.blogspot.com/2014/04/waltercio-caldas.html>; <https://antonioalves.blogs.sapo.pt/livros-de-artistas-livros-concertina-1851>.



Fig. 2 – Momento de apreciação dos livros de artista

Fonte: acervo das autoras, 2018.

Conforme Neves (2013), os livros de artista podem abarcar componentes formais, culturais, gestuais, gráficos, simbólicos, comunicacionais e registros sensíveis apresentados como possibilidades a serem experimentados artisticamente no processo criativo. Assim os livros de artista possuem “informações apreendidas e codificadas, num diálogo íntimo entre o artista, que é uma espécie de receptáculo de emoções e visualidades, e seus desejos e escolhas sobre o mundo, numa tentativa de comunicar e de conferir consistência à obra” (NEVES, 2013, p. 65). Nesse sentido, percebemos que as materialidades foram das mais diversas e dialogaram com as subjetividades de cada integrante do grupo.

Na análise dos livros podemos observar aspectos que se relacionam com suas vidas, com os contextos que percorreram como estudantes e artistas, com o componente curricular abordado e temáticas presentes em nosso tempo. Os livros de artistas, trouxeram aspectos que relacionam a dança na vida, na escola e no contexto profissional dos acadêmicos.

Pelos livros, identificamos que as experiências que os estudantes tiveram em dança, na grande maioria foi extracurricular, quando se referiam aos espaços escolares por eles vividos. Assim, contatamos o que já havia sido discutido em aula, que historicamente a Dança não está presente nas escolas.



Fig. 3, 4 e 5 – Livros de artista dos estudantes

Fonte: acervo das autoras, 2018.

Nos livros de artista, os elementos teóricos trabalhados durante a disciplina transversalizaram as produções artísticas. Assim, notamos o quanto a discussão sobre a Arte na Educação, e de que forma ela acontece, marcaram cada estudante. Observamos que as relações não foram realizadas como num portfólio por exemplo, no qual se coloca o que discutimos em cada aula, mas sim integrado ao contexto do que relataram, integrado ao que compreenderam das aulas num todo.



Fig. 6 e 7 – Livros de artista dos estudantes

Fonte: acervo das autoras, 2018.

Para além dos elementos teóricos, em relação aos aspectos formais dos livros de artista, os estudantes utilizaram signos da dança na forma, para dar volume à visualidade. Nesse sentido, nem todos os estudantes ficaram presos à forma do livro. Este aspecto é muito interessante e rico, considerando que nenhum estudante desse grupo tem inserção no campo da visualidade como estudo específico. Ainda assim, trouxeram aspectos como o uso da sapatilhas, o uso do Tutu, uma caixa como se fosse uma caixa de música com bailarina, para usar tridimensionalidade ao

livro. Recurso muito importante e ao mesmo tempo relacionado aos seus contextos pessoais.

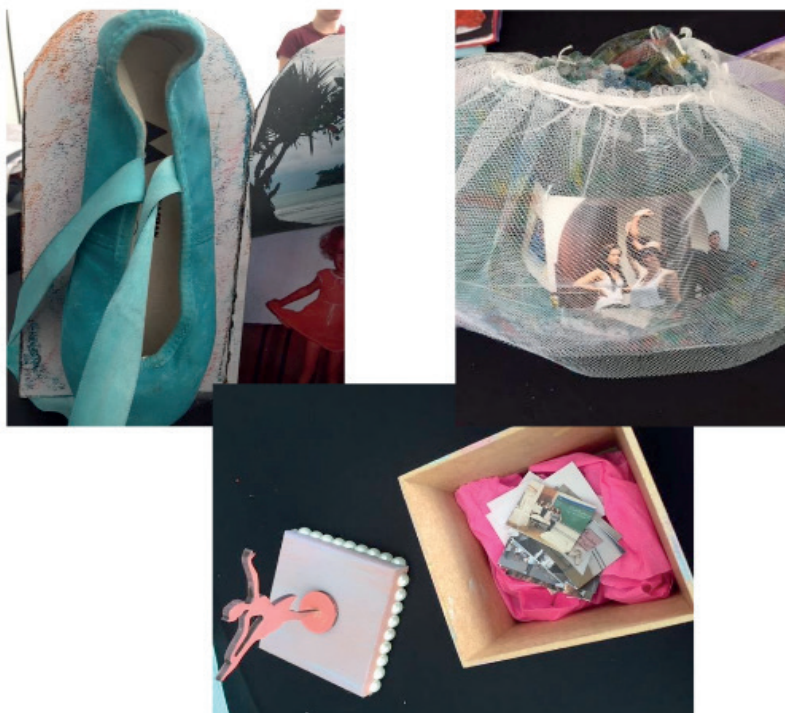


Fig. 8, 9, 10, 11, 12 e 13 – Livros de artista dos estudantes

Fonte: acervo das autoras, 2018.



Fig. 11 – Livros de artista de uma estudante

Fonte: acervo das autoras, 2018.

A figura 11 lida com questões de colecionismos, com páginas nas quais a autora registra percursos que as fazem sentir-se empoderada na medida em que começou a dançar. Esse registro demonstra sua relação e seu longo percurso com a dança, presente em outros, mas aqui, enquanto estrutura de livro opta por contar uma história linear desse processo.



Fig. 12 e 13 – Livros de artista dos estudantes

Fonte: acervo das autoras, 2018.

As figuras 12 e 13 demonstram um processo bastante interessante de relação entre forma e conteúdo. Suas imagens levam a conceitos, a uma relação íntima com a visualidade, indicando relação entre tramas de vida, poder e marcas que a dança deixa em sua vida. Esse processo é bastante interessante e demonstra acena o uso cuidadoso dos recursos visuais.

Um dos livros, lidou especialmente com questões de sexualidade e gênero. Essas questões também emergiram e foram discutidas durante as aulas, como ao discutir sobre como era a aula de artes dos estudantes quando estavam no ensino fundamental, foi lembrado o preconceito dos colegas de sala pela escolha dos meninos pela dança. Outro acontecimento que também foi discutido durante a aula, foi o cancelamento da exposição Queermuseu – cartografias da diferença na arte brasileira, pelo Santander Cultural, em 2017 e a preocupação da censura à arte. Nesse sentido, vemos a importância de se discutir em sala, questões que acontecem ao nosso redor, não ficando presos apenas ao planejamento da disciplina.

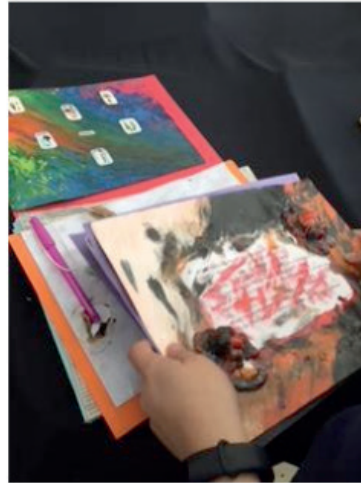
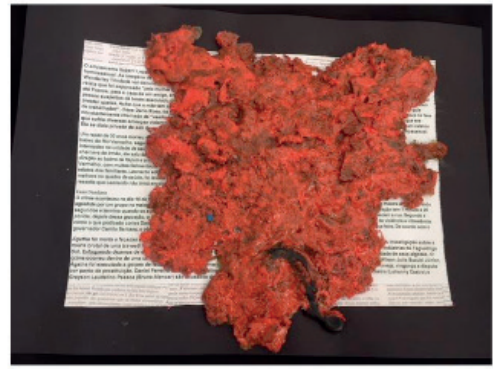


Fig. 14, 15 e 16 – Livros de artista dos estudantes

Fonte: acervo das autoras, 2018.

Um dos estudantes optou por registrar seu livro em um pedaço de couro, que apesar de sua efemeridade, pois a tinta da caneta ia se apagando com o passar do tempo, quis registrar justamente a marca da dança e das discussões sobre arte na educação que ficaram marcadas em sua pele. O que demonstra, que para o estudante suas relações com a dança e educação, foram um experiência que o marcaram, conforme Larrosa (2002, p. 24) “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

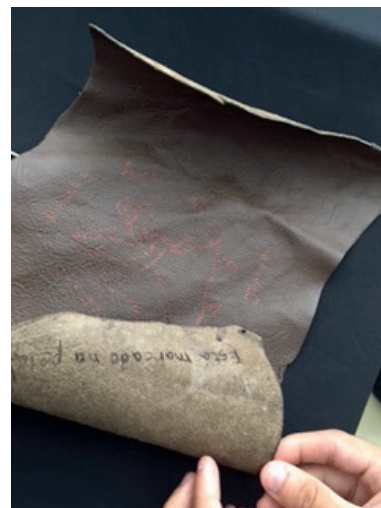


Fig. 17 e 18 – Livros de artista dos estudantes

Fonte: acervo das autoras, 2018.

Teve um livro, que lidou com relações entre linguagens com movimento. Além do registro em fotografias, o estudante apresentou seu livro por meio da dança, demonstrando que a arte permeia as questões do ensino e docência, de forma híbrida. Dessa forma, o estudante trouxe o movimento e o corpo, para o ensino, no qual podemos refletir que são questões que não podem estar apartadas de um curso que lido com isso.



Fig. 19 – Livro de artista dos estudantes

Fonte: acervo das autoras, 2018.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O livro de artista, foi uma atividade que permitiu aos estudantes lidarem com a arte e a poética de maneira integrada com questões teóricas. Nos livros de artista dos estudantes, identificamos os elementos teóricos trabalhados na disciplina, assim como assuntos referentes à arte que aconteceram em nosso país, e que foram discutidos nas aulas, pois a disciplina não pode se prender apenas ao seu

planejamento, ficando alheia ao que acontece fora da universidade.

Ainda, percebemos o livro de artista como uma possibilidade de poetizar, de fazer arte, de descobrir outras possibilidades com as linguagens. Por meio do livro conhecemos os estudantes, percebemos suas subjetividades e aspectos que nos aproximam no sentido de coletividade. Relacionamos teoria e prática no sentido de práxis, compreendendo que uma não existe sem a outra numa relação dialética e dinâmica.

Por meio dessa atividade observamos que o Ensino Superior, pode se voltar para modos contemporâneos de ensino, principalmente quando o curso lida com questões de arte e criatividade. Identificamos um movimento no curso de Dança, que rompe com o ensino tradicional, visando a criatividade, estética e a poética, para além do ensino teórico, em um ensino entrelinguagens.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.

DERDYK, Edith. Entre ser um e ser mil. In: DERDYK, Edith (Org.). **Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas**. São Paulo: Senac São Paulo, 2013. Cap. 1. p. 9-15.

FURB. Projeto Político do Curso de Dança – Licenciatura. Blumenau, 2017.

NEVES, Galciani. Entre páginas e não páginas: breve inventário de livros de artistas. In: DERDYK, Edith (Org.). **Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas**. São Paulo: Senac São Paulo, 2013. Cap. 4. p. 61-91.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

LUGAR DA IDENTIDADE EM MULAN: FEMININO OU MASCULINO?

Marcus Pierre de Carvalho Baptista

Núcleo de Estudos sobre a Zona Costeira do
Estado do Piauí – NEZCPI/UESPI

Teresina – Piauí

Elisabeth Mary de Carvalho Baptista

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Teresina – Piauí

RESUMO: Universos completamente distintos, homens e mulheres, compartilham algo em comum: são componentes da sociedade. Fazendo parte do social ao longo do tempo, na sociedade ocidental, o feminino e o masculino tiveram papéis atribuídos, ou seja, tanto homem como a mulher tinham bem definidos o que deveriam fazer, como deveriam agir e viver e em que lugar deveriam estar levando a uma construção identitária para ambos. No século XX houve a desconstrução desses papéis, outrora cristalizados no Ocidente. Finda-se essa perspectiva de que a mulher ou o homem são de determinada maneira e que devem tomar para si essa identidade construída ao longo do tempo. Com as transformações ocorridas principalmente a partir dos movimentos sociais dos anos 1960, possibilitou-se o questionamento destes aspectos em diversos setores da sociedade como, por exemplo, o cinema. O objetivo deste trabalho foi analisar a construção da identidade da personagem Mulan a partir

da animação de mesmo nome. A metodologia constou de pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados indicaram que os papéis aparentemente definidos pela sociedade provocam inicialmente uma crise de identidade na protagonista, que não se reconhece sem saber a qual lugar pertence e no decorrer da narrativa, por questões sentimentais, assume uma identidade masculina na qual se sobressai dentro de um contexto dominado por homens. A animação questiona os papéis femininos e masculinos estabelecidos socialmente e a identidade atrelada a estes, fugindo da regra social comum vigente, levando em conta o contexto sócio-histórico no qual o filme foi produzido.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Mulan. Papéis Sociais.

PLACE OF IDENTITY IN MULAN: FEMININE OR MALE?

ABSTRACT: Completely different universes, men and women, share something in common: they are components of society. Being part of the social over time, in the western society, the feminine and masculine had roles attributed to themselves, that is, both men and women had well defined what they should do, how they should act and live and where they should be,

leading to an identity construction for the masculine and the feminine. In the twentieth century there was the deconstruction of these roles, once crystallized in the West. It is the end of this perspective that the woman or the man are in a certain way and that they must take for themselves this identity built up over time. With the transformations that occurred mainly from the social movements of the 1960s, it was possible to question these aspects in various sectors of society, such as the cinema. The objective of this work was to analyze the construction of the identity of the character Mulan from the animation of the same name. The methodology consisted of bibliographical research and documentary analysis. The results indicated that the roles apparently defined by society initially provoke an identity crisis in the protagonist, which do not recognize herself, without knowing which place she belongs and throughout the narrative, for sentimental reasons, assumes a masculine identity in which it stands out within a context dominated by men. The animation questions the socially established roles as feminine and masculine, as well as the identity tied to them, avoiding the current common social rule, taking into account the socio-historical context in which the film was produced.

KEYWORDS: Identity. Mulan. Social Roles. Place.

1 | INTRODUÇÃO

Durante o século XIX acreditou-se que a narrativa histórica necessitava única e exclusivamente de documentos escritos para que pudesse existir. Nesse momento quando a História se consolida enquanto uma ciência considerava-se que os documentos poderiam falar por si só e que o trabalho do historiador seria a mera narração das informações ali contidas. Segundo Burke (2011) este seria o paradigma tradicional, preocupado com os acontecimentos políticos, com os “grandes homens” da História e baseada quase que exclusivamente em documentos oficiais, principalmente aqueles produzidos pelo Estado.

Contudo, no decorrer do século XX, novas perspectivas tornam-se possíveis dentro do âmbito da História, uma destas sendo a Nova História. Para Burke (2011, p.10) este novo olhar dentro do campo histórico seria “[...] uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional [...]”. Ou seja, a escrita da História passa a se interessar por tudo aquilo que outrora havia sido ignorada pelo paradigma tradicional, ela agora se interessa “[...] por virtualmente toda a atividade humana.” (BURKE, 2011, p.11). Além disso, cria novos métodos de análise e agrega também novas fontes ao seu ofício.

Dentro destas novas fontes inseridas agora nas possibilidades de análise histórica é que se pode encontrar as audiovisuais. Sobre estas, Napolitano (2008) aponta que vivemos em um mundo cada vez mais subjugado pelas imagens e músicas produzidas a partir da realidade através de aparelhos tecnológicos progressivamente mais bem elaborados. Para ele esta transformação na sociedade que toma forma no

decorrer do século XX não pode passar despercebida pelos historiadores e deve-se tomar cuidado ao escolher a utilização de fontes audiovisuais para a construção de sua escrita. Em sua perspectiva é

[...] necessário articular a linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais (ou seja, seus códigos internos de funcionamento) e as representações da realidade histórica ou social nela contidas (ou seja, seu “conteúdo” narrativo propriamente dito). (NAPOLITANO, 2008, p.237).

Em outras palavras é preciso ao historiador a sensibilidade para compreender como a linguagem utilizada pela fonte audiovisual é construída e de que maneira ela busca representar determinado contexto histórico-social dentro de sua narrativa. Destarte é preciso ter em mente também que a produção de uma obra está sempre vinculada a um espaço social de produção. Sobre isso Certeau (2011, p.57) nos lembra de que

O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao **complexo** de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade” passada. É o **produto** de um **lugar** (Sic).

Dessa forma, da mesma maneira que a narrativa histórica está vinculada a um período e espaço específico, a fonte histórica também estará. Ela é fruto de um tempo e lugar específico. E é com isso em mente que se deve analisar a fonte em questão, evitando, assim, cair no anacronismo.

Propõe-se neste trabalho uma análise da construção da identidade da personagem Mulan, a partir da animação de mesmo nome, buscando compreender como esta produz um questionamento sobre os papéis estabelecidos socialmente enquanto femininos e masculinos, bem como a identidade atrelada aos mesmos, fugindo da regra social comum vigente, levando em conta o contexto sócio-histórico no qual o filme foi produzido. Para tanto a metodologia utilizada constou de pesquisa bibliográfica e análise documental.

2 | QUEM FOI MULAN?

Primeiramente, quem foi Mulan? Do que trata a animação “Mulan” produzida pela Disney nos anos 1990, tendo estreado em 1998? A história narrada refere-se a uma representação “fiel” acerca do poema chinês no qual o filme é baseado? Ou será que a animação teve outra intencionalidade?

Segundo Sun (2008, p.1) a história mais conhecida de Mulan diz o seguinte:

She is a fearless Chinese heroine who disguises herself as a male warrior and goes off to battle in her father's stead. She fights valiantly for twelve years without her true sex being discovered by her fellow soldiers. At the end of the war, the ruler wants to reward her for her excellent performance, but she refuses and returns home as soon as possible. She is a symbol of filial piety, a role model of female heroism. This is the most well-known story of Mulan. (Ela é uma heroína chinesa

destemida que se disfarça de um guerreiro masculino e vai para a batalha no lugar de seu pai. Ela luta valentemente por doze anos sem que seu verdadeiro gênero fosse descoberto pelos seus companheiros soldados. No final da guerra, o comandante quer recompensá-la por seu excelente desempenho, mas ela recusa e retorna para sua casa o mais rápido possível. Ela é um símbolo de piedade filial, um modelo exemplar de heroísmo feminino. Essa é a história mais conhecida de Mulan. Tradução nossa).

A história narrada acima retrata a versão mais famosa da mesma e refere-se também àquela adaptada pela animação da Disney. Contudo, é preciso lembrar que de acordo com Sun (2008) não se tem certeza sobre a origem do poema e nem mesmo o período de sua publicação, existindo divergências sobre o mesmo. Segundo Sun (2008) alguns pesquisadores atribuem o período de 386 a 534 d.C. e outros os séculos de 618 – 906 d.C. Além disso, Sun (2008) também nos diz que além da história aqui descrita, existem pelo menos mais quatro versões sobre a personagem Mulan.

Mulan, então, é um poema chinês escrito há quase 2000 anos sobre uma personagem que, muito provavelmente, não existiu, ou seja, um sujeito fictício e é baseado nessa história que a animação da Disney constrói sua narrativa. Mas, afinal, do que trata a animação “Mulan”?

De maneira similar ao poema o filme animado da Disney também narra a história de uma mulher que se disfarça de homem e toma o lugar de seu pai para ir lutar na guerra. Assim como no poema ela também é recompensada ao fim da guerra e retorna para a sua casa e família, tornando-se uma heroína para a China.

Ao espectador desavisado o filme pode parecer uma tentativa de “retrato” fiel do poema e, talvez, tente representar um pouco da China do período no qual se crê que o poema foi publicado. No entanto, penso que a animação, muito aquém de discorrer sobre a história da China tem uma preocupação muito maior em discutir alguns problemas da sociedade ocidental, na qual o filme encontra-se inserido.

Deve-se apontar ainda que o filme não foi bem recebido na China tendo sofrido diversas críticas na ocasião de seu lançamento em fevereiro de 1999. De acordo com Langfitt (1999) em artigo para o jornal *The Baltimore Sun* o filme foi considerado muito “americanizado”, além de demonstrar a falta de conhecimento da cultura chinesa por parte dos produtores da animação.

Houve também críticas a Mulan, visto que para alguns a personagem mais se assemelhava a uma Coreana ou mesmo uma Ocidental, do que uma Chinesa, tendo sido referida ocasionalmente por cineastas como “Mulan estrangeira”. Em 2020, 20 anos depois, a Disney lançará uma versão em live-action de Mulan, seguindo uma proposta recente da empresa de relançar suas animações clássicas em formato de live-action.

A promessa da empresa é de trazer uma versão mais verossimilhante da personagem, além de uma preocupação maior com a maneira como a cultura chinesa vai ser retratada, principalmente em função da relevância que o mercado de cinema

chinês tem assumido nos últimos anos, tendo se tornado o segundo maior do mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos. Ainda assim, o pequeno teaser revelado no início de julho de 2019 já sofreu críticas, novamente com relação a aspectos da cultura chinesa, utilizados de forma equivocada pela Disney mais uma vez.

Dessa forma, não podemos perceber animação de Mulan enquanto uma obra para se discutir a História da China, até porque se trata de um filme produzido nos Estados Unidos no final dos anos 1990 e voltado para o público infantil, mas podemos utilizá-la para discutir questões postas em pauta pela animação e percebidas na sociedade da época, no caso posto, as relações de gênero, bem como a construção da identidade de Mulan.

3 | RELAÇÕES DE GÊNERO E IDENTIDADE EM MULAN

Por ser uma obra produzida durante os anos 1990 percebem-se no decorrer do filme da Disney questionamentos constantes sobre os papéis previamente determinados a homens e mulheres, ocorrendo principalmente durante as músicas cantadas e encenadas pelos personagens.

Primeiramente utilizamos a perspectiva de Bourdieu (2002) para compreender como ocorre a divisão dos sexos na sociedade. Para o autor

A divisão entre os sexos parece estar na “ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BORDIEU, 2002, p.15).

Pode-se dizer, então, que na sociedade temos a naturalização de papéis sociais para ambos os sexos, sendo que estes são os responsáveis pela regulação da sociedade. É nessa perspectiva que o filme de Mulan encontra-se inserido e é justamente esta divisão que o mesmo questiona no decorrer de sua narrativa e também produz a crise e construção da identidade de Mulan, visto que a não aceitação da naturalização destes papéis sociais ocorre a partir da própria personagem.

Sendo assim, o primeiro ponto em que podemos perceber como estes papéis são estabelecidos na sociedade no filme animado é no início da obra, quando Mulan, juntamente a outras mulheres, está se preparando e indo para a casamenteira, ou seja, para aprender como ser uma boa esposa. Observemos o trecho da música a seguir:

Este caso é muito raro,
Mas jeito sempre tem.
Um banho perfumado
E vai ficar bem.

E então vai estar
Pronta para encontrar seu par.
Uma noiva mais que exemplar
traz mais honra a todas nós.

Verá só
Virá um
Bom rapaz que não tem vício algum.
Tendo sorte,
Não é incomum,
Traz mais honra a todas nós.

A moça vai trazer a grande honra ao seu lar,
Achando um bom par,
Com ele se casar.

Mas terá que ser bem calma,
Obediente,
E ter vigor.
Com bons modos e com muito ardor,
Traz mais honra a todas nós.

[...]

Mas não vá fracassar,
Com a sorte um dia vai achar,
E irá sempre junto a ele estar.
Traga honra a todas nós.

[...]

{Mulan}
Ancestrais, ouçam bem,
Eu vos peço proteção também
Pra que encontre logo um alguém

E ao meu pai eu vou honrar.

Assustadas em fileira,

Vamos à casamenteira.

Ancestrais, cuidem bem

Destas pérolas que aqui vem,

Prontas para aprender também

Como honrar a todos nós.

No segmento destacado a música segue a preparação de Mulan para encontrar a casamenteira e, conseqüentemente, tornar-se apta a ser uma boa esposa. Primeiramente, podemos perceber o papel estabelecido à mulher, a de uma boa esposa e, as características que a mesma deveria ter, sendo obediente, com vigor, bons modos e muito ardor. A inserção da mulher neste papel traria honra para toda a sociedade, ou seja, isso nada mais é que a naturalização da função pré-estabelecida à mulher pela sociedade.

É dentro deste contexto que encontramos Mulan e percebemos sua preocupação em se tornar uma boa esposa, isto é, de assumir o papel pré-determinado pela sociedade a ela, como visto no momento da música em que ela pede para encontrar logo um alguém, um homem, e a importância disso para honrar a sua família, bem como a sociedade. Tem-se início a crise de identidade de Mulan. Lembrando que segundo Hall (2005, p.39)

[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta de inteireza* que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*.

A identidade, então, é um processo que está em constante transformação, não dependendo apenas de nós, mas também da maneira que pensamos ser vistos pela sociedade. No caso de Mulan a própria música ao começar já discute sobre a identidade da personagem ao apontá-la enquanto um caso raro, mas que após um banho perfumado, ou melhor, depois que bem trabalhada poderia se tornar uma boa esposa. Mulan, obviamente, não se encaixa nos padrões estabelecidos para a mulher e isso se torna evidente ao finalmente encontrar-se com a casamenteira e passar por sua avaliação.

O resultado era óbvio: o fracasso. Mulan falha nos aspectos considerados essenciais para uma boa esposa e retorna ao seu lar com o estigma social de que jamais encontrará um marido, fracassando no cumprimento de seu papel perante a sociedade e chegando ao ápice de sua crise identitária, questionando-se quem realmente ela é. Observemos a música seguinte cantada pela personagem e que simboliza bem esse momento:

Olhe bem
A perfeita esposa
Jamais vou ser
Ou perfeita filha
Eu talvez
Tenha que me transformar

Vejo que
Sendo só eu mesma
Não vou poder
Ver a paz reinar
No meu lar

Quem é que está aqui
Junto a mim
Em meu ser
É a minha imagem
Eu não sei dizer

Como vou desvendar
Quem sou eu
Vou tentar
Quando a imagem
De quem sou
Vai se revelar

Na canção destacada pode-se perceber justamente essa crise vivida pela personagem. É a internalização de que jamais conseguirá assumir a identidade de uma boa esposa, conforme exigido pela sociedade e tampouco se identifica enquanto uma boa filha. Mulan questiona-se quem ela é e que, talvez, precise mudar para adequar-se não apenas a sua família, mas também ao papel exigido a ela pela sociedade, sua função enquanto esposa.

Ao mesmo tempo em que o filme aborda o lugar estabelecido a mulher na sociedade, inicia-se seu questionamento com a crise de identidade de Mulan. Logo após seu conflito interno seu pai é convocado para a guerra mais uma vez. Mulan, ao ver a convocação do pai, coloca-se contrária a esta, indagando o oficial responsável

e lembrando-o que seu pai já se encontra velho e doente, não podendo combater na guerra novamente.

Ao questionar a ordem do militar Mulan é lembrada de sua posição social enquanto mulher, não devendo falar na presença de homens. Seu próprio pai aponta seu comportamento enquanto algo desonroso, que ele conhece o seu lugar e que está na hora de Mulan conhecer o dela.

Temendo pela vida de seu pai Mulan toma uma decisão que seria essencial para a construção de sua identidade e que coloca em xeque os papéis delegados ao universo masculino e feminino. Mulan corta seu cabelo, símbolo de sua feminilidade, furta a armadura de seu pai e parte rumo à guerra, assumindo sua identidade masculina, Ping.

Ao chegar ao acampamento de guerra Mulan precisa se portar como homem para evitar ser descoberta e é nesse momento que há mais uma canção, dessa vez voltada para a identidade masculina. Analisemos o trecho a seguir:

Vamos a batalha

Guerrear, vencer

Derrotar os hunos

É o que vai valer

Vocês não são o que eu pedi

São frouxos e sem jeito algum

Vou mudar, melhorar

Um por um

Calmo como a brisa

Chamas no olhar

Uma vez centrado

Você vai ganhar

São soldados sem qualquer valor

Tolos e sem jeito algum

Mas não vou desistir de nenhum

Alguns quilinhos vou perder

Diga a todos que eu já vou

Não devia ter deixado de treinar

Não deixa ele te bater

Espero que não saibam quem sou

Eu queria mesmo é saber nadar!

Homem ser!

Seremos rápidos como um rio

Homem ser!

Com força igual a de um tufão

Homem ser!

Na alma sempre uma chama acesa

Que a luz do luar nos traga inspiração

O inimigo avança

Quer nos derrotar

Disciplina e ordem

Vão nos ajudar

Mas se não estão em condições de se armar e combater

Como vão guerrear e vencer?

Homem ser!

Seremos rápidos como um rio

Homem ser!

Com força igual a de um tufão

Homem ser!

Na alma sempre uma chama acesa

Que a luz do luar nos traga inspiração

Este trecho do filme retrata a transformação dos convocados para a guerra em homens. É a aceitação e identificação com os valores estabelecidos pela sociedade para serem considerados enquanto homens. À medida que a música é cantada vemos a mudança dos soldados, partindo de um momento em que nada sabiam fazer, até outro no qual se tornam capazes de realizar tudo o que era esperado a um bom soldado, isto é, a um homem.

Dessa forma, segundo Bourdieu (2002, p.18)

A diferença *biológica* entre os *sexos*, isto é, entre o corpo masculino e o feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho.

Nesse sentido, o treinamento para a guerra seria o ápice dessa distinção

biológica, buscando naturalizar o papel que deveria ser exercido a mulher e ao homem dentro da sociedade. E como Mulan encaixa-se aqui? Mulan, apesar de ser uma mulher e fracassando no que era exigido aos soldados no começo, ao término do treinamento torna-se melhor do que os próprios homens, sendo capaz de efetuar tudo o que era requisitado a estes.

Questiona-se, então, o que é ser homem? Será que realmente existem funções naturais ao masculino e feminino determinados pelas distinções biológicas? Este ponto da animação da Disney é crucial para indagar sobre isso, a partir do momento que coloca uma mulher sendo não apenas capaz, mas melhor em tudo aquilo que o homem deveria realizar. A animação, então, coloca em discussão que os papéis do masculino e feminino não são naturais, mas sim uma construção social.

Mulan, nesse ponto, assume de fato uma identidade masculinizada, marcha à guerra com seus companheiros e, durante a batalha, é ferida, terminando por ser desmascarada ao término desta. Nesse momento a personagem é acusada de traição, mas tem a vida poupada por seu comandante por conta de uma dívida de batalha que este teria com seu alter-ego masculino, Ping.

Após descobrirem que na realidade Mulan era uma mulher, seus companheiros partem rumo à cidade imperial para receberem as glórias pela vitória na guerra. Mulan, ao ficar para trás, percebe que alguns dos Hunos permaneceram vivos e escuta seu plano de vingança contra o imperador e a China.

Ao tentar avisar seu comandante e seus companheiros na cidade imperial sobre a situação, novamente Mulan, em um mundo dominado por homens, escuta que o seu lugar não era aquele, ou seja, ali ela não tem voz. Mulan questiona, então, qual a diferença entre ela e Ping, seu alter-ego masculino. Por que seu comandante confiava em Ping, mas não poderia confiar nela?

O questionamento de Mulan nesse momento é muito mais profundo e vai além de uma simples questão de confiança. Sua indagação nos traz à tona as relações estabelecidas entre o masculino e o feminino. Por que ouviriam Ping, mas não Mulan? Justamente por Ping “ser homem”.

Não apenas seu comandante, mas nenhum outro homem escuta Mulan, culminando no eventual ataque dos Hunos e sequestro do imperador chinês. Nesse momento, quando nenhum homem consegue resolver a situação, Mulan, enquanto mulher, intervém, salvando o imperador e eliminando a ameaça dos Hunos.

Desta forma, o final do filme torna-se uma crítica feita através dos discursos e das ações de Mulan, a uma perspectiva de reprodução e de legitimação dos papéis sociais previamente estabelecidos a homens e mulheres em nossa sociedade, bem como um convite a reflexão sobre estes.

4 | CONCLUSÃO

Aqui, talvez, possamos nos perguntar o motivo dessa discussão em uma animação infantil. Sobre isso, Pinsky (2008) aponta sobre as continuidades de alguns destes papéis questionados em *Mulan*, como a vinculação do papel de boa esposa a mulher e a necessidade de encontrar um marido, e que ainda permeiam a sociedade em que vivemos, ressaltando, porém, que as rupturas existem e que não podemos considerá-las apenas enquanto fruto do tempo e da transformação das ideias, mas também como resultado da luta de diversas pessoas que viveram em momentos como os anos 1960 e que tiveram a coragem de ir contra os valores da época e de lutar por transformações sociais.

Dessa forma, muito provavelmente, os questionamentos presentes no filme são resultados dessa luta por mudanças sociais que ocorrem no decorrer do século XX e de sua influência perante a sociedade ocidental, estendendo-se às produções audiovisuais.

Mulan, que outrora não se identificava com os papéis atribuídos a mulher, levando a sua crise de identidade, após assumir o lugar de seu pai e, conseqüentemente, de homem, constrói uma nova identidade. Ela não se torna um homem, mas percebe que ser mulher está muito aquém daquilo que a sociedade determinava a ela. Sua identidade enquanto mulher não mais se atrela a figura da esposa, mas sim a de uma mulher forte, capaz de guiar seu próprio destino e, ao fim do filme, salvar a China.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: _____ (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2011. p. 7– 38.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011. 384p

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

LANGFITT, Frank. Disney magic fails ‘Mulan’ in China; Cultures: The Americanized version of the famous folk tale is all too American for Chinese movie audiences. **The Baltimore Sun**, Beijing, 3 may 1999. Disponível em: <https://www.baltimoresun.com/news/bs-xpm-1999-05-03-9905030250-story.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

MULAN. Direção: Tony Bancroft e Barry Cook. Produção: Pam Coats. Intérpretes: Ming-Na, Eddie Murphy, B.D. Wong, Miguel Ferrer, Harvey Fierstein, George Takei, Pat Morita e outros. Roteiro: Robert D. San Souci, Rita Hsiao, Chris Sanders, Philip LaZebnik, Raymond Singer e Eugenia Bostwick-Singer. Música: Jerry Goldsmith (Trilha Sonora), Matthew Wilder e David Zippel (Canções). Estados Unidos da América: Walt Disney Animation Studios, c1998. 1DVD (90 min), widescreen, color.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes Audiovisuais: A História depois do papel. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235 – 290.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos Anos Dourados. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das**

mulheres no Brasil. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 607 – 637.

SUN, Xiaosu. **Mulan on Page and Stage**: Stories of Mulan in Late Imperial China. 2008. 45 f. Thesis. (M.A. in East Asian Studies) – University of Pittsburgh, Pittsburgh, 2008.

MEMÓRIAS SOBRE A REZA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SOLO “PÉ DE OLIVEIRA”

Ewellyn Elenn de Oliveira Lima

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa- Paraíba

RESUMO: O processo de construção do solo “Pé de Oliveira”, tem por base a investigação da prática da reza, também conhecida como “benzimento”. As memórias que são requisitadas nesse processo advêm da relação da pesquisadora-intérprete com a Benzedeira, Odete Bezerra de Oliveira, sua avó. Neste processo, busca-se também requisitar desdobramentos de corporeidades que partem de experiências na Capoeira Angola e no Maculelê, práticas vivenciadas no grupo de Capoeira MUKAMBU, e do Coco de Roda do mestre Benedito, hoje perpetuado por sua filha Dona Teca no município de Cabedelo, como motivadores gestuais, também buscando estabelecer linhas de conexões e intercessões entre a prática da Reza e a cidade portuária de Cabedelo/PB, cenário das referidas memórias.

PALAVRAS-CHAVE: Rezadeira. Dança. Memórias. Processo Criativo.

MEMORIES ABOUT PRAYERS: THE
CREATION PROCESS OF THE “PÉ DE

OLIVEIRA” SOLO

ABSTRACT: The creation process of the “Pé de Oliveira” solo is based upon the Reza [prayer] practice also know as “benzimento” [blessing]. The supporting memories in this process come from the relationship between this researcher-performer with the Benzedeira [the one doing the blessing], and her grandmother, Odete Bezerra de Oliveira. Also in this process, bodily unfoldings are derived from the experience with Capoeira Angola and Maculelê, both practices experienced with the capoeira group MUKAMBU; and master Benedito’s Coco de Roda group. The latter is maintained today by the master’s daughter, Dona Teca, in the city of Cabedelo. These experiences serve as gestures motivators and seek to establish connections and intersections between the Reza practice and the backdrop harbour scenario of Cabedelo, the locus of the memories.

KEYWORDS: Prayer. Dance. Memories. Creation Process.

1 | INTRODUÇÃO

As mãos, o mato, a fé. O recurso que atualmente é considerado longe do comum era o meio de tratamento de inúmeras pessoas que recorriam quando adoeciam, numa época onde o acesso a medicamentos farmacêuticos

eram praticamente inexistente.

No Brasil Colonial, onde a igreja e seus missionários não deram conta de alcançar, atuavam as mãos que dominavam conhecimentos relacionados às ervas, e que serviam de ponte entre o doente e a cura. Tais crenças desencadearam dos traços culturais e religiosos do Europeu, que trazia consigo o catolicismo como religião nominalmente predominante, do Índio que foi catequisado, apesar de ter toda uma cultura e religião presente desde antes da chegada do europeu, e do Negro, que assim como o índio sofreu repressão, resistindo, ocultando e disfarçando sua crença, esses fios entre outros, resultaram em receitas, habilidades e saberes desenvolvidos a partir de cruzamentos dessas linhagens que por vezes se perpetuaram oralmente, de geração a geração.

As rezadeiras e/ou benzedadeiras mediam a cura de várias mazelas, como são popularmente conhecidas doenças que provém de um campo sobrenatural, através de suas orações. Na cidade de Cabedelo, as rezadeiras e/ou benzedadeiras geralmente possuem maior aproximação com a religião católica, sendo as mesmas, mediadoras da cura de males como: Espinhela Caída, Mau-olhado, quebranto, ar de olho, ar de cabeça, entre outros males que podem possuir nomes diferentes dependendo do local.

De acordo com a antropóloga Elda Rizzo, as benzedadeiras executam os saberes da cultura popular pouco acessíveis. Assim, podemos defini-las como “Cientista popular e médica popular que possui uma maneira muito peculiar de curar: combina os poderes místicos da religião e os truques da magia aos conhecimentos da medicina popular” (OLIVEIRA:1885).

2 | MÃOS DE CURA

Diante dessas mãos poderosas, algumas mazelas que acorreriam em minha família eram cuidadosamente tratadas por Dulce Bezerra da Silva. Assim contava minha avó, Odete Bezerra de Oliveira, sobre suas benzeduras, e características físicas tão diferentes do resto da família, que fazia com a comunidade a nomeasse como “bruxa”. Dulce viveu grande parte de sua vida na Barra do Mamanguape, um distrito brasileiro da cidade de Rio Tinto no estado da Paraíba. Assim como Dulce tantas outras mulheres de Mamanguape exerciam com muito vigor tais práticas através do poder de sua reza, e da eficácia de seus remédios fitoterápicos, além disso, devido todo o conhecimento que possuíam e respeito a elas atribuídos, cabia as benzedadeiras a função de doulas, ou parteiras, função que Dulce exerceu e transmitiu a minha avó.

Dulce auxiliou o parto de muitas mulheres na época, e esses conhecimentos de doula, foram passados a Odete, que auxiliou algumas mulheres na cidade de Cabedelo. Muitas mulheres transmitiram esses conhecimentos a suas filhas, a fim de

perpetuar essa forma de tratar as doenças. No período em que a família mudou-se da Barra do Mamanguape para Cabedelo, minha avó Odete se coube da função de rezadeira, nesse momento Dulce com a saúde debilitada escolheu viver seus últimos momentos na cidade de Marcação/Pb ao lado de parte de nossa família indígena.

Odete sempre mencionara o quão superior era o domínio que Dulce tinha sobre as rezas, tendo então que por vezes, criar um repertório baseado nos ensinamentos de Dulce, e assim adapta-los para os tratamentos que as novas pessoas e a nova cidade solicitava. As rezas de minha avó Odete também partem de orações oficializadas pela igreja Católica, que por sua vez não reconhece tal prática como coerente com seus ensinamentos. Muitas pessoas passaram pelas rezas de dona Odete, as doenças eram tidas, na grande maioria, como provindas de energias ruins.

No entanto, a cura vinha de forma sigilosa, uma oração baixa para que ninguém pudesse ouvir, de portas fechadas para que ninguém pudesse ver, a cura não poderia dar sinal de sua chegada ou partida, o ramo de liamba que costumeiramente usava, após murchar de sugar toda a doença, seja ela qual fosse, era descartado da forma mais discreta possível, tudo isso para fugir do julgamento das pessoas.

Atualmente, com a medicina ocidental a oferecer tantos recursos, quase não há procura pelo trabalho das rezadeiras, sendo esse uma alternativa buscada por pouquíssimas pessoas, e isso conseqüentemente meche com a transmissão da tradição de geração para geração, alguns ensinamentos foram passados a alguns familiares, grande maioria direcionado ao uso das ervas como medicamentos naturais a mim, alguns vestígios dessa crença, como partes de orações, chás, lambedores, e convicção de que a natureza tem o poder de retirar do corpo o que não pertence ao mesmo.

3 I DANÇANDO O BENZIMENTO

E foi durante o componente curricular “Tradições Brasileiras” da graduação em licenciatura em Dança da UPFB, componente mediado pela professora Carolina Laranjeira. Nesse momento vejo uma possibilidade de direcionar minhas investigações corporais para esse universo, até então, rotineiro em meu contexto social.

Neste componente curricular, nos foi solicitado á construção de um inventário pessoal, que consistia em investigar algum ponto ou aspecto de nossa vida, que considerássemos como parte de uma herança familiar e que pudesse estar relacionada a alguma tradição. Proposta de Graziela Rodrigues em sua metodologia “Bailarino-pesquisador-intérprete”, na qual apresenta a ideia de “inventário pessoal”, caracterizado pelo autoconhecimento a partir de memórias afetivas e pelo acionar de um imaginário ancestral. (RODRIGUES apud SILVA, 2014,p.156).

Por meio desta investigação, escrevemos sobre a mesma a fim de imergir, ainda de forma teórica, nessa tradição. Esse processo culminou na construção do inventário “A cura de Dulce para as Oliveiras”, no qual começo a registrar alguns

aspectos sobre o ritual da Reza a partir de relatos de minha avó, mãe e tias, e também a ler alguns autores a fim de compreender o ritual em outras perspectivas.

Posteriormente, no componente curricular, “Danças Populares: Matrizes Étnicas, Contextos e Historicidade”, começamos a imergir em pesquisas também práticas, estas relacionadas a corporeidades, padrões de movimentos e organizações corporais a partir de aspectos de algumas manifestações populares como Coko de Roda e Capoeira. A partir de então, investigamos relações entre nosso inventário e corporeidades de danças populares, com a finalidade de despontar um processo prático em dança.

“Pé de Oliveira” é um processo prático que levou o mesmo título de meu inventário. Neste, me interessou evidenciar algumas motivações/inquietações sobre a Reza, como por exemplo, as gestualidades das mãos. Assim como as mãos, a fala, a espacialidade do ritual entre outros, foram motivos compositivos neste processo. Além disso, outros repertórios corporais fizeram parte da pesquisa, como as experiências em práticas de Capoeira Angola que estava vivenciando concomitantemente às aulas da universidade, experimentada corporalmente por meio de alguns padrões de movimentos durante trabalhos no componente curricular mencionado.

Diante desses impulsos, a construção do processo coreográfico foi ganhando corpo a partir das diversas memórias que me atravessavam, gestualidades advindas do ritual da reza e atravessamentos dessas novas experiências práticas na universidade e no grupo Mukambu. E é nesse momento que começo a refletir sobre como essas manifestações populares poderiam gerar/disparar metáforas no que estava considerando cada vez mais a Reza. Um jogo.

No processo de dar corpo a “Pé de Oliveira”, percebo que algumas questões se fizeram condutoras do processo, a exemplo, da gestualidade das mãos, que são tão presentes e potentes no ritual. Mãos que acalentam, tocam, arrancam, torcem. Mãos mediadoras. Sagradas e profanas, que propagam movimentos repetitivos, e que transitavam entre tonicidades leves e firmes, e que alternam entre movimentos lentos e pequenas pausas.

Um dos aspectos que trago como investigação nesse processo foram as metáforas traçadas entre o jogo da Capoeira Angola, e o jogo da Reza. Ambas consistindo em um diálogo entre duas pessoas, com diferentes tensões e, interagindo em um diálogo pautado de perguntas e respostas, ações e reações, buscas de espaços para lançar suas intencionalidades em relação ao corpo do outro. A sonoridade também foi outra questão que me fez refletir bastante sobre como trazer a tona os espaços do ritual para a cena. Em determinado momento enfatizei o som do trem, este que é um elemento forte em minhas memórias. Apesar de ser um som exterior ao ritual da reza, quase sempre estava presente no ritual, pela proximidade da casa com a linha ferroviária da cidade.

Outro elemento que me parecia essencial a ser explorado, foi o ramo, que é um elemento forte relacionado ao ritual, o seu cheiro, textura, os som que o mesmo

emite ao ser arrastado pelo corpo. O ramo que a minha avó utilizava no ritual da reza era o ramo da liamba, este que tem um cheiro bem específico e muito forte, pelo qual depois do benzimento reverberava no ar. Lembro que voltava para casa, sentindo o cheiro da liamba em mim. Outra memória forte sobre essa planta, é que quando eu estava na casa, minha avó pedia para que eu fosse arrancar o ramo para rezar, e a partir dessas e de outras memórias sobre o ramo, resolvi trazer o mesmo para a composição a fim de compartilhar e propor uma experiência sensorial.

Durante o processo, a voz também como mais um espaço do corpo explorar movimento. A voz na reza tem um tom de ladainha, de murmúrio, quase uma lamentação arrastada, com algumas entonações, às vezes de difícil compressão, porém de firmeza e precisão nos seus dizeres. Fui me permitindo investigar essa voz da dança-reza entre os laboratórios que compus um canto, e o trouxe como movimento desse primeiro experimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A composição coreográfica investigada a partir desse espectro encontra-se em contínuo processo de atravessamentos e refinamento do universo imagético e da pesquisa corporal. Tendo sido compartilhada em eventos e espaços da universidade e escolas públicas da cidade de João Pessoa, com o intuito de reverberar e rememorar essa prática tão presente nas memórias e no imaginário da população.

NOTA

Esta é uma revisão do trabalho “Memórias sobre a Reza: Processo de construção do solo “Pé de Oliveira” apresentado no Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança- ANDA em junho de 2018.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. **O que é benzeção**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIMENTEL, Altamar de Alencar. **CABEDELLO**: Volume I. Prefeitura Municipal de Cabedelo, Brasil, 2001.

_____. **CABEDELLO**: Volume II. Prefeitura Municipal de Cabedelo, Brasil, 2003.

RODRIGUES, G. (1997) **Bailarino-Pesquisador-Intérprete: Processo de Formação**. Rio de Janeiro: Funarte. (Reedição 2005).

SANTOS, F. V. O ofício das rezadeiras: **Um estudo antropológico sobre as práticas terapêuticas e a comunhão de crenças entre as rezadeiras de Cruzeta/RN**. [dissertação]. Natal: Universidade

Federal do Rio Grande do Norte; 2007.

SANTOS, Inacyra Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade**: Uma configuração Estética Afro-Brasileira. Repertório, Salvador, nº 24, p.79-85, 2015.1.

TREBEN, Maria. **Saúde por meio da farmácia de Deus**. São Paulo, 2017.

MODOS ORGANIZATIVOS EM DANÇA: A VULNERABILIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ATRAVESSAMENTOS

Adriana Bittencourt Machado

UFBA

Ireno Gomes da Silva Junior

UFBA

DANCE ORGANIZATIONAL MODES:
VULNERABILITY AS A CROSSING
STRATEGY

RESUMO: Neste presente artigo, interessa pensar na dança em que a estrutura e a organização se fazem tecendo na presentidade, assumindo a vulnerabilidade como estratégia de composição e de apresentação. A vulnerabilidade, portanto, se dá pelos atravessamentos que ocorrem entre a dança que está sendo feita e o público. É pensada, também, como uma potencialidade do corpo ao dançar, permitindo relações constantes. A dança que lida com a vulnerabilidade em sua feitura, assume o risco como pressuposto de sua organização. É uma dança que duvida do seu próprio jeito de se configurar porque questiona constantemente seu fazer. A vulnerabilidade como estratégia de composição em dança lida com possíveis ocorrências, já que o corpo em estado de vulnerabilidade se abre para risco diante do desconhecido e o transforma em ação compositiva. A vulnerabilidade nesse modo de fazer dança, é escolha estratégica de composição, é intenção.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Vulnerabilidade. Organização. Contexto

ABSTRACT: In this article, it is interesting to think in the dance which the structure and the organization are made weaving on the presentity assuming the vulnerability as a strategy of composition and presentation. The vulnerability, therefore, is given by the crossings which occurs between the dance that is being done and the public. It's also thought as a potentiality of the body in dancing, allowing constant crossings. The dance that deal with the vulnerability in its workmanship, assumes the risk as an assumption of its organization. It's a dance that doubt of your own way of configuring because it questions, constantly, her doing. The vulnerability as a strategy of composition in dance works with possible occurrences, since the body in state of vulnerability open himself to the risk that transform it in a composition element. The vulnerability, in this way of making dance, is a strategic choice of composition, it's intentional.

KEYWORDS: Dance. Vulnerability. Organization. Context

Quando a dança acontece, se configura, expõe sua organização. Assim, a forma como

se organiza no momento de sua apresentação implica em sua estrutura. A organização e a estrutura se vinculam como condição de construção de nexos de sentidos e possibilita a visualidade de sua aparência. Estrutura e organização, portanto, são indissociáveis em uma configuração de dança.

Neste sentido, a forma como a dança se organiza pressupõe um modo estrutural que não significa necessariamente rígido. Uma estrutura maleável, pois se configura, também, na cena. Esse tipo de fazer promove pensar que o corpo permite experienciar uma encruzilhada, através de fricções que podem ocorrer em sua relação com o público. A vulnerabilidade como estratégia do corpo ao dançar convida o inesperado como propositor da dança.

A dança que se faz e que, portanto, dá a ver um corpo vulnerável, permite entrar em várias encruzilhadas que se transformam na própria condição de sua feitura, já que o corpo ao dançar expõe questões sobre os modos como a dança vai acontecendo. O que se vê, nesse modo de fazer, são dramaturgias singulares que se constroem na ação de dançar e propicia uma sensação de que a dança adquire *vida própria*.

Nessa perspectiva, a dança, em seu fazer, potencializa questionamentos sobre sua existência, permitindo que o público, também, questione. Imprime uma ação política no campo da dança, já que “[...] reconfigurar a paisagem do perceptível e do pensável é modificar o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades.” (RANCIÈRE, 2014, p. 48 - 49) A vulnerabilidade, portanto, distorce os modos acomodados de se pensar e fazer dança.

Ocorrem fricções, mas as mesmas estruturam esse modo de organização que aposta na vulnerabilidade como estratégia de criação em dança. Tais fricções são seduções para possíveis colaborações. Não se associam a um modo específico, pois não há como prever que tipo de colaboração ocorrerá quando a dança está sendo posta. O risco gerado pela vulnerabilidade do corpo promove fricções e tensões e, são resultantes das relações que ocorrem, ao mesmo tempo em que são ignições para as questões que se apresentam. Pôr em discussão a própria dança que está sendo configurada é atentar para o corpo em seu estado de vulnerabilidade. É se permitir vivenciar suas próprias contradições. Nesse sentido, é que se constata um posicionamento político nesse modo de fazer dança.

A política pressupõe a discordância, o conflito, a contradição. Quando todo mundo está de acordo [...], não é política, e quando cada um fica no seu canto ou só trata dos seus assuntos pessoais também não é política. A política nos reúne nos opondo [...]. (SPONVILLE, 2002)

Interessa pensar na dança em que a estrutura e a organização se fazem se tecendo na presentidade, onde a vulnerabilidade é assumida como estratégia de composição e de configuração. A vulnerabilidade, portanto, se dá pelos atravessamentos que ocorrem entre a dança que está sendo feita e o público.

Pode-se pensar que há maior possibilidade de ocorrer imprevistos no processo

de construção/execução de configurações que apostam na vulnerabilidade como estratégia de composição, já que ao tentar prever as ocorrências, as mesmas não se submetem ao controle diante das possibilidades que emergem na cena. E podem se tornar elemento de composição. Assim, é possível pensar que a imprevisibilidade promove a observação de ações e soluções como informações novas. Ocorrem variações e distinções em relação aos modos habituais do corpo gerando outras conexões, outros modos de organização e novas soluções.

Há, por exemplo, composições onde a improvisação ocorre mediante regras ou propostas cênicas estipuladas anteriormente à apresentação, assim como há outras configurações cujas regras vão se configurando e se transformando no momento em que a dança está acontecendo. São soluções que ocorrem no momento da execução como dispositivos de organização e composição uma vez que há inúmeras possibilidades de se fazer dança. (BITTENCOURT; SIEDLER, 2012)

Dessa maneira, é possível observar que há organizações que se estruturam no processo de construção apostando nos atravessamentos e que podem acarretar possíveis encruzilhadas para o proponente, pelas relações que são estabelecidas no ato de sua apresentação. Há organizações, em dança, por exemplo, que se assumem como uma configuração provisória ou como um acontecimento, onde a singularidade se afasta do entendimento de algo incomum, inovador, para o entendimento do que não pode ser refeito.

Não se trata de compor através de movimentos previstos, sequenciados e ordenados. O sujeito deste jeito de compor arrisca em suas investigações construir o seu próprio jeito de mover, já que apresenta a própria experiência com motivo de composição. Em algumas obras, o sujeito compõe a partir de uma organização coreográfica, mas essa organização é sempre móvel, se desdobra e se transforma na sua feitura. Assim, o sujeito cria sua dança em coerência com as emergências de suas relações com o contexto. Como cada contexto constitui uma experiência diferente em cada sujeito, suas danças são sempre diferentes, carregam suas singularidades. (SCHWAB, 2016, p. 36)

A dança que se compõe tendo como premissa um corpo vulnerável, porque não se apoia em um modo de fazer que controla as ocorrências do contexto onde acontece, mas brinca com o risco de não ter respostas antecipadas, aposta na retroalimentação através dos atravessamentos entre o corpo que dança e o público. Não prescinde da possibilidade de afetar e ser afetada. Uma espécie de textura compositiva co-relacional que vai ganhando forma.

Nesse fazer, afastado do equilíbrio, a irreversibilidade impede o rastreamento do que já foi feito assim como não assegura resultantes futuras. A autonomia gerada na condição de não-equilíbrio permite, apenas, a probabilidade pelas correlações de conjunto. Em uma composição onde não há soluções antecipadas, mas ocorrem no fazer, onde o exercício compositivo não é linear, a incerteza se apresenta como risco criativo exigindo uma atenção contínua. (BITTENCOURT; SIEDLER, 2012)

A vulnerabilidade permite atravessamentos no momento em que a dança acontece, e não se aproxima do entendimento de fragilidade no sentido de fraqueza

ou sem ação, mas, de uma tomada de posição artística-política na configuração da dança. De todo modo, o corpo está em constante relação e vulnerável no sentido de afetar e ser afetado, se permite a muitos atravessamentos.

O poder de ser afetado não se mantém sempre constante, nem sob todos os pontos de vista. Na verdade Spinoza sugere que a relação que caracteriza um modo existente no seu conjunto é dotada de uma espécie de elasticidade. Mais do que isso, sua composição passa por tantos momentos, assim também como sua decomposição, que podemos quase dizer que um modo muda de corpo ou de relação quando sai da infância ou quando entra na velhice. Crescimento, envelhecimento, doença: é difícil reconhecer o mesmo indivíduo, mais do que isso, será que é o mesmo indivíduo? Estas mudanças, insensíveis ou bruscas, na relação que caracteriza um corpo, podemos constata-las também no seu poder de ser afetado, como se poder e relação usufruíssem de uma margem, de um limite, no qual se formam e se deformam. (DELEUZE, S/D, p. 141)

Trata-se de afetar e ser afetado¹. Logo, essa dança se articula aproximando o público e produzindo fissuras em sua organização e em sua estrutura, porque a produção de sua materialidade ocorre provocando questões, o que implica que o contexto se faz como uma configuração provisória entre a dança e o público, possibilitando, assim, a ocorrência dos afetos.

O contexto não é um recipiente povoado por coisas que o conformam; o contexto está sempre mudando, porque o conjunto de coisas que o forma também se transforma. As atualizações são contínuas, articulatórias e descentradas, uma vez que o trânsito permanente instabiliza as noções de dentro e fora. Assim, o contexto e tudo o que o forma passam a ser lidos como estados transitórios, em um fluxo permanente de mudanças. (KATZ, 2010, p. 21)

SOBRE A VULNERABILIDADE E O RISCO

O jeito de fazer dança que este estudo se interessa, está atrelado às possibilidades que ocorrem pela vulnerabilidade quando o corpo dança. A vulnerabilidade se encontra vinculada ao risco, já que expõe o corpo no ato da apresentação. O risco é resposta e intenção, simultâneas, quando o corpo se dá a ver estando vulnerável. Nessa perspectiva, o tipo de organização que ocorre em forma de dança atenta para a vulnerabilidade como estratégia de composição.

Pode-se pensar que a dança expõe uma característica inexorável do corpo: a complexidade. Pensar que o corpo está sempre em relação com o ambiente, de modo que o fluxo das transformações não cessa, faz compreender que não há certezas absolutas presente durante suas ações. Instabilidades podem ocorrer em suas interações exigindo auto-organizações. O corpo, quando dança compoando informações que se organizam durante sua apresentação, também está sujeito a algum tipo de imprevisibilidade que pode resultar em risco à coerência da configuração. Dificuldades em executar movimentos automatizados, relações que não se desenvolvem mediante as expectativas do dançarino no instante da improvisação, problemas na parte técnica do local da apresentação, são entendidas como informações não previstas durante a execução da dança, entre tantas outras, que não podem ser dimensionadas. O corpo que dança terá que

1. "O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir, nem maior nem menor" (SPINOZA, 2016, p. 99).

se reorganizar frente às informações não previstas (frente às situações “novas”) já que não se pode descartar a possibilidade de uma informação (uma ocorrência) prejudicar a lógica da configuração de modo que a incapacidade de reorganização se apresente como falha, ao invés de uma solução de complexidade. (SIEDLER, 2011, p. 12)

Se o corpo que dança configura suas lógicas de criação ao dançar por meio do risco em seu fazer, esta premissa evidencia a *instauração*² da vulnerabilidade como princípio de composição em dança. A vulnerabilidade é tratada, aqui, como um jeito de fazer do corpo ao dançar e surge como uma forma de dá a ver às fragilidades do corpo.

A fragilidade não se associa a uma fraqueza impotente do corpo, mas como potência inerente ao corpo, ao questionar a própria feitura da dança que está sendo posta, proporcionando um processo de afetação aguçado e exposto ao risco, à *incerteza*³ e à dúvida ao dançar. Assim, trata-se de uma dança que duvida da sua própria configuração, o que expõe. Está aberta às possibilidades, às ocorrências que venham a ser estabelecidas em sua feitura.

Assim, o corpo que dança, questiona a vulnerabilidade impressa em seu fazer, pois suas imagens geradas no dançar potencializam uma rede de afetos e geram um campo de afetação mais aguçado e se estabelece no fazer do corpo que dança a produção de imagens que afetam. Criam uma espécie de campo de atravessamentos a partir da dança que se faz, tendo o risco como condição para as ocorrências desse campo.

A vulnerabilidade se associa ao risco pelas possibilidades que a dança apresenta em sua configuração. Uma dança que está aberta aos acontecimentos que podem ocorrer no corpo ao dançar pelo modo como se relaciona com o público, longe de diretrizes que indicam caminhos mais assegurados. Arrisca na ação de dançar a ausência do controle pela relação que acontece no contexto, uma vez que o observador passa a ser convocado a dançar junto, torna-se, portanto, participante e co-autor da dança.

A vulnerabilidade não pode ser tratada como algo que despotencializa o corpo ao dançar, pois a exposição e o estado de risco constante no corpo se apresentam

2. “No livro *Les Différents Modes d’existence*, Étienne Souriau deu forma, no final dos anos 1930 e numa linguagem por vezes empolada, a uma metafísica que visava dar acolhida justamente a esses seres dos quais não se pode dizer com precisão se existem ou não segundo os parâmetros e gabaritos de que dispomos. Pois, em princípio, nenhum ser tem substância em si, e, para subsistir, ele deve ser instaurado. Assim, antes mesmo de tentar um inventário dos seres segundo seus diferentes modos de existência, Souriau postula uma certa arte de existir, de instaurar a existência. Para que um ser, coisa, pessoa, obra, conquiste existência, não apenas exista, é preciso que ele seja instaurado. A instauração não é um ato solene, cerimonial, institucional, como quer a linguagem comum, mas um processo que eleva o existente a um patamar de realidade e esplendor próprios – “patuidade”, diziam os medievais. Instaurar significa menos criar pela primeira vez do que estabelecer “espiritualmente” uma coisa, garantir-lhe uma “realidade” em seu gênero próprio”. (PELBART, 2014, p. 250)

3. “Diante da incerteza a auto-organização é condição necessária para promover mudanças nas conexões entre corpo e ambiente, anunciada por estruturas dissipativas: novas estruturas, outras relações que se organizam em conjunto e resvalam em outras possibilidades de configuração. Ao lidar com a incerteza corre-se o risco em ter que lidar com um nível alto de instabilidade, ao ponto de bifurcar suas organizações produzindo novos arranjos, novas estruturas, encaminhando a configuração para outros estados de organização”. (SIEDLER, 2011, p. 117-118)

como acontecimentos que se visibilizam pelas imagens dos corpos em sua própria ação de dançar. Imagens que geram significados e, também, se apresentam enquanto afetos. Portanto, as lógicas estabelecidas neste tipo de fazer primam pelo corpo em sua potência de criação e de exposição, para proporcionar um campo de afetação.

Nesta perspectiva, a vulnerabilidade, a fragilidade, o risco, a exposição, a dúvida, se organizam de forma cruzada e entrelaçada no fazer do corpo ao dançar. Seus sentidos se retroalimentam quando apontados no corpo e, assim, se estabelece uma forma de problematização: um corpo vulnerável em dança. Um corpo que se expõe às possibilidades que podem acontecer em sua ação de dança. É um tipo de exposição que se apresenta como uma escolha: como um posicionamento do corpo que dança.

CONSIDERAÇÕES

Pensar que esse modo de fazer dança onde a vulnerabilidade é estratégia de ação em cena, permite muitos atravessamentos pelos afetos que ocorrem e que se alimentam de inquietações.

Por muito tempo, entendeu-se que uma dança seria um conjunto de passos ordenados sob certa lógica narrativa por um autor (coreógrafo) que o ensinava a executores devidamente treinados (bailarinos) aos quais caberia, então, realizá-lo em público. Aos poucos, essa equação não apenas foi-se redesenhando como também aos seus termos, redefinindo-se, assim, o próprio entendimento de dança correspondente, não como meras substituições conceituais ou procedimentais, brotadas por geração espontânea, como sugerem as narrativas historiográficas forjadas como encadeamentos lineares dos fatos, mas como sínteses transitórias de processos interativos irreversíveis entre todos os temas da cultura humana (não apenas da dança) e cuja complexidade não permite identificar início, trajetória ou os sujeitos envolvidos. (BRITO, 2011)

Tendo a inquietude e a necessidade de questões como pressupostos desse tipo de fazer, os atravessamentos que ocorrem no contexto dança-público, geram organizações não previstas e estruturas maleáveis, pois o corpo enuncia a vulnerabilidade como condição de um jeito de dizer.

No campo da criação artística, propostas seguem um procedimento onde a organização da ação-pensamento possa resistir à soberania do “já determinado” e possa trabalhar relacionando-se com o indeterminado, com o imprevisível. As experimentações rumam para um processo de investigação muito aberto. Não se trata de uma situação sem exercício de poder, mas de um ambiente onde também seja possível o acolhimento das diferenças que fazem parte de qualquer processo de construção e produção de conhecimento. Sem buscar uma equalização de pensamentos, o investimento se dá na criação de questões capazes de se enunciarem como atos de fala. (SETENTA, 2008, p. 63)

É nessa perspectiva que a vulnerabilidade em dança se anuncia, tendo como foco de investigação o corpo enquanto problematizador de questões. Um modo de instauração tanto da vulnerabilidade, quanto do risco. Uma dança que se se instaura pela vulnerabilidade e que se insere na potência da dúvida e na insistência

da questão. Carne exposta: imagens de afecções. Pressupostos necessários para o modo que se aposta, aqui, de se fazer dança. Afinal, apostar já é um risco, ainda mais em uma dança que se faz e se expõe na vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Adriana; SIEDLER, Elke. A Incerteza como Índice de Construção de Autonomia em Dança. **Revista Moringa - Artes do Espetáculo**, v. 3, n. 2, 2012.

BRITTO, Fabiana Dultra. Corpo, dança e ambiente: configurações recíprocas. In: **Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança ANDA: Contrações Epistêmicas**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 2011.

DELEUZE, Gilles. Espinosa e o problema da expressão. **S/d**.

KATZ, Helena. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. In: GREINER, Christine. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010, p. 121-132.

PELBART, Peter Pál. A arte de instaurar modos de existência que não existem. **Como falar de coisas que não existem. 1ed. São Paulo: Bienal de São Paulo**, v. 1, p. 250-265, 2014.

RANCIÉRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008.

SCHWAB, Isabela. **A Experiência como discurso do corpo: A dança tecendo caminhos**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SIEDLER, Elke. **Configurações de dança: a incerteza como condição de existência** dissertação. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SPONVILLE, André. **Apresentação da filosofia**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MULTICULTURALISMO E A AQUISIÇÃO DE UM NOVO IDIOMA

Fabio da Silva Pereira

Universo
Niterói, RJ

Janiara de Lima Medeiros

Universidade Federal Fluminense, UFF
Niterói, RJ

Marcela Pinto Reis

Universidade Federal Fluminense, UFF
Niterói, RJ

Melissa Jacob Otoni de Souza

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ
Rio de Janeiro, RJ

Monique Oliveira

Universidade Pontífica de Petrópolis, UCP
Petrópolis, RJ

Ohana Gabi Marçal dos Passos

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
Rio de Janeiro, RJ

RESUMO: Este trabalho pretende analisar o multiculturalismo e a aquisição de um novo idioma. Sendo assim, levaremos em consideração a prática docente e as atividades pedagógicas dentro da perspectiva multicultural, tendo em vista o surgimento de desafios culturais e linguísticos no aprendizado de uma nova língua. Torna-se oportuno pensar no ambiente em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, bem como em seu público-alvo. A experiência

dos autores consiste na prática de sala de aula em instituições de ensino civis e militares. Faz-se necessário, portanto, esclarecer os aspectos positivos da disciplina e da autodisciplina nos estudos (inclusive de idiomas). Considerando que os currículos escolares materializam o tipo de formação que o país almeja, algumas expectativas foram criadas a partir da leitura da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao ensino de idiomas no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) no Brasil. Participaram deste estudo professores de idiomas (alemão, espanhol, francês, inglês e português como L2) e de História com experiência pedagógica em instituições civis e militares brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Multiculturalismo. Prática docente. Ensino de idiomas. BNCC.

ABSTRACT: This paper aims to analyze multiculturalism and the acquisition of a new language. This text intends to contextualize teaching practice and pedagogical activities within the multicultural perspective. In this direction arise cultural and linguistic challenges in learning a new language. It is appropriate to think about the environment in which the teaching-learning process will take place as well as its target audience, whose authors' experiences reveal practices in civil and military educational institutions. In this sense it

is to clarify the positive aspects of discipline and self-discipline in studies (including languages). Considering that school curricula materialize the type of education that the country aims for, we present expectations raised in the reading of the new Common National Curriculum Base (BNCC) regarding the teaching of languages in elementary school (early and final years) in Brazil. Teachers of languages (German, Spanish, French, English and Portuguese as L2) and of history, with pedagogical experience in Brazilian civil and military institutions, participated in this study.

KEYWORDS: Multiculturalism. Teaching practice. Language teaching. BNCC.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua pressupõe uma abordagem de questões históricas, sociais e principalmente culturais.

Através da abordagem sociolinguística, cujos estudos relacionam linguagem e sociedade, sendo estas entidades interligadas, torna-se inviável realizar uma investigação acerca do ensino de uma língua estrangeira sem levar em conta a relação dessa língua com seus falantes. Compartilhamos do ponto de vista de que a língua é heterogênea, veiculadora de culturas, ideologias, e revela relações de poder entre os grupos sociais que a utilizam.

Quanto ao respeito às diferenças culturais e à prática de ensino contextualizado é que se suscita a polêmica da questão disciplinar. Pelo senso comum a palavra emerge noções negativas de controle e obscurece a formação da subjetividade. É, portanto, relevante retomar essa característica típica das instituições de educação de ensinos civis e militares trazendo à tona os seus aspectos positivos e necessários.

Não obstante, a autodisciplina, com seu caráter incentivador de autonomia na aprendizagem, estimula no discente, independente da faixa etária, o compromisso consigo mesmo. É redundante, porém eficiente, compreender que o maior responsável pelos resultados do aluno não pode ser outro se não o próprio estudante.

MULTICULTURALISMO E A PRÁTICA DOCENTE

O conceito de língua proveniente da abordagem sociolinguística, cujos estudos relacionam linguagem e sociedade, interliga estas entidades, sendo inviável realizar uma investigação acerca do ensino de uma língua estrangeira sem levar em conta a relação dessa língua com seus falantes. Compartilhamos do ponto de vista de que a língua é heterogênea, veiculadora de culturas, ideologias, e revela relações de poder entre os grupos sociais que a utilizam.

O processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua pressupõe uma abordagem de questões históricas, sociais e principalmente culturais. No caso da língua francesa, vale salientar que se trata de uma língua falada nos cinco continentes,

porém adquirida em contextos bem diferentes. Logo, é importante acrescentar que a língua francesa não está associada apenas à França, e sim a numerosos países onde ela é falada, seja como língua oficial, cooficial ou segunda língua; em contextos bilíngues, e, desta forma, manifestando diversas culturas que podem contribuir muito no processo de ensino - aprendizagem de alunos brasileiros.

Atualmente, segundo dados do site da Organização Internacional da Francofonia (OIF - 2019), 88 Estados-membros ou observadores falam a língua francesa. Essa organização reúne mais de 500 milhões de habitantes, quase 10% da população mundial e um quarto dos estados membros das Nações Unidas. Desse modo, a língua francesa é a segunda língua de 175 milhões de pessoas em todo o mundo, portanto o multiculturalismo está inserido no processo de ensino-aprendizagem do francês.

Observamos que, na prática em sala de aula, ainda que a maioria dos materiais didáticos produzidos para o ensino de FLE (Français Langue Étrangère) tenha espaços reservados às abordagens interculturais, esses materiais privilegiam a apresentação da cultura francesa e ainda dando foco à cultura parisiense, em detrimento das demais culturas dos povos que falam o francês em diversos países do mundo.

Compartilhamos a opinião de Figueiredo e Glenadel (2006), segundo a qual "aprender uma língua estrangeira é, pois, ter acesso a um mundo cultural que se exprime naquela língua. [...] Aprender uma língua estrangeira é conhecer o outro para poder melhor compreendê-lo e respeitá-lo [...]".

Ao refletirmos sobre o ensino de francês para militares que atuarão em Missões de Paz da Organização das Nações Unidas (ONU) em países francófonos situados na África, torna-se sem sentido adotar um método que apresenta apenas a cultura francesa, uma vez que esses militares estarão em contato com falantes do francês que possuem uma cultura completamente diferente da francesa. Partimos do conceito de que o conhecimento é adquirido através da interação do sujeito com o meio, como propõe a vertente do sociointeracionismo.

Em uma visão sociointeracional, podemos afirmar que o aprendiz de uma língua estrangeira utiliza conhecimentos de mundo para enxergar-se e também enxergar o outro como sujeitos da linguagem, embora se encontrem em ambientes de diferentes culturas. (VYGOTSKY, 1995 apud PINHEIRO-MARIZ; SILVA, 2012)

Na medida em que a diversidade cultural é tratada superficialmente em sala de aula de língua estrangeira, corre-se o risco de estabelecer uma comunicação também superficial com a cultura do outro.

No caso das Missões de Paz da ONU é essencial que a tropa estrangeira envolvida conheça e respeite a cultura do país onde se instalou o conflito para que se consiga atingir o resultado final: a paz. O desconhecimento dessa cultura e/ou de um determinado hábito pode ocasionar um grave conflito.

Podemos concluir que, quando pensamos na cultura de um povo, sem dúvida, sua língua é o que mais representa a sua identidade. Logo, quando aprendemos

uma nova língua é essencial o conhecimento da cultura de seus falantes. Diante disso, se língua francesa está associada a diversas culturas, por que nos limitarmos a ensinar apenas a cultura francesa restrita ao idioma a que se deseja aprender?

DESAFIOS CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS NO APRENDIZADO DE UMA NOVA LÍNGUA

Compreende-se que trabalhar com uma nova língua é diferente de trabalhar com nativos da língua materna que se ensina. Nessa percepção, faz-se necessária a ampliação de conhecimento sobre o tema em relação aos desafios culturais e linguísticos, uma vez que a língua traz as marcas de sua cultura. Então, parte-se do pressuposto que a aprendizagem de uma nova língua implica vivenciar novas experiências culturais, históricas e sociais.

Nesse cenário tão marcado pela diversidade, no processo ensino-aprendizagem, o professor, tal como defendido por Bizarro e Braga (2004), tem de se assumir como um agente de ensino, pensante e atuante, mediador cultural por excelência, que congregue em si, para além de uma sólida competência pedagógica, uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, intercultural, intersocial, uma consciência refletida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo a interagir com a diferença. O conhecimento da nova língua não garante uma comunicação eficaz, pois existem diferenças culturais e a mensagem pode ser interpretada de outra forma.

De acordo com Porcher (1996, p. 4), "a comunicação em língua estrangeira não se prende só à aprendizagem da língua. Mais que isso, não existe nenhuma objetividade se o ensino não se associa às competências culturais e interculturais". Nessa perspectiva, o foco do ensino de uma nova língua concentra-se fundamentalmente na comunicação. Essa comunicação diária pode ocorrer de formas muito diversificadas desde os sons das palavras, ou seus desenhos, até resumir-se em oralidade e escrita respectivamente. Da mesma forma, também pode ocorrer a comunicação por meio de signos (sinais que o homem produz quando fala ou escreve. Ao produzir signos, os homens estão produzindo a própria vida. Com eles, o homem se comunica, representa seus pensamentos, exerce seu poder, elabora sua cultura e sua identidade etc.) ou outros códigos linguísticos. O fato é que só existirá comunicação se a mensagem transmitida for recebida e compreendida.

Nesse cenário, de acordo com Richards (2007), os princípios que regem, atualmente, a abordagem comunicativa podem ser resumidos nos seguintes itens: a) fazer da comunicação real o foco da aprendizagem da língua; b) oferecer aos alunos oportunidades para que experimentem e ponham à prova o que aprenderam; c) ser tolerante em relação aos erros dos alunos, já que indicam que eles estão construindo a sua própria competência comunicativa; d) oferecer aos alunos oportunidades para

o desenvolvimento tanto da precisão como da fluência no idioma; e) relacionar as diferentes habilidades, uma vez que elas atuam de forma conjunta no mundo real; f) deixar que os alunos aprendam as regras gramaticais por meio do processo de indução ou de descobrimento.

Portanto, defende-se que o professor de uma nova língua deve estar atento à complexidade da aquisição da competência intercultural, uma vez que é um processo gradativo. Nessa linha, o esquema apresentado por Meyer (1991), referido por Moreira (2013), distingue três níveis que ajudam a entender em que grau de interculturalidade o aluno se posiciona e de que forma o professor pode orientar o seu trabalho: 1) nível monocultural: neste nível, o aprendente baseia-se mentalmente na sua própria cultura, servindo-se dela para ver e interpretar a cultura estrangeira, prevalecendo, assim, os tópicos, os preconceitos e os estereótipos. Há como que um efeito de "espelho", no qual se observa a outra cultura à luz da nossa própria cultura; 2) nível intercultural: o aprendente está mentalmente situado entre as duas culturas. O conhecimento que tem da cultura estrangeira permite-lhe comparar ambas e possui suficientes recursos para explicar as diferenças culturais; 3) nível transcultural: o aprendente conhece bem as duas culturas, sendo capaz de distanciar-se e colocar-se numa situação de mediador entre as duas. É capaz de se afastar da sua forma habitual de ver o que o rodeia, para poder adotar pontos de vista alheios, sem renunciar à sua própria identidade cultural (Moreira, 2013, p. 17).

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem de um idioma pressupõe que o discente deve refletir sobre a realidade social e cultural em que se desenvolve o discurso e interage.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E DISCIPLINA

Os três vocábulos são comumente utilizados nos textos referentes à educação em algum momento. Mas vamos analisar, através da etimologia, quais são seus significados originais e seus sentidos atuais.

A palavra *educação*, deriva de "educar". Esta, por sua vez, tem origem do latim *educare*. O termo -ex, também do latim, significa "fora" ou "exterior". De mesma etimologia, *ducere* tinha o significado na Antiguidade de "guiar", "instruir", "conduzir".

O vocábulo "escola" tem sua origem na Grécia Antiga, com *skhole*. O termo evoluiu, transformando-se em *schola* no latim. Contudo, em ambas, o sentido de "discussão" se manteve. Um segundo significado possível para *skhole* é "ócio", representando, na Antiguidade, um tempo para reflexão, não tendo nada a ver com o sentido que atribuímos à palavra nos dias de hoje. Com o advento da Revolução Industrial, a mesma ficou atrelada à quem não produz, quem não "faz" nada; sentido compartilhado pelo senso comum até os dias atuais.

"Disciplina" tem sua origem no latim *discipulus*, que significava "aquele que

aprende", gerando "discípulo". Já o termo *discipulus* é proveniente do verbo *discere*, que significa "aprender". Tanto uma quanto a outra originam-se do termo "pupilo", também do latim, com significado de educar, instruir, treinar. Tal palavra transmite a ideia de modelar uma pessoa (valores e ética) ou moldar um profissional (questões técnicas). Do latim também deriva o prefixo *-in* que significa negação em nosso idioma. Portanto, indisciplina vem a ser o oposto à disciplina. Essa palavra era usada para instruir os discípulos (ou pupilos) a seguirem os ensinamentos além das recomendações de convivência. Na prática, para que os discípulos pudessem aprender, era necessária uma organização e ordenamento. Com o tempo, o sentido de organização e manutenção da ordem foi agregado à disciplina. Dessa forma, observamos a clara conexão entre os termos educação, escola e disciplina e, especificamente, a intenção das ações disciplinares.

A necessidade de disciplina em instituições educacionais civil e militar reveste-se de importância quando prestamos atenção na sua função administrativa e de organicidade. Foi neste sentido que Michel Foucault (2010) identificou a necessidade de um acompanhamento constante, com o objetivo de moldar e organizar atitudes. Conforme PAULA (2005), para Foucault, "o poder disciplinar possui uma enorme eficácia produtiva e social [...]"

As questões disciplinares são, por muitas pessoas, identificadas como formas rígidas e restritas de conduta e, portanto, são criticadas. Contudo, a organização da vida em sociedade é possível através da disciplina pela qual são formalizados horários de funcionamento dos estabelecimentos comerciais, das clínicas e hospitais, das escolas, dos prestadores de serviços etc. Conseqüentemente é estabelecido horário para que os indivíduos, enquanto pacientes, clientes, consumidores, estudantes etc., possam ser atendidos nas consultas médicas e no comércio em geral. Ao estabelecer o início e término das aulas, por exemplo, estamos disciplinando o horário de estudo dentro da instituição de ensino. Organicidade fundamental para o pleno andamento das atividades institucionais.

Para ser aprovado em um concurso, realizar pesquisas e atingir metas, em geral, é essencial que o indivíduo seja disciplinar para lograr êxito.

Conforme o pensamento Gramsciano:

Não se deve multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, senão criar um tipo único de escola preparatória (elementar média) que leve o jovem até o umbral da eleição profissional, formando ao mesmo tempo uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar o que dirige (1972, p.127).

Nessa perspectiva, Gramsci visava na escola democrática uma formação humanista, com contribuição teórica e prática, possibilitando a elevação cultural dos discentes:

Concebida e organizada como etapa decisiva capaz de criar os valores fundamentais do 'humanismo', e a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias à posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria,

Logo, uma escola capaz de desenvolver intelectuais autodisciplinados não pode ser taxada de autoritária no cumprimento disciplinar teórico. É importante salientar que a autodisciplina visa desenvolver a autonomia moral e definir a orientação profissional do indivíduo. Neste sentido, nossa reflexão é quanto à autodisciplina adotada voluntariamente, o que possibilita maturidade emocional evitando frustrações quando se abre mão de momentos pontuais de satisfação pessoal (exemplo: acordar bem tarde, comer muito, viajar todo o final de semana).

O indivíduo disciplinado estabelece naturalmente para si um estilo de vida de autocontrole, persistência, foco e perseverança. Quaisquer desafios despertarão a reflexão, sem considerar fraquejar, porque, na medida em que os objetivos e resultados vão sendo alcançados gradativamente, o indivíduo se torna mais confiante.

Sobre esse aspecto não pontuamos apenas o homem no seu contexto profissional de trabalho, mas também sua satisfação pessoal. Por exemplo, quanto ao controle de atos impulsivos ou ações precipitadas. Através dos resultados atingidos com o uso da disciplina, o homem conquista mais credibilidade e confiança, fundamentais às relações sociais saudáveis.

ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA ADULTOS

A proposta aqui é apresentar a experiência do ensino de alemão como língua estrangeira na Educação Infantil e no Centro de Idiomas do Exército (CIdEx). Tal assunto nos provoca certa inquietação, uma vez que se trata de dois públicos deveras distintos e dois ambientes totalmente diferentes. No entanto, o que há em comum? Em ambas as situações, prevalece o mesmo desejo: aprender a língua alemã. Independente da idade e/ou da finalidade, aprender alemão não é uma tarefa simples e corriqueira, requer muita dedicação, como qualquer outra língua. Para se atingir um nível alto de qualquer idioma é necessário um constante debruçar-se e não se intimidar com os desafios, que são muitos. Na obra *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis* (2014, p.7), os autores apresentam o volume com a seguinte introdução:

Em tempos de comunicação global, a aprendizagem de línguas estrangeiras nunca teve tantos interessados nem jamais experimentou tamanho grau de importância. A verdade é que quanto maior o número de línguas que se domina (fala, lê e escreve), maior o número de pessoas com quem se pode falar sem a necessidade de um intérprete ou tradutor, maior o número de livros e jornais que se pode ler no original, maior o número de culturas que se pode conhecer e entender. Isso tudo resulta em conhecimento de mundo e grau de compreensão do mundo e da realidade.

O conhecimento de uma língua estrangeira descortina o mundo e aproxima

as pessoas, possibilita o alcance de novos horizontes e de uma compreensão mais global da vida. As fronteiras são rompidas, tornando viável o acesso ao outro lado.

Durante o meu tempo como professora de alemão em um Colégio alemão no Rio de Janeiro, pude perceber a intrepidez das crianças de 3 a 6 anos (minha maior experiência foi com crianças dessa faixa etária). Elas cantavam em alta voz, ouviam as histórias contadas majoritariamente em alemão com muita atenção e reproduziam sem nenhuma vergonha de errar. O envolvimento delas com o conteúdo e com a professora era muito intenso, o que tornava nossos momentos juntos bastante agradáveis. Não havia preocupação com a gramática, com o uso correto do verbo conjugado ou com os artigos *der/die/das*. A intenção ali não era colocar o peso de um livro de gramática sobre suas cabeças e forçá-las a construir frases extremamente complexas. Muito pelo contrário, o que frisávamos ali era a comunicação. Explorávamos a capacidade das crianças utilizarem o seu conhecimento de alemão no dia a dia, durante as outras aulas em português e em casa, se possível. Sempre ouvíamos dos pais que seus filhos, ao brincar, cantavam as músicas que aprendiam na escola. Ao verem figuras de animais, ensinavam seus pais como se fala cada bichinho em alemão. As professoras relatavam que as crianças cantavam em suas aulas e soltavam algumas palavras em alemão, mesmo não sendo a aula específica do idioma. Evidentemente não podemos deixar de salientar que cada criança tem seu próprio tempo e jeito de ser. Há aquelas que são mais falantes e aquelas que são mais reservadas. Alguns pais preocupavam-se, pois seus filhos não cantavam e não falavam nenhuma palavra em alemão em casa. Porém, na sala de aula, já se soltavam mais, ou vice versa.

No Centro de Idiomas do Exército (CIdEx), trabalho sazonalmente com militares que são designados para missões na Alemanha e que já possuem o nível de habilitação exigido no alemão para tais missões. Eles vêm para o Rio de Janeiro para fazer o Estágio Intensivo de Idioma, o qual tem a duração de dois meses. No estágio, o militar fica imerso no idioma e sua carga horária de estudo é intensa. Eles não saem da mesma forma que entram, mesmo aqueles que esqueceram muito do que aprenderam na época em que se habilitaram. Percebemos nitidamente seu crescimento e amadurecimento com a língua ao final do estágio, quando comparamos com seu ingresso. Ali eles realmente precisam dar o máximo de si, pois logo morarão na Alemanha, quase sempre com suas famílias. A cobrança é maior e isso gera neles uma constante preocupação de evoluírem rápido em pouco tempo. Ao longo das aulas, percebo que ficam aflitos com a gramática, desejando engolir tudo sem digerir nada. Costumam pedir glossários, listas de verbos, de preposições, resumos etc.. No final das contas, chegamos juntos à conclusão de que o processo de aprendizagem é por etapas e que nós não conseguimos memorizar facilmente aquilo que não utilizamos, por isso não é necessário comprar glossários e glossários. Costumo aplicar o vocabulário de cada lição em exercícios, traduções, trabalhando vídeos e músicas. Dessa forma, as aulas ficam menos maçantes e mais dinâmicas.

Obtenho normalmente um bom retorno.

Seja a criança, seja o militar, ambos precisam aprender o idioma, cada um com sua necessidade em particular. A questão é como aprender. Cada aluno produz sua própria estratégia de aprendizado que precisa ser respeitada pelo professor, mas é importante salientar que o medo pela aprendizagem dificulta o processo. O professor deve encorajar o aluno, e este precisa encarar o idioma não como um obstáculo, mas como um desafio possível, que requer tempo e cumprimento de etapas.

CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) BRASILEIRA.

Buscando um currículo básico que seja comum a todos os estudantes em território nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atua com pesquisas e estudos no Brasil e exterior a fim de compreender casos de sucesso na educação.

A BNCC apresenta discussões entre os educadores nas quais destacam a inevitável desigualdade de condições geopolíticas nacionais que contrariam a proposta da democratização do ensino. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por exemplo, é declaradamente contra a BNCC, conforme explicitado em sua página na web:

A ANPEd, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

(Fonte: <http://www.anped.org.br/> Acesso em agosto de 2019.)

As questões quanto à imposição de uma reforma autoritária, à desvalorização e à culpabilização docente, à mercantilização da educação, à retomada às noções de competências como forma de avaliação, entre outros aspectos, contradizem à promessa de benefícios à educação brasileira. Estes questionamentos de ordem política não entrarão em discussão nesta nossa abordagem.

O assunto a que nos ateremos aqui é quanto ao ensino de idiomas previsto no texto da BNCC aprovado e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 20 de dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos

de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BNCC, pág 241)

Desta forma, na formação geral básica, os currículos devem contemplar as propostas pedagógicas, obrigatoriamente os estudos e práticas de:

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º).

Conforme o texto da própria BNCC, fica evidenciado o caráter obrigatório do idioma inglês, cujo "tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca." (BNCC, p. 243)

Importante destacar que este status linguístico desloca o idioma para um modelo bem próximo do real considerando as variações linguísticas como consequência do uso nas diversas regiões do país e também as diferenças culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua pressupõe uma abordagem de questões históricas, sociais e principalmente culturais.

O conceito de língua proveniente da abordagem sociolinguística, cujos estudos relacionam linguagem e sociedade, interliga estas entidades, sendo inviável realizar uma investigação acerca do ensino de uma língua estrangeira sem levar em conta a relação dessa língua com seus falantes. Compartilhamos do ponto de vista de que a língua é heterogênea, veiculadora de culturas, ideologias, e revela relações de poder entre os grupos sociais que a utilizam.

O contato destes alunos com outros indivíduos e com a pluralidade de culturas existentes é estabelecido nesse contexto linguístico. Todo esse conhecimento lhes possibilita trocar experiências e aprender com elas, criando assim representações e uma consciência crítica para refletir sobre seu meio e o do outro.

Pensar no ensino de uma segunda língua estrangeira evolve não só levar em consideração a cultura, mas sua perspectiva histórica global e as influências possíveis.

É de suma importância que o professor perceba a necessidade de trabalhar o multiculturalismo e busque meio de praticar em sala de aula situações reais.

Um ponto de reflexão no processo de ensino-aprendizagem diz respeito à disciplina como forma de organização da proposta de estudos e quanto à autodisciplina como habilidade que pode ser desenvolvida por todos, independentemente da idade, sexo, religião, nacionalidade, profissão. Esta habilidade não deve ser associada a uma vida regrada e cheia de limitações, mas organizada em prol de alcançar

objetivos que podem ser pessoais ou profissionais. Neste caso, podemos dizer que a autodisciplina é de suma importância para o estudo em geral e, principalmente, para a aquisição de um novo idioma.

Neste sentido, o educando é incentivado a praticar a autonomia que, no contexto do processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua pressupõe que o mesmo deva refletir sobre a realidade social e cultural em que se desenvolve o discurso, assim como perceber as formas de interagir nas distintas situações comunicativas.

Logo, entende-se que a questão multicultural que tratamos acima no ensino dos idiomas estrangeiros para um brasileiro, por exemplo, atingirá um nível muito mais complexo devido à necessidade de praticidade e aplicabilidade, em se tratando das variações linguísticas decorrentes do ensino em território nacional em que já evidencia-se esta variabilidade desde a língua materna.

REFERÊNCIAS

BIZARRO, R. & BRAGA, F. (2004). **Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural**: novos desafios para a formação de professores de Língua Estrangeira. In Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira Brito (pp. 57-70). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2017.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 38ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

GLENADEL, Paula; FIGUEIREDO, Eurídice (orgs.). **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Los Intelectuales y la Organización de la Cultura**, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 1972.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

MOREIRA, A. (2013). **A componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira**. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

MOURA, Magali ; SALIÉS, Tânia Gastão ; STANKE, Roberta Sol ; BOLACIO, Ebal. **Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **O poder, as resistências e a subjetividade em Michel Foucault**. Revista Actas Freudianas, Juiz de Fora, v. I., n.I, p. 77-86, julho/dezembro 2005.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; SILVA, Maria Rennally Soares da. A tecnologia de informação e comunicação na a didática do Ensino do francês língua estrangeira para crianças. **Revista Científica Digital da FAETEC**, v. 4, p. x-xx, 2012.

PORCHER, Louis. Cultures... culture. **Le Français dans le monde** – Recherches et applications. Paris: Hachette EDICEF, Janvier 1996, numéro spécial.

RICHARDS, J. C. **La enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras**. Portafolio SBS 3: Reflexiones sobre la enseñanza de idiomas. Trad. Mariela Reggiani. São Paulo: SBS, 2007.

SAVEDRA, M.M.G; GAIO, M.L.M; NETO, M.E.C. **Contato linguístico e imigração: fenômeno de manutenção/revitalização, language shift e code-switching**. Veredas: revista de estudos linguísticos, 1: 71-91, Juiz de Fora, 2015.

WEINREICH, U. **Languages in Contact: Findings and Problems**. Mouton Publishers : The Hague, 1953.

O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM DESAFIO DE GESTÃO

Aniterese Sevalho Lopes

Agência Educacional Brasileira do polo de Tefé –
AEBRA
Tefé - AM

Rosineide Rodrigues Monteiro

Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST-
Universidade do Estado do Amazonas –UEA
Tefé- AM

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a concepção de autismo e a relação dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, seu desenvolvimento intelectual, psicomotor e sócio-afetivo nas escolas públicas da cidade de Tefé-Amazonas cujo problema é a falta de conhecimento de toda comunidade escolar sobre o Autismo referente à inclusão desses alunos com todas as suas especificidades. Sabendo que todos têm capacidade em aprender a aprender de forma autônoma, no entanto, em ritmo diferente de aprendizagem. É importante também refletir conjuntamente sobre um currículo que atenda às necessidades dos alunos com autismo, sobretudo, com metodologias apropriadas oportunizando maiores avanços no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à sua inclusão no ensino regular. A pesquisa está fundamentada nos autores Cavalcante (2006), Plaisance (2004), Orrú (2003), Vygotsky (2010), Chizzotti (2010) e

Santos (2008). A metodologia foi norteadada pelo levantamento de cunho bibliográfico, pesquisa de campo e enfoque qualitativo. As técnicas usadas foram à observação participante e o questionário. Os resultados apontam para os seguintes aspectos relacionados à insegurança dos professores e à falta de conhecimento teórico prático sobre o assunto. Pelo exposto, esclarecemos que os docentes acrescentaram que é preciso oportunizar uma intercepção dialógica estimulando os pais e os demais alunos a traçarem um laço de comprometimento e cumplicidade no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo confiança e apoiando os docentes com intervenções necessárias, desde a adaptação dessa criança no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Inclusão Escolar; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to analyze the conception of autism and the relationship of those involved in the teaching and learning process, their intellectual, psychomotor and socio-affective development in the public schools of the city of Tefé-Amazonas, whose problem is the lack of knowledge of all school community on Autism regarding the inclusion of these students with all their specificities. Knowing that everyone has the ability to learn to learn autonomously, however, at a different pace of learning. It is

also important to jointly reflect on a curriculum that addresses the needs of students with autism, above all, with appropriate methodologies, providing greater advances in the development of skills and competences necessary for their inclusion in regular education. The research is based on the authors Cavalcante (2006), Plaisance (2004), Orrù (2003), Vygotsky (2010), Chizzotti (2010) and Santos (2008). The methodology was guided by a bibliographical survey, field research and qualitative approach. The techniques used were participant observation and the questionnaire. The results point to the following aspects related to teacher insecurity and lack of practical theoretical knowledge on the subject. In the light of the above, we clarify that the teachers added that it is necessary to provide a dialogic interception by encouraging parents and other students to draw a bond of commitment and complicity in the teaching and learning process, establishing trust and supporting teachers with necessary interventions, from adaptation of this child in the school context.

KEYWORDS: Autism; School inclusion; Teaching and learning.

1 | INTRODUÇÃO

O aluno com autismo apresenta um grande desafio no contexto escolar, por isso urge a necessidade de promover uma discussão sobre as concepções do Autismo com as práticas escolares apropriadas aos diferentes níveis de aprendizagem na área da Educação Especial.

Ao conviver com essas crianças na escola surge um interesse maior em aprofundar os conhecimentos e, conseqüentemente, contribuir com os professores para que eles possam desenvolver atividades que possibilite a aprendizagem dos alunos com autismo.

Assim como, promover uma reflexão com os demais envolvidos nesse processo de como poderão desenvolver ações proporcionando a inclusão no âmbito escolar. Por isso, nos capítulos percorridos neste artigo eles perpassam pela dimensão administrativa e pedagógica.

Dessa forma, é necessário possibilitar o conhecimento de estratégias para incluir esse aluno no processo de aprender e conhecer as características para atender diversos perfis, visto que, os alunos com essa deficiência demonstram diferentes comportamentos e habilidades. Assim sendo, a constante atualização dos profissionais envolvidos se faz necessária para que, ocorra o desenvolvimento intelectual, psicomotor e sócio-afetivo dessa criança no contexto escolar.

Frise-se que os alunos autistas chegam à escola antes da preparação do professor e dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Por isso, é necessário oportunizar o acesso às práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências através de capacitação e programas de formação continuada aos docentes.

Enfim, atentos a essas dificuldades, é importante fazer uma revisão nas práticas escolares, a fim de implantar um currículo no qual as disciplinas articulem-se e os

alunos com autismo tenham oportunidade de desenvolver-se independentemente de suas limitações.

2 | AUTISMO: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Um dos grandes desafios do ensino escolar brasileiro é encontrar caminhos que favoreça o acesso e permanência dos alunos com autismo nas instituições escolares. Algumas escolas públicas em virtude dessa inclusão já adotaram novas formas de atender esse alunado ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, entretanto, há muitos caminhos a serem trilhados principalmente em reconhecer e valorizar as diferenças sem discriminar os alunos ou segregá-los.

A inclusão educacional dos alunos com autismo merece muitas reflexões. Plaisance (2004) afirma que a inclusão é uma questão ética que envolve valores fundamentais, pois a obsessão pela inclusão pode representar uma forma de tornar invisíveis as diferenças e, portanto, um profundo desrespeito a identidade.

Ao planejar a educação dos alunos com autismo é necessário refletir algumas questões importantes, pois ele não é o único sujeito desse contexto. É importante analisar também as políticas educacionais e todas as iniciativas visando à transformação das escolas para se ajustarem aos princípios inclusivos.

As escolas primam pela homogeneização e usam a desigualdade social como argumento em favor da inclusão. A igualdade abstrata não é garantia de relações justas nas escolas Rawls (2002, p.108) opõe-se as declarações de direito do mundo moderno, que igualaram os homens em seu instante de nascimento e estabeleceram mérito e o esforço de cada um como medida de acesso e uso de bens, recursos disponíveis e mobilidade social.

O contexto educacional insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam, pois, o objetivo escolar, no final do ano letivo é que eles desenvolvam em conhecimento ao nível daquele período escolar, caso contrário, serão excluídos por repetência. Isso traz a necessidade de rever as nossas concepções sobre currículo e programas educacionais.

A inclusão educacional é preconizada pelos principais documentos que subsidiam a formulação de políticas públicas de Educação Especial – Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), e a Lei n.9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação enfatizam a igualdade e o direito à educação para todos. Porém, quando se trata do aluno com autismo precisamos analisar alguns aspectos relevantes para o atendimento das suas necessidades educacionais principalmente, acreditar que ele seja capaz de aprender apesar de enxergar o mundo de forma diferente.

3 | O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

As instituições escolares ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade.

Assim, em que o próprio conhecimento e nossa relação com ele mudam rapidamente, não se justifica que parte expressiva da sociedade continue apegada à representação da escola transmissora de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis. De acordo com o autor A Educação Especial é marcada pela “ideia de uma educação diferente e dirigida a um grupo de sujeitos específicos” (GONZÁLEZ, 200, p. 69).

Nesse caso, uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Para que, as escolas se constituam em espaços de aprendizagem é necessário elaborar uma proposta pedagógica com currículo definido visando a aprendizagem significativa para esse alunado.

Nesse sentido Glat e Nogueira, (2002, p.26) sustentam que “[...] ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções”. Diante dessa perspectiva, a inclusão da criança com autismo em sala de aula demanda envolvimento da equipe gestora, docentes e família visando a adaptação e a permanência desse aluno na escola. Assim como, é necessário desenvolver metodologias adequadas a fim de superar às limitações e principalmente oferecer o mesmo ensino, com as mesmas condições para todos.

De acordo com o renomado Lopez (2011, p.16):

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

Dessa forma, torna-se desafiador a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem incluir o aluno com autismo pois, essa criança apresenta grande dificuldade de interação e comunicação. Conforme afirma Felício (2007, p. 25):

É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social, e neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida.

Além de a escola ser um espaço de aprendizagem, ela é um espaço onde se constitui laços de afetividade e socialização, visto que, esses aspectos são essenciais para construção de uma rotina escolar em relação aos alunos com autismo. Alguns estudos indicam a necessidade dessas relações sociais para o pleno desenvolvimento

do ser como sujeito. Segundo Vygotsky (2010, p.16):

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais [...].

Ao relacionar a concepção do autor com o desenvolvimento cognitivo da criança com autismo, ressalta a importância de olhar o outro e criar possibilidades para que amplie seus conhecimentos, desenvolva autonomia e sinta-se parte integrante da aprendizagem. Para isso, é necessário identificar as habilidades e preferências do aluno com autismo assim como, definir estratégias de comunicação e de mediação simbólica.

É importante conhecer que o aluno com autismo terá outros suportes que ajudarão na sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem como a Sala de Atendimento Especializado–AEE cujo objetivo é facilitar a aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas públicas regulares. Os profissionais que atuam nessa sala são preparados especificamente para o atendimento às diversas necessidades educativas assim como, os alunos com autismo. Eles serão atendidos no contraturno.

Vale ressaltar, que esses alunos matriculados no ensino regular necessitam do Atendimento Especializado que é oferecido na sala de recursos. Segundo Gauderer (1987), salienta que as crianças com autismo, necessitam de uma educação que oportunize desenvolver suas potencialidades mediante a utilização de instrumentos inovadores.

A família tem um papel relevante no processo ensino e aprendizagem, pois é responsável em auxiliar e acompanhar o aprendizado, incentivando cada conquista dessa criança e seu desenvolvimento intelectual, psicomotor e social.

O comprometimento de todos os envolvidos que participam da vida escolar se faz necessária, pois, ajudará no desenvolvimento pleno das potencialidades emocionais e intelectuais. Por ser diferente é necessário garantir uma relação com amor para que ele encontre seu caminho, a sua aptidão. Aprender é uma capacidade do cérebro humano que é uma ferramenta maravilhosa, por isso, necessita de estímulos. O ser humano aprende naturalmente, entretanto em ritmos diferentes.

Sendo assim, é importante ter consciência de que o aluno com autismo apresenta uma aprendizagem lenta e exigirá um esforço maior para que o aprendizado se efetive e, gradativamente suas capacidades serão consolidadas devendo ser estimulada a cumprir, no seu ritmo e tempo, todas as atividades que lhe são proporcionadas.

4 | O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

O trabalho educativo tem como finalidade contribuir para a construção da cidadania, isso exige que o professor participe efetivamente na construção do Projeto Pedagógico da escola e na reestruturação de um currículo que possa promover a participação do grupo com o qual se vai intencionalmente estabelecer uma relação de aprendizagem do conjunto de profissionais da instituição e de si próprio; dos limites e possibilidades que se criam para o exercício de uma prática pedagógica competente.

A função docente exige do professor uma área de condutas que o farão reconhecido como alguém que transforma o seu saber e o seu poder em recursos para o bem da coletividade com que trabalha fazendo bem o que lhe compete. Exige, além disso, determinadas virtudes, qualidades, que poderão auxiliá-lo no dia-a-dia, como a humanidade, a curiosidade, a coragem, a capacidade de decidir e de colocar limites, comprometendo-se na busca dos objetivos a que se propõe. Logo, os professores devem conhecer bem as possibilidades dos alunos, os fatores que a favorecem e as necessidades mais específicas deles.

Diante disso, poderão ser planejadas atividades pedagógicas que auxiliaram no processo de construção pessoal de cada aluno. Conhecer bem o aluno implica interação e comunicação intensa com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhe é oferecida.

O trabalho educativo exige um professor competente que tenha a capacidade de auxiliar todos os alunos a construir aprendizagens significativas. A forma como se propõem as situações de ensino e de aprendizagem é determinante para conseguir ou não uma aprendizagem significativa. É importante atribuir um sentido pessoal à aprendizagem, isso implica compreender não apenas o que têm de fazer, mas o porquê e para quê. Acreditamos que dessa maneira será muito mais fácil que tenham participação ativa no processo.

Outro aspecto essencial é que todos os alunos sintam-se que podem ter êxito em sua aprendizagem, particularmente quando têm dificuldades ou uma história de fracasso, e, para isso, devem ser propostas atividades que eles sejam capazes de resolver com ajuda do professor encorajando-o o seu esforço e não apenas os resultados.

Visto que o professor deve conhecer as dificuldades existentes e investigar o nível de desenvolvimento dos alunos para que dessa forma ele saiba quais os aspectos devem ser trabalhados com a criança.

Segundo Santos (2008, p. 30):

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno [...]. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a

sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas.

Partindo do pressuposto que é indispensável o professor conheça as características e dificuldades do Autismo, assim ele será capaz de planejar ações de modo que a criança não sinta-se discriminada no contexto escolar.

Conforme afirma Orrú (2003, p.1):

É indispensável que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja conhecedor da Síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...].

Enfatizamos que o professor oportunize um ambiente onde favoreça a consciência de atos inclusivos propiciando novas práticas de ensino para o desenvolvimento de aprendizagem.

Assim sendo, é necessário desenvolver a autoconfiança e a independência, pois essas crianças não apresentam essas características em sua personalidade. Por isso, é relevante levar em consideração o grau de conhecimento de cada uma para ela possa desempenhar as atividades corretamente possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento das atividades escolares.

Portanto, o papel do professor é determinante, pois exigirá conhecimento amplo e capacidade para desenvolver diferentes estratégias pedagógicas, que possibilitam o aperfeiçoamento de suas práticas e, conseqüentemente, adequar seu planejamento às necessidades do autista e promover entre os demais alunos o sentido de solidariedade e respeito mútuo.

5 | A GESTÃO E OS DESAFIOS À DIVERSIDADE

Educar crianças com autismo é um desafio que deve ser construído a muitas mãos. Isso exige uma equipe de colaboradores, isto é, gestores, professores, administrativos, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores cuidadores, enfim, todas as pessoas que participam diretamente da gestão escolar. Cabe ao gestor perpetuar a ideia de que para incluir é preciso mover o coletivo.

A educação escolar tem como objetivo fundamental promover de forma intencional, o desenvolvimento de certas capacidades e a apropriação de determinados conteúdos da cultura, necessários para que os alunos possam ser membros ativos em seu âmbito sociocultural de referências.

Para atingir o objetivo adequado, a escola deve conseguir o difícil equilíbrio de oferecer uma resposta educativa, tanto compreensiva quanto diferenciada, proporcionando uma cultura comum a todos os alunos, que evite a discriminação e a desigualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, que respeite suas características e suas necessidades individuais.

No currículo escolar contemplam necessidades comuns, compartilhadas por todos os alunos, relacionadas à aprendizagem necessária para seu desenvolvimento pessoal e sua socialização.

Porém, nem todos os alunos, absorvem da mesma forma as aprendizagens estabelecidas nele, visto que tem capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo de aprendizagem – o conceito de diversidade remete-nos ao fato de que todos os alunos têm necessidades educativas individuais próprias e específicas para ter acesso às experiências de aprendizagem necessárias à sua socialização, cuja satisfação requer uma atenção psicológica individualizada.

Em alguns casos, no entanto, determinadas necessidades individuais requer, o desenvolvimento maior da gestão, pois é necessário realizar modificações que facilitem e reforcem o progresso destes alunos, tanto organização e no funcionamento da escola, como nas adaptações do currículo e nos meios para ter acesso a ele.

Tradicionalmente, a escola centrou-se na ideia de que os problemas de aprendizagem têm sua origem em variáveis ou fatores individuais, motivo pelo qual se tomem medidas centradas nos, em vez de rever e modificar os aspectos da prática educativa que podem gerar ou acentuar suas dificuldades. Essa concepção, no âmbito curricular, deu lugar a propostas rígidas e homogeneizadoras, nas quais o planejamento educacional estabelece nos mínimos detalhes as decisões sobre o que, como e quando ensinar e avaliar, sem levar em conta que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem em contextos bastante diversos.

É importante avaliar a proposta de um currículo aberto e flexível que poderá ser uma condição essencial para responder às diversidades. Para melhorar a qualidade do ensino e assegurar a igualdade de oportunidades é preciso que cada escola reflita a respeito e planeje de forma conjunta a ação educacional mais adequada ao seu contexto, isso implica em uma gestão com a capacidade de implementar propostas à educação dos alunos com necessidades educativas especiais e que ela seja amplamente discutida e assumida por toda a comunidade educacional.

Ao propor às escolas a tarefa de elaborar seus projetos educacionais e curriculares, a resposta à diversidade deve ser o eixo central na tomada de decisões dos diversos componentes que os dois processos envolvem. Segundo Cavalcante (2006, p. 164), “o conceito de inclusão deve estar contemplado no projeto pedagógico da escola”. Atividades com esse propósito se encaixam no dia-dia dos professores e alunos e tendem a dar resultados a longo prazo.

Com as mudanças ocorridas no âmbito educacional em incluir a criança com autismo no ensino regular fez que a escola que antes excluía e não aceitava matrícula de criança com deficiência, hoje de acordo com a legislação deve garantir o direito à educação e oferecer condições de acessibilidades e inclusão aos alunos com deficiência, já o ensino que possibilita educar de forma inclusiva para as diversidades, segundo Melo, Lira e Facion (2008, p. 65):

[...] impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual.

Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discursões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduo pretendemos formar.

Enfim, a gestão apoiada em princípios democráticos requer conhecimentos, habilidades e atividades para desenvolver concepções mais práticas do que teorias, sustentadas pelo cotidiano de profissionais envolvidos, direta e indiretamente, em reflexões acerca da educação inclusiva no contexto escolar. Sendo assim, o gestor escolar tem um papel fundamental na elaboração de propostas que contemple à qualidade e à melhora contínua das atividades escolares.

Segundo Luck (2009, p. 69) tal gestão “é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação da qualidade para todos”. Esse domínio compõe-se de diversas competências e habilidades que servem de norte para o trabalho do gestor escolar, o que pode contribuir para consolidar uma escola realmente inclusiva.

6 | MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia desta pesquisa consiste, num primeiro momento, em um levantamento bibliográfico através de leitura de vários textos com pensamentos de autores relacionados ao tema em estudo. Tendo como ponto norteador a pesquisa de campo, segundo Lakatos (2007) ela utiliza técnicas de observação direta extensiva que permite o pesquisador está diretamente em contato com os objetos de estudo.

A partir dessas leituras, construiremos um acervo bibliográfico contendo textos com citações de autores para a elaboração dos capítulos abordados neste artigo e, enriquecimento da narrativa ao discorrer sobre as crianças com autismo.

O enfoque qualitativo proporcionou a abordagem interpretativa com o pesquisador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes existindo uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto (CREESWELL, 2007). Os dados foram coletados através da observação participante questionários com perguntas abertas direcionadas para os professores com crianças, professores cuidadores e da sala de atendimento especializado AEE. Totalizando no estudo de caso 05 alunos e 10 professores.

Ao observar o cotidiano escolar de uma criança com autismo vimos à necessidade de ampliar o conhecimento dos professores para lidar com essas crianças, principalmente, desenvolver práticas de inclusão que oportunize a socialização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas eficazes para incluir essas crianças ao processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Chizzotti (2010, p. 102), o estudo de caso é:

Uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Entretanto há muitas dúvidas sobre como lidar com alunos com autismo, falta de informação e resistência do professor é necessário haver práticas e conhecimentos de modos que todos possam reconhecer e valorizar as diferenças, sem que em nenhum momento tenham de desconhecer o direito indisponível e incondicional de todos os alunos à escola comum.

Assim, o estudo tornou-se um instrumento valioso para desmitificar algumas concepções dos professores em relação à educação inclusiva e informações fundamentais foram coletadas a respeito de como ocorre essa inclusão das crianças com autismo no contexto escolar considerando que é dever de todos oferecer o atendimento de qualidade para todos.

7 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder as inquietações sobre a temática em estudo, foi necessário analisar e avaliar o cotidiano escolar de seis professores denominado “titular” e três professores “cuidadores” e uma professora da sala de atendimento educacional especializado – AEE. Os professores apresentam insegurança e conhecimento teórico e prático para lidar com essas crianças.

Ao analisar as questões abordadas no questionário obtive o seguinte resultado: 1ª. Você sente-se seguro ao trabalhar com o aluno com autismo? 2 professores responderam a opção “Sim” e 8 responderam a opção “Não”. Como disse a professora do 1º ano “*O mais difícil é a adaptação desse aluno na sala de aula, pois, o professor ainda não compreendeu que eu estou aqui para auxiliá-lo, pois quem media o processo de ensino e aprendizagem é ele*”.

A outra acrescenta: “*A professora do AEE que devem ficar com esse aluno, pois ela, que é preparada para lidar com esses alunos*”.

De acordo com o autor a educação especial é marcada pela “ideia de uma educação diferente e dirigida um grupo de sujeitos específicos” (GONZÁLEZ, 200, p. 69).

Na 2ª questão perguntou-se: a equipe gestora promove encontro pedagógico para discutir sobre a inclusão desse aluno em sala de aula? Todos responderam a opção “Não”. Segundo Luck (2009, p.69) tal gestão “é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção da qualidade para todos”. Isso significa que a gestão deve ser gerida com a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Na 3ª questão investigou-se: Quando foi informado que em sua lista de alunos tinha um aluno com autismo, você buscou conhecimentos sobre essa deficiência?

4 responderam que “*Sim*”, 6 responderam que “*Não*”. Conforme Orrú (2003, p.1), “é indispensável que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja conhecedor ou outra Síndrome e de suas características inerentes”. É pertinente que o profissional da educação tenha conhecimento na área em que vai atuar.

Na 4ª questão inquiriu-se: É desafiador promover a integração do aluno com autismo. Você oportuniza atividades que envolva esse docente no processo ensino e aprendizagem? 6 responderam a opção “*Sim*”, 4 responderam que “*Não*”. Segundo Vygostsky (2010, p.16) “é por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades [...]”. A criança se desenvolve em seu processo de aprendizagem em comunhão com os demais que estão ao seu redor.

Na 5ª questão perguntou-se: O projeto político pedagógico da escola contempla a inclusão do aluno com autismo no contexto escolar? 3 responderam na opção “*Sim*” e 7 responderam “*Não*”. Cavalcante (2006, p.164) alerta que “o conceito de inclusão deve estar contemplado no projeto político pedagógico da escola”. Há muitas resistências no contexto escolar, por isso, há urgência em refletir e debater sobre a visão que a escola tem do desenvolvimento, de aprendizagem e da diversidade.

Hoje, o que percebemos a partir das conversas com os professores é que há uma insatisfação quanto à inserção desse aluno em sala de aula, principalmente, porque a maioria dos docentes acredita que a responsabilidade da educação inclusiva é do professor designado para Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Além disso, reclamam do número de alunos matriculados, da falta estruturação da escola e materiais pedagógicos adequados para trabalhar com esses alunos, e ainda a ausência de formação continuada em serviço com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Durante o estudo ficou evidente da importância de investir num planejamento de ações que viabilize um currículo que propicie a formação especializada permitindo um olhar reflexivo e um alargamento progressivo das concepções sobre as credibilidades do autismo.

Ao analisar as questões respondidas pelos professores em relação ao papel da gestão alusiva aos alunos com autismo, em sua maioria, relataram que falta um envolvimento maior da equipe gestora em promover práticas inclusivas de maneira que todos convivam e respeitem as diferenças.

Ao responder as questões sobre o envolvimento da comunidade escolar, enfatizaram que é indispensável o envolvimento de todos no planejamento e execução da educação inclusiva e ainda que, a presença de alunos com autismo é desafiadora, porém enriquece o convívio com os demais alunos.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova forma de entender e gerenciar informações, encarar problemas e encontrar soluções de maneira criativa e colaborativa, priorizando ao máximo a empatia e a experiência advinda da vida acadêmica dos profissionais de educação exige um conhecimento didático aprofundado sobre a inclusão e a permanência desse aluno na escola.

Afinal, criar soluções requer um entendimento profundo sobre as necessidades educacionais, pois, não basta inseri-lo no ensino regular nem ensiná-los a aprender conceitos, as chamadas competências do século 21, propõem o desenvolvimento cognitivo, interpessoal e intrapessoal acreditando que todos são capazes de aprender.

Ao lidar com as questões no cotidiano pode ser complexo como a Proposta pedagógica inclusiva, planejamento de conteúdo, relacionamento com as famílias, capacitação de professores é um grande desafio, por isso, é importante definir metas e traçar estratégias de ensino que possam atender a todos.

Apesar de todas as informações compartilhadas ainda há muitos questionamentos feitos pelos professores: Como lidar com aprendizagem? Quais as condições para se aprender? Da dimensão política à relacional, o direito à educação convoca novas respostas e outras formas de educar. As professoras em sua maioria reclamam da falta de momentos para a socialização de saberes, defendem o diálogo e a troca de ideias entre pares para melhor compreensão do autismo e a criação de novas perspectivas sobre o ser e o estar na escola.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Meire. **Inclusão**: A sociedade em busca de mais tolerância. Nova Escola, São Paulo, n. 196, p. 164, out 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa. Métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor**: um saber que pode ajudar. Bauru, 2007.

GAUDERER, E. Christian, **Autismo – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área**: do especialista aos pais, 2. ed. Almed, 1987.

PLAISANCE, E. **Ética e Inclusão**. Centro de Pesquisas sobre Laços Sociais. Paris: Universidade de Paris. (2004).

ORRÚ, Silva, Ester. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista Ibero Americana de Educación. Espanha, v. 31, 2003.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. **Autismo**: desafios na alfabetização e no convívio escolar. 2008. 36 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

VYGOTSKY, Lev Simionovich. **Coleção educadores – MEC**. Massagana. 2010.

O BRASIL QUINHENTISTA E A HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA: INTERFACES

Leonardo Ferreira Kaltner

SIXTEENTH-CENTURY BRAZIL AND LINGUISTIC HISTORIOGRAPHY: INTERFACES

RESUMO: Consiste o presente artigo em estudo acerca do Brasil quinhentista à luz da Historiografia Linguística. A descrição historiográfica se dá a partir da análise do contexto de produção (ZWARTJES, 2011; BATISTA, 2013) da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* de Anchieta (1595). Na primeira parte do estudo, é apresentada uma proposta de periodização do Brasil quinhentista, para a análise do contato linguístico entre as comunidades linguísticas indígenas da costa do Brasil e os colonizadores europeus, com a utilização de *pidgins* para comunicação (FARACO, 2016; LUCCHESI, 2009). Na segunda parte do texto, é analisada a presença de intérpretes, os *língoas*, na primeira fase do contato linguístico na América portuguesa, que tem por ápice a fundação de São Vicente e o registro da missão franciscana *Mbiaça*. Na terceira parte do texto, é analisada a institucionalização do contato linguístico, com a presença dos jesuítas no Brasil quinhentista.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia Linguística; Humanismo Renascentista; Gramática Missionária.

ABSTRACT: This article is a study of sixteenth-century Brazil in the light of Linguistic Historiography. The historiographic description is based on the analysis of the production context (ZWARTJES, 2011; BATISTA, 2013) of the *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* by Anchieta (1595). In the first part of the study, a chronology of events that took place in sixteenth - century Brazil was presented to analyze the linguistic contact between the indigenous linguistic communities of the coast of Brazil and the European colonizers, using pidgins for communication (FARACO, 2016; LUCCHESI, 2009). In the second part of the text, the presence of interpreters, the *lingoas*, is analyzed in the first phase of the linguistic contact in Portuguese America, whose apex is the foundation of St. Vincent village and the record of the Franciscan indigenous mission *Mbiaça*. In the third part of the text, the institutionalization of linguistic contact is analyzed, with the presence of the Jesuits in sixteenth - century Brazil.

KEYWORDS: Linguistic Historiography; Renaissance Humanism. Missionary grammar.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil quinhentista é um período histórico em que o processo de colonização e contato linguísticos podem ser analisados pelo viés da Historiografia Linguística (HL). A gramática missionária de Anchieta de 1595, documento que registra esse processo de contato e colonização linguísticos, é um objeto de estudos interdisciplinar, sendo a pedra angular da gramaticografia no Brasil e da Linguística Missionária. Logo uma abordagem historiográfica para analisar o trabalho gramatical de Anchieta depende de uma releitura e interpretação de documentos históricos dos diversos atores envolvidos no processo de estabelecimento da colônia na América portuguesa, a fim de que seja compreendido em seu contexto de produção. De acordo com Otto Zwartjes, referência nas pesquisas na área de gramática missionária e gramaticografia, Anchieta ocupa lugar de relevo na tradição gramatical do século XVI:

José Anchieta was born on March 19th, 1534, in S. Cristóval de La Laguna, Tenerife. His father, Juan de Anchieta, was a Basque from Guipúzcoa. In 1551, he entered the Jesuit order in Coimbra and for reasons of health, he was sent to Brazil (Martins1954: 9). He arrived in Salvador Bahia in 1553 accompanied by Manoel da Nóbrega (1517–1570), who had begun his mission in Brazil earlier in 1549. With da Nóbrega, Anchieta founded the Jesuit college in São Paulo de Piratininga (Leite & Franchetto 2006: 23) on January 25th, 1554. Anchieta wrote the first grammar of Tupi to be printed, and also composed literary works in Castilian, Portuguese, Latin and Tupi. According to Martins (1954: 9), he authored the dictionary *Vocabulário na Língua Brasileira*, of which there is a seventeenth-century manuscript in the Coleção Departamento de Cultura of the Prefeitura de São Paulo, but this is uncertain. (ZWARTJES, 2011, p. 148).

Nesse aspecto, cumpre salientar que a chegada da língua portuguesa às Américas não significa propriamente que ocorra a sua adoção unânime pela comunidade linguística que formava o Brasil quinhentista¹. A adoção da língua portuguesa ocorreu em um contexto complexo, em que as tentativas de colonização contínuas levaram ao choque entre indígenas e portugueses até que alianças se estabeleceram. Enquanto na Bahia, o núcleo colonial se firma em língua portuguesa e na língua-geral de Guiné, sobretudo com a instalação do governo-geral em 1548, em São Vicente, graças a uma aliança luso-tupi, predomina a língua indígena. Cada núcleo colonial teria possuído uma história singular, no que se refere ao contato e à colonização linguísticos:

There is a disagreement concerning the language described by Anchieta, since he did not give a name to the language. According to Rodrigues (1997) the language described by Anchieta was Tupinambá, but Navarro states that it was the Tupi language (1997: 660). The importance of Tupi-speaking tribes in the regions around Bahia diminished after the destruction of 130 tribes by Mem de Sá in 1557. Other Tupiniquim-speaking communities were destroyed in Ilhéus and Porto Seguro. The only surviving Tupinambá-speaking region was the Capitania

1. Cf. FARACO, 2016, p. 57: “A partir de meados do século XV, a língua portuguesa, na esteira da expansão marítima de Portugal, sai de suas fronteiras europeias e se torna uma língua internacional, com falantes seus se estabelecendo em enclaves ao longo da costa ocidental e oriental do continente africano, alcançando a Índia em 1498, a América em 1500, a China em 1513, o Timor em 1515 e o Japão em 1543”.

de São Vicente, while the speakers of the language elsewhere were annihilated in the period between 1557 and 1584 (Rodrigues, *ibid.*). Not only were Tupiniquim-speaking tribes massacred, but also Tupinambá-speaking tribes, speakers of Tamoio and other languages. The consequence of these reductions was that other tribes, such as the Aimoré, established new settlements along the coast, where earlier Tupispeaking tribes and Tamoios had lived (ZWARTJES, 2011, p. 148-149).

Entretanto, para compreendermos esse *momentum*, a época em que a gramática de Anchieta é escrita e publicada, produzida já no contexto missionário jesuítico, a partir de meados do século XVI, devemos retroceder ao início do processo de colonização e das navegações.:

Historicamente, a preparação do Renascimento em Portugal – época determinante para o entendimento dos mecanismos político-culturais que alicerçaram a colonização do Brasil – tem sua origem na Revolução de 1383, indo até a Tomada de Ceuta, em 1415, quando de fato inicia-se o Renascimento Português. Com o advento do Renascimento na Europa, portanto, inicia-se o longo processo dos descobrimentos ultramarinos, no qual se inscreve o episódio do descobrimento do Brasil e toda a política linguística que determinaria a transplantação para o território brasileiro da língua portuguesa (SILVA, 2014, p. 37).

A grosso modo, podemos afirmar que as políticas linguísticas no Brasil quinhentista têm por base o estabelecimento de contato linguístico com a população autóctone do território da América portuguesa, na época de formação territorial da colônia ultramarina, oriunda de autorização de colonização pela *Bula Inter Coetera* e ratificada pelo *Tratado de Tordesilhas*², sendo os esforços iniciais dos colonizadores empregados, neste sentido, de comunicação e, posteriormente, de formação de alianças com os povos indígenas, havendo nesse ínterim um desenvolvimento de atividades econômicas incipientes, como a extração de pau-brasil. Quando a comunicação não era possível, ao invés de alianças, se desenvolvia a guerra. Sobre o contato linguístico inicial e seu desenvolvimento ao longo do século XVI, escreve Dante Lucchesi:

Os primeiros povoadores portugueses que, no início do século XVI, vieram para o Brasil entraram em contato com as tribos indígenas que habitavam a costa e, por falarem línguas muito aparentadas do tronco tupi, eram capazes de se comunicarem entre si utilizando uma espécie de *koiné*, decalcada da língua tupinambá. Essa língua franca, que viria a ser denominada língua geral da costa brasileira — ou simplesmente língua geral — foi o instrumento de comunicação adotado pelos portugueses para integrar a força de trabalho indígena inicialmente na extração do pau-brasil e posteriormente no cultivo da cana-de-açúcar, do tabaco e do algodão (LUCCHESI, 2009, p. 43).

No dia 23 de abril de 1500, uma quinta-feira, é registrada por Caminha a primeira tentativa de contato linguístico entre portugueses e indígenas. Ainda que o intérprete Gaspar da Gama se encontrasse na esquadra portuguesa, o contato linguístico foi apenas gestual, pelo fato de o barulho do mar, segundo o escrivão da carta, ter impedido a comunicação pela fala:

2. Segundo Pontin: “Outro ponto relevante, é que o Papa Alexandre VI ‘na bula *Inter Coetera*’, faz doações não apenas de terras, mas também dos mares. Balboa tomou posse do Oceano Pacífico para o rei de Espanha” (PONTIN, 2012, p. 183).

quando obatel chegou aaboca do rrio heram aly xbiiij ou xx homee[n]s pardos todos nuus sem nhuu[m]a cousa que lhes cobrisse suas vergonhas. traziam arcos nas maãs esuas seetas. vijnham todos rrijos perao batel e nicolao coelho lhes fez sinal que posesem os arcos. e eles os poseram. aly nom pode deles auer fala ne[m] ente[n]dimento que aproueitasse polo mar quebrar na costa. soomente deulhes huu[m] barete vermelho e huu[m]a carapuça de linho que leuaua na cabeça e huu[m] sombreiro preto. E huu[m] deles lhe deu huu[m] sombreiro de penas daues compridas cõ huu[m]a copezinha pequena de penas vermelhas epardas coma de papagayo e outro lhe deu huu[m] rramal grande de com tinhas brancas meudas que querem parecer daljaueira as quaaes peças creio queo capitam manda avossa alteza e com jsto se volueo aas naaos por seer tarde e nom poder deles auer mais fala por aazo do mar.

(quando o batel chegou à boca do rio, eram ali 18 ou 20 homens, pardos, todos nus, sem nenhuma cousa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas. Vinham todos rijos para o batel e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pusessem os arcos; e eles os puseram. Ali não pode deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho, que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe deu um sombreiro de penas d'aves, compridas, com uma copazinha pequena de penas vermelhas e pardas, como de papagaio. E outro lhe deu um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer d'aljaveira, as quais peças creio que o capitão manda a Vossa Alteza. E com isto seolveu às naus por ser tarde e não poder deles haver mais fala, por azo do mar) (CAMINHA, 2018).

Mesmo a tentativa de colonização francesa posterior, na Baía de Guanabara, a França Antártica, entre os anos de 1555 e 1567, se iniciou pelo contato linguístico realizado sem fala, sendo a relação comercial estabelecida por trocas de objetos, por escambo, como Anchieta narra em seu poema épico *De Gestis Mendi de Saa* (Sobre os feitos de Mem de Sá), escrito em latim renascentista e publicado em 1563:

Hos adeunt Galli saeuae commercia gentis / Optantes, mutant merces, gladiisque coruscis / Falcibus, atque hamis et multa forcipe, diros / Demulcent Indorum animos, et rubra reportant / Ligna, uerecundo quae uestimenta colore / Inficiunt, atque acre piper pictasque uolucres / Humanos et quae referunt animalia gestus v. 20.

(A estes juntam-se os franceses, que desejam fazer negócios com o selvagem povo. Trocam mercadorias tanto por espadas e brilhantes foices quanto por ganchos e muitas pinças, assim acalmam os terríveis ânimos dos indígenas, também adquirem toras de pau-brasil, que tingem as vestimentas com cor enrubescida, e a acre pimenta, além de aves coloridas e animais que imitam os gestos humanos) (KALTNER, 2010).

Podemos propor uma divisão do tempo, uma periodização, em relação aos marcos históricos (*milestones*) do Brasil quinhentista para compreender a dinâmica do contato linguístico na formação da colônia ultramarina na América portuguesa. Essa divisão do tempo não cria propriamente períodos progressivos e de expansão, mas o início de projetos de tentativa de ocupação territorial, ainda que descontínuos. O ápice desse processo, em relação ao contato linguístico, é a publicação da *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil* em 1595 (ANCHIETA, 1595), escrita por São José de Anchieta (1534-1597), documento que sintetiza os

esforços de contato linguístico entre europeus e indígenas e simboliza o processo de ocupação efetiva do território que se constitui em uma colônia ultramarina na América portuguesa, o Brasil quinhentista.

Cada uma das etapas propostas nessa periodização necessita ser estudada a parte, a fim de que se compreenda o processo de contato linguístico na formação do Brasil quinhentista como um todo, em relação tanto ao contato estabelecido quanto à colonização linguística, que implantaria a Língua Portuguesa nas Américas. Veremos, em seguida, alguns aspectos referentes a algumas destas etapas, em relação às políticas linguísticas concernentes ao contato linguístico, assim como uma possível rede de instituições envolvidas no processo de ocupação territorial, projeção de políticas linguísticas e formação do Brasil quinhentista, o que redundará na organização e publicação da gramática de Anchieta.

Apresentamos um quadro-síntese com uma cronologia de momentos históricos no Brasil quinhentista que poderiam ter influenciado as políticas linguísticas concernentes ao contato linguístico:

Data	Marco histórico
1500- até o fim do século.	Operações militares de navegação na costa (guarda-costas), utilizando-se, por vezes, de intérpretes que atuavam no Oriente e na África, os <i>linguas</i> , sem sucesso. Organização de feitorias, com trocas comerciais por escambo e comunicação gestual, sem necessidade de fala. Envio de degredados para o território das colônias.
1530-1532	Estabelecimento de Martim Afonso de Souza e a fundação de São Vicente. Vínculos de parentesco entre indígenas e portugueses. Início de desenvolvimento de uma língua de contato, a partir de aliança luso-tupi para a colonização.
1533	Chegada dos primeiros africanos no Brasil em São Vicente, na condição de escravos, para a criação do primeiro engenho de açúcar, no início do ciclo escravocrata da Guiné.
1534	Fundação de capitânicas hereditárias, com o transplante e imigração de população oriunda de Portugal para colonizar o território.
1538-1548	Missão franciscana com indígenas carijós em <i>Mbiaça</i> .
1548	Estabelecimento do governo-geral e fundação da primeira cidade no Brasil, a capital de São Salvador, do Estado do Brasil, província do império ultramarino português. Uso da Língua Portuguesa na administração e o início do processo de uma política educacional colonial.
1549	Chegada dos jesuítas, fundação de colégios, escolas, mosteiros e missões indígenas. A política de conversão do gentio, com influência da educação humanística cristã renascentista pauta a política linguística da época, no Brasil. A educação jesuítica dialoga com correntes intelectuais vinculadas à Universidade de Coimbra.
1555-1567	Tentativa de colonização francesa na Baía de Guanabara, a França Antártica, com a presença de missionários calvinistas.
1556	A gramática de Anchieta já circula, como manuscrito, entre os jesuítas.
1573	Primeiro quilombo registrado no Brasil.
1580	União Ibérica, após a morte de D. Sebastião, com administração espanhola no Brasil. O período marca a chegada de outras ordens religiosas ao Brasil. A colonização avança aos sertões, acarretando o contato com grupos indígenas diversos.
1595	Publicação da gramática de Anchieta.

1599	Publicação da <i>Ratio Studiorum</i> , documento que sintetiza a educação humanística jesuítica e a política linguística que seria vigente no século XVII.
------	--

Tabela 1. Marcos históricos no Brasil quinhentista em relação às políticas linguísticas

Nesse quadro, sobre alguns marcos e acontecimentos do Brasil quinhentista, cumpre salientar que a consolidação do processo de estabelecimento de contato linguístico entre europeus e povos indígenas se dá na publicação da gramática de Anchieta em 1595, ainda que já estivesse em uso desde 1556. A gramática registra a tentativa de institucionalização de uma língua para a conversão indígena. Esse documento, que é uma síntese dos esforços de comunicação empreendidos ao longo do século, é resultante da operação coordenada de instituições educacionais, missionárias e administrativas na colônia da América portuguesa, retratando o caráter pragmático das relações interculturais estabelecidas com as alianças entre europeus e indígenas para o desenvolvimento do Brasil quinhentista, a partir do contato linguístico.

2 | A PRIMEIRA FASE (1500-1548): OS INTÉRPRETES (LÍNGOAS), MISSIONÁRIOS, NÁUFRAGOS E DEGREDADOS; A MISSÃO FRANCISCANA MBIAÇA

O esforço inicial dos portugueses, em relação ao contato linguístico, durante a marcha expansionista das navegações e descobrimentos, não foi travado com os povos indígenas das Américas no século XVI. Desde o início do período de expansão pelas navegações, com a política africana do século XV até a chegada às Índias, os portugueses travaram contato com povos e nações diversas³, sendo o contato linguístico fator essencial para o estabelecimento de relações comerciais e atividades missionárias, com comunidades linguísticas variadas, desde o Norte e a costa da África, até o extremo Oriente, no caminho das Índias. O multiculturalismo de que surgiu Portugal contribuiu à marcha expansionista⁴.

Nos vastos territórios da costa da África e no caminho das Índias, a variedade linguística obrigava o uso de intérpretes constantemente, sendo o conhecimento de línguas semíticas e das variadas línguas africanas uma preocupação para o contato

3. Cf. FERRO, 2006, p. 45: “Quando Vasco da Gama chegou às águas indianas, em 1498, certos soberanos locais, como os samorins de Calicute e os sultões de Gujerate, exerciam sua autoridade, mas não controlavam o oceano, que permanecia na mão dos árabes. Chegando a Calicute, Vasco da Gama exigiu para seu rei a soberania dos mares indianos, o que evidentemente os samorins recusaram, mas, em Cochim, os rivais destes aliaram-se aos recém-chegados, cuja esquadra era impressionante. O sultão do Egito respondeu ao apelo dos samorins, mas, depois de uma vitória naval, seu almirante voltou para casa. Então, retornando com força total, os portugueses de Afonso de Albuquerque ocuparam Goa, depois a ilha de Socotora, Ormuz e Málaca (atual *Melaka*), conseguindo, assim, controlar toda a parte ocidental do Oceano Índico.”

4. Cf. PINTO, 2010, p. 194: “Além das alterações no papel do português, do castelhano e do latim, acentua-se, nos séculos XIV e XV, a diversidade linguística observada em Portugal desde a sua fundação e expansão para sul. Apesar do início do seu abandono, a partir do século XIV, e da proibição da sua utilização em escrituras, por volta

linguístico, com comunidades linguísticas do Norte da África e até do extremo Oriente. O conhecimento de árabe e de hebraico era um fator que facilitava o contato linguístico com comunidades que possuíam como língua materna uma língua semítica, mas nem sempre isso era o suficiente para se estabelecer a comunicação em todo continente africano, como temos narrado na *Chronica do descobrimento e conquista de Guiné* do século XV de Zurara, e no posterior contato com os reinos do Congo e de Angola:

...comendador da Ordem de Cristo, Gomes Eanes Zurara (1410-1474), ressalta as dificuldades iniciais relativas à comunicação entre nativos africanos e portugueses, na costa ocidental da África, durante os primeiros contatos. A diversidade linguística com que as expedições portuguesas se deparavam quanto mais ao sul avançavam ia de encontro a uma concepção de homogeneidade linguística em que um mouro de língua mourisca fosse capaz de dialogar com os cativos que iam capturando (DESTRO, 2014, p. 327).

Dessa forma, há uma participação de judeus sefarditas, marranos, cristãos-novos, mouriscos, ciganos caló⁵, africanos cativos, entre outros, como intérpretes⁶, que atuavam empiricamente como tradutores, para o comércio ultramarino, ou que eram simplesmente abandonados nos territórios recém-ocupados como degredados, nessa primeira fase de tentativa de estabelecimento de um contato linguístico com comunidades linguísticas da África, Ásia e, posteriormente, América, tornando-se o império ultramarino português uma verdadeira Babel linguística.

Os franciscanos também foram missionários pioneiros, antes mesmo das navegações portuguesas, tendo atuado em Marrocos e em Jerusalém desde o século XIII, e tendo chegado às Índias, na costa do Malabar, em 1500, na esquadra de Pedro Álvares Cabral. Os franciscanos chegaram a fundar igrejas, conventos e colégios na Índia, ao longo dos séculos XVI e XVII:

de 1400, o árabe continuou a ser a língua materna de muitos portugueses. Os que abandonavam a língua, nem sempre abandonavam o seu alfabeto, adotando-o na escrita do português, a escrita aljamiada. Durante o século XV, a comunidade arabófona tornou-se mais numerosa, na sequência das conquistas portuguesas no norte de África – Ceuta (1415), Alcácer-Seguer (1458), Tânger (1471) e Arzila (1471) –, e alguns dos seus membros integraram, como intérpretes, as primeiras expedições ao longo da costa ocidental africana. À medida que estas expedições avançavam para sul, desembarcavam no Algarve e em Lisboa falantes de línguas até então desconhecidas dos portugueses e dos restantes europeus. A partir de 1441, falantes de línguas africanas do grupo ocidental atlântico e, depois de 1482, falantes de línguas bantas vindos de um continente de que, até então, se considerava que o árabe era a única língua autóctone. Em Lisboa, haveria escravos-intérpretes de todas as ‘novas’ línguas africanas identificadas, de modo a garantir que em cada viagem houvesse um intérprete capaz de assegurar a comunicação indispensável com as gentes da costa. Em 1477, foi concedida a alforria ao primeiro escravo-intérprete africano de que há notícia, João Garrido, natural da Guiné”.

5. Cf. COSTA, 1998, p. 37-40. A população cigana teria chegado possivelmente a Portugal no século XV, em seguida, as penas de degredo se tornariam comuns nos séculos XV e XVI.

6. Havia nos séculos XV e XVI a concepção de que o hebraico era a língua primitiva, de que todas as outras derivavam, BASSETTO, 2013, p. 29: “Nos séculos XV e XVI, as línguas nacionais se firmam e surgem gramáticas de todas elas, bem como dicionários e manuais. A grande preocupação é a origem das línguas, embora os estudos não tenham base científica nem filológica: assim, sob influência da Bíblia, um número considerável de autores considerava o hebraico como a língua primitiva, entre outros, G. Postel, em *De Originibus seu de Hebraicae Linguae et Gentis Antiquitate* (Das Origens, ou da Antiguidade da Língua e do Povo Hebreus) (Paris, 1538); e Bibliander, em *De Ratione communi omnium linguarum et litterarum commentarius* (Comentário sobre a razão comum de todas as línguas e letras) (Zurique, 1548).”

Uma forma de favorecer a divulgação do Evangelho era o conhecimento das línguas nativas. Há mais referências a obras compostas por franciscanos em concani, língua falada em Goa (Faria, 2013, pp. 186-194), mas foi possível identificar indícios do conhecimento de línguas do sul da Índia e do Ceilão. Por exemplo, frei Miguel de São Boaventura ordenou, em 1602, que “a língua malabar e a chingala” fossem estudadas no Ceilão (Trindade, 1962, v.1, pp. 328, 350-353). Trindade afirmou que existiam vários franciscanos que pregavam e escreviam nessas línguas, como os frades Pantaleão da Madre Deus, Francisco de Santo Antônio, Antônio de São Bernardino, Mateus de Cristo, Antônio de São Bernardino e Gaspar dos Anjos, conhecedores do tâmil (FARIA, 2014, p. 455).

As línguas de contato (*pidgins*)⁷ não eram padronizadas, sendo usados, em muitos casos, dialetos da navegação, como o vêneto, ou a mistura de línguas como espanhol, ladino e árabe. Como exemplo de intérpretes, os *línguas*, dos séculos XV e XVI, temos João Garrido na Guiné e Gaspar da Gama (LIPINER, 1987, p. 106; FARACO, 2016, p. 68), intérprete encontrado por Vasco da Gama na Índia, que acompanhou a esquadra de Cabral ao Brasil em 1500. A missão franciscana *Mbiçaça*, no Brasil, entre 1538 e 1548, é tema que carece de maior atenção, sobre o contato linguístico nesse período histórico.

A primeira fase do contato linguístico entre europeus e outros povos, na formação do vasto império ultramarino português, é caracterizada por uma organização empírica do contato linguístico. Uma tradição universitária e acadêmica que cogitasse sobre a diversidade linguística da época se desenvolveria em momento posterior, com o desenvolvimento do humanismo renascentista cristão em Portugal, a partir da reforma das universidades, sobretudo a Universidade de Coimbra, e o posterior desenvolvimento da Companhia de Jesus, que se tornaria instrumento missionário nos domínios mais afastados do império colonial ultramarino português: “Portugal não estava desligado nem da situação cultural europeia da Idade Média, do Humanismo e do Renascimento, nem da discussão linguística que teve lugar com o Humanismo” (LEITE, 2007, p. 81).

3 | A SEGUNDA FASE (1548-1595): A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CONTATO LINGUÍSTICO, O GOVERNO-GERAL, MISSÕES, COLÉGIOS E A GRAMATIZAÇÃO DA LÍNGUA-GERAL

No Brasil quinhentista, o ápice do processo de estabelecimento de contato linguístico com comunidades indígenas, de forma empírica, ocorre com Martim Afonso de Souza em São Vicente, que consegue estabelecer uma aliança duradoura a ponto de convencer a participação de indígenas e mamelucos diretamente no processo de colonização⁸. João Ramalho, o chefe indígena Tibiriçá e Martim Afonso

7. Cf. FARACO, 2016, p. 68 e seguintes.

8. Sobre a presença de cristãos-novos em São Vicente, FALBEL, 1999, p. 114: “quando, em 1532, Martim Afonso de Souza entrou no porto em São Vicente, dois anos após o estabelecimento das donatárias, já encontrara habitantes europeus, que no dizer de Paulo Prado seriam ‘remanescentes de naufrágios ou das viagens de 1501 ou 1503, das de d. Nuno Manuel, da nau Bretôa, e de Christovam Jacques, ou de outras anônimas...’. A figura controversa

de Souza teriam liderado um processo intercultural que permitiria o estabelecimento da colônia na América portuguesa, abrindo espaço para a instalação dos primeiros engenhos no Brasil quinhentista, com mão-de-obra escrava traficada da África (NEVES, 2007).

Para analisarmos esse *momentum* histórico, de transição de uma etapa de contato linguístico empírico, por *pidgins*, com intérpretes, para uma fase de institucionalização das políticas linguísticas no Brasil quinhentista, devemos evidenciar a figura do teólogo Diogo de Gouveia (1471-1557), como possível conselheiro das políticas linguísticas adotadas por Portugal em suas colônias ultramarinas, e seu sobrinho, o humanista André de Gouveia (1497-1548).

Diogo de Gouveia iniciou seus estudos teológicos em Paris, onde obteve o título de *Magister Artis* (Mestre em Artes), tornando-se bibliotecário da Universidade de Paris em 1507. Atuou como diplomata do rei D. Manuel I no reino da França, entre 1512 e 1521. Em 1520, assumiu a direção do Colégio Santa Bárbara em Paris. Durante o reinado de D. João III, que se iniciou em 1521, solicitou ao rei ajuda de custo para bolsistas e logo o colégio francês se transformaria em um reduto de formação de teólogos e humanistas ibéricos, como Jerônimo Osório, Diogo de Teive, e os futuros jesuítas Inácio de Loyola e Francisco Xavier, que lá teriam estudado as artes liberais e a teologia (PELLERIN, 2009, p. 46-49).

André de Gouveia, sobrinho de Diogo de Gouveia, assume a direção do Colégio Santa Bárbara em Paris entre 1529 e 1534, tornando-se reitor da Universidade de Paris em 1533. André de Gouveia, inspirado pela educação humanística, vigente no *Collège de France*, fundado em 1530, buscou implantar uma reforma educacional no Colégio Santa Bárbara. Em 1534, assumiu a direção do Colégio de Guiana, em Bordéus, em que teria estudado Montaigne. André de Gouveia permaneceu na França até 1547, quando retornaria a Portugal para dirigir o Real Colégio das Artes de Coimbra, que passaria a funcionar em 1548, o mesmo ano de sua morte, colégio em que Anchieta estudou:

O Colégio de Guiana gozava então de justa fama. Aliás, o ensino tinha-se renovado, de modo geral, em toda a França, na primeira parte do século XVI. Os estudos humanísticos, que começaram a adquirir nova importância na Itália, a partir de Petrarca, no século XIV, e que no século XV atingiram nas Repúblicas italianas verdadeiro esplendor, conquistaram no final deste século e princípio do seguinte, pouco a pouco, todas as nações cultas da Europa. O Colégio de França, fundado por Francisco 1, em 1530, após tentativas que anteriormente tinham resultado infrutíferas, marca apenas a consagração oficial da adoção dos novos programas e métodos de ensino. Noutras partes havia já colégios que tinham posto de lado os métodos medievais e se entregavam decididamente à orientação dos humanistas (FREIRE, 1963-1964, p. 9).

A institucionalização do contato linguístico, no Brasil quinhentista, inicia-
e desconhecida do Bacharel de Cananéia, com o seu clã familiar que incluía Gonçalo da Costa, Antonio Rodrigues, Mestre Cosme, Duarte Peres (ou Pires) e também a não menos controvertida personalidade de João Ramalho. Este último, sobre o qual derramou-se muita tinta devido ao suposto 'kaf' de sua assinatura, é mencionado na carta de Tomé de Souza dirigida ao rei d. João III, de 1o de junho de 1553, como natural de Coimbra e possuidor de uma prole abundante com muitos descendentes”.

se com a política de “conversão do gentio” do jesuíta Manuel da Nóbrega, desde 1549, a partir de seus esforços em Salvador junto ao governo-geral⁹ para implantar escolas e colégios para os indígenas conversos, tendo como referência a reforma educacional empreendida em Portugal, na adoção da educação humanística de tradição italiana e francesa (FARIA, 2006). Esse projeto, vinculado à educação humanística renascentista, seria reflexo das reformas educacionais que ocorriam em Portugal, no contexto da política cultural de D. João III, na reforma da Universidade de Coimbra, em 1537, e na criação do Real Colégio das Artes de Coimbra em 1548, que em 1555 passaria a ter administração jesuítica.

Diogo de Gouveia e o humanista André de Gouveia, que dirigiram os renomados colégios humanísticos franceses supracitados, o Colégio Santa Bárbara e o de Guiena, teriam auxiliado a reforma educacional empreendida por D. João III, na fundação do Real Colégio das Artes de Coimbra, em 1548, em que Anchieta estudara adolescente, antes de sua vinda ao Brasil. O Real Colégio das Artes de Coimbra passou a ter administração jesuítica em 1555 e serviria como modelo para a fundação de outros colégios jesuíticos, como os do Brasil quinhentista.

O humanismo renascentista cristão em Portugal, movimento que envolveria a reforma católica, na fundação da Companhia de Jesus e no Concílio de Trento, passaria a fomentar a renovação dos estudos gramaticais e o pensamento linguístico em Portugal na mesma época da colonização do Brasil quinhentista. Seria, dessa forma, a catequese indígena no Brasil quinhentista relacionada à educação linguística, por fim. Dessa forma, podemos considerar que a gramática de Anchieta, já registrada como em uso desde 1556, mas publicada apenas em 1595, é uma publicação dentro de um contexto cultural e tradição tipográfica que se relacionava às gramáticas oriundas da educação humanística portuguesa, não sendo um documento isolado em sua produção e recepção.

Se, na primeira fase da ocupação territorial, tínhamos a predominância das navegações costeiras e dos missionários franciscanos na tentativa de catequese, em segundo momento, será a Companhia de Jesus responsável por implantar a política de conversão indígena, a partir de pressupostos da educação humanística renascentista cristã, com nítida influência do humanismo francês e italiano. Como resultado das reformas educacionais que afetam a Universidade de Coimbra no século XVI, são fundados no Brasil quinhentista as primeiras escolas e colégios

9. No *Regimento que levou Tomé de Souza governador do Brasil*, publicado em Almerim, em 17/12/1548, considerada a primeira Constituição do Estado do Brasil, há a seguinte redação, sobre a política de conversão indígena: “45 – Porque parece que será grande inconveniente, os gentios, que se tornarem cristãos morarem na povoação dos outros, e andarem misturados com eles, e que será muito serviço de Deus e meu apartarem-se de sua conversação, vos encomendo e mando que trabalheis muito por dar ordem como os que forem Cristãos morem juntos, perto das povoações das ditas Capitâneas, para que conversem com os ditos Cristãos e não com os gentios, e possam ser doutrinados e ensinados nas cousas de nossa Santa Fé. E aos meninos, porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam Cristãos, e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios; e aos Capitães das outras Capitâneas direis, de minha parte, que lhes agradecerei muito ter cada um cuidado de assim o fazer em sua Capitania; e os meninos estarão na povoação dos portugueses, e em seu ensino folgaria de se ter a maneira que vos disse” (REGIMENTO, 2018).

jesuíticos, que implementariam a política linguística então vigente¹⁰, que seria sintetizada, posteriormente, em 1599, na *Ratio Studiorum*.

A política linguística nos colégios jesuíticos do Brasil quinhentista variou de acordo com as décadas de sua implantação e o contexto específico do momento histórico. Entretanto, seguem um padrão de alfabetização em língua portuguesa e tupi, com a possibilidade de estudos mais avançados em línguas clássicas, sobretudo o latim¹¹. A gramática de Anchieta foi escrita como um recurso didático para a catequese e o ensino nessas instituições, sendo um registro de técnica de gramatização de uma língua que inicialmente servia como instrumento apenas para o contato linguístico, mas aos poucos ganhava o *status*, no Brasil quinhentista, de língua de civilização: o tupi.



Imagem 1. Frontispício da gramática anchietana (1595)

4 | A GRAMÁTICA DE ANCHIETA DE 1595

A *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* de Anchieta participa de um processo cultural amplo, que é o início da institucionalização do sistema educacional no Brasil quinhentista, estando inscrita em uma tradição de obras impressas em Portugal no século XVI. A tradição gramatical da educação humanística portuguesa, por influência francesa e italiana, estava pautada no ensino das línguas sapienciais: latim, grego e hebraico, sendo em um primeiro momento muito influente a gramática latina de *Despauterius*, as obras de Nicolau Clenardo, até que a Companhia de Jesus organizasse um cânon educacional (NAVARRO, 2000).

A gramática latina *De institutione grammatica libri tres* do jesuíta Manuel Álvares, de 1572, torna-se um dos primeiros esforços de sistematização da educação humanística portuguesa, sendo o principal instrumento para a educação jesuítica e para o processo de gramatização das línguas de contato, estabelecidas empiricamente nos longínquos domínios do império ultramarino colonial português. A

10. Para as línguas clássicas, as principais influências da educação humanística portuguesa teriam sido, em latim: Despautério, inicialmente, e em seguida Manuel Álvares. Para o grego e hebraico, as gramáticas de Nicolau Clenardo (NAVARRO, 2000, p. 385 e seguintes; ALTMAN, 2012, p. 18-19).

11. SHIGUNOV NETO, 2008, p. 177.

partir da gramática de Manuel Álvares, surgiriam outras gramáticas, artes e métodos de descrição de línguas, desde as vernáculas até as de contato, desenvolvidas nos esforços de navegação e do processo missionário nos séculos XVI e XVII.

A tradição gramatical renascentista das línguas estrangeiras modernas próximas a Portugal, como a espanhola, com Nebrija, certamente, influenciara a tradição de descrição da língua portuguesa nas obras gramaticais de Fernão de Oliveira (1536) e de João de Barros (1540). Entretanto, cumpre salientar que a gramática de Anchieta está em um contexto cultural mais próximo à obra de Manuel Álvares, que serviria como cânon da educação jesuítica, a partir da publicação da *Ratio Studiorum* em 1599, dada sua formação humanística conimbricense.

Um fenômeno ainda a ser investigado, em relação à gramática de Anchieta, é a sua intertextualidade com as gramáticas latinas do humanismo renascentista cristão português, principalmente com a obra de Manuel Álvares, e com as gramáticas que a teriam antecedido na educação humanística em Coimbra, como as de *Despauterius* e a de Clenardo. No período colonial, a gramática de Anchieta foi sucedida pela *Arte da Língua Brasílica* de Figueira (1621).

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, Cristina. As partes da oração na tradição gramatical do Tupinambá/Nheengatu. **Revista Limite**, n.6, p. 11-51, 2012.
- ANCHIETA, José de. **Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil**. Coimbra: Antonio de Mariz, 1595.
- BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia Românica**. São Paulo: EdUsp, 2013.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil**. Edição fac-símile de Jaime Cortesão. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pêro Vaz de Caminha. 1 de maio de 1500. Portugal, Torre do Tombo, Gavetas, Gav. 15, mç. 8, n.º 2**. Disponível em: <<http://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2018.
- COSTA, Elisa Maria Lopes da. O povo cigano e o degredo: contributo povoador para o Brasil colônia. **Revista Textos de História**, v. 6, n. 1 e 2, p. 35-56, 1998.
- DESTRO, Letícia C. F. “Entre línguas”: os intérpretes nos primeiros contatos dos europeus com a costa da Guiné (século XV). **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 14, n. 2, p. 326-338, jul./dez. 2014.
- FALBEL, Nachman. Sobre a presença dos cristãos-novos na Capitania de São Vicente e a formação da etnia paulista. **Revista USP**, São Paulo, n.41, p. 112-119, março/maio 1999.
- FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.

- FARIA, Patrícia Souza de. Os franciscanos no Malabar: experiências missionárias e mediações culturais no sul da Índia (século XVI). **Revista Sêmata, Ciências Sociais e Humanidades**, v. 26, p. 447-469, 2014.
- FARIA, Patricia Souza de. **A conquista das almas do Oriente: franciscanos, catolicismo e poder colonial português em Goa (1540-1740)**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- FERRO, Marc. **História das colonizações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- FREIRE, José Geraudes. Obra poética de Diogo Mendes de Vasconcelos. **Humanitas**, n. 15-16, Coimbra, p. 1-82, 1963-1964.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do Paraíso**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- KALTNER, Leonardo Ferreira. A Baía de Guanabara no De Gestis Mendi de Saa. **Revista Brasil-Europa - Correspondência Euro-Brasileira**. n. 127/23 (2010:5). Disponível em: <<http://www.revista.brasil-europa.eu/127/Guanabara-no-De-Gestis.html>>. Acesso em 03 ago. 2018.
- KALTNER, Leonardo Ferreira. As fontes do De Gestis Mendi de Saa e o trabalho filológico de armando Cardoso. **Revista Philologus**, n. 70 (supl.), Rio de Janeiro, p 28-42, jan./abr. 2018.
- LEITE, Marli Quadros. **O nascimento da gramática portuguesa: uso & norma**. São Paulo: Editora Paulistana, 2007.
- LIPINER, Elías. **Gaspar da Gama: um converso na frota de Cabral**. Nova Fronteira, 1987.
- LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A., and RIBEIRO, I., orgs. **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 41-73.
- MEERSMAN, A. **The Ancient Franciscan Provinces in India**, Bangalore: Christian Literature Society, 1971.
- NASCIMENTO, Sidnei Francisco do. Erasmo de Roterdã e a educação humanista cristã. **Revista Filosofia**, v. 19, n. 24, p. 47-60, jan./jun. 2007.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. In: PINHO, Sebastião Tavares de et alii. **Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra - Colégio das Artes da Universidade (1548-1998)**. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 2000, p. 385-406.
- NEVES, Cylaine Maria das. **A Vila de São Paulo de Piratininga: fundação e representação**. São Paulo: Annablume, 2007.
- PELLERIN, Agnès. **Les Portugais à Paris**. Paris: Chandaigne, 2009.
- PINTO, Paulo F. Portugal. 1143-1496: uma pessoa política, muitas pessoas linguísticas. **Ideias e Temas**, n. 7, p. 190-196, 2010.
- SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.
- SILVA, Maurício. Luta de línguas: panorama histórico-cultural da língua portuguesa no Brasil do século XVI. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, n. 15(1), p. 36-49, 2014.
- PONTIN, Rafael de Almeida Leme. As Bulas e Tratados dos séculos XV, XVI e XVIII na História do Direito brasileiro: seus reflexos na América portuguesa. *Cadernos jurídicos Unisal – Liceu Salesiano*,

n. 4, p. 175-200, 2012.

REGIMENTO que levou Tomé de Souza governador do Brasil, Almerim, 17/12/1548. Lisboa, AHU, códice 112, fls. 1-9. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Regimento_que_levou_Tome_de_Souza_governador_do_Brasil.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

ZWARTJES, Otto. **Portuguese missionary grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550-1800**. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

O ESPAÇO DO LIVRO E AS NOVAS TECNOLOGIAS: PROBLEMATIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA LEITURA

Thiago Barbosa Soares

PROBLEMATIZATION OF READING

RESUMO: O presente artigo objetiva problematizar a leitura nos espaços do livro e das novas tecnologias. Desde a popularização da internet e de suas ferramentas de linguagem a leitura passou e passa por transformações, porém, não ignora o espaço legado pelo livro como um acervo e uma fonte de leituras. Decorrente do aumento indelével no uso das novas tecnologias, plataformas virtuais, a leitura passou a carecer de maior observação, sobretudo, por agora possuir características ainda não tão conhecidas e poder gerar impactos imprevistos. Diante desse quadro, cotejamos vozes de distintos lugares para traçar considerações acerca da problemática contemporânea da leitura; uma dessas é de uma entrevista de Umberto Eco, uma outra de uma entrevista com presidente do Instituto para o futuro do livro, Eduardo Szklarz. Tanto uma quanto a outra nos remetem aos contrapontos realizados a partir de uma bibliografia teórica para compor a discussão qualitativamente analítica.

PALVRAS-CHAVE: Leitura; livro; internet.

ABSTRACT: The present article aims to problematize the reading in the spaces of the book and the new technologies. Since the popularization of the Internet and its language tools, reading has gone through transformations, but it does not ignore the space inherited by the book as a collection and a source of readings. As a result of the indelible increase in the use of new technologies, virtual platforms, reading has become more imperative, especially for the moment, it has features that are not yet well known and can generate unforeseen impacts. Before this picture, we compare voices from different places to draw up considerations about the contemporary problematic of reading; one of those is from an interview by Umberto Eco, another from an interview with the Institute's president for the future of the book, Eduardo Szklarz. Both refer to the counterpoints made from a theoretical bibliography to compose the qualitatively analytical discussion.

KEYWORDS: Reading; book; Internet.

THE SPACE OF THE BOOK AND NEW
TECHNOLOGIES: CONTEMPORARY

INTRODUÇÃO

“É triste e ao mesmo tempo, ridículo lembrar quanta pesada humilhação, quanto vexames e sustos me trouxe a paixão da leitura, repentinamente acesa em mim!”

(M. Gorki, *Ganhando meu pão*)

“Ler não é uma trabalho qualquer” (PERISSÉ, 2005, p. 26). Dizer sobre os fenômenos relacionados à leitura na atualidade não é uma tarefa fácil, contudo é de fundamental importância pensar a respeito de como as novas tecnologias afetam e quais seus possíveis impactos. Portanto, é justamente esse o intento do presente texto, isto é, refletir acerca de uma eventual crise na leitura a partir de um conjunto de dados levantados, entre eles: uma entrevista de Umberto Eco cedida ao jornal *Estadão*, em 2010, e uma matéria da revista “*Superinteressante*” (vide anexo). Além desses, recorreremos a uma bibliografia teórica e analítica para compor a discussão de maneira a sustentar argumentos já empregados na seara da leitura ou, se necessário, a refutá-los. Assim, um gesto de leitura é construído para se averiguar uma hipótese de crise da leitura instaurada provavelmente por conta dos avanços tecnológicos e seus efeitos em nossa sociedade, uma vez que os caminhos contemporâneos nos levam a tal reflexão.

“O desenvolvimento das técnicas e dos meios de comunicação audiovisuais é geralmente considerado como uma concorrência séria para o livro e talvez como fato de uma mutação eventual da sua forma” (LABARRE, 1981, p. 103).

Se as novas possibilidades de leitura na tela permitem novas liberdades de leitura do texto, a generalização do formato digital trouxe também consigo o sentimento difuso de que isso constitui uma ameaça ao formato tradicional do livro. De acordo com esse sentimento, o livro digital poria em risco a sobrevivência do livro impresso, com a sua história de séculos, com a sua importância na transmissão da cultura, com suas características físicas que aprendemos a amar. Essa inquietação veio juntar-se a uma outra, que já existe há várias décadas, pelo menos no mundo ocidental: a de que existam cada vez menos leitores (BELO, 2008, p. 19).

De cada nova tecnologia de produção, reprodução e circulação de textos emergem discursos que afirmam e defendem o caráter revolucionário dessa criação no que concerne à mudança significativa de nossas práticas de escrita e de leitura, para dar o exemplo mais pontual. Surgem também discursos que, contrariamente a essa visão eufórica e progressista frente às novas tecnologias, criticam severamente as mudanças geradas por elas, que implicariam uma reviravolta radical e “degradante” de nossas práticas de linguagem. Com a emergência do computador pessoal e da internet, e das repercussões que essas criações aportam para as nossas práticas de linguagem, em particular as de escrita e as de leitura, poderíamos indagar que uma das consequências dessa emergência seria uma crise da leitura? Em que medida as novas tecnologias afetam de fato nossas práticas de linguagem? Poderíamos dizer

que lemos menos e pior do que antes? Se o fazemos, por quais razões? Vivemos em uma sociedade em crise no que concerne às práticas de leitura?

LEMOS MENOS E PIOR DO QUE ANTES?

Em relação à primeira pergunta, embora “menos e pior” sejam termos comparativos e, portanto, referentes a grandezas relativas, em se tratando da humanidade como um todo, ou então especificamente no contexto de leitores brasileiros, é possível afirmar que se lê “mais” e, possivelmente, “melhor” do que antes, e que a internet e o avanço das novas tecnologias têm contribuído para isso. A humanidade lê “mais” pelo simples fato de que, há 100 anos havia proporcionalmente mais pessoas analfabetas no Brasil e no mundo. Mesmo com um número significativo de analfabetos funcionais, ainda sim o número de pessoas alfabetizadas é maior em valores absolutos e estatísticos no Brasil. O mesmo pode ser dito caso se queira restringir o lapso de tempo a somente 10-20 anos (considerando-se a expansão da internet em larga escala pelo mundo).

Também é possível alegar que, ao menos dentro de um certo ponto de vista, a humanidade e/ou os brasileiros “lêem melhor” comparando-se com o quadro de 100 ou com o de 10-20 anos atrás (ZOARA, 2016). Embora a quantificação da qualidade de leitura seja algo realmente difícil de realizar, existe um índice que se mantém razoavelmente acima de qualquer suspeita. Trata-se dos textos técnicos e científicos que, em sua grande maioria, são verificados por uma equipe de especialistas qualificados antes de serem publicados. Parece, então, razoável considerar que um texto científico (independente de sua temática) tem mais qualidade, em tese, do que um texto opinativo de alguém desconhecido. Observa-se que, ao afirmar a qualidade dos textos científicos, não se está de forma alguma defendendo que o único tipo de leitura de qualidade que exista seja a leitura de um texto científico. Procuramos nos restringir a esse tipo de escrito em particular pelo fato de que esse parece ser um tipo de leitura que, na maioria dos casos, possui uma certa credibilidade e uma aprovação em determinado círculo social mais ou menos preestabelecido.

Se um texto científico tem, em geral, mais qualidade que um escrito não-científico, então basta que observemos se o público de leitores de textos científicos (graduandos, graduados, mestres, doutores, entre possíveis outros) aumentou ou diminuiu no período de tempo analisado, seja em 100 anos, seja nos últimos 10-20 anos (ibid.). Parece que não só no Brasil como em todo mundo este público só vem crescendo. Apenas esta estatística não significa necessariamente que o mundo ou os brasileiros estejam “lendo melhor”. Porém, já é um começo para responder a pergunta se “leamos menos e pior do que antes” e, por conseguinte, abrir as portas para outra.

EM QUE MEDIDA A NOVA TECNOLOGIA AFETA DE FATO AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM?

Essa é, sem dúvida, uma pergunta complexa. Se, por um lado, é inegável que o advento da internet representa uma ampla disponibilização gratuita e democrática do conhecimento para a humanidade, por outro lado há o problema levantado por Umberto Eco¹ com respeito aos filtros deste saber, porquanto existe uma diferença entre o conteúdo disponível na internet e o de uma enorme biblioteca

A diferença básica é que uma biblioteca é como a memória humana, cuja função não é apenas a de conservar, mas também a de filtrar - muito embora Jorge Luis Borges, em seu livro *Ficções*, tenha criado um personagem, Funes, cuja capacidade de memória era infinita. Já a internet é como esse personagem do escritor argentino, incapaz de selecionar o que interessa - é possível encontrar lá tanto a Bíblia como *Mein Kampf*, de Hitler. Esse é o problema básico da internet: depende da capacidade de quem a consulta. Sou capaz de distinguir os sites confiáveis de filosofia, mas não os de física. Imagine então um estudante fazendo uma pesquisa sobre a 2.^a Guerra Mundial: será ele capaz de escolher o site correto? É trágico, um problema para o futuro, pois não existe ainda uma ciência para resolver isso. Depende apenas da vivência pessoal. Esse será o problema crucial da educação nos próximos anos (ECO, 2010).

Mesmo que tenha sido Umberto Eco quem disse, não significa que tenhamos que concordar com tudo aquilo que ele escreveu ou disse. Isso se aplica à tese dele sobre os filtros. Por um lado, é preciso reconhecer a necessidade de uma filtragem de conhecimentos na educação infantil e juvenil, no sentido de evitar a exposição das crianças e jovens à pornografia, às ideologias fanatizantes (neonazismo, consumismo, fundamentalismo, etc.) e à violência excessiva. Todavia, em se tratando de um público adulto e responsável, o atual estado de ampla disponibilização gratuita e irrestrita de conhecimentos no mundo todo (seja por meios legais como a Wikipédia, seja por meios ilegais como torrents, Wikileaks, The Pirate Bay, etc.) corresponde a uma gigantesca oportunidade de amadurecimento da sociedade contemporânea.

Quando observamos a história da humanidade, vemos que em boa parte dela, o conhecimento era completamente “filtrado”, isto é, existiam algumas poucas mentes “pensantes” que decidiam quem teria acesso a que, baseados puramente em seus interesses pessoais e de classe. Para ter acesso a algum saber, era necessário submeter-se aos ditames aleatórios do grupo atualmente no poder (seja este grupo de natureza religiosa, iniciática, política, etc.), pois isso garantiria que este conhecimento não viria a ser utilizado contra os interesses deste mesmo grupo. Em outras palavras, havia um controle ideológico ferrenho por parte das classes dominantes para que seus interesses continuassem a ser atendidos e o *status quo* se mantivesse tal e qual.

1. <http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,eletronicos-duram-10-anos-livros-5-seculos-diz-umberto-eco,523700,0.htm>

Mesmo o advento da era eletrônica, com o rádio e a televisão, antes de arrefecer o culto aos meios impressos e especialmente ao livro, acabou enfatizando sua importância. A suspeita – ameaçadora para uns (letrados) e alentadora para outros (iletrados) – de que a escrita não seria mais “indispensável para saber das coisas” não se concretizou. Pelo contraste entre o facilitário da comunicação eletrônica ou da comunicação oral e a complexidade da escrita, acabam ainda sendo mais valorizados os textos impressos, os livros, em particular, e seus leitores. Estes optam pelo mais “difícil” e, por ser a escrita mais difícil de entender, seria possivelmente mais importante que os outros meios. Esse tipo de raciocínio, comum entre a população iletrada e, sem dúvida, estimulado pelos intelectuais, resulta ser um dos fatores maiores de sustentação do culto da letra e dos livros (MARTINS, 1988, p. 45-46).

A revolução tecnológica operada pela internet vem sistematicamente quebrando este paradigma conservador. Em outras palavras, a leitura sempre foi consagrada ao intelectual e ao espiritual em outras épocas, ou melhor, até ontem, mas outros eram iniciados na prática da leitura pela necessidade de diversão ou como passatempo, esses, muitas vezes, se tornavam escritores, cientistas, místicos, etc. Contudo, hoje as possibilidades são infinitamente maiores para se praticar a leitura, embora haja pessoas que ache que uma postagem no *facebook* não seja digna do ato de ler. Nos tempos atuais, vemos os esforços de pessoas como Edward Snowden, Bradley Manning e Julian Assange sendo valorizados pelos muitos países do mundo por terem contribuído para sabotar parte do controle ideológico. A desobediência explícita destes três indivíduos em relação às “regras legais” de seus respectivos países possibilitou ao mundo a descoberta de verdades inconvenientes sobre as sinistras práticas de dominação que estavam em voga por parte de governos como o dos EUA.

Nesse diapasão, o advento das modernas tecnologias de comunicação tem potencial para operar uma verdadeira revolução política, social e cultural na humanidade. Se o controle sobre o conhecimento é uma ferramenta de dominação e opressão, então podemos defender que a liberação e ampla disponibilização do conhecimento é uma ferramenta para a emancipação da humanidade. Como um argumento adicional, veja-se a exortação feita por Kant no primeiro parágrafo da sua resposta à pergunta “O que é Esclarecimento?”

O Esclarecimento é a libertação do homem de sua imaturidade (*Unmündigkeit*) auto-imposta. Imaturidade é a incapacidade de empregar seu próprio entendimento sem a orientação de outro. Tal tutela é auto-imposta quando sua causa não reside em falta de razão, mas de determinação e coragem para usá-lo sem a direção de outro. Sapere Aude. Tenha coragem de usar sua própria mente (*Verstandes*)! Este é o lema do Esclarecimento (KANT, 2012, p. 145.).

Como esperar que a sociedade venha a caminhar com as próprias pernas quando ainda existem sujeitos e instituições que limitam e restringem o conhecimento? (isto é, toda forma de limitação: financeira, linguística, política, iniciático-religiosa, social, de gênero, etc.). Ora, aqui a leitura passa a receber uma comutação com o sentido de conhecimento; ler é, em grande medida, conhecer que, por sua, vez requer uma continuidade irrestrita de mais leituras. Líamos os livros, textos materialmente

palpáveis; agora podemos ler textos virtualmente tangíveis. Portanto, o conhecimento parece se manter ainda sim sem o livro. O livro pode acabar?

ECO E O FIM DO LIVRO

A entrevista de Umberto Eco cedida ao Estadão² diz a respeito de seu livro em conjunto com Jean-Phillippe de Tonac intitulado “Não Contem com o Fim do Livro”. Eco argumenta o quanto é descabida a possibilidade de o livro vir a desaparecer e afiança:

O desaparecimento do livro é uma obsessão de jornalistas, que me perguntam isso há 15 anos. Mesmo eu tendo escrito um artigo sobre o tema, continua o questionamento. O livro, para mim, é como uma colher, um machado, uma tesoura, esse tipo de objeto que, uma vez inventado, não muda jamais. Continua o mesmo e é difícil de ser substituído. O livro ainda é o meio mais fácil de transportar informação. Os eletrônicos chegaram, mas percebemos que sua vida útil não passa de dez anos. Afinal, ciência significa fazer novas experiências. Assim, quem poderia afirmar, anos atrás, que não teríamos hoje computadores capazes de ler os antigos disquetes? E que, ao contrário, temos livros que sobrevivem há mais de cinco séculos? Conversei recentemente com o diretor da Biblioteca Nacional de Paris, que me disse ter escaneado praticamente todo o seu acervo, mas manteve o original em papel, como medida de segurança (ECO, 2010).

Fica evidente o posicionamento de Eco no tocante ao livro: esse não vai desaparecer e vai continuar a exercer sua essencialidade, pois ele o compara a utensílios de fundamental importância para certas atividades. Visto isso, o escritor diz que o livro é como uma colher, um machado ou uma tesoura; disso pode resultar muitos equívocos à medida que não há nada que possa substituir esses objetos, o que não se aplica ao livro. Numa palavra, o livro vem sendo substituído, ou melhor, a materialidade é outra, portanto, esse argumento de Eco não tem tanta força. Embora o que o escritor quer afirmar é muito simples: o livro é a via mais prática de acesso às informações, sobretudo por possuir materialidade concretamente tangível, diferentemente dos demais aparelhos oriundos das novas tecnologias. “A “conservação” se deve ao livro, à biblioteca, ao que Michel Foucault chamava de arquivo. Graças ao livro, à biblioteca uma identidade fixou-se na permanência” (ZUMTHOR, 2014, p.65; grifo do autor).

Umberto Eco argumenta criticamente em relação à **função e preservação da memória** diante das novas tecnologias. Ele acredita na memória como sendo um tipo de músculo para o qual o novo funcionamento tecnológico não é positivo, visto que os novos aparelhos não exigem mais tanto exercício como antes. Nas palavras dele:

De fato, é importantíssimo esse tipo de exercício, pois estamos perdendo a memória histórica. Minha geração sabia tudo sobre o passado. Eu posso detalhar sobre o que se passava na Itália 20 anos antes do meu nascimento. Se você perguntar hoje para um aluno, ele certamente não saberá nada sobre como era

2. Realizada em 13 de março de 2010.

o país duas décadas antes de seu nascimento, pois basta dar um clique no computador para obter essa informação. Lembro que, na escola, eu era obrigado a decorar dez versos por dia. Naquele tempo, eu achava uma inutilidade, mas hoje reconheço sua importância. A cultura alfabética cedeu espaço para as fontes visuais, para os computadores que exigem leitura em alta velocidade. Assim, ao mesmo tempo que aprimora uma habilidade, a evolução põe em risco outra, como a memória (ECO, 2010).

Nesse sentido, Eco parece receoso diante da velocidade de veiculação de informações e, acima de tudo, aparenta temeroso frente uma possível perda da memória histórica. Ao se refletir sobre ela, não há tanta necessidade de pânico, pois a ignorância pode ser sanada com algumas “tecladas”, ou seja, quando necessitarmos de determinados dados, poderemos recorrer às novas tecnologias para obtê-los. Outra solução é decorarmos em nossa memória – preferencialmente ao estilo behaviorista – com informações que poderiam ser obtidas em poucos segundos.

Se por um lado alguns acreditam, como Eco, que o livro é imprescindível, por outro existem os entusiastas da leitura virtual. É com uma matéria da revista “Superinteressante”³ intitulada “O novo livro” que somos surpreendidos por tamanha intencionalidade na inovação da leitura. De acordo com o autor da matéria – que não é senão uma entrevista com Bob Stein, o presidente do Instituto para o futuro do livro dos EUA – Eduardo Szklarz “A tecnologia mudará o jeito como encaramos a leitura”.

Dito isso, perguntas como “o livro vai acabar?”, “o que mudará para autores” e “ler e escrever vão deixar de ser momentos solitários?” são levantadas com respostas “incríveis”. Vamos sintetizar os pontos abordados na matéria de maneira geral.

O livro, de acordo com Szklarz, passará a ser, então, uma grande caixa de diálogo, quer dizer, um texto sempre se refazendo ao bel-prazer de seus “escritores”. Uma ideia interessante, porém, parece já existir e ter outro nome. Explicamos melhor, os blogs, os fóruns, o próprio *facebook* funcionam nessa lógica. Portanto, a novidade vai se concentrar nas plataformas de leitura digital, como diz Stein “(...) o livro estará em rede. As anotações que eu fiz em uma página ficaram visíveis para todos. Será uma nova forma de conversar” (vide anexo I). Talvez Stein não tivesse visto ainda o *facebook* (aparentemente já tinha sido criado na data da entrevista).

Seguindo esse esquema, o que poderia mudar para o autor é, entre outras coisas, perder seu direito de autoria e trabalhar por simples prazer, pois escrever parece, desde tempos idos, estar relacionado a um tipo específico de prazer do intelectual. Em geral, vamos deixar de ler e escrever solitariamente, pois, como afirma Stein, “ler e escrever sempre foram atividades sociais (...). Com a tecnologia vamos ter uma nova era de colaboração. O grupo valerá mais do que o indivíduo” (vide anexo I).

Em suma, vamos ler e escrever coletivamente, a leitura será uma grande discussão *ad infinitum* sob um mote dado por alguém em uma plataforma específica, quer dizer, a leitura será então interação virtual. Sob esse ponto de vista, poderemos

3. Edição 280 de julho de 2010.

ler “à vontade” muitas coisas e interagir com o que está escrito, podendo até mudar a “escritura”, conseqüentemente, todos serão autores. Então, muitos lerão filosofia, literatura, história e *et cetera* com outros olhos – com os próprios – *ex aequo et bono* alguém lendo “Ecce Homo” de Nietzsche poderá alterar o que não lhe aprazer, deixando a leitura mais deleitosa. “Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (ORLANDI, 2008, p. 38). De fato, as novas tecnologias têm muito a contribuir para (modificar) as práticas de leitura hodiernas.

Portanto, percebemos que, embora as fontes sejam distintas, há pontos em comum como também certas divergências. É possível considerar as mudanças nas práticas de leitura oriundas das novas tecnologias como libertadoras; Eco as considera relativamente negativas do ponto de vista da história, mas aparenta conhecer seu caráter inevitavelmente intrínseco; Stein supõe ser a revolução do modo como se lê. Em outras palavras, todos já estariam supostamente inseridos no admirável mundo novo da leitura, uns com mais cautela e outros muito mais eufóricos, mas todos demonstram reconhecer as mudanças como imperativos de nossa era.

UM CONTRAPONTO

Não se pode deixar de considerar o caráter valorativo para a leitura e para o livro em nossa sociedade, porquanto “Mitifica-se o livro, portanto, a leitura: livro, objeto cultural de que se apropriam as classes dominantes; ler, direito exclusivo dessas classes” (SOARES, 2004, p. 24). A leitura é, por conseguinte, uma das mais significativas aquisições da civilização humana. Desde muito tempo poucos tinham acesso a esse saber, porém é na contemporaneidade que ler se torna uma ação relativamente simples ou acessível. Norbert Elias em *O Processo Civilizador* chama a atenção para um aspecto da História da sociedade ocidental, qual seja:

Do período mais remoto da história do ocidente até nossos dias, as funções sociais sob pressão da competição, tornaram-se cada vez mais diferenciadas. Quanto mais diferenciadas elas se tornavam, mais crescia o número de funções e assim, de pessoas das quais o indivíduo constantemente dependia em todas as suas ações (...) a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social (ELIAS, 1993, p. 195-196).

Disso podemos depreender que o processo civilizador se autoatualiza por diversos meios, por conseguinte, as novas tecnologias são, em certa medida, uma atualização de novas práticas. Todavia, como bem expõe Elias, as ações individuais foram ao longo do tempo adquirindo uma função social, como parece ser o caso da escrita e da leitura atualmente. Numa palavra, ler e escrever não só mudaram por conta das inovações tecnológicas, mas, isto sim, estão cada vez mais ganhando destaque como uma função social da qual “todos” podem participar. Acima de tudo, os novos aparatos, como as plataformas na internet, tem potencializado a leitura/

escrita como ação social.

Em virtude de tamanha oferta e diversidade de forma que assumem os objetos culturais para leitura, a capacidade de manipular os mais diferentes tipos de textos nos mais diversos suportes é hoje uma grande ferramenta de aprendizagem e de leitura com as quais os jovens podem contar (CORSI, 2018, p. 70).

No caso da leitura ficam nítidas as contribuições da internet na ampliação de novas práticas de leitura. Nessa perspectiva, Castell traz um dado interessante:

Livros de referência e enciclopédias impressas estão sendo tirados do mercado pela internet, numa tendência que sublinha a importância dos usos educacionais e de busca de informação da internet, acima de sua função de entretenimento (2003, p. 163).

A internet mudou – e o continua fazendo – drasticamente o modo de ler e de escrever, nem o mercado passou incólume, aliás, esse incorporou a rede virtual como uma de suas aliadas. Contudo, a internet traz ainda inúmeras possibilidades de acesso ao saber, ao passo que pode acelerar a leitura e talvez superficializar a interpretação, sugere Curcino (2011, p. 190). Mesmo que a velocidade da leitura afete a interpretação, o que parece ser provável, nesse ponto, entre outros, o aparato de ensino precisa intervir para fazer as necessárias e possíveis adequações.

Diante do efeito da nova tecnologia da internet e ignorando uma possível superficialização da interpretação, Dimantas e Lévy assumem posturas progressistas ao afirmarem respectivamente que:

A rede é a anfetamina das conversações. Esse parlatório está modificando toda a estrutura de poder. Pessoas comuns falando e desenvolvendo seus projetos pessoais repercutem novas ideias, desbalanceando as relações de mercado e nas empresas. A internet trouxe a ideia de revolução, com críticas inequívocas de como a sociedade moderna está estruturada. Romper paradigmas significa destruir os preconceitos nos quais estamos inseridos (DIMANTAS, 2010, p. 127).

Se ler consiste em hierarquizar, selecionar, esquematizar, construir uma rede semântica e integrar ideias adquiridas a uma memória, então, as técnicas digitais de hipertextualização e de navegação constituem de fato uma espécie de virtualização técnica ou exteriorização dos processos de leitura (LÉVY, 1996, p. 49-50).

Portanto, a internet como uma das mais vigorosas representantes das novas tecnologias tem demonstrado impacto na leitura/escrita na medida em que permite, ou melhor, potencializa a realização da crítica à nossa sociedade. Assim, a tecnologia não pode ser ignorada no processo de formação de leitores, ou seja, merece ser contemplada em reflexões, pois como podemos compreender ela tem abalado a *religião dos sentidos* (do poder). É pensando por esse caminho que Cortella (2013, p. 35) afirma que “Ninguém em sã consciência rejeitaria a presença da tecnologia nos processos de educação”. Mas ele adverte “Não devemos recusar toalmente aquilo que nos ajuda a elevar nossa capacidade, tampouco achar que é um remédio universal que dá conta de todas as demandas” (ibid.). Contudo, é segundo uma visão essencial da leitura que entendemos o que nos cerca, pois “a leitura do mundo

precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 29).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir de uma visão geral da dimensão da leitura – nas novas tecnologias, em especial na internet – depreende-se que a atividade de leitura sempre “encantou” o homem, além de fazê-lo evoluir. “A leitura nos mantém interessados em conhecer, e mantém os textos interessados em sobreviver. A leitura, assim, é ato de criação, de recriação, de revitalização. Uma busca que nos ajuda a caminhar, mesmo que não encontremos o que buscávamos” (PERISSÉ, 2005, p. 26). Como diz Ponte (2007, p. 41), “Fica evidente também que a leitura e seus instrumentos progridem *pari passu* com a própria evolução do homem, seja na forma, seja no conteúdo, ou, ainda, na quantidade de material escrito colocado à disposição dos leitores.”

Isso quer dizer que as novas tecnologias são, de certa forma, a materialização dos avanços do homem, as quais, por sua vez, estão dialogando com possíveis formas de leitura.

Penso na mudança radical que aconteceu quando do surgimento da escrita, depois da imprensa e das artes da reprodução, como a gravura, depois a fotografia, o cinema. E até mesmo o celular, que hoje é uma pequena máquina de comunicação instantânea (TIBURI; HERMANN, 2014, p. 177).

Para Manguel (1997), porém, a leitura feita diretamente na tela do computador pode até significar um avanço tecnológico meramente instrumental, pois o método de leitura, na verdade, remonta ao passado, essa nova modalidade assemelha-se aos rolos de pergaminho, pois fazer uma leitura na tela nada mais é do que “desenrolar” o texto por meio de um teclado ou um *mouse*. O texto impresso no papel, na forma de livro, representa uma facilidade, uma vez que:

Os primeiros fabricantes de livros achavam os métodos de leitura de rolos (como os métodos que usamos agora para ler em nossos computadores) limitadores complicados demais, por isso ofereceram-nos a possibilidade de folhear as páginas e escrevinhar nas margens (MANGUEL, 1997, p. 38).

Em contrapartida, hoje temos a facilidade do hipertexto, modalidade que auxilia o leitor a buscar termos ou conceitos que desconhece, embora sempre subordinado às pistas determinadas pelo autor do texto. Trata-se, portanto, de uma nova “arquitetura” modelar para os textos a qual oferece uma gama de possibilidades para leitura (ou mesmo de escrita no interior do próprio texto). “Graças à digitalização, o texto e a leitura receberam hoje um novo impulso, e ao mesmo tempo uma profunda mutação” (LÉVY, 1996, p. 50).

Desse modo, a visão das práticas de leitura pode e deve estar afinada com as mudanças tecnológicas que alteram a forma e o meio de abordagem e do acesso ao que se pode ou se pretende ler. Tendo isso em vista, esta é uma perspectiva para o

hoje e quiçá para o futuro, já que ler implica abertura, experimentação, reflexão. Pois como afirma Eni Orlandi (2011, p. 210):

O Leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas vivências, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive. A leitura é um ato cultural seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida.

Nesse sentido, a leitura é, portanto, uma atividade cultural do homem, que, apesar das mudanças do instrumental, é necessária ser por ele feita. “Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra” (PETIT, 2009, p. 13). As mudanças tecnológicas estarão sempre presente na vida dos indivíduos tanto para a construção e reconstrução individual do ser humano quanto para o desenvolvimento e reestruturação da sociedade.

As Luzes, que pensavam que Gutenberg tinha propiciado aos homens uma promessa de universal, cultivavam um modo de utopia. Elas imaginavam poder, a partir das práticas privadas de cada um, construir um espaço de intercâmbio crítico das ideias e opiniões. O sonho de Kant era que cada um fosse ao mesmo tempo leitor e autor, que emitisse juízos sobre as instituições de seu tempo, quaisquer que elas fossem, e que, ao mesmo tempo, pudesse refletir sobre o juízo emitido pelos outros. Aquilo que outrora só era permitido pela comunicação manuscrita ou a circulação dos impressos encontra hoje um suporte poderoso com o texto eletrônico (1999, p. 134).

Portanto, dentre todas as possíveis conclusões a que podemos chegar depois de observado posicionamentos relativamente conservadores e progressistas e suas vozes neste texto, não podemos olvidar esta: “A leitura se enriquece com a profundidade do olhar” (ZUMTHOR, 2014, p. 72.), não fosse assim de que valeria examinar a problematizações contemporânea da leitura, o espaço do livro e as novas tecnologias.

REFERÊNCIAS

BELO, A. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CORSI, F. M. O discurso dos jovens leitores: o posicionamento leitor e suas práticas de leitura. In: SOARES, T. B. (Org.). **Múltiplas perspectivas em análise do discurso: objetos variados**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018.

CORTELLA, M. S. **Pensar bem nos faz bem!:** filosofia, religião, ciência e educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ferraz & Cortella, 2013.

CURCINO, L. Os sentidos do olhar: o leitor e a escrita da mídia nas sociedades democráticas. In: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Orgs.) **Discurso, Semiologia e História**. São

Carlos: Claraluz, 2011.

DIMANTAS, H. **Linkania**: uma teoria de redes. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2010.

ECO, U. In: Eletrônicos duram 10 anos; livros, 5 séculos. **Estadão**, São Paulo, 13 mar. 2010, Cultura. Acesso: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,eletronicos-duram-10-anos-livros-5-seculos-diz-umberto-eco,523700>.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, vol 2.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KANT, I. Resposta à Questão: O que é Esclarecimento? Trad. de Márcio Pugliesi. In: **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.

LABARRE, A. **História do livro**. Trad. Maria Armada Torres e Abreu. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1981.

LÉVI, P. **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 8 ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

PERISSÉ, G. **Elogio da leitura**. Barueri, SP: Manole, 2005.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PONTE, J. C. **Leitura**: identidade e inserção social. São Paulo: Paulus, 2007.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). 5 Ed. São Paulo: Ática, 2004.

TIBURI, M.; HERMANN, N. **Diálogo/Educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

ZOARA, F. (org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. de. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

PAPO

ampliar o conhecimento

difundir ideias

atividades sociais

"Eu escrevo, tu escreves, nós escrevemos."

EDUCAR PARA CRESCER

O novo livro

A tecnologia mudará o jeito como encaramos a leitura. Ninguém mais vai julgar um livro pelo número de páginas, e sim por quanto tempo ele vem sendo escrito (um processo que poderá durar infinitamente). E o livro vai se transformar em um fórum, um espaço em que leitores trocarão ideias entre si e com os autores. É o que diz Bob Stein, presidente do Instituto para o Futuro do Livro, dos EUA. — TEXTO EDUARDO SZKLARZ

O que o livro digital vai criar?
Um novo tipo de relação social. O livro existe para difundir ideias, para que possamos falar delas. Mas hoje temos um livro e conversamos depois, quando nos encontramos com outras pessoas. Com o livro digital, as duas etapas vão acontecer ao mesmo tempo. A conversa vai passar para as próprias páginas do livro.

Como assim?
E-readers, computadores e outras plataformas de leitura digital estarão conectados entre si, via internet. Eu estarei conectado a outros leitores que escolheram o mesmo título — ou seja, o livro estará em rede. As anotações que eu fizer em uma página ficarão visíveis para todos. Será uma nova forma de conversa. Comprarei um livro para minha rede e

deixarei notas para ela, que escreverá de volta para mim, por exemplo.

O que mudará para autores?
O autor de um livro em rede será o líder de um grupo. Ele lançará um tópico e comandará os leitores num empenho para ampliar o conhecimento, já que cada um fará anotações e iniciará suas próprias discussões. Alguns autores vão querer fazer um texto completo e colocá-lo em debate. Outros colocarão rascunhos que serão trabalhados pelos leitores.

Se um livro continuará sendo escrito depois de lançado, os leitores vão pagar por uma obra incompleta, então?
Acredito que um modelo que vai surgir é o de assinatura. As pessoas vão assinar um livro, e não comprar. Serão assinantes

da obra pelo tempo que quiserem — quando perderem o interesse na discussão, param de pagar. O mesmo vale para o autor. Ele seguirá editando o material, por semanas ou anos. Vai se envolver com os leitores, e não com o assunto em si. No dia em que o assunto deixar de lhe interessar, ele deixará de receber. Ou talvez o livro se torne público. E as editoras de sucesso terão a capacidade de construir comunidades vibrantes em torno dos livros.

Ler e escrever vão deixar de ser momentos solitários?
Ler e escrever sempre foram atividades sociais. O costume de ler livros em voz alta durou até meados do século 19. Antes de Gutenberg permitir que tivéssemos cópias de um livro, o conceito de autor nem existia. Portanto, a noção de

que uma lista é criada por alguém e recebida por outro é recente. Com a tecnologia, vamos ter uma nova era de colaboração. O grupo valerá mais do que o indivíduo.

O que falta para essa era?
Reinventar tudo o que faz o livro funcionar: editoras, livrarias, prateleiras. O esquema de venda hoje é dedicado ao impresso: vender um objeto para um só indivíduo. Claro, nem todos os leitores vão querer entrar na discussão em rede, e o estilo atual de leitura ainda vai existir. Mas ninguém criou um modelo para a leitura social. Exemplo: posso lançar uma pergunta a amigos como "Quero ler esse livro — quem quer ler comigo no fim de semana?" Isso vai acontecer. E ainda não sabemos como atenderemos a essa demanda. ☺

Retração: Max Oken

SUPERNOVAS • JULHO 2010 • SUPER 41

NA SALA DE AULA COM MIKHAIL BAKHTIN

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. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, sudeste do Pará. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com.

RESUMO: Neste texto, as reflexões partem da proposição de inserir Bakhtin no contexto da sala de aula, tendo em vista que ao trabalhar com linguagem, vez por outra, estudamos Bakhtin. Nesse sentido, as finalidades deste capítulo são: trazer para sala de aula as discussões de Bakhtin; problematizar o trabalho com os gêneros do discurso no contexto escolar e, por fim, compreender como as contribuições do teórico representam portas de análise do ensino de linguagem. Assim, todas as ponderações visam contribuir com a ampliação da sala de aula como valorização do legado de Bakhtin.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Sala de aula. Linguagem. Contribuições.

INTRODUÇÃO

As fronteiras discursivas entre língua e linguagem estabelecem horizontes na postulação dos enunciados formulados pelos usuários da língua em um dado contexto de

uso. Variadas são as formas de comunicar-se na sociedade que os sujeitos utilizam como mecanismos tanto de maneira verbal, não verbal, como de forma sincrética na compreensão dos signos que constituem a linguagem.

Compreender a usabilidade da língua significa reverberar as formas como os sujeitos a utilizam para se expressar, posicionarem-se e tomarem decisões. Se a língua, como estrutura discursiva, representa nossa identidade como pessoa, a linguagem, por sua vez, adequa-se às finalidades sociais de interação e à experiência comunicativa no contexto social de uso.

O tratamento dado ao ensino de Língua Materna no contexto escolar parte de uma proposta de autoconhecimento e autorreflexão dos usuários com suas necessidades linguísticas e cidadãs; ao mesmo tempo em que as intervenções metodológicas precisam mostrar-se flexíveis ao contexto de formulação de conceitos do que se pretender ensinar e aprender na escola.

Considerando o plano de discussão deste artigo à luz da herança de Mikhail Bakhtin, voltada para o contexto de ensino e aprendizagem de língua, da compreensão do discurso e do papel do sujeito como agente

propiciador de enunciados, sobretudo no contexto de sala de aula, as reflexões deste trabalho se estruturam em três partes fundamentais.

Os debates, na primeira parte, referentes à compreensão do Círculo de Bakhtin estabelecem as fronteiras de aproximação na abrangência compreensível do papel da linguagem. Na segunda, os termos língua e linguagem são revisitados à luz bakhtiniana com a finalidade de alocar os espaços pertinentes a cada uma, como forma de interação e comunicação entre locutor e interlocutor. Na terceira parte, as reflexões são direcionadas ao trabalho com os gêneros textuais e discursivos em sala de aula, reafirmando a relevância das contribuições de Bakhtin no tratamento o ensino de língua, materializado na produção de textos e, por fim, nas considerações finais, uma síntese do estudo é apresentada.

MIKHAIL BAKHTIN: A LINGUAGEM ENTRE FRONTEIRAS E O CÍRCULO BAKHTINIANO

Os debates contemporâneos diante da produção significativa de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin para o campo da linguagem têm-se intensificado cada vez mais, sobretudo, despertando o interesse de novos estudiosos nos postulados do autor. Além das muitas reflexões sobre a relevância de Bakhtin para o campo da linguagem, há ainda as que mantêm dúvidas quanto ao processo de autoria de alguns escritos do estudioso russo, entretanto, não é pretensão discutir tal questão.

Sabemos que as investigações referentes à identidade e autoria dos muitos textos bakhtinianos rendem muitas discussões, contudo, as ponderações elucidadas no escopo deste trabalho não se aventurarão na possibilidade de confirmar ou não as autenticidades quanto as incógnitas sobre a autenticidade. A finalidade máster estabelecida na realização deste estudo é desvelar e agregar a importância dos estudos e proposições discursivas de Mikhail Bakhtin para o contexto contemporâneo de ensino e aprendizagem.

Ao lançar luzes sobre os estudos bakhtinianos é necessário também relativizar e reconhecer as fronteiras referentes aos debates no campo da linguagem. Partindo desse pressuposto, carece-nos de esclarecer a relação entre ideologia e dialogismo, bem como o que caracteriza o chamado Círculo de Bakhtin, como sendo um grupo constituído de estudiosos que tinham a finalidade de debater e compartilhar os mesmos ideais linguísticos na postulação dos estudos referentes ao campo da linguagem.

Reconhecer a relevância do Círculo de Bakhtin na compreensão de que a linguagem parte de um processo de interação entre sujeito e língua, significa, ao mesmo tempo, reverberar que a linguagem em uso sempre estará associada a contextos variados de experimentação, isto é, de usabilidade. Repensar o conceito dialógico do Círculo é também sinalizar as relações entre língua, discurso, sujeito

e contexto, bem como, refletir o lugar epistemológico dos estudos referentes ao Círculo bakhtiniano com a proposição de possibilitar aos interlocutores na linguagem e aos investigadores que tomam a língua como objeto de pesquisa, a compreensão do contexto e das heranças que o Círculo tem mostrado para os estudiosos contemporâneos.

O Círculo de Bakhtin situa-se no contexto da episteme soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século 20. Inicialmente, não podemos falar de Círculo sem mencionar a importância da amizade entre seus membros (Bakhtin, Volochinov e Medvedev, entre outros não menos importantes) e seus escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos, como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo. (PAULA, 2013, p. 243)

A perpetuação do Círculo de Bakhtin, em um contexto mais amplo, pode ser entendida como proposta de resistência e da não aceitação de ideologias que estavam em vigência no período em que os estudiosos começaram a refletir e estruturar os escritos para a posteridade. Em outras palavras, o Círculo significa resistência.

Enxergar nas discussões postuladas pelo Círculo de Bakhtin as intersecções no propósito de trabalho com a linguagem, significa também valorizar os esforços de outros estudiosos que propuseram a ampliação do olhar sobre o trabalho de entendimento e realização das concepções de linguagem que têm como um dos maiores expoentes Mikhail Bakhtin, o qual transita entre o papel de fascínio e enigma no que se refere aos estudos do discurso, da linguagem e dos enunciados.

O legado de Mikhail Bakhtin tanto para o chamado Círculo quanto para o contexto brasileiro de compreensão da linguagem parte de uma contextualização produtiva soviética destinada às ciências humanas. Ao mesmo tempo em que os estudos de Bakhtin são fascinantes, também se inserem na complexidade, principalmente quando se principia o entendimento e afloramento das obras bakhtinianas no contexto brasileiro.

Estudar as fronteiras do pensamento de Bakhtin é aventurar-se na compreensão ideológica proposta pelo autor com a noção de dialogismo. E entender o papel bakhtiniano significa vislumbrar as muitas facetas do autor e sua vasta produção em que o mote direcionador perpassa pela investigação e relação entre os signos e a linguagem.

O sujeito à luz dos estudos bakhtinianos é construído mediante o princípio da dialogia, que se alterna na ocupação de outro lugar, dependendo da postulação assumida como locutor e interlocutor do próprio discurso. Ainda na proposta de Bakhtin, o indivíduo transita entre os papéis social e individual, proporcionando que o processo de comunicação se instaure, bem como da consciência das escolhas mediante as reflexões do Círculo de Bakhtin.

Nas propostas do Círculo e das incursões que nos foram deixadas é considerável perceber o sujeito como ser “social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como

cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento do Ser)” (FARACO, 2003, p. 83).

Partindo das múltiplas facetas de Mikhail Bakhtin, pressupõe-se a compreensão de uma das finalidades do Círculo que era a criticidade às correntes que, vez por outra, garantiam que a ideologia se constituísse como mero fenômeno da consciência humana, embora que o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 1997, p. 98).

O lugar de fronteira e epistemológico dos estudos de Bakhtin colocam-no centralizado na compreensão da linguagem e da relação desta com os signos que se insere em dois planos, digamos, dualísticos: o espacial e o temporal. Se a língua na concepção bakhtiniana insere-se em um espaço (contexto), ela também se realiza na transição temporal, isto é, adapta-se às finalidades dos sujeitos, às necessidades e à contextualização.

Clarificada como objeto/instrumento enunciativo-discursiva, a linguagem na concepção de Bakhtin transita entre esses dois ideais, que não se realiza unicamente mediante a postulação do plano verbal, mas, coaduna-se à noção de não verbal, porque a imbricação desses dois planos propicia um processo de interação e comunicação entre locutor, interlocutor e contexto.

Muito se tem falado do Círculo de Bakhtin e dos inúmeros legados que tal movimento tem propiciado às investigações referentes à linguagem. Aproximando-se disso, os debates contemporâneos que estabelecem uma compreensão mais requintada do Círculo e da relevância dos estudos bakhtinianos tentam esclarecer o que de fato se constituiu o chamado Círculo de Bakhtin. Cabe-nos um questionamento: quais teóricos compuseram o Círculo?

Tentando responder à questão, Beth Brait (2016), esclarece-nos que os participantes do Círculo de Bakhtin foram os seguintes notáveis estudiosos:

Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volochínov (1895-1936), Pável N. Medviédev (1891-1938), Matvei I. Kagan (1889-1937), Liev V. Pumpiánski (1891-1940), Ivan I. Sollertínski (1902-1944), Maria Lúdina (1899-1970), K. Váguinov (1899-1934), Borís Zubákin (1894-1937), I. Kanaev (1893-1983). (BRAIT, 2016, p. 1-2)

As considerações que têm sido realizadas sobre o Círculo de Bakhtin nos possibilitam compreender que, em dado momento, algumas reflexões entre os estudiosos interagem, sobretudo quando há a postulação da língua como um código que traz na sua unicidade a razão de estabelecimento e realização da comunicação entre os sujeitos.

Direcionando as reflexões para tais ideais de que a linguagem se efetiva na interação entre os sujeitos da comunicação, compreende-se de que maneira o enunciado produzido por determinado usuário se liga a outros enunciados, pois é o enunciado, de fato, que assume a função de elo verbal na formulação e ampliação

de outros enunciados e, na abordagem do Círculo de Bakhtin, a linguagem na sua função adaptativa estabelece cadeias comunicativas.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM EM MIKHAIL BAKHTIN: O QUE DIZER?

As concepções de Bakhtin referentes à compreensão de *língua e linguagem* possibilitam que tenhamos a possibilidade de entender que ambos os sistemas de realização entre os sujeitos principiam dois esclarecimentos: o primeiro, destina-se no entendimento de que a identidade é que a torna marca própria do sujeito, enquanto a segunda se adapta aos anseios e perspectivas interacionais do indivíduo com o meio, que além disso, reverbera os múltiplos significados produzidos pelos muitos signos.

Dizer que a língua representa uma estrutura capaz de enxergar o lugar da identidade do sujeito é também compreender que a linguagem, na sua função comunicativa, produz uma cartografia discursiva entre os sujeitos em contextos multifacetados e próprios de uso.

Assim, os pressupostos bakhtinianos a partir do Círculo e das muitas produções russas servem como holofotes capazes de clarear as dúvidas que ainda insistem e perduram na lógica compreensível dos termos *língua, linguagem e discurso*.

Se compreendermos a língua como processo estrutural, capaz de marcar a identidade do homem na sociedade, a entenderemos ainda muito além de um sistema gramatical e seletivo lexical. Nessa perspectiva, a língua representa uma estrutura viva na existência do indivíduo, o que nos aproxima das noções da língua como nossas marcas próprias, de discurso multifacetado e sujeito que se realiza na coletividade com o outro.

O funcionamento de todo discurso, nesse sentido, está inserido nas concepções de mundo do sujeito e de como este interage e possibilita a abertura e interação com seus semelhantes, na aproximação com as coerções enunciativas situacionais, sociais e históricas, sendo que as formulações discursivas do sistema enunciativo-discursivo inserem os sujeitos em situações reais de uso da linguagem a partir de suas adaptações.

Advogar que ocorre um processo de hibridização entre as ações dos sujeitos na produção de novos enunciados com a própria linguagem, significa estabelecer uma aproximação entre o *fazer* e o *ser* na interação humana. Sendo assim, as formas discursivas materializam-se na ação linguística do indivíduo em que os discursos formulados por outrem sejam capazes de encontrar lugares dialógicos e interacionais na comunicação estabelecida.

Ao reverberar as contribuições de Bakhtin entre *língua e linguagem* há que se considerar ainda o funcionamento da fala como estabelecimento do dizer entre locutor e interlocutor. Estes se encontram em uma dualística epopeia discursiva em

que são despertados pelo contexto a produzirem a comunicação e interajam na defesa ou contestação das ideias-base do discurso formulado.

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

A imbricação entre as funcionalidades assumidas pela língua e pela linguagem na comunicação entre os sujeitos como indivíduos dialógicos encontra lugar fértil nas práticas sociais em que o falante interage com a língua e se utiliza dela para manifestar suas necessidades interdiscursivas com outros contextos e culturas.

Cada língua traz, como marca identitária, peculiaridades e aproximações. No entanto, todas que, aliás são muitas, cumprem unicamente uma finalidade essencial estabelecem a comunicação entre os falantes do grupo social, sem omitir sua função complexa de entendimento que permitem aos “usuários da língua maior confronto em suas atividades discursivas” (MARCUSCHI, 2001, p. 9).

Para compreender a língua é necessário que ela esteja em uso e entender a linguagem não se faz de maneira diferenciada. É preciso que esteja associada a determinados contextos verbais, não verbais e sincréticos de utilização como marcas representativas de estruturação do dizer do outro e nas possibilidades que o usuário linguístico encontra a partir da ambiência de tendências e conflitos assumidos pela língua em situações reais e significativas.

Muito se tem a dizer a partir do entendimento como *língua* e *linguagem* são compreendidas por Bakhtin, bem como as práticas de compreensão linguística são constituídas, pois “se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 81).

O que torna a língua marca identitária são, exatamente, as individualidades que cada usuário apresenta no contexto de interação. Somos, pois, seres sociais que problematizamos as nossas individualidades no plano coletivo das ideias, na produção de enunciados, na ampliação dos nossos discursos e na mudança de nossas concepções ideológicas.

Se compreendermos as línguas como processos diferentes que trazem marcas culturais, ideológicas e filosóficas, seremos capazes de entendermos também que os sistemas enunciativos com suas diferenças e complexidades, porque é na passagem dinâmica de investigar como a língua e a linguagem interseccionam-se na efetivação dos sujeitos que à luz bakhtiniana, do contexto verbal, interativo e comunicativo que seremos capazes de inserir-nos na relação extra verbal como partes constituintes da linguagem, dos discursos e das ações enunciatórias.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA: BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO

A mediação pedagógica no tratamento dado ao ensino de Língua Materna no contexto educacional, sobretudo da educação básica tem-se valido das propostas interventivas de trabalho com a compreensão e produção da linguagem a partir dos textos que circulam socialmente, tanto na escola quanto fora dos olhares metodológicos da instituição.

Tornou-se trivial o trabalho com os diferentes textos na compreensão de como a linguagem se realiza. Todos os sujeitos, em situação de escolarização, passam pelo processo de conhecimento do plano global e das particularidades dos textos, doravante, denominados como gêneros textuais e discursivos. Ora, toda e qualquer modalidade textual ou discursiva está inserida em um determinado gênero textual.

De certa forma, todos nós temos uma realização de trabalho com o texto, já que este no contexto comunicativo, insere-se nos modelos verbais, não verbais e sincréticos. Quando aprendemos a escrever, aprendemos também a ler, a analisar o discurso do outro, a fazer as nossas inferências e estabelecer as nossas conexões no trabalho intertextual dos múltiplos textos, entendidos como objetos ou instrumentos de discussão.

Entre as obras de Mikhail Bakhtin referentes ao campo da linguagem, há que se destacar à luz da sala de aula que suas reflexões e estudos contribuem como forma de pensar o processo de aproximação entre teoria e prática em um mesmo contexto e, neste caso, na sala de aula. Não comporta neste trabalho reverberar todas as obras e legados deixados pelo autor russo, pois, faltaria espaço para uma profícua reflexão, contudo há que se destacar as discussões referentes aos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso é o texto de Bakhtin que mais rendeu, e continua rendendo, trabalhos e reflexões sobre o ensino da linguagem em uso, especialmente no Brasil, incluído em documentos oficiais e em materiais didáticos. Escrito em Saransk entre 1952-1953, detalha a distinção entre *oração*, no plano do sistema, e *enunciado* no plano da comunicação discursiva, apresentando as características do gênero. (BRAIT, 2016, p. 8, grifos da autora)

A identidade deste trabalho não surgiu no acaso, mas no encontro entre as contribuições de Bakhtin para a compreensão e intervenção no trabalho com a linguagem. Sendo assim, toda intervenção postulada por parte do proponente russo, reafirmam os conhecimentos como necessários para a efetivação e orientação de maneira plausível com o trabalho à luz dos gêneros do discurso e suas variantes no ensino de Língua Materna.

Trazer Mikhail Bakhtin para a sala de aula significa reverberar e reconhecer a relevância dos estudos do teórico a partir de uma proposta dialógica com o contexto, bem como ampliar a conceituação sobre os entendimentos de língua que o professor carece de ter e aventurar-se na árdua, mas encantadora e transformacional arte

de forma pessoas e orientar cidadãos para uma sociedade mais humana e menos digladiadora.

Ensinar, no contexto de sala de aula, os signos e sua relação com a experiência dos sujeitos pressupõe-se, ao mesmo tempo, conhecer como estes entendem o encadeamento que caracteriza o texto como tal. Reverbera-se ainda que o trabalho com a politização dos gêneros textuais, em hipótese alguma, tem deixado em segundo plano o tratamento realizado aos estudos gramaticais, pois, estudar e produzir textos inseridos na diversidade dos gêneros textuais significa também atentar-se à abordagem gramatical, considerando que não há língua sem uma estrutura específica.

Nesse viés, entende-se que a compreensão em torno dos termos *língua*, *linguagem* e *mediação pedagógica* não se constituem como discursos desarmônicos, todavia como propostas de aproximação entre as compreensões do papel da língua e de sua relação com as linguagens, sendo, pois, preciso a clarificação dos questionamentos que surgem na perpetuação metodológica entre as ações de ensinar e aprender Língua Materna na escola.

Diante disso, compete reiterar que usamos a língua como nossa marca de identidade, interagimos pela linguagem e, no âmbito escolar, carecemos de mediações capazes de nos fazerem enxergar além, porque as “línguas naturais, como o português ou o italiano, por exemplo, são formas de linguagem, já que constituem instrumentos que possibilitam o processo de comunicação entre os membros de uma comunidade” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2012, p. 16).

As incursões pedagógicas em sala de aula têm destinado, ultimamente, atenção ao trabalho de leitura, produção, compreensão, interpretação e a noção de intertextualidade entre textos e as diferentes linguagens. Ao propor o ensino de língua portuguesa à luz dos elementos constitutivos de abordagem e na sistematização da aprendizagem de língua, faz-se necessário considerar como a teoria e a prática dialogam no contexto de sala de aula.

Reverberar o legado de Mikhail Bakhtin para as práticas de linguagem no trabalho de sala de aula, denota repensar como os gêneros do discurso são apresentados pelo autor, bem como são categorizados nas reflexões propiciadoras de caminhos e orientações capazes de direcionar o fazer e o percurso metodológico.

Nesse sentido, entende-se que nenhuma metodologia é realizada no acaso, porém, justificativa entre o dizer e o fazer em sala de aula. Ao trazer Bakhtin para a sala de aula é estabelecer conexões entre o olhar destinado ao ensino de Língua Materna e suas funções, porque o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

O fato é que nos expressamos por meio da língua, por isso, devemos entendê-la a partir da comunidade de uso. Por exemplo, para os falantes, tem-se a língua na sua estrutura fonética e fonológica; para os usuários com surdez, tem-se a língua

na modalidade gestual-visual, a chamada Língua Brasileira de Sinais, identidade comunicativa da Comunidade Surda, ou seja, cada língua simboliza a necessidade de seus usuários que é comunicar e se fazer entendido.

Os enunciados orais e escritos que fazem com que a língua se realize, no contexto da sala de aula, reafirmam que o conhecimento perpassa pela investigação aos gêneros textuais, embora que não haja apenas espaço para a escrita, mas também abertura para a prática dialógica. Assim, o tratamento dado aos gêneros textuais carecem de ser revistos, pois a principal finalidade não é apenas a oferta do texto pelo texto, mas sim a possibilidade de enxergar no plano verbal do texto o lugar de expressar nossos anseios, sermos conhecidos e conhecer outros interlocutores e horizontes dialógicos.

Reiterando a relevância dos estudos bakhtinianos no contexto da sala de aula, o ensino de língua deve ser visto como proposta de interação que envolve sujeitos inseridos em determinados contextos. Assim sendo, as intervenções pedagógicas com a leitura e a escrita carecem de estar situadas nas necessidades linguísticas dos usuários, bem como das formas estabelecidas entre a linguagem e o sujeito com suas experiências.

São as práticas de interação verbal que fortalecem o trabalho com a língua no contexto de sala de aula. Tais ações devem ser capazes de politizar o conhecimento e permitir que os sujeitos interajam e assumam lugares diferentes na formulação do discurso e da língua em contexto de uso, desde que os enunciados (orais e escritos) estejam alocados na necessidade do nosso interlocutor.

Reacendendo as discussões referentes à realização da língua, sobretudo em sala de aula, ela não apenas se realiza em textos, signos e discurso, por isso a carência de possibilitar que os sujeitos em situação de aprendizagem se efetiva por meio da linguagem e de suas variantes. Saber, por exemplo, para quem e por que produzimos determinados textos é parte principiadora e significativa do nosso modo dizer algo a alguém.

Nesse sentido, na concepção bakhtiniana, os gêneros do discurso são categorizados em primários (simples) e secundários (complexos), porque a “relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Ao planejar o trabalho com os gêneros do discurso na concepção de Bakhtin, tendo como foco o contexto de experiência dos sujeitos, sugere-se que o tratamento principie das formas mais simples às contextualizações mais complexas. Esclarece-se, por exemplo, que na produção de uma fábula não representa a mesma finalidade destinada na elaboração de uma resenha, pois todos os gêneros apresentam um plano estrutural, textual e discursivo diferenciado.

Língua é interação e instrumento de comunicação entre os sujeitos. Desse modo,

os sujeitos em contextos reais de aprendizagem têm a oportunidade de repensarem o ensino da língua e suas adaptações com a linguagem, porque a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128).

O texto é uma forma de realização da língua, como também o discurso está inserido nesse propósito. Entender como a língua realiza-se nas práticas de linguagem na escola, significa atribuir o papel significativo do legado de Bakhtin como percurso educativo que se aproxima das correntes teóricas debatidas na formação de professores com a prática cotidiana de sala de aula, por isso, é necessário, continuamente, ampliar nossas concepções sobre língua e linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao confrontarmos os saberes teóricos com as experiências dos sujeitos e, neste caso, com os propósitos de sala de aula, percebemos que há a necessidade de promovermos uma filosofia da linguagem capaz de compreender que os usuários da língua carecem de ser mobilizados na busca do saber, como também ampliar as concepções e representações comunicativas entre os indivíduos.

Estudar a linguagem em uma concepção multifacetada, significa atribuir sentidos ao que está sendo dito e ao que nos fora deixado pelos estudiosos que se aventuraram a desbravar o contexto encantador e incógnito assumido pela língua em estabelecimento com o dialogismo. Nesse sentido, língua e linguagem não são estruturas e capacidades dualísticas, todavia, são postulações que se encontram.

Em síntese, as contribuições do Círculo de Bakhtin muito têm a nos ensinar, a esclarecer sobre o relevante papel do sujeito na perpetuação da linguagem. Sabemos ainda que muitas reflexões o Círculo poderá nos propor e garimpá-las é necessidade inseridas no campo dialógico da linguagem significativa na função do sujeito em realização comunicativa.

Ao problematizar que o legado de Bakhtin encontra terreno fértil nas práticas de sala de aula, reverbera-se, ao mesmo tempo, criar pontes dialógicas na compreensão e no tratamento dado aos gêneros do discurso, pois ao trazer o estudioso russo para a sala de aula, permite-se também que as intervenções pedagógicas coloquem a interação com o conhecimento de mundo que os sujeitos trazem para o ambiente sistematizador de ensino.

Com a finalidade de rediscutir o que é proposto em sala de aula, ao tratamento destinado ao ensino de Língua Materna, pressupõe-se enxergar no trabalho com os gêneros textuais e discursivos oportunidades de possibilitar discursos e enunciados ampliados e dialógicos com outros conhecimentos, produzindo, dessa forma, cartografias dialógicas em que as fronteiras entre o *dizer*, o *propor* e o *fazer* permitam

ao transeunte discursivo-linguístico os lugares e destaques aos enunciadores, enunciatários e suas contextualizações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRAIT, Beth. Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo: dez obras fundamentais. In: **Guia bibliográfico da FFLCH/USP**, São Paulo, 2016. Disponível em: <bdpi.udp.br/single.php?_id=002783877>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas. Unicamp, 1997.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de linguística**. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. In: **Revista de Estudos Linguísticos**. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013. Disponível em: <periodicos.letas.ufmg.br>. Acesso em: 20 ago. 2018.

O GROTESCO NA CULTURA MEDIEVAL EUROPEIA E A GROTESCALIZAÇÃO NA NOVA PERCEPÇÃO HISTÓRICA E MIDIÁTICA DA CULTURA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Everaldo dos Santos Almeida

Faculdade Pitágoras de São Luís e da Faculdade Edufor, São Luís-Maranhão

Roberto Max Louzeiro Pimentel

Faculdade Pitágoras de São Luís, São Luís-Maranhão

RESUMO: A presente investigação analisará a grotescalização da linguagem cômica medieval europeia, apresentada por François Rabelais, e a cultura cômica midiática brasileira na contemporaneidade. Como recorte de reflexão, serão analisados os bordões veiculados pela programação de entretenimento da televisão brasileira em contextos cômicos da atual sociedade. Busca-se entender como a televisão transforma o mundo: o mundo da linguagem, a comunicação política, a publicidade, os lazeres, o mundo da cultura. Daí em diante, existe apenas o que é visto na tevê, e visto pela massa, partilhado por todos. É o triunfo da sociedade da imagem e de seus poderes: a televisão aberta para o mundo. As principais teorias utilizadas que discutem os sujeitos foram pensadas a partir dos pressupostos sobre o sujeito; por ponderações sobre uma sociedade efêmera e desorientada na hipermodernidade; pelas contribuições do dialogismo bakhtiniano; por Karl Marx e Theodor Adorno ao dedicarem-se sobre a indústria cultural nas sociedades

capitalistas, nesta abordagem a comicidade dos bordões funciona como o fetiche da mercadoria sociolinguística; além das inserções de Michel Pêcheux. Daí em diante, é pela carnavalização da linguagem que o mundo existe e que os homens o conhecem como ele se dá a ver, com a visão, a hierarquia, a forma, a força que a imagem lhe confere.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e estudos culturais. Ideologia. Comicidade histórica. Dialogismo.

ABSTRACT: This research will analyze the grotescalization of European medieval comic language, presented by François Rabelais, and contemporary Brazilian comic media culture. As a reflection cut, we will analyze the broadcasts conveyed by the entertainment programming of Brazilian television in comic contexts of the current society. It seeks to understand how television transforms the world: the world of language, political communication, advertising, leisure, the world of culture. Henceforth, there is only what is seen on TV, and seen by mass, shared by all. It is the triumph of the society of the image and of its powers: the television open to the world. The main theories used that discuss the subjects were thought from the assumptions about the subject; by considerations about an ephemeral and disoriented society in hypermodernity; by the contributions of

Bakhtinian dialogism; by Karl Marx and Theodor Adorno as they devote themselves to cultural industry in capitalist societies, in this approach the comedy of broadsides functions as the fetish of sociolinguistic commodity; besides the insertions of Michel Pêcheux. From then on, it is by the carnivalization of language that the world exists and that men know it as it comes to view, with the vision, hierarchy, form, force that the image gives it.

KEYWORDS: Literature and cultural studies. Ideology. Historical comity. Dialogism.

1 | INTRODUÇÃO

Tendo como ponto de partida o entrelaçamento entre linguagem, literatura, cultura cômica popular na Idade Média, suas características originais e dimensões na cultura cômica contemporânea brasileira a partir do trabalho midiático televisivo, propomos a discussão da carnavalização da linguagem no cotidiano dos falantes. Esse interesse surgiu pela necessidade de se discutir, e despertar, para uma produção literária moderna que considere a importância dos estudos em que a história cultural do riso e da hilaridade podem ser um campo para se discutir literatura e memória cultural de um povo.

A programação de entretenimento da televisão brasileira se apropria do riso como uma natureza específica que o riso propicia, uma forma totalmente deformada porque lhe são aplicadas ideias alheias, já que se formaram sob a égide de uma cultura e da estética burguesa dos tempos modernos, fazendo com que a profunda originalidade da antiga cultura cômica popular não foi ainda revelada.

Entretanto, a amplitude e importância na Idade Média e no Renascimento eram consideráveis. O riso não se limitava a uma expressão de liberdade capaz de deflagrar não só um certo bem-estar, mas fincava-se, também, em uma relação política de oposição à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. E dentro de sua diversidade encontramos as festas carnavalescas, os risos e cultos cômicos especiais, os bufões e todos, gigantes, anões e monstros, palhaços de diversos estilos e categorias, a literatura paródica, vasta e multiforme. Essas manifestações possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível.

A cultura popular da Idade Média tipificou as múltiplas manifestações em três grandes categorias. Entretanto, esta investigação discutirá acerca de *as formas dos ritos e espetáculos*, a saber: os festejos carnavalescos, obras cômicas representadas em praças públicas etc., e sobre *as diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro*, a saber: os insultos, juramentos, *blasões* populares etc. Esta categoria será também relacionada com a comicidade popular brasileira na contemporaneidade, assim como suas relações sociais e culturais do povo brasileiro.

Aqui, tomamos emprestado o termo carnaval no sentido de subversão criativa e libertária; uma manifestação cultural de extrema força criativa, uma ruptura das

formas clássicas de linguagem, de comportamento, de liberdade não cerceada. É assim que a mídia humorística da televisão brasileira se apropria dos elementos linguísticos presentes na história cultural do povo brasileiro, e, a partir disso, devolve uma produção em formato televisivo que originalmente foi oriunda da própria história cultura do povo.

Os festejos do carnaval, assim como todos os atos e ritos cômicos que a ele se ligam, ocupavam um lugar muito importante na vida do homem medieval, da mesma forma como ainda ocupa na contemporaneidade. Além dos carnavais propriamente ditos, que eram acompanhados de atos e procissões complicadas que enchem as praças e as ruas durante dias inteiros, celebravam-se também a “festa dos tolos” e a festa do asno”; existia também um “riso pascal” muito especial e livre, consagrado pela tradição. Além disso, quase todas as festas religiosas possuíam um aspecto cômico popular e público, consagrado também pela tradição.

A carnavalização apresenta-se como uma forma livre de expressão que assume a concepção de subverter estruturas já concebidas, fazendo com que ideias já postas sejam profundamente reorganizadas no que tange a propiciar uma outra maneira de se pensar o lugar dos esquemas arquetípicos e nas agências que regulavam o funcionamento social.

Apesar de a Idade Média ter se caracterizado por inexoráveis posturas religiosas, a expressiva presença do riso nesta época foi evidenciada pela não hegemonia dos princípios dogmáticos da religião, apesar de certas paródias religiosas terem sido representadas pela carnavalização. É sensato ter sido assim já que a carnavalização envolvia tudo aquilo que envolvia o povo. O carnaval também, apoiado no riso, era muito mais que uma forma de expressividade festiva do povo, mas junto a ele presentificavam-se elementos uma concepção de mundo imanentemente registrada com um sentido profundo para se repensar a vida.

É pela linguagem que os homens interagem com o mundo, fazendo com que níveis de consciência assumam posicionamentos importantes no processo de humanização e representação da vida. Assim também ocorria com o carnaval no momento em que a linguagem assumia uma linguagem peculiar de interpretar um mundo sempre transformacional; um mundo de ambiguidades e contrariedades; um mundo sempre marcado pela própria e sempre intrínseca ambivalência humana.

O objetivo essencial desta discussão é tornar compreensível o estado de arte da linguagem presente nas esferas históricas do riso. Sem conhecê-la bem, não poderíamos compreender verdadeiramente como o sistema de imagens rabelaisianas dialoga com a linguagem cômica da cultura contemporânea brasileira.

2 | A CARNAVALIZAÇÃO DA LINGUAGEM

A linguagem é uma marca identitária suficientemente marcada por aspectos próprios de produção. Isto é, produção linguística considera elementos semióticos

e circunstanciais para sua efetivação. Mas o verbal ocupa lugar privilegiado na estruturação do dizível. Sobre a relação da comicidade com o linguístico, uma segunda forma de cultura cômica são as obras verbais. Não se trata de folclore, embora algumas dessas obras em língua vulgar possam ser consideradas assim. Essa literatura está imbuída da concepção carnavalesca do mundo; utiliza amplamente a linguagem das formas carnavalescas, desenvolvia-se ao abrigo das ousadias legitimadas pelo carnaval, e na maioria dos casos, estava fundamentalmente ligada aos festejos de tipo carnavalesco cuja parte literária costumava representar. O papel literário nesse percurso, é reforçado por Frye ao articular os elementos da tragédia e da literatura ao dizer:

Afora a tragédia, todas as ficções literárias podem ser plausivelmente explicadas como expressões de ligações emocionais, sejam da realização de desejos ou de repugnância: a ficção trágica garante, por assim dizer, uma qualidade desinteressada da experiência literária. É, em grande parte, por causa das tragédias da cultura grega que a percepção da base natural autêntica do caráter humano chega à literatura. No romance, as personagens são ainda predominantemente personagens de sonhos; na sátira, elas tendem a ser caricaturas; na comédia, suas ações são torcidas para se encaixar nos requisitos de um final feliz. Na tragédia completa, as personagens principais estão emancipadas do sonho, uma emancipação que é ao mesmo tempo uma restrição, porque a ordem da natureza está presente (FRYE, 2014, p. 349).

As expressões cômicas, como resultado, fizeram surgir novas formas linguísticas como os gêneros inéditos, mudanças de sentido ou eliminação de certas formas desusadas etc. Por exemplo, quando duas pessoas criam vínculos de amizade, a distância que as separa diminui (estão em “pé de igualdade”) e as formas de comunicação verbal mudam completamente: tratam-se por tu, empregam diminutivos, às vezes mesmo apelidos, usam epítetos injuriosos que adquirem um tom afetivo; podem chegar a fazer pouco uma da outra, dar palmadas nos ombros e mesmo no ventre, não necessitam polir a linguagem nem observar os tabus, podem usar, portanto, palavras e expressões inconvenientes etc.

A linguagem carnalizada rompe com uma forma de dizer estereotipada, presumida e esperada. A linguagem é uma das primeiras manifestações de (re)criação da própria vida. A linguagem reclama seu lugar de intermediação entre o homem e o mundo, um artifício muito mais do que a capacidade de exprimir, mas de múltiplas expressões em que os homens se materializam; uma forma de relacionamento com o mundo em que as palavras e as coisas travam uma arena de lutas e mudanças. Assim, o riso não era apenas uma simples explosão ou manifestação, mas indubitavelmente era uma linguagem que trazia fortes significados no contexto social da Idade Média, como aponta como aponta Bakhtin ao dizer que:

A atitude do Renascimento em relação ao riso pode ser caracterizada, da maneira geral e preliminar, da seguinte maneira: o riso tem um profundo valor de concepção do mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma

diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que o sério; por isso a grande literatura (que coloca por outro lado problemas universais deve admiti-lo da mesma forma que o sério: somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo (BAKHTIN, 2013, p. 57).

Paradoxalmente, o riso evoca, indubitavelmente, questões sérias que envolvem a sociedade e como uma dada sociedade se relaciona com abordagens inexoravelmente importes. Sobre o material linguístico e o riso, é oportuno dizer que configuração da linguagem e seus fenômenos realizaram-se muito lentamente. E a linguagem representava o elemento grotesco, rompedor das formas fixas da cotidianidade, como diz Damatta.

Raros são os momentos em que percebemos o poder e o peso da totalidade com sua rede de ultradeterminações. Um desses momentos, no caso da sociedade brasileira, seria durante o carnaval, já que este é um ritual com uma ideologia universalizante e abrangente, envolvendo globalmente o sistema e permitindo no seu bojo todos os personagens, gestos fantasias e músicas (DAMATTA, 1997 p. 160).

Historicamente, o corpo sempre foi um lugar de representação das transformações. Um espaço de linguagem ocupado pelas marcas do tempo e das ideias. Portanto, sempre um lugar esperado na cultura popular, e a corporificação do riso assumia no corpo sua materialidade obtida na cotidianidade que servia como inspiração.

3 | A HISTÓRIA CULTURA DO HUMOR

O estudo sistemático do humor tem seu início na Antiguidade. Tem-se, a título de exemplo o segundo livro de Aristóteles, *Poética*, dedicado à comédia; Cícero, e suas discussões sobre o humor, fez importantes contribuições a respeito do humor para o vocabulário romano.

Ainda na Antiguidade, rir ou imitar os gestos e as maneiras de outras pessoas eram interpretados como atos indignos, indecentes. Além disso, o riso e o humor eram constantemente associados às classes mais baixas. Mas, apesar do humor e do riso terem esses traços, como aponta seu estudo cultural, muitos intelectuais revelavam um ascendente conhecimento do gênero. Às mulheres era permitido assistirem às comédias gregas, apesar de movimentos contrários à essa permissão, pois, em geral, o lugar delas era na ambiência doméstica e não nos espaços públicos. Vê-se com isso, que o humor entre as mulheres era algo visivelmente difícil de se encontrar na Idade Média.

A noção que se tem sobre o humor é relativamente nova. Seu registro data de 1682, na Inglaterra. Antes disso, ele tinha o significado de *disposição mental* ou *temperamento*. Conceituando humor, Roodenburg acrescenta:

Empregamos a palavra em seu estado mais genérico e neutro, de modo a cobrir uma ampla variedade de estilos: de apotegmas à troca de palavras, dos trotes

aos trocadilhos, da farsa à sandice. Em outras palavras, entendemos o humor como qualquer mensagem – expressa por atos, palavras, escritos, imagens ou música – cuja intenção é a de provocar o riso ou um sorriso (ROODENBURG, 2000, p.13)

Tal conceituação faz com que se faça uma rápida consideração, desde a Antiguidade até a contemporaneidade, sobre como o humor era encarado através de sua trajetória histórica e cultural. Por ter um aporte histórico, era relevante se saber como o humor era transmitido, por quem era transmitido – já que o humor e o riso não eram fenômenos das altas hierarquias-, para quem e quando o humor era transmitido.

Embora o humor deva provocar o riso, nem todo riso é fruto do humor. O riso pode ser ameaçador. Por outro lado, o humor e o riso, também podem ser muito libertadores. Sabe-se que uma pitada inesperada de humor é capaz de desfazer um clima tenso num instante.

A leveza causada pelo humor contrapõe inúmeras considerações que enfocam certas padronizações, valorizando fundamentalmente aspectos estruturalistas. Entretanto, há uma mudança em marcha que expressa o esforço em pensar uma concepção de sujeito que enfatiza a criação subjetiva dos significados entre as pessoas, pois:

The concept of individuality also bespeaks a host of ambiguities. The physical matter of the human body is in ongoing process of birth and decay (so that the assemblage of cell has changed completely in some seven years), while the individual's sense and sensing of identity is continuous. The senses of the human body operate in terms of repeated, momentary apperceptions (moments of being) which are singular and diverse, and from which the individual builds up a variety of different knowledges and perspectives, or word-views; and yet, one feels oneself to be consistent and coherent at any one time, and that one's views develop logically over time (RAPPOT; OVERING, p. 185, 2000)

Os limites do humor são definidos por sua função na retórica: a hilaridade serve para conquistar a plateia. Assim, tenta-se explicar melhor o papel do humor: a crítica direta e irrestrita. Nessa perspectiva, o humor reveste-se de graça e é capaz de fazer surgir definições sobre sua natureza e intencionalidade que podem ir desde sua extração da deformidade e da desgraça até a satirização de pequenos fatos da vida social, sem gerar constrangimentos ou vergonha. É dessa forma que o humor se incorpora na cotidianidade das pessoas, pois apresenta maior liberdade de “tocar” as pessoas sem ser invasivo.

O humor é divertido e sério ao mesmo tempo; é uma qualidade vital da condição humana. Ele também fornece pistas para o que é realmente importante na sociedade e na cultura. O humor quase sempre reflete as percepções culturais mais profundas e nos oferece um instrumento poderoso para a compreensão dos modos de pensar e sentir moldados pela cultura. Desta forma, pretende-se fornecer evidências das funções e dos significados do humor, abrangendo comunidades e estudos etnográficos.

O humor é um tema enganoso e de difícil exploração em termos multiculturais

e temporais. A análise antropológica e histórica do humor pressupõe a consciência de que a realidade é constituída de fatores sociais e culturais e a hilaridade é uma experiência social, cultural e, inesoravelmente, comunicacional. A esse respeito e sobre comunicação e as experiências sociais, Vološinov cita o pensamento de Marx ao dizer que:

The 'we-experience' is not by any means a nebulous herd experience; it is differentiated. Moreover, ideological differentiation, the growth of consciousness, is in direct proportion to the firmness and reliability of the social orientation. The stronger, the more organized, the more differentiated the collective in which an individual orients himself, the more vivid and complex his inner world will be (VOLOŠINOV, 2006, p. 88).

Essa perspectiva é um dos pontos de convergência da antropologia e da história cultural. O primeiro problema encontrado tanto por antropólogos quanto por historiadores é um problema de *linguagem*, um problema de discurso, de duplo ou múltiplos sentidos.

Na tentativa de se superar uma situação que pode ser embaraçosa, incômoda e atordoante para as duas partes, o humor e o riso encontram uma área comum de comunicação e um alívio para a tensão inerente à situação. O riso torna suportável o insuportável. Rir e provocar risos, assim como a compreensão do senso de humor, é um grande passo para se familiarizar com um fato estranho ou, minimamente, gerar uma maior aproximação com o objeto ao qual o humor se refere.

Vários discursos sempre serviram de inspiração para o humor, mas o discurso político sempre foi alvo destacável das influências do humor. Ainda mencionando alguns aspectos históricos, as piadas políticas eram consideradas subversivas, sobretudo nos antigos países comunistas, por expressarem a solidariedade de pessoas comuns contra os “estranhos” opressores. Por isso as piadas tradicionais, incluindo as novas do tipo tradicional, são, em geral, “politicamente incorretas”. Elas correspondem aos sentimentos das pessoas comuns, reunidas em grupos também comuns, hostis às minorias dominantes, sejam elas políticas ou intelectuais, que representam os estranhos. Dessa forma, percebe-se que, tradicionalmente, o humor está ligado a fatores histórico-culturais.

O ato de contar piadas era parte da conversação, como aponta alguns estudos sobre linguagem e sociedade. É certo que essa arte humorística era mais presente nas classes altas. Isso pode ser explicado pelo fato da grande expectativa de que as pessoas bem-educadas não só soubessem se ocupar de conversação, mas também era esperado que elas soubessem ser espirituosas e divertidas, uma característica a qual os estimuladores e defensores da urbanidade estavam bem atentos.

Para o autor, o domínio da conversação espirituosa e divertida era a grande marca de civilidade. Suas ideias corroboravam com os manuais de civilidade anteriores a sua época nos quais a conversação junto com um uma interessante seleção de piadas e anedotas, incluindo, indiscutivelmente, a arte de contar tais piadas, compunham o material humorístico em si.

O humor se opõe principalmente ao discurso, ao comportamento e às ações inoportunas. Assim, o humor apodera-se subitamente da agenda política, provocando uma breve e contida explosão de riso, estimulada por uma só consciência e expressividade coletiva, ou seja, o humor é um dispositivo de dizeres e seus significados por meio do discurso.

O humor, entendido com qualquer mensagem expressa em atos, palavras, escritos, imagens ou músicas cuja intenção é provocar o riso ou um sorriso, é uma característica social que pode ser identificada em todos os períodos históricos, desde a Antiguidade. Contudo, apesar de alguns – entre eles os de Freud e Bergson –, o humor tem sido negligenciado por historiadores e pesquisadores de outras disciplinas.

Desta forma, pretende-se estudar o humor como uma chave para a compreensão de códigos, culturas, religiões, grupos sociais e profissionais. Assim, pretende-se estudar, numa perspectiva cultural, o colóquio sobre o assunto e seus desdobramentos na história da arte, história da literatura, na antropologia, na língua(gem) etc.

4 | A COMUNICIDADE NA PROGRAMAÇÃO DE ENTRETENIMENTO

A influência dos meios de comunicação não se limita ao jornalismo. A indústria cultural despeja sobre o público, incessantemente, códigos e símbolos, que contribuem para a formação de visões de mundo. São representações da sociedade, das relações entre os gêneros, as classes e as nações, transmitidas através do cinema, dos seriados de televisão, dos magazines, das histórias em quadrinhos ou, ainda, da publicidade comercial, que vende, a própria ideia do consumo. Daí, flagra-se uma teia complexa de relações entre os produtores e veiculadores. Os consumidores passam a representar as produções dos meios midiáticos, neste caso, o ideológico, como é apontado por Strinati:

Em primeiro lugar, considera-se que o pós-modernismo descreve o nascimento de uma ordem social na qual os meios de comunicação de massa e a cultura popular governam e moldam todas as outras formas de relacionamentos sociais, daí sua importância e poder. A ideia é que os signos da cultura popular e as imagens veiculadas pelos meios de comunicação dominam crescentemente nosso senso de realidade e a maneira como nós definimos e vemos o mundo ao nosso redor (STRINATI, 1999, p. 217).

O que interessa de momento, porém, é o lado mais instantâneo da influência da programação de entretenimento, em vez da formação de uma hegemonia ideológica a longo prazo: seu entrelaçamento com a atualidade, contribuindo para a inclusão de certos temas na agenda pública e beneficiando determinados enquadramentos. Trata-se de um fenômeno cada vez mais perceptível, em diversas partes do mundo.

No caso dos debates que centralizam a cultura brasileira e sua inequívoca relação com o mundo da imagem televisiva, na teia das relações em que a cultura e os valores culturais estão inseridos, constrói-se uma aproximação entre tais valores

envolvidos em uma concepção materialista da história cultural, pois os homens estabelecem relações determinadas na produção social da vida do indivíduo. Ou seja, na concepção materialista da história da cultura, fundamentalmente, na totalidade destas relações de produção materialista, está a base econômica da sociedade, pois “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Pois, “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX; ENGELS, 2010, p. 97).

No Brasil, o caso é especial, pois é longa, no país, a tradição de uma estreita ligação entre o entretenimento e o factual. Apesar das telenovelas se fixarem como o principal produto da indústria cultural do país, os programas humorísticos vêm somatizando de forma hilária e aprazível todo o percurso semanal de fatos que envolvem a sociedade. Essa somatização é consubstanciada por muito humor, inteligência e criatividade. Esse caráter sintópico, transforma os fatos, através de uma linguagem recriada em algo alegre, embora originalmente não o seja.

Os meios audiovisuais de comunicação experimentam na sociedade contemporânea uma expansão e aperfeiçoamento de seus veículos mundiais de divulgação da informação através da implantação dos satélites artificiais. A televisão, como exemplar desse veículo de comunicação, apresenta maior vinculação com a cultura oral, atingindo, por conseguinte, rapidamente os públicos e incorporando-as à contemporaneidade. É exatamente a partir dessas e de outras características que se procura delinear a potencialidade desses veículos.

Os veículos de comunicação têm finalidades específicas e bem direcionadas. Através de sua estrutura mercadológica, negociam-se e vendem-se produtos e serviços, podendo ser de natureza bastante variada. Para tanto, precisam, indubitavelmente, conhecer o público-alvo, isto é, para quem certo produto ou serviço será ofertado que pode ser uma dieta nova no mercado, uma roupa ou acessório da moda, um trecho turístico, um automóvel, casas ou apartamentos ou simplesmente a língua(gem). No caso dos programas de entretenimento (humorísticos), não seria adequado negociar dieta, remédios, eletrodomésticos, eletrônicos etc. A linguagem humorística aqui analisada e representada por bordões, combinação de elementos modificadores da estrutura mórfica das palavras (justaposição, aglutinação), slogans etc., formam o arcabouço utilizado pela programação de entretenimento da televisão brasileira, fazendo da língua muito mais que a mediadora de fatos. Sob essa perspectiva ela, a língua(gem), é transformada em um instrumento capaz de fidelizar o cliente (telespectador), seduzindo-o através de jogos linguísticos e da hilaridade.

Partindo dessas elocubrações e dos objetos de estudos de Sírio Possenti e de Roberto Baronas, segundo Gregolin (2003, p. 14), nos quais esses pesquisadores analisam os debates sobre a “língua portuguesa” na imprensa brasileira, intencionar-se-á entender a aplicabilidade da língua portuguesa nas teias do discurso humorístico televisivo tornando-a objeto mercadológico de consumo. Esse consumo, pode-

se dizer que é invisível considerando não se tratar de um objeto físico, palpável, mas que tem relevantes implicâncias sobre as práticas sociais rotineiras. Falsas questões, análises sem qualquer base científica fazem que o enunciar sobre a língua se transforme na materialização de ideologias e de preconceitos.

Recortando o termo ideologia,

Entre a prática e a teoria, estaria instalada a ideologia. Uma teoria diria a verdade de uma prática, enunciaria suas condições de possibilidade, enquanto a ideologia não faria senão legitimar essa prática com uma mentira, dissimularia suas condições de possibilidade. Segundo Lansan, aliás bem recebido pelos marxistas, seus rivais não tinham teoria, senão ideologias, isto é, ideias preconcebidas (COMPAGNON, 2014, p. 20).

Ao falar sobre a língua, esses textos produzem o controle sobre o uso das formas linguísticas, vigiando os atos ideológicos e dialógicos, impondo posturas verbais específicas. São dispositivos de vigilância que pretendem disciplinar o uso da língua, legislando em nome de intencionalidades como forma de captação de usuários de novas formas linguísticas como marcas de identidade de um programa “laboratorizado” para grandes públicos. É a batalha pela degustação dos novos slogans linguísticos.

A mídia é uma produtora dos acontecimentos discursivos do presente. A questão central que se coloca é: como se constrói essa história espetacularizada numa sociedade imersa nas novas tecnologias, formada por saberes voláteis, efêmeros?

Acompanhando as análises deduzimos que uma das respostas a esta questão pode ser encontrada na forma como é manejada a temporalidade. O acontecimento, como uma “história ao vivo”, de que estamos imersos numa temporalidade da qual suspendeu-se o contingente distanciamento. Assim:

Por meio desse agenciamento do tempo, nessa escrita da história realizada pela mídia, apagam-se as determinações da operação historiográfica produzida de um certo lugar, por sujeitos, por discursos. Cria-se a aparência de uma história que se faz por si mesma, sem sujeito, sem determinação das ideologias, no cruzamento entre uma atualidade e domínios de memórias que não pertencem a ninguém. No interior dessa imensa operação de “desubjetivação” da História, negociam-se identidades por meio da fusão entre ideias do passado e sua restauração na atualidade (GREGOLIN, 2003, p. 15).

A memória passa pelos expedientes históricos, muitos dos quais ficam depositados não apenas no campo da consciência. Por estes expedientes, Fink (1998) diz que o inconsciente não é algo que se conhece, mas algo que é sabido. O inconsciente é algo que é registrado passivamente, tacitamente, inscrito ou contado. Para Fink (1998, p. 42), “esse saber desconhecido faz parte da conexão entre significantes; ele consiste nessa mesma conexão. Esse tipo de saber não tem sujeito, nem precisa de um”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado não teve o propósito de mapear uma definição concreta da natureza universal da linguagem e sua aplicabilidade nas diversas movimentações linguísticas da enunciação e da interação verbal, uma vez que a linguagem ressemantiza-se a partir de cada nova realidade no tempo e no espaço. Tentou-se, sim, descrever como a língua, de certa forma, comunga e autoriza, por sua própria estrutura, inelutavelmente evolutiva, os novos usos que seus próprios falantes organizam. Da mesma forma, a frequência dos atos de fala redimensionam a língua cada vez que ela é posta em funcionamento através de seus sentidos e significações.

Viu-se que a atribuição de sentidos através da linguagem é uma tarefa que requer algo mais que o conhecimento estrutural da língua, tornando-se fundamental analisar para além da sequência de palavras formadoras do enunciado, do modo de abranger as condições de produção, o contexto sócio-histórico-cultural que seduz a interação verbal e a enunciação, numa tentativa de assentar e realinhar a silhueta dos dizeres e agentes que acompanham a língua(agem) em seu percurso mutável e evolutivo.

Desvelou-se a interação verbal como ambiência de uma atividade coletiva de produção de sentidos linguísticos, seus resultados e funcionamento das (re) negociações linguística(s) e suas atividades regularizadoras de significação através de mecanismos modernos de comunicação de massa.

A mídia televisiva foi estudada como um dos aparelhos tecnológicos de grande força e influência nas novas formas e realidades linguísticas, tratando a língua(gem) como um grande espetáculo de audiência e como um produto midiático forte, carregado de (re)significações semânticas e pragmáticas. Passando, a televisão, a negociar a linguagem, promovendo o encontro entre televisão e telespectador, capturando o falante, fazendo com que a linguagem resultante desta união seja muito mais que um fim, mas um meio de propagação e divulgação de um produto: a linguagem do humor.

Viu-se o humor explorando os jogos de linguagem convidando-a a quebrar as formas ortodoxas da comunicação, constituindo, assim, um novo modo de dizer e representar as coisas de forma inovadora e criativa, utilizando, para tanto, o cenário da hilaridade para a construção de um espaço indiscutivelmente prazeroso e lúdico. Essa é uma ação silenciosa e imaterial, e, como tal muito frequentemente o falante desconhece o poder residente na língua.

Percebeu-se que o objeto linguístico não é individualizado em si. Ele faz parte de uma propriedade intrínseca, independentemente de uma de uma conceptualização linguística e cultural uma vez que os propósitos linguísticos fazem parte de mundo que envolve os usuários da língua e suas intenções dialógicas, todas representativas da imensidão do cenário ideológico e linguístico do falante.

Por fim, analisou-se que o emprego da língua se efetiva em forma de enunciados, discursos, sejam eles orais ou escritos, construídos por quaisquer integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses diferentes enunciados marcam fatores específicos presentes em um referido campo não apenas por seu conteúdo, pelo estilo da linguagem e seus recursos ou pelas composições fraseológicas e gramaticais, mas acima de tudo, por sua composição estrutural. Esses constituintes da linguagem, fazem da língua e de sua utilização, um dos mais espetaculares fenômenos da linguagem: a comunicação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DAMATTA, Roberto da. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. trad. Maria de Lourdes Sette, Miriam Aparecida Nogueira Lima. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.
- FRYE, Northrop. **Anatomia da crítica**: quatro ensaios. trad. Marcus de Martini. São Paulo: É Realizações, 2013.
- GREGOLIN, Maria do R. et al. (Org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003. (Coleção Olhares Oblíquos).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. trad. José Paulo Netto e Miguel Makoto Calvalcanti Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- RAPPORT, Nigel; OVERING, Joanna. **Social and cultural anthropology**: the key concepts. London: Routledge, 2003.
- ROODENDURG, Herman; BREMMER, Jan. (Org.). **Uma história cultural do humor**. trad. Cynthia Azevedo; Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- STRINATI, Dominic. **Cultura popular**: uma introdução. trad. Carlos Szlac. São Paulo: Hedra, 1999.
- VOLOŠINOV, V. N. **Marxism and the philosophy of language**. trad. Ladislav Matejka and I. R. Titunik. London: Harvard University Press, 2006.

O INVERNO DE BÁRBARA: UMA ANÁLISE DO CONTO “BÁRBARA NO INVERNO”, DE MILTON HATOUM

Lídia Carla Holanda Alcântara

Professora Adjunta da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal do Pará

INTRODUÇÃO

O conto de Milton Hatoum, intitulado “Bárbara no inverno”, aborda um dos temas mais humanos que se pode pensar: o ciúme. A protagonista, Bárbara, morando em Paris com seu namorado exilado, Lázaro, percebe-se desconfiada de quase todas as mulheres que o cercam. A única pela qual não nutre suspeitas se chama Fabiana e, ao que parece, é com ela que, ao final, ele se envolve. Digo “ao que parece”, pois o narrador, apesar de onisciente, a partir do momento em que Lázaro some (aparentemente não aguenta o ciúme obsessivo de Bárbara), mostra apenas o que acontecia com a protagonista, não dando ao conhecimento dos leitores o paradeiro de Lázaro.

O que Bárbara vê, no desfecho do conto, é seu amado entrando no antigo apartamento que os dois dividiam em Copacabana, com uma moça chamada Cláudia. Bárbara vê que Cláudia era, na verdade, Fabiana: “De tocaia

na varanda, Bárbara reconheceu Fabiana: a que parecia apaixonada por Marcelo, a sonsa que usava um codinome, e eu desconfiando de Francine” (HATOUM, 2009, p. 88). No entanto, o conto acaba sem que o leitor tenha várias respostas: Cláudia era mesmo Fabiana ou Bárbara não viu claramente? Bárbara deixou-se levar pelo ciúme e viu a mulher errada? Lázaro e Fabiana/Cláudia mantinham um caso desde Paris? Os dois começaram a se relacionar depois de Lázaro ter deixado Bárbara? Nada disso é esclarecido.

Impossível, ao falar de uma obra que trata do ciúme, não nos remetermos a *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, no qual Bentinho é consumido pelo ciúme que sente por Capitu, passando a ter certeza de que a amada o traía com Escobar. Tal qual no conto, no romance também não se tem a certeza de que aconteceu ou não a traição. A diferença reside no fato de que o narrador de *Dom Casmurro* é o próprio protagonista, Bentinho, e tudo é mostrado aos leitores na primeira pessoa, do ponto de vista dele próprio. Já o narrador de “Bárbara no inverno” é externo à história, narra tudo em terceira pessoa e sabe o que se passa na mente dos personagens. Todavia, parece escolher deixar de fora certos detalhes da trama, não tornando óbvios alguns

acontecimentos, como por exemplo - e como já foi dito antes -, o paradeiro de Lázaro - exceto por um postal mandado por ele de Marselha: “Nessa época - uns sete meses depois do sumiço de Lázaro -, ela [Bárbara] recebeu um cartão postal de Marselha: Lázaro perguntava se ela estava bem, não queria magoá-la” (HATOUM, 2009, p. 85)¹.

Além da lembrança de *Dom Casmurro*, podemos também lembrar a música de Chico Buarque, “Atrás da Porta”, pois, apesar de ser explicitada apenas ao final do conto, ela é mencionada várias vezes como a música que não fora feita para Bárbara e Lázaro: “Essa música não conta a nossa história, dizia ela, e Lázaro pensativo: Claro, o inferno dessa canção pertence aos outros” (p. 79). Porém, com o desenrolar da trama, ficam cada vez mais óbvias as semelhanças entre o conto e a canção.

Sendo assim, este trabalho pretende analisar o conto de Milton Hatoum, abordando a posição de seu narrador, o ciúme de Bárbara, além da intertextualidade e referência com a música de Chico Buarque. “Bárbara no inverno”, apesar de ser um texto aparentemente simples e direto, apesar de parecer apenas uma história de amor e obsessão, possui elementos narrativos e referências que valem ser estudados. Para isso, o trabalho será dividido em duas partes: a primeira, que abordará o narrador do conto e como ele tece a trama, como trata dos personagens, do espaço, que recursos utiliza e como escolhe fazer sua narração; e a segunda parte, que tratará da intertextualidade do conto com a música de Chico Buarque, além de outros elementos interpretativos. Para a realização deste trabalho, serão utilizados os estudos de Friedman, Genette e Reis e Lopes.

1 | O NARRADOR

Em primeiro lugar, vale destacar que, Segundo Reis e Lopes (1988, p. 61), “o *narrador* [é] entendido fundamentalmente como *autor textual*, entidade fictícia a quem, no cenário da ficção, cabe a tarefa de enunciar o *discurso*, como protagonista da *comunicação narrativa*”. No conto de Milton Hatoum, esse narrador estabelece uma comunicação narrativa na terceira pessoa, como já foi dito antes, não havendo, ao que parece, relação próxima entre ele e os outros personagens. Se levarmos em conta a tipologia narrativa de Genette (1979), o narrador de “Bárbara no inverno” pode ser classificado como heterodiegético, ou seja, aquele que conta uma história à qual é estranho, da qual não é personagem, não testemunhou de forma direta. É possível constatar isso logo no trecho inicial do conto:

Lázaro lecionava português a um grupo de executivos do La Défense e Bárbara trabalhava na redação da Radio France Internationale. Mas só Lázaro era exilado, só ele havia sido preso no Brasil, e isso Bárbara lembrou na primeira reunião no quarto-e-sala da avenida Général Leclerc. Para Lázaro, a prisão não era heroísmo, e do inferno do cárcere não se orgulhava nem tirava proveito político

1. A partir de agora, as citações do conto “Bárbara no inverno” serão referenciadas apenas pelo número da página.

Sendo heterodiegético, o narrador de “Bárbara no inverno” possui uma posição privilegiada no que diz respeito à visão dos acontecimentos, e pode, ainda, fazer uso de prolepses e analepses. Levando em conta que analepse é, segundo Reis e Lopes (1988, p. 230) “[...] designado também pelo termo *flashback*, entende-se por [esse termo] todo o movimento temporal retrospectivo destinado a relatar eventos anteriores ao presente da ação, em alguns casos, anteriores ao seu início”. Um exemplo desse recurso pode ser visto no seguinte trecho do conto:

Mas isso acontecera nos dois primeiros anos. Bárbara não tinha amigos e sua vida era a RFI e Lázaro, os mesmos passeios com ele, e a recusa em participar de reuniões clandestinas até o dia em que ele convidou uns amigos para almoçar e conversar sobre o exílio, e foi então que ela conheceu Francine e Laure, e ficou tentando descobrir qual delas se interessava por Lázaro [...].

Agora chegava atrasada à redação da RFI, e as notícias sobre o Brasil e os exilados e os militares a exasperavam. (p. 84 – 85)

O narrador recapitula a trama de dois anos antes e depois volta para o “agora”, mostrando ter domínio sobre o tempo da narrativa.

O narrador também tem acesso aos pensamentos e sentimentos dos personagens, como é possível confirmar nos trechos a seguir: “Ela não respondia, e o silêncio ele atribuía ao ciúme que Bárbara sentia de Laure ou Francine, uma dúvida ou ameaça que para os dois ainda *era um assunto inaudito*” (p. 78, grifos nossos); “Então alguma coisa desandava e Lázaro não sabia por quê, ou apenas desconfiava e ele mesmo não queria, não podia aceitar. Antes não era assim, ele *pensou*.” (p. 79, grifo nosso); “[Lázaro] adiava a volta para casa, *temendo* encontrar Bárbara, *temendo* mais um daqueles bate-bocas escandalosos que já impacientavam os vizinhos”. (p. 82, grifos nossos); “[Bárbara] passou a noite em claro, esperando um telefonema, e amanheceu *morta de culpa*, conjeturando o que ele pensara do lado de fora. Depois *pensou* que ele poderia ter esperado ou deixado um bilhete [...]” (p. 86, grifos nossos). Levando em conta o conceito de “onisciência” de Friedman (2002, p. 173), o qual diz que esse termo “significa, literalmente, [...] um ponto de vista totalmente ilimitado - e logo, difícil de controlar, [em que] a estória pode ser vista de um ou de todos os ângulos, à vontade [...]”, é possível pensar que o narrador do conto em questão é, de fato, onisciente, como já dissemos antes, pois possui um acesso ilimitado às ações, aos pensamentos e sentimentos de Lázaro e Bárbara - sabe que assunto os dois temem, mas não falam, sabe o temor que sentem, a culpa etc. - e escolhe de qual ângulo deseja narrar a trama. Também, ainda segundo Friedman (2002, p. 175), “a característica predominante da onisciência [...] é que o autor está sempre pronto a intervir entre o leitor e a estória, e, mesmo quando ele estabelece uma cena, ele a escreverá como a vê e não como veem seus personagens”. É o que faz o narrador de “Bárbara no inverno”, mostrando sempre a cena como a vê: “Nas tardes de sábado, quando Lázaro se reunia com os amigos, Bárbara chegava da

redação da RFI com notícias sinistras da América Latina [...]” (p. 78); “E, durante a noite, ela ficava no mesmo lugar que ele dormira, sentia o cheiro dele na esteira de palha, ouvia a música cuja letra Lázaro dizia que fora escrita para outros amantes [...]” (p. 84); “Agora o rosto moreno e maquiado ria para os colegas da redação, ria sem falar com eles e era um riso nervoso, uma alegria vingativa” (p. 85). Nesses trechos retirados do conto, o narrador descreve as cenas como as enxerga, as características que ele próprio vê, seja onde dormia Bárbara, a música que ela escutava ou o a aparência do rosto da moça. Não percebemos, contudo, intromissões diretas pela parte do narrador, não há críticas diretas, ele se põe na posição de expectador e transmissor de informações. Poderia ser, então, para utilizar um termo de Friedman (2002), enquadrado como Narrador Onisciente Neutro.

A partir do sumiço de Lázaro, contudo, o narrador parece abrir mão de um dos ângulos de narração da história, pois passa a contar os acontecimentos somente olhando Bárbara. Quando Lázaro parte do apartamento da avenida General Leclerc, nem Bárbara, nem os leitores sabem o que aconteceu com o rapaz. Desde aí, o leitor só tem acesso aos pensamentos e ações dela, a qual parece enlouquecer, a ponto de esperar o namorado, em casa, com uma faca na mão: “Quando amanheceu ela ainda estava de pé, o cabo da faca na mão fechada” (p. 84).

O fato é que, como já foi dito, o narrador ainda mostra as ações, a rotina, os pensamentos e sentimentos da protagonista, percebendo-se aí, ainda sua onisciência: “Fui egoísta e precipitada, *pensou*, escutando a música que não era para os dois” (p. 86, grifo nosso); “Talvez ele esteja me esperando, talvez ele me telefone quando eu já estiver no aeroporto ou voando, *pensou*, rasgando o cartão-postal” (p. 87, grifo nosso); “*O coração [de Bárbara] disparou com a vista da baía da Guanabara [...]*” (p. 87, grifos nossos). O narrador escolhe, então, deixar os leitores na expectativa do que teria, de fato, acontecido com Lázaro, mantendo o suspense do conto.

No que diz respeito ao espaço, o narrador retrata, basicamente, dois grandes lugares no conto: Paris e Brasil. Para Ezra Pound (2006), o espaço de uma narrativa não é apenas um acessório, mas é carregado de significados. Da mesma forma pensam Reis e Lopes (1988, p. 204), ao caracterizar o espaço como “uma das mais importantes categorias da narrativa, não só pelas articulações funcionais que estabelece com as categorias restantes, mas também pelas incidências semânticas que o caracterizam”. Como, então, ver o espaço no conto de Hatoum? Que significados ele carrega? Como o narrador os retrata? O narrador mostra um Brasil que, apesar da ditadura militar, prisões e mortes, era o lugar de prosperidade da relação de Bárbara e Lázaro:

No começo do namoro os dois ouviam a mesma música quase todas as noites e, no tempo em que moraram juntos no Brasil, a paixão e a política se completavam: depois do primeiro inverno em Paris, o exílio, a solidão e a saudade do Rio os uniam e, quando a melancolia os deixava abatidos, Bárbara punha o disco e esperava a música, como se aquela canção tivesse o poder ou a magia de

exorcizar qualquer vestígio de ameaça e mesmo indiferença à vida amorosa (p. 79).

Mesmo em Paris, “viviam com o coração e o pensamento num canto do Rio: o apartamento avarandado de Copacabana [...]” (p. 77). O que os unia era a saudade do Rio, as lembranças de casa e a música brasileira de Chico Buarque - ainda não explicitada nesses momentos iniciais do conto. Ademais, é em Paris que o relacionamento dos dois passa por problemas, é em Paris que Bárbara se encontra tomada por um ciúme obsessivo, e o apartamento deles, em Paris, é o cenário de diversas brigas, das angústias de Bárbara e também do término dos dois, como é possível ver no trecho a seguir:

Ele disse que ela estava enlouquecendo: o ciúme que sentia de Francine era uma invenção para confundi-lo e exasperá-lo. Ou então era um pretexto para voltar ao Brasil e ele não podia... Bárbara se curvou para beijar sua boca, e ele não pôde disfarçar a frieza dos gestos quando ela tentou abraçá-lo com um desespero de naufrago. [...] Numa madrugada de fevereiro, ela não o encontrou na sala (p. 83 - 84).

Depois do sumiço de Lázaro e dada a notícia de que ele havia sido anistiado, o Rio passou a ser o local de esperança, onde Bárbara sonhava em encontrar o amado, pensando que tudo ficaria bem: “Não respondeu e naquele dia saiu mais cedo da RFI. Sorriu ao encontrar a cópia da chave do apartamento de Copacabana [...]” (p. 86 - 87); “Em algum momento do voo noturno foi possuída por uma esperança que logo se dissipou, e a ideia de que Lázaro não estivesse no Rio se tornou um pesadelo até o amanhecer” (p. 87); “Caminhou por Copacabana, parou para comer no bar do primeiro encontro com Lázaro, e passeou na beira da praia até o Forte, murmurando o nome de cada rua, reconhecendo um e outro boteco e restaurante” (p. 87). O Rio acaba se tornando - ou sempre teria sido - o local de segurança da personagem, e o que lhe deixava aflita era somente o pensamento de que Lázaro não estaria lá. Mas, mesmo com essa aflição, percebe-se a sensação de conforto que Bárbara sente ao se encontrar de volta ao seu país, às ruas familiares, restaurantes e bares que conhecia, a sensação de pertencer àquele lugar. Porém, o lugar de conforto logo se torna o local onde ocorreria o trágico final. É da varanda do antigo apartamento em Copacabana que dividia com Lázaro, que Bárbara se jogou para um mergulho sem volta. Isso porque, chegando ao Brasil, decidiu ir à antiga residência deles, antes mesmo de falar com sua mãe. Abriu a porta, mas o amado não estava lá. Decidiu, então, colocar a música que costumava ouvir com Lázaro - a qual ambos diziam que não fora feita para eles -, “Atrás da porta”, de Chico Buarque. Escondeu-se na varanda e viu quando o antigo namorado entrou no apartamento acompanhado de uma moça chamada Cláudia, a qual, retomando o que já havia sido falado antes neste trabalho, é vista por Bárbara como Fabiana. Não há, porém, como saber ao certo se era ou não Fabiana, pois o narrador apenas retrata aí o pensamento da protagonista e como ele próprio vê a reação dela, a qual já vinha aparentando perder a razão, com atitudes que mostravam desequilíbrio, conforme já foi dito.

A dúvida de que se tratasse da mesma moça de Paris persiste, pois ao final, o narrador diz que “[Lázaro] e Cláudia ficaram assim por algum tempo, os dois imobilizados pelo pânico ou culpa [...]” (p. 88). Talvez a culpa dos dois viesse do fato de que eles tinham um relacionamento desde Paris, ou talvez tenham se envolvido depois de Lázaro ter deixado Bárbara, ou simplesmente por não terem enxergado a protagonista na varanda - ou talvez nem tenham sentido realmente culpa, o narrador deixa essa possibilidade em aberto ao dizer “pânico ou culpa”, como se nesse momento, não soubesse ao certo o que os personagens sentiam. O fato é que os leitores não sabem nada disso ao certo. Apenas sabem que Bárbara se jogou da varanda do sétimo andar: “Então durou sete ou oito segundos: Lázaro escutou o choro ou risada diabólica antes de ver o rosto de Bárbara, e entendeu que era o fim. Ainda teve tempo de correr, mas não de agarrá-la e evitar o salto” (p. 88).

O narrador de “Bárbara no inverno”, para utilizar as palavras de Friedman (2002, p. 182), “[...] abre mão de alguns privilégios e impõe certos limites para criar a ilusão da estória de maneira mais eficaz”. Foi uma escolha do autor, por meio de seu narrador, utilizar os recursos que achou mais adequados (e até abriu mão de alguns deles) para que sua narração, sua história, tivesse o efeito desejado.

2 | O INVERNO DE BÁRBARA

Afinal, por que o conto se chama “Bárbara no inverno”? Pode ser pelas várias referências ao inverno parisiense que aparecem ao longo do conto: “Tudo começou a piorar no terceiro inverno parisiense” (p. 79); “[Lázaro] ia passar um mês viajando pelo sul da França, sozinho, para esquecer. Antes do inverno voltaria a Paris” (p. 85). Contudo, esse inverno pode não estar fazendo referência apenas à estação do ano. O inverno é uma época fria, em que não se vê folhas, flores, não se vê muitas pessoas nas ruas, especialmente em Paris, onde neva e as temperaturas são rigorosas. É uma época de tons brancos e cinzas, não há muita cor nem muita vida do lado de fora. Podemos fazer aqui uma citação ao trabalho do fotógrafo David Lorenz Winston, pois são justamente essas características do inverno que parecem ser mostradas por ele em sua imagem dessa época do ano - que contem uma árvore sem folhas, tons de branco, bege e cinza, e um ambiente solitário -, em uma fotografia que se chama “Solitude” (“solidão”, em português):



Fonte: <http://www.davidlorenzwinston.com/>

Por conta desses aspectos, podemos associar o inverno à tristeza, solidão. E essa pode ser justamente a metáfora do conto de Milton Hatoum, já que em ambos os trechos retirados do conto, citados anteriormente, vemos o inverno associado à tristeza e angústia de Bárbara: primeiramente quando sua relação com Lázaro alcançava o fim e depois quando ele já havia ido embora.

Além da associação do inverno com a tristeza de Bárbara, podemos também notar a proximidade sonora da palavra “inverno” com a palavra “inferno”, o que também faz sentido se pensarmos em tudo que a protagonista passou: o ciúme obsessivo, a partida do namorado, o suicídio. De acordo com uma das definições do dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 1107), inferno pode significar “tormento, martírio”. Se considerarmos essa definição, sem dúvida, Bárbara viveu (e causou?) o seu próprio inferno na Terra.

No entanto, o que talvez mais chame a atenção dos leitores é a evidente referência à música de Chico Buarque, “Atrás da porta”, relação a qual exploraremos melhor a seguir. Para que possamos visualizar melhor essa relação, a letra da música segue abaixo:

Quando olhaste bem nos olhos meus
E o teu olhar era de adeus
Juro que não acreditei, eu te estranhei
Me debrucei sobre teu corpo e duvidei
E me arrastei e te arranhei
E me agarrei nos teus cabelos
No teu peito, teu pijama
Nos teus pés ao pé da cama
Sem carinho, sem coberta

No tapete atrás da porta

Reclamei baixinho

Dei pra maldizer o nosso lar

Pra sujar teu nome, te humilhar

E me vingar a qualquer preço

Te adorando pelo avesso

Pra mostrar que ainda sou tua

(Fonte: <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45113/>)

De acordo com Julia Kristeva (1974, p. 64) “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outros textos”. Se levarmos isso em conta, podemos afirmar que o conto de Milton Hatoum faz citações claras à canção de Chico. O primeiro momento em que a trama do conto se assemelha à música acontece no seguinte trecho: “Bárbara acendeu o abajur e passou a injuriar o namorado, a maldizer a vida dos dois, e a jurar vingança” (p. 83). Essa parte do conto dialoga com os seguintes versos da música: “Dei pra maldizer o nosso lar/ Pra sujar teu nome, te humilhar/ E me vingar a qualquer preço”, pois em ambos os excertos, há os xingamentos aos amados e o desejo e promessa de vingança. O segundo momento em que acontece esse diálogo entre conto e canção é um pouco depois, ainda na mesma página: “Bárbara se curvou para beijar sua boca, e ele não pôde disfarçar a frieza dos gestos quando ela tentou abraçá-lo com um desespero de naufrago. Então ela o puxou pelos cabelos como se pedisse uma última noite de amor.” (p. 83), trecho o qual dialoga com os versos: “Quando olhaste bem nos olhos meus/ E o teu olhar era de adeus/ Juro que não acreditei, eu te estranhei/ Me debrucei sobre o teu corpo e duvidei/ E me arrastei e te arranhei/ E me agarrei nos teus cabelos”. Em ambos os excertos, percebe-se o final do relacionamento amoroso, o “adeus” do parceiro, seguido do desespero do eu-lírico e de Bárbara, ambas agarrando-se aos cabelos dos amados.

Apesar de Bárbara e Lázaro acreditarem que “o inferno dessa canção [pertencia] a outros” (p. 79), os fatos que sucedem na narrativa são muito semelhantes à música. Ele dá o seu “olhar de adeus” e a protagonista começa a se comportar como o eu-lírico da canção. O que o autor talvez quisesse mostrar aí, pode ser a impossibilidade de se controlar por completo a vida (retratada na arte), a qual é imprevisível, principalmente no que diz respeito às relações humanas e amorosas.

Voltando ao conto, só se sabe com certeza a qual música o casal se referia, ao final da trama, quando Bárbara colocou o disco que a continha para tocar no antigo apartamento dos dois em Copacabana. Até então, ela só era referida como “aquela música” ou “a música cuja letra Lázaro dizia que fora escrita para outros amantes”:

Viu o corpo de Lázaro parado na sala e escutou o grito: Cláudia, quem pôs esse disco? Você... Nós deixamos o som ligado?, o corpo entrando no quarto e reaparecendo no meio da sala, **“pra sujar teu nome, te humilhar”** [...] a voz de Chico Buarque cantando baixinho: **“E me vingar a qualquer preço”**... (p. 88, grifos nossos).

Afinal, Bárbara parece conseguir vingar-se a qualquer preço - a custo de sua própria vida - de Lázaro, pois o deixa em choque ao cometer suicídio na frente dele e de Cláudia, marcando-os, certamente, para sempre. Adorou-o pelo avesso até o último momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é uma pequena amostra das vastas possibilidades de análise do conto de Milton Hatoum. Pretendeu-se, aqui, discorrer um pouco sobre alguns elementos constituintes da narrativa, como, por exemplo, o narrador e o modo como ele escolhe desenrolar sua trama, deixando de fora alguns detalhes dela, sacrificando algum(ns) dos ângulos da história, para que pudesse, assim, obter o efeito desejado da narrativa em seus leitores.

Além disso, buscamos mostrar que um texto não existe de maneira isolada, ele dialoga com outros textos, às vezes de forma mais explícita, outras de forma menos explícita. O conto “Bárbara no inverno” dialoga, podemos dizer, de forma explícita com a música de Chico Buarque, dando aos leitores a impressão de que o eu-lírico da música e a personagem Bárbara são mais semelhantes do que se poderia supor no início do conto.

Esta análise, porém, não se encontra finalizada, e é aberta a novas possibilidades de estudos. Afinal, que análise está encerrada, fechada? Acreditamos que nenhuma. No entanto, há que se começar de algum lugar, e consideramos este trabalho, o ponto de partida para se compreender melhor o conto “Bárbara no inverno”, o conto sobre uma moça que perdeu a razão e a vida em devoção a Lázaro. Uma moça que tentou mostrar, até o fim e a qualquer preço, que sempre seria de seu amado.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio. **Novo Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FRIEDMAN, Norman. **O ponto de vista da ficção**. In: Revista USP. São Paulo, n. 53, p. 166 - 182, março/maio 2002.

GENETTE, Gerard. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Arcádia, 1979.

HATOUM, Milton. Bárbara no inverno. In: **A cidade ilhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de Teoria Narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

<http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45113>, acesso em 15 de março de 2012.

<http://www.davidlorenzwinston.com/>, acesso em 23 de março de 2012.

PEDAÇOS DE PAISAGENS AQUI DENTRO: ASPECTOS DA PROSA LUSITANA OITOCENTISTA EM EÇA DE QUEIRÓS, FIALHO DE ALMEIDA E TRINDADE COELHO

André Carneiro Ramos

UNIMONTES, Departamento de Comunicação e
Letras
Montes Claros – MG

Eça de Queirós; paisagem.

PIECES OF LANDSCAPES HERE IN:
ASPECTS OF THE OITOCENTIST LUSITANA
PROSA IN EÇA DE QUEIRÓS, FIALHO DE
ALMEIDA AND TRINDADE COELHO

RESUMO: Pretendo aqui desenvolver uma reflexão sobre a abordagem temática da paisagem envolvendo Eça de Queirós (*O crime do padre Amaro*, 1875; *Os Maias*, 1888; *Prosas bárbaras*, 1903), e dois de seus contemporâneos: Fialho de Almeida (*O país das uvas*, 1893) e Trindade Coelho (*Os meus amores*, 1891). Indagarei, portanto, sobre a questão da textualização do espaço em tais obras na transição dos séculos XIX-XX. E nessa imprevista ação de demonstrar o diálogo do criador de João da Eça com alguns de seus pares, a pergunta que mais me interessa é: seria possível se pensar em motes para cada um dos escritores elencados, que os motivasse a traduzir para seus romances a paisagem lusitana seja ela citadina ou campesina? Sintonizados por essa premissa, críticos como Michel Collot, Walter Benjamin, Maurice Blanchot, Carlo Ginzburg e Georges Didi-Huberman me levam a crer que as aproximações entre leitores e paisagens narradas representariam muito bem o delineamento de fecundas possibilidades de compreensão/reinvenção das referidas obras.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Portuguesa;

ABSTRACT: I intend here to develop a reflection on the thematic approach of the landscape involving Eça de Queirós (*O crime do padre Amaro*, 1875, *Os Maias*, 1888, *Prosas bárbaras*, 1903), and two of his contemporaries: Fialho de Almeida (*O país das uvas*, 1893) and Trindade Coelho (*Os meus amores*, 1891). I will therefore inquire about the question of the textualization of space in such works in the transition from the nineteenth to the twentieth century's. And in this unforeseen action of demonstrating the dialogue of the creator of João da Eça with some of his peers, the question that interests me the most is: would it be possible to think of motes for each of the writers listed, that motivates them to translate to their novels a landscape, whether she is a city or a peasant? In tune with this premise, critics such as Michel Collot, Walter Benjamin, Maurice Blanchot, Carlo Ginzburg and Georges Didi-Huberman lead me to believe that the approximations between readers and landscapes narrated would represent very well the design of fertile possibilities of understanding/

reinvention of these works.

KEYWORDS: Portuguese Literature; Eça de Queirós; landscape.

1 | INTRODUÇÃO

Longos anos o Ramalhete permanecera desabitado, com teias de aranha pelas grades dos postigos térreos, e cobrindo-se de tons de ruína.

Eça de Queirós. *In: Os Maias*

No poema “Morte ao meio-dia”, de Ruy Belo, há um verso que muito nos diz sobre a essência de um povo cuja mácula de um retumbante fracasso ainda carrega, expresso no desenhar de uma paisagem esfacelada daquilo que poderia ter sido e não foi: “*O meu país é o que o mar não quer (...)*” (2014, p. 22).

Portugal como um destino não realizado tornou-se, portanto, um estigma, o que visceralmente corroborou com a perene formação (e certa consagração) do lusitano como um indivíduo propenso à melancolia; não bem uma tristeza, digamos, compassiva apenas, mas um sentimento que se correlacionaria para sempre à memória coletiva dos feitos engrandecedores de uma nação que já esteve às portas da glória, mas que a certa altura permitiu que tudo se perdesse...

O amor a Portugal e a mágoa, a dor e a melancolia incurável de ter visto a luz “neste país perdido”, é um topos camoniano que percorre como um veneno, como uma maldição e às vezes como uma utopia regeneradora e uma visão futurante a literatura portuguesa, desde Garrett e sobretudo desde o tempo finissecular oitocentista até Pessoa, Torga, Manuel Alegre, Ruy Belo e outros autores (...) Felizes, neste país cronicamente pobre, endividado, injusto, em estado permanente de “ruína cultural”, como disse Pessoa, só alguns gestores e alguns economistas... (2019).

Esse comentário do professor Vitor Manuel Aguiar e Silva bem salienta a perspectiva de um país secularmente à procura de si mesmo, que à revelia de qualquer negação cultivou a esperança de continuar trafegando por mares ainda inexplorados. E essa metáfora náutica pode ser entendida como a possibilidade de uma incursão existencial coletiva até, num autorreconhecimento de Portugal gerado por uma auto-escuta. Curioso é o fato de Camões, como símbolo, aglutinar em suas facetas de escritor/poeta mitológico, associadas às de soldado/prisioneiro/homem de carne e osso a constatação de um auge autoral que cederia lugar a uma decrepitude quase indigente. Como se nota, trata-se de um destino trágico que Portugal, nos anos posteriores, ainda tenta ainda compreender e, de certo modo, aceitar.

Nesse íterim, a noção de paisagem enquanto construção cultural paulatinamente ganharia força na modernidade, com o adensamento da percepção do ato de “ver” (em especial o do artista, rasurando os ditames clássicos), que se dilatava através da ideia de “contemplação” condicionada ao provisório, tendo o tempo e o espaço como anunciadores/desestabilizadores ainda maiores das vicissitudes da vida. Para Marshall Berman, “(...) moderno é encontrar-se em um ambiente que promete (...)

autotransformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos (1987, p. 15).

Tomarei aqui, por conseguinte, enquanto uma dialética possibilidade, o fato de alguns escritores portugueses descreverem em suas narrativas, na segunda metade do século XIX, certos locais (a que chamaremos de “paisagens”) objetivando não só o mero relato, mas a ampliação conceitual de três elementos: o(s) sujeito(s) envolvido(s) na ação; a natureza ao redor, bem como os elementos que a compõem; e a própria ideia influenciadora de cultura. Salientamos ainda nisso tudo a ocorrência de a literatura tentar captar/expor em tais desdobramentos a mencionada “autotransformação das coisas ao redor”, efetivando-se enquanto pulsão rasurante e de permanente fricção entre mundo e indivíduo.

Sugestionado pela acertiva de Michel Collot, no que tange à noção de que “(...) a consciência se forma como ser no mundo, que existe senão por meio de um sujeito que se “espacializa” na medida em que o sujeito se interioriza feito paisagem” (Trad. nossa, 2005, p. 44), compreendo que no final do século XIX ocorreu em Portugal uma atividade literária voltada para a problemática contemporânea com alguns pormenores direcionados para tal temática. E em seu ponto mais alto se encontra o Sr. José Maria Eça de Queirós, representante singular do Realismo-Naturalismo na terra de Camões. Principiarei por ele.

2 | EÇA DE QUEIRÓS: PAISAGENS RASGADAS, NUMA PINTURA “HÍBRIDA E MULTIFORME”

O autor de *A ilustre casa de Ramires* (1900) estudou Direito em Coimbra, onde viveu o período mais efervescente da “Questão Coimbrã”. Trabalhou como funcionário público em Portugal, mas foram suas viagens e a carreira diplomática (Cuba, Inglaterra e França) o que lhe proporcionou um amplo conhecimento da sociedade e da cultura de seu tempo. Tem, em conjunto, uma obra completa: pode-se dizer que há inicialmente um Eça de Queirós romântico; depois, um Eça realista e “naturalista” e, mais tarde, um autor eclético, aberto às diversas influências e atento a diferentes problemas como se nota no comentário a seguir, extraído de uma carta que o escritor enviou a Teófilo Braga (1951, p. 52): “*A minha ambição seria pintar a Sociedade portuguesa, tal qual a fez o Constitucionalismo desde 1830 – e mostrar-lhe, como num espelho, que triste país eles formam, eles e elas*”.

O Eça de Queirós romântico está representado, sobretudo, por um conjunto de cadernos reunidos sob o título de *Prosas bárbaras*, obra que reúne suas primeiras investidas na ficção (publicada postumamente em 1903, e que por isso será mencionada neste contexto antes de *Os Maias*), e não pensemos que o Romantismo desses textos seja algo que gire somente ao redor do sentimentalismo, tão querido à segunda geração romântica em Portugal; trata-se de um Romantismo de

temática decadentista, macabra e satanista (por vezes mórbido), onde são notórias as influências de Hoffmann, Heine, Poe, Baudelaire, e até mesmo Flaubert. Mas também fica evidente a inovação estilística que supõe, revelando já em determinados personagens um embrião de crítica social, divulgadores de um antiburguesismo feroz que parece preludiar já o que fará de sátira em suas obras naturalistas.

Muito estranha e repleta de “forças tenebrosas” (SARAIVA & LOPES, s/d. p. 970), a natureza descrita pelo jovem Eça funciona aqui como uma abertura para se refletir sobre a noção de ruína presente em algumas de suas obras, elemento, no caso de Portugal, intrinsecamente ligado à temática da paisagem. E nesses primeiros escritos queirosianos, evidencia-se também uma entrega existencial do narrador, que parece querer quase sempre mesclar-se aos cenários apresentados. Cito:

E ao menos durante a vida convivamos com a Natureza; quando entramos numa floresta parece que a luz do sol, que escorre abundante e fecunda, nos enche todo o interior, despertando ali, como faz nas madrugadas de Maio, os coros de pássaros: e depois há um repouso sagrado como se todas as iras, e as amarguras, e os desalentos, e os terrores, se curvassem na mesma humildade, ao elevar-se na alma uma hóstia misteriosa. (QUEIRÓS, 1980, p. 43).

No trecho acima, retirado do conto “Os mortos”, nos é mencionada a ideia de transfigurações, que conduzem os seres à imortalidade dos átomos; fala-se também sobre a felicidade daqueles que partiram desta vida, não havendo razão, portanto, para que se tema a morte. Finaliza com uma exaltação à natureza, onde se materializa o bem, a pureza e a serenidade, sugerindo-nos que o corpo não deve ser derradeiramente depositado num esquife, mas lançado ao solo fértil, para se tornar energia. Mais adiante, apresenta-nos em “As misérias: entre a neve”, a história de um lenhador que, numa madrugada de frio extremado, parte para a floresta em busca de sustento para sua pobre família. Só que o narrador é imperdoável ao descrever a ação maléfica desse personagem, que com o seu “trabalho” realizava sempre um massacre da natureza; o clímax do conto se dá quando as forças daquele meio se unem contra quem o desrespeitava.

Ora bem: tais passagens evidenciam uma vontade de domínio que faz pensar na ambição do escritor em se estabelecer como prosador, algo perceptível no trabalho que realizou na procura por sua voz narrativa; nesse ponto, o olhar do jovem Eça, curioso, alterna-se entre aquilo que vê do lado de fora e por dentro de si. Reitero: nesse tempo, preocupado com a estética ultrarromântica, seu narrador imbrica-se à cena descrita, procedimento chamado de “focalização interna” pela teoria literária, com o autor trabalhando o envolvimento qualitativo de seus personagens com os aspectos de sua história através desse expediente.

Interessa-me que o contemplar desse primeiro narrador queirosiano se manifesta “mesclado” ao horizonte que o instiga, seja ele real ou imaginário. Segundo Michel Collot, foi no Romantismo que a teoria da paisagem, após adquirir o seu “estado de alma”, “(...) enfatizará o aspecto subjetivo, parcial, e egocêntrico de nossa experiência do espaço” (apud NEGREIROS et al, 2012, p. 12).

Nesse processo de criação, o olhar do escritor só faz sentido em função de um espaço que, sendo cativante e absorvente da atenção do protagonista, por exemplo, não é homogêneo nem coeso. No caso, esse púbere vislumbre de nosso autor se expandiria em direção à natureza, mas suas retinas procurariam também muito pelas cidades, e é sobre tais sítios que já se esboçam os vestígios uma atitude de desafio, de crítica, e até mesmo de posse por parte de Eça de Queirós: “*Sente-se abundante, gorda, coberta de luz. (...) Paris, Londres, Nova Iorque, Berlim, suam e trabalham, em espírito. Ela [Lisboa] não tem que semear: por isso, ressona ao Sol*”. (QUEIRÓS, 1980, p. 66).

Trata-se de outro conto, intitulado “Lisboa”, em que ele aborda a apatia e a sonolência como características da capital, descrevendo prédios onde os andares representam a noção de estratificação social: no primeiro andar, a burguesia rica, depois a classe média, acima os que trabalham e, por último, nos pisos superiores, os mendigos. Censura, dessa forma, um lado vil da paisagem de concreto em Lisboa (leia-se aqui: “ruínas”), um lugar que, a par das produções socioculturais de outros lugares (Atenas com a escultura, Roma com o direito, Paris com a revolução, etc.), celebrou-se pela invenção do fado!

Como se nota, nesse contato com as cidades, inúmeros lugares-paisagens assumem comportamentos de entidades vivas e motivadoras de variadas ambições, com os personagens se confundindo com os horizontes descritos. Ampliando esse clima ignóbil, o que vemos em “Lisboa” associa-se não somente ao esfacelamento de uma natureza que outrora nos equilibrava, mas o surgimento de uma sociedade lisboeta de fins do século XIX que já se aproximava de sua condição de “personagem” para o autor; esse desafio, habilmente ensaiado em *Prosas bárbaras*, não se separaria desse outro abrangente espaço, a cidade, enquadrador das tensões e transformações embotadas no estrago social lusitano, com Lisboa se firmando como uma alegoria, espécie de “imagem-dialética” à lá Walter Benjamin (*Apud* MURICY, p. 234).

Tempos depois, já na primeira versão de *O crime do Padre Amaro* (1875), também haveria de aparecer esse Romantismo macabro e mórbido dos primeiros anos, mas que se atenuaria, porém, na segunda versão da obra (1876), cedendo lugar a determinados aspectos que souberam entrar em uma progressiva abertura, num tom marcadamente realista-naturalista (a última versão da obra sairia em 1880). O fato é que as três versões falam muito sobre a degradação da estética romântica do autor, bem como de sua progressiva admiração pelos valores da estética naturalista.

Mas o que parece mesmo é que após isso se iniciaria o processo de relativização do Naturalismo em Eça de Queirós. E o mesmo estava acontecendo na Europa desde 1880, quando tal Escola começou a ser desacreditada, pelo menos do ponto de vista estético, por todo rigor obsessivo e positivista que levava os artistas a um cientificismo absurdo. E o posicionamento do escritor caminhou nesse sentido, mais inclinado às realizações estéticas de caráter idealista, fantástica, e

com preponderâncias críticas, obviamente. Ouso dizer que Eça talvez tenha sido um naturalista por obrigações de escola. Evidências disso são obras do calibre de *O mandarim* (1880: idealismo e fantasia), *A relíquia* (1887: fortemente satírica e anticlerical, mas também onírica); e, sobretudo, *Os Maias* (1888).

À primeira vista este livro se constitui como um exemplo fidedigno do gênero romance, ao contar as vicissitudes de uma família tradicional lisboeta; todavia, é mais fácil nele perceber a própria história de Portugal, representada por três gerações: a primeira, de Afonso Maia, marcada pela fase mais ativa das lutas liberais contra o absolutismo; a segunda, de Pedro da Maia, posterior às lutas liberais (por isso, claramente mais romântica); e uma terceira, a de Carlos da Maia (personagem central), que corresponde ao período político denominado por “Regeneração”, que durou de 1841 até o final dos Oitocentos.

Um romance “(...) *híbrido e multiforme sob todos os aspectos*”, segundo o professor Sérgio Nazar David (2007, p. 14), *Os Maias* segue problematizando, dentre outras questões, o tema da paisagem aqui levantado, como um “entre-lugar” reivindicando não somente a memória da família em questão, mas de toda uma era, toda uma cidade. Seu parágrafo de abertura, além de ser um dos mais paradigmáticos da literatura portuguesa, relaciona-se também a isso:

A casa que os Maias vieram habitar em Lisboa no outono de 1875 era conhecida na vizinhança da rua de São Francisco de Paula, e em todo o bairro das Janelas Verdes, pela Casa do Ramalhete, ou simplesmente o Ramalhete. Apesar deste fresco nome de vivenda campestre, o Ramalhete, sombrio casarão de paredes severas, (...) tinha o aspecto tristonho de residência eclesiástica que competia a uma edificação do reinado da Sra. D. Maria I. (QUEIRÓS, 2014, p. 7).

A certa altura, Maurice Blanchot (2011, p. 278) afirma que a imagem “(...) *fala-nos, e parece que nos fala intimamente de nós*. Isso é o que já acontece nessa descrição, quando Eça nos expõe um aprofundamento do seu olhar. Notam-se as formas de se ver narrativamente constituindo uma noção cultural do espaço através desse gesto, como se uma “objetiva lançasse um zoom” não a uma velha construção, mas às mazelas do país. Nesse processo, o leitor de *Os Maias* se colocaria diante de um Ramalhete indefinido, com os “tons de ruínas” ali descritos potencializando ainda mais as marcas de uma expiação portuguesa alinhavada por memórias daí desprendidas.

Essa variante me faz mencionar outro apropriado fragmento, quase ao final de *Os Maias*, e que oferece a dimensão de quanto o narrador queirosiano modernamente se confunde com o horizonte observado/descrito. Ocorre aqui a junção de elementos memorialísticos à paisagem citadina, produzindo em nós um distanciamento crítico; pode-se “ver” a cena e “ouvir” os ecos daquele tempo:

Num claro espaço rasgado, onde Carlos deixara o Passeio Público pacato e frondoso - um obelisco, com borrões de bronze no pedestal, erguia um traço cor d’assucar na vibração fina da luz de inverno: e os largos globos dos candeeiros que o cercavam, batidos do sol, brilhavam, transparentes e rutilantes, como grandes bolas de sabão suspensas no ar. (IDEM, p. 540).

Esse “espaço rasgado”, clara referência à construção da Avenida da Liberdade, em Lisboa, me faz retornar a *O crime do padre Amaro*, mais especificamente à última parte, que retrata a curiosa chegada à capital de notícias do esmagamento da Comuna de Paris, fato elogiado pelo personagem Conde de Ribamar, burguês e conservador, representante de uma aristocracia degradada, ligada ao clero. O episódio sarcasticamente ocorre junto à estátua de Camões, no Chiado, com tal “imagem-dialética” representando um Portugal passado que morreu e contrasta em sua glória com a capital agora decadente: “(...) – *Vejam – ia dizendo o conde: – vejam toda esta paz, esta prosperidade, este contentamento... Meus senhores, não admira realmente que sejamos a inveja da Europa!* (QUEIRÓS, 1972, p. 400).

Em *Os Maias*, portanto, esse declínio, esse país feito de pensamento da paisagem (eis aqui o mote um), para além da história de Amaro e Amélia, adquire uma profundidade mais trágica, pois o contato com a estátua dos Restauradores, monumento que exalta a dinastia que sucedeu a dominação espanhola, segue demonstrando justamente o oposto: Portugal nunca se restaurou.

De fato, comprova-se entre os escritores do período uma convergência na direção de decadentes imagens, tais como as recriadas por Cesário Verde em *Sentimento dum ocidental*, que curiosamente ainda persistem na contemporaneidade: lembrei-me agora dos versos de Ruy Belo (2014, p. 22): *O meu país é o que o mar não quer / é o pescador cuspidor à praia à luz do dia / pois a areia cresceu e o povo em vão requer / curvado o que de frente erguida já lhe pertencia.*

Este quadro dá o que pensar. E na manutenção dessa decadência trago à baila o Sr. José Valentim Fialho de Almeida e o seu conto “As vindimas”, extraído do livro *O país das uvas* (1893).

3 | FIALHO DE ALMEIDA: PAISAGENS TRANSFIGURADAS, NUM “VIR A SER” ASPERAMENTE CONTEMPLADO

Nascido no Alentejo na segunda metade do século XIX, Fialho de Almeida tem, no que se inicia depois da crise social e política da Europa à roda de 1870, o seu período de formação literária. Considerava-se um “(...) *decadente num mundo decadente*” (SARAIVA & LOPES, s/d., p. 997), assim fortalecendo sua imagem de requintado dândi finissecular antipático à aristocracia, porém seduzido pelo que nela havia de grandeza. Mesmo com essas incongruências, e apesar também de não ter escrito nenhum romance, pode ser considerado como um dos principais prosadores portugueses do período transaccional entre a geração de 70 e o despertar do século XX.

Seus contos revelam um naturalismo científico por vezes mesclado ao Impressionismo/Expressionismo. A professora Lucy Ruas salienta que Raul Brandão, em suas *Memórias*, sustentou que há em Fialho uma linguagem onde se predomina

o “pictórico” e a “transfiguração” (2003, p. 186), palavras de relevo dentro daquilo que tento aqui desenvolver.

Assim, no mencionado “As vindimas”, logo no terceiro parágrafo, percebe-se algumas das tendências que caracterizam o ponto de vista do narrador (e, por extensão, do autor); a saber, um olhar bastante focado e intersubjetivo, através do qual a paisagem *fin-de-siècle* lisboeta é asperamente avistada:

Entretanto Lisboa está deserta: os teatros às moscas; uma banda marcial guinchando no coreto da avenida, todas as noites, à obtusidade estética dos guardas, únicos freqüentadores nostálgicos dos concertos; as ruas falhas de transeuntes; as tabacarias desertas de fregueses; e, de roda das praças, sob as árvores poeirasas, raros, cada vez mais raros os lisboetas, a quem o governo paga, comparsas de ópera, para darem ao estrangeiro a ilusão de que isto seja uma capital das mais febricitantes (1973, p. 43).

Apesar de Fialho ter censurado bastante *Os Maias* à época de seu lançamento (em crítica publicada no periódico *O Repórter* em 20/07/1888, posteriormente recolhida no livro *Pasquinadas*, de 1890), nota-se aqui a virulência do narrador ao se referir a Lisboa com a sutileza de um esteta e a ironia de um fino observador, tecendo as perspectivas de uma ode ao tédio citadino, com suas ruas e praças impopulares, e a poderosa imagem de uma natureza “poeirosa”, justamente por fazer parte dessa paisagem “deslocada”. Com os seus títeres, ou melhor, “comparsas de ópera”, tal sociedade valorizaria mesmo é a degenerescência da aristocracia, com sua “ilusão de se parecer além do que é” influenciando no comportamento lisboeta. Adiante escreve (1973, p. 44): “*Oh! Quem me dera ser um camponês, como que uma emanção da paisagem que o meu olhar abraça daqui (...)*”. E acrescenta (IDEM, p. 44): “*(...) e bem forte (...) recolhendo ao anoitecer dos matos com o meu feixe de lenha à cabeça, a carreta de vindimador chiando por algum córrego pitoresco (...)*”.

Aliando a estes dois pequenos trechos a informação de que “vindima” se refere em Portugal ao período da colheita de uvas, esse conto, além de se relacionar diretamente com o título do livro, apresenta no meu entendimento duas possibilidades de leitura: a primeira é “esta paisagem citadina que existe apesar de”; e na sequência “esta paisagem campesina construída por mim”.

Mas por que essa segunda possibilidade sinaliza para a ideia de “construção”? É bom deixar claro que especialistas na obra fialhiana (Costa Pimpão, por exemplo) atestam que tanto o caráter dicotômico (sua dualidade com a aristocracia lusitana, por exemplo), quanto à inadaptação pessoal que tinha (discordava de tudo num primeiro relance) se manifestavam quando o assunto era a paisagem alentejana.

Em tempo: não se faz uma afirmação dessas sem se elaborar várias considerações a posteriore, mas o que não possuo aqui é tempo. O que posso ressaltar é a importância da obra de Fialho de Almeida no estudo das questões sociais, econômicas, e de costumes do Alentejo. Mas como seria esse lugar segundo Fialho? O de beleza natural idílica ou, do ponto de vista de sua gente, um lugar onde a rotina poderia ser paralisante? (1937, p. 314). Ele também se referia assim quando

o assunto era os seus contrerrâneos. Daí sua rejeição ao Alentejo real; bem como o seu sonho narrativamente construído de um topos diferente. Ao fim e ao cabo: o utopos alentejano de Fialho era uma paisagem “a vir a ser” (eis aqui o mote dois).

Nesses termos, as “pictóricas transfigurações” trabalhadas pelo escritor em “As Vindimas” são incisivas. O leitor se vê apresentado a duas possibilidades paisagísticas, uma decadente, outra idilicamente saudosista, o que nos oferece um frescor. Para nela se chegar, deve-se realizar um deslocamento (lembre-se: “*da paisagem que o meu olhar abraça daqui*”) para longe da contaminação aristocrata de uma realidade objetiva, “ilusória”, cidadina. Os sítios que se revelam ao longe – que muitos nem sequer conseguem ver – estabelecem uma distância muito bem-vinda, que entram em choque com tudo o que foi imposto pela ordenação “obtusa” dos grandes centros. E para os nossos dias, a lição que esse conto oferece é a da necessidade de estranhamento dessas ruínas, para que se possa ter sempre à vista esse recurso de superação, a fim também de se chegar a uma compreensão mais libertadora de nossas realidades circundantes (GINZBURG, 2001, p. 38).

Finalizando este périplo, convoco a presença do Sr. José Francisco Trindade Coelho para, rapidamente, tratar de uma última possibilidade de perspectiva paisagística Oitocentista: somos a paisagem dentro da paisagem (eis aqui o mote três).

4 | TRINDADE COELHO: PAISAGENS RÚSTICAS E, POR ISSO MESMO, LÍRICAS

Na apropriada explicação de João Gaspar Simões (1987, p. 14), a contística na literatura portuguesa, a partir de uma perspectiva Naturalista-Realista, adquiriu boa consistência no momento em que passou a valorizar o rústico como um de seus principais apelos modernos. Nesse cenário, Trindade Coelho ocupa um lugar de relativo destaque graças principalmente ao seu livro *Os meus amores* (1891). Nele, o autor reproduz histórias simples e comoventes, tendo como pano de fundo a sua região natal de Trás-os-Montes e a pulsante paisagem evidenciada nos flagrantes de uma quase “vida real” campesina.

Afirmo que muito embora em relação aos temas Trindade Coelho tenha assimilado um pouco do estilo de Fialho de Almeida, como aponta Fidelino de Figueiredo (1924, p. 269), não resta dúvida de que o autor de *Os meus amores* possui um estilo que em nada lembra a mencionada dicotomia do contista de *O país das uvas*. Destaco um trecho do seu conto “Terra mater”:

Mas agora, a estrada por onde seguia o destacamento, cortada, chanfrada a meio de uma encosta, abria, de um lado, sobre uma galeria de paisagem admirável, vista dali como de uma varanda. Toda repartida em hortas e pomares, de um verde úmido e tenro, a Veiga, em baixo, e para além da Veiga o pano da montanha, inteiramente coberto de árvores, lembravam, na harmonia vaga do seu conjunto, um largo, inspirado, soberbo trabalho de cenografia. (COELHO, 1973, p. 134).

A linhagem rústica se manifesta aqui vivamente, envolvendo as impressões dos soldados que marcham por uma estrada observando as singularidades do entorno, cada qual relembando com saudades as “(...) *cousas de sua terra (...) sombras e clareiras dispersas, fugas de prados, pontos brancos de capelinhas – aqui, ali, além...*” (IDEM, p. 130); desenha-se, deste modo, uma evocação lírica do espaço, que se traduz em rusticidade através desse “além” e na presentificação do que está do lado de lá da estrada, fronteira que resguarda um sítio preservado que convida o observador/leitor a ser metaforicamente lançado do lugar em que está: passamos a ser vistos pelo o que vemos (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 31), tornando-nos também paisagem na consciência de que somos indissociáveis da natureza, submissos a ela.

5 | CONCLUSÃO

Paisagens exteriores e interiores. Espaços abertos ao olhar contemplativo. Dialética do visível e do invisível. Ressaltei neste ensaio, portanto, as particularidades com que cada um dos escritores selecionados “pintou” o seu Portugal. E meu intento se consolidou a partir de três pontos: a) ao evidenciar o notável trabalho de criação desenvolvido por Eça de Queirós e dois de seus contemporâneos, Fialho de Almeida e Trindade Coelho, destacando o caráter atualíssimo de suas produções; b) ao estabelecer a unidade temática entre as obras escolhidas, colocando-as em diálogo com renomados críticos contemporâneos; e c) ao refletir sobre o modo como o conceito de paisagem foi construído em suas narrativas, bem como o uso moderno que dela fizeram.

Iniciei com Ruy Belo e terminarei com Manuel de Freitas, dois contemporâneos que souberam emular essa tal melancolia portuguesa, e na melhor expressão conhecida para se proferir verdades incólumes. Pois a poesia insiste, enquanto discurso misterioso e não menos obstinado, naquilo que se pode chamar de resiliência provocadora. E os espaços lusos, espreado-se dos sítios (deles não se contentando), esgarçando paisagens na direção de objetos e corpos, imagens e sentimentos, dão-nos a exata medida do estigma dialético referido nas narrativas elencadas, evocadoras de transgressores motes associados à criativa liberdade:

(...)

Outros, alguns, tornam concreto o torpor
de um charro e pedem-te em crioulo básico
um cigarro português que tu vais dar,
sem esforço nem palavras. Entre shots, piercings,
t-shirts de Guevara e gel, podes não acreditar
por algumas horas no axioma frágil do teu corpo.
Esfumas-te, como eles, no espelho de um bar
qualquer, país de enganos e baratas. E

quase gostas disso, quase: a música de punhais,
servil, um certo e procurado desencontro.

Um táxi te ensinará depois o caminho de casa
- ou o seu contrário, pois só ali (anónimo
e desfocado) eras finalmente tu, ou podias ser.

O resto, a vida, fica para outra vez. (*Apud* MAFFEI,
2014, p. 88-89).

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. **Vitor Aguiar e Silva em entrevista sobre “Jorge de Sena e Camões”**. Angelus Novus, 2010. Disponível em: <<https://angnovus.wordpress.com/2010/01/04/vitor-aguiar-e-silva-em-entrevista-sobre-%C2%ABjorge-de-sena-e-camoes%C2%BB/>>. Acesso em: 13 de maio 2019.

ALMEIDA, Fialho de. **Carta a Manuel da Silva Gaio**. Revista de Portugal, nº 7, 1937.

_____. **O país das uvas**. São Paulo: Ed. Três, 1973.

BELO, Ruy. **País possível**. Rio de Janeiro: 7LETRAS, 2014.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COELHO, Trindade. **Os meus amores**. São Paulo: Ed. Três, 1973.

COLLOT, Michel. **Paysage et poésie: du romantism à nos jours**. Paris: José Corti, 2005.

DAVID, Sérgio Nazar. **O século de Silvestre da Silva: estudos queirosianos**. Rio de Janeiro: 7LETRAS, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

FIGUEIREDO, Fidelino. **História da literatura realista**. Lisboa: Livraria Clássica editora, 1924.

GINZBURG, Carlo. **Os olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MAFFEI, Luís. **Manuel de Freitas**. Rio de Janeiro: Eduej, 2014.

MURICY, Katia. **Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

NEGREIROS, Carmem; LEMOS, Masé; ALVES, Ida. **Literatura e paisagem em diálogo**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2012.

QUEIRÓS, Eça de. **O crime do padre Amaro**. São Paulo: Ed. Três, 1972.

_____. **Os Maias. Episódios da vida romântica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

_____. **Prosas bárbaras**. Lisboa: Círculo de leitores, 1980.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. **História da literatura portuguesa**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, s/d.

SIMÕES, João Gaspar. **Perspectiva Histórica da Ficção Portuguesa (das origens ao Século XX)**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1987.

PERCEBER O OLHAR ATENTO DAS CRIANÇAS SOBRE O MUNDO PERMITE REALIZAR PROPOSTAS CONVIDATIVAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa

renatanavajas@hotmail.com profissional especializado na área de educação e arte, com experiência docente, também tendo desenvolvido projetos criativos e propostas de formação de professores. Atuação profissional: Professor efetivo da Rede Pública. Formação Acadêmica: Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela “Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo” Graduação em Pedagogia, Especialização em Linguagens da Arte pelo Museu Histórico Maria Antônia USP (São Paulo).
Cursando Artes Visuais.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6743149818600283>

RESUMO: Trata o artigo de aproximar as crianças da Arte e da Literatura por meio de oficinas de percurso realizadas semanalmente numa escola de Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos. O objetivo era de ampliar o repertório artístico, poético, imagético, cultural e sensível desses sujeitos. Além disso, buscou-se desenvolver neles a postura de leitor e de ouvinte por meio do contato com as ilustrações dos livros, obras de arte do acervo cultural. A metodologia utilizada foi a de pesquisa-ação, que possibilitou contato direto entre pesquisador e sujeitos, sem muitas interferências nas ações livres das crianças como seres brincantes que são. Os resultados mostraram descobertas

de vivências desafiadoras e experiências em situações diversas. As oficinas se revelaram como espaços potenciais de ampliação dos saberes artísticos, culturais e científicos para a pesquisadora e levaram à reflexão da sua prática docente em Arte realizada na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de criação. Educação infantil. Oficinas de Arte e Literatura.

INTRODUÇÃO

Uma criança vê o que o adulto não vê. Escutar e dar voz às compreensões fantasiosas que as crianças têm do mundo dos acontecimentos foi o ponto de partida para organizar oficinas de percurso com grande variedade de propostas didáticas de arte que se relacionaram e entrelaçaram à literatura com Traços, Sons, Cores e Formas junto à Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. A pesquisa ocorreu numa instituição de Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos de idade, onde a pesquisadora atua. As propostas artísticas foram desenvolvidas semanalmente, no período de aula das crianças.

Os objetivos das oficinas de arte eram: a) oferecer ambientes acolhedores e estimulantes aos educandos, por meio do uso de diferentes linguagens expressivas: dramatizar após ouvir

histórias, desenhar, encenar situações, pintar com tintas, criar cenas. B) Selecionar, do acervo cultural, obras de arte, livros com textos de gêneros conhecidos para a leitura do professor e/ou para a sua leitura pelas crianças (partindo do seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações). C) incentivar as crianças a agirem de maneira independente, com confiança em suas capacidades.

Delimitados os objetivos, foram planejados os passos para a realização da pesquisa. Com uma abordagem qualitativa, que possibilitaria uma relação de interdependência e dinamismo entre o pesquisador, o mundo real e os sujeitos da pesquisa, a saber, as crianças da Educação Infantil. Assim, a técnica utilizada foi a da pesquisa-ação e foram planejados os passos para a realização do trabalho.

A escolha pela metodologia de pesquisa-ação ocorreu devido ao fato de que essa metodologia permite uma orientação metodológica em que os pesquisadores tenham condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, principalmente em nível pedagógico. Isso porque participam diretamente da pesquisa, não só conduzindo os trabalhos, mas também observando, avaliando e interagindo e interferindo. Principalmente por se tratar de uma sala de aula em que a própria pesquisadora atua, a opção pela pesquisa-ação foi fundamental para o sucesso da proposta.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA:

A decisão de oferecer as oficinas de percurso de Arte e de Literatura se deu por propiciarem situações com muitas variedades de escolha de materiais, de locais, podendo ampliar o repertório estético, a organização do pensamento, a convivência com os pares para que experimentassem, conhecessem, manifestassem seus desejos, sonhos, compreensões, angústias, incompreensões, por meio das diferentes linguagens. Surgiram, no entanto, muitas dúvidas tais como: Como oferecer as oficinas? O que planejar para que as crianças avancem em seu percurso criador? O que pensar sobre processos criativos? E o espaço, como organizar?

Assim, foram necessárias referências teóricas. Recorreu-se aos trabalhos de OSTROWER (1999) que trazem informações sobre os processos de criação. A autora sustenta em seu texto que criatividade é uma necessidade do homem, que precisa se expressar criando algo, e criar é tão difícil ou fácil como viver. Em nossa sociedade a criatividade e o fazer artístico são vistos como passatempos e supérfluos, sendo, no interior da escola, tratados como atividades inferiores ao ensino de Leitura e Escrita. Nos estudos de OSTROWER (1999) o ato criativo pode ser considerado trabalho, pois a criatividade está ligada ao contexto cultural, a uma série de ordenações internas e externas daquilo que lhe é apresentado, e ao modo como vive. Na arte o imaginar corresponde a um pensar específico sobre

um fazer concreto de uma matéria que provém da capacidade de relacionar e, a cada momento, surge um novo conjunto de relações entre o vivido e o imaginado. A imaginação é uma linguagem que expressa situações e objetos da realidade e não como eles são, mas como as pessoas gostariam, ou não, que elas fossem. Segundo OSTROWER (1999) criação engloba potencial criador que são construídos por meio de vivências, conhecimentos, sentimentos, proporcionados em contato com obras de arte, poesias, livros, desenhos, pinturas. Na observação das diversas manifestações de arte existentes na humanidade são construídas experiências para criar. De acordo com a abordagem da autora, percebe-se que apenas a Informação que provém do conteúdo, sem a imaginação, não cria sentido. Por isso, é tão importante possibilitar a criação de novos sentidos, tanto para os conteúdos curriculares, quanto em relação à percepção do próprio grupo de estudantes.

Outro ponto da pesquisa foi a preocupação com o Espaço e as propostas para as oficinas foram ancoradas na teoria de GANDINI (1999), que afirma ser o ambiente visto como algo que educa a criança pois a organização de um canto para “Faz de conta”, para “Leitura” ou outro, envolve pensar como as crianças podem ter acesso a materiais e quais são as possibilidades de transformação do próprio ambiente.

A autora GANDINI (1999) acredita que o espaço tem intenção, ele orienta a ação, portanto as escolas deveriam ter um espaço para arte, para as atividades lúdicas; não apenas o espaço físico, mas também, e, sobretudo, um espaço de abertura e disponibilidade para jogos. A questão não se reduz a comprar muitos ou poucos brinquedos; o imprescindível é ter pensamento aberto ao lúdico, reconhecendo a importância disso para o desenvolvimento infantil. As oficinas foram realizadas semanalmente pela pesquisadora, que organizava os ambientes previamente, fazendo uma minuciosa coleta de materiais, com investigação de suas propriedades. Também foram feitas seleções prévias do acervo cultural existente na escola, como: livros, obras de arte, objetos, imagens, que fariam parte das oficinas de arte e literatura.

Com a intenção de oferecer ambientes acolhedores e estimulantes, foi preciso revisar a organização do tempo, da turma, do espaço, para que se disponibilizassem oportunidades de interações entre as crianças, para que elas se sentissem à vontade para construir as suas ações sobre os objetos e novas formas de pensamento. Como pesquisadora e educadora comecei a estudar a minha formação continuamente junto com as crianças em momentos de pesquisa e reflexão. Assim, fui repensando a prática docente para lidar com os anseios das crianças adotando uma postura investigativa, organizadora, mediadora e elaboradora de materiais, de ambientes, de cultura e de atividades. Isso permitiu a escuta de desejos, de necessidades individuais e coletivas das crianças. Busquei respaldo teórico também em BARBOSA (2006), retomando seus estudos sobre os conceitos de infância e de crianças, em que a autora afirma ser a infância uma fase muito importante da vida, que não é um período estanque separado, mas uma fase que deixa marcas, permanece e habita

os seres humanos ao longo de toda a vida, com uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Para essa autora, a infância é uma reserva de descobertas, de sonhos, de encanto, de interesses e entusiasmo. É possível dizer que há uma especificidade clara no trabalho do professor de Educação Infantil, que é a de ter sensibilidade para as linguagens da criança e para compreender a cultura da infância, sendo capaz de privilegiar situações de estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos e poéticos. Foram criados espaços que interagiram com a prática, onde as crianças colocaram seus conhecimentos em jogo, puseram em confronto as ideias e opiniões, as maneiras diferenciadas de resolução de problemas, assim como a proposição de novos desafios, que as ensinaram a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

A ideia era não interferir nas ações das crianças, se necessário fosse seria feita uma intervenção no sentido de incentivar a fala daqueles que não gostam de se expor ou, ainda, conduzir o grupo a escutar uma ideia diferente, ou, mesmo, incentivar aqueles que demonstravam certa insegurança em relação ao novo ambiente.

Aproximar as crianças da Arte foi o principal objetivo de todas as propostas desenvolvidas.

Assim resolveu-se inventar um próprio fazer que não estava disponível em livros didáticos, foi preciso inventar ações, modos de fazer, ideias, modos de pensar, materiais que combinassem com as crianças e com a pesquisadora.

Ao propor trabalhos com sementes, fitas coloridas de papel brilhante tecidos, riscantes entre outros as crianças lidam com questões desafiadoras que as levam a ampliar a sua formação estética e artística de maneira alegre e prazerosa.

Para melhor compreensão acerca do trabalho realizado nas oficinas de arte e literatura são acrescentados, a seguir, alguns registros fotográficos feitos ao longo da pesquisa.



Figura 1: Materiais selecionados para a oficina: sementes, palitos, fitas, giz,

Fonte: acervo da pesquisadora.



Figura 2: Pinturas com tintas caseiras no pátio externo.

Fonte: acervo da pesquisadora.

Nas oficinas de dramatização e leitura o principal ingrediente era a imaginação por meio de movimentos e de risos, tudo e todos se transformavam.



Figura 3: Encenação, com linguagem corporal, da História sonorizada - Festa no céu

Fonte: acervo da pesquisadora.

Propor às crianças contato com histórias e suas imagens desenvolveu a relação da arte com a linguagem, conforme se vê na Figura 4, a seguir. A leitura de um conto, uma fábula, os desenhos, as pinturas, uma poesia feita em desenho e, em colagem. Tudo isso enriqueceu seu vocabulário visual, suas possibilidades de encontrarem recursos para produzirem suas próprias imagens.



Figura 4: Crianças na roda de leitura

Fonte: acervo da pesquisadora.

Assim, o contato que tiveram com as ilustrações dos livros de histórias favoreceu a imaginação, ampliando, nessas crianças, o processo criador para desenhar.



Figura 5: Crianças desenhando.

Fonte: acervo da pesquisadora.



Figura 6: Exposição dos trabalhos realizados na oficina de arte: recorte e colagem com papelão e pintura com tinta guache e cola

Fonte: acervo da pesquisadora.

As ilustrações mostradas na Figura 6, acima, foram inspiradas nas leituras de imagens dos vários livros, que contribuíram para a realização de escolhas de usos de materiais, criação de cenas, criação de outros jogos de Linguagem que ensinaram muito às crianças ao escolherem o que desenhar e como colar as peças.

A sequência narrativa organiza o pensamento interno. Foi o que ocorreu na imagem abaixo, criada pelas crianças que escreveram a narrativa “Sapo Enganador” tendo as imagens como ponto de partida. Desenhar é uma importante linguagem com características próprias, com forte marca de decisões individuais e da cultura coletiva em sua feitura.



Figura 7: Desenhos de alunos sobre o livro Sapo Enganador.

Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 8: Mais desenhos de alunos sobre o livro Sapo Enganador.

Fonte: acervo da pesquisadora

Os desenhos eram realizados em grupo. Cada grupo desenhava o que escolhia, por exemplo, houve um grupo responsável em fazer o jardim, as flores, a casa da galinha. Outros em fazer os personagens, e todos participaram da construção da narrativa, opinando e sugerindo ideias. Esses momentos aconteciam em roda. Todos sentados em círculo e as ideias fluíam diretamente para a lousa e nascia a narrativa denominada: Sapo Enganador, fábula idealizada pelas crianças, da

qual a pesquisadora foi apenas a escriba, ajustando a linguagem típica da criança, geralmente coloquial, para a linguagem que se usa para escrever. Isso porque as crianças já vêm sendo familiarizadas com a linguagem escrita e sabem que é diferente da falada. A seguir é apresentada a versão final da história criada coletivamente pelas crianças, sujeitos dessa pesquisa:

Sapo Enganador

“Numa noite de lua cheia, no jardim da casa da dona galinha, todos dormiam.

O sapo Zezé acordou com a barriga roncando de fome e viu o pintinho dormindo e começou a traçar planos para comer o pintinho.

A cobra, que estava na árvore do jardim, viu o sapo que ia comer o pintinho. Ela pulou da árvore em direção ao sapo e picou ele.

O sapo saiu pulando e gritando de dor.

O sapo Zezé se arrependeu do que fez e ficou triste.

O sapo não queria ficar sozinho e arrependido se aproximou dos bichos e pediu desculpas para o pintinho e a todos. E disse que nunca mais iria fazer isso.

A dona galinha agradeceu e convidou a todos para um piquenique”.

Moral: Quem tudo quer, tudo perde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com as oficinas revelou-se um potencial espaço de pesquisa e investigação para as crianças que buscavam informações e desenvolviam seus próprios projetos porque a arte foi trazida com significação, não a arte pela arte, pois por trás das nossas ações havia intenções e, ao trabalhar com as crianças, foi imperativo trazer questões da cultura infantil que tinham significado para elas.

Ao final do percurso feito, percebe-se que as crianças evoluíram em seus conhecimentos estéticos e principalmente em seu processo de autonomia, conseguindo opinar sobre a escolha de local e de materiais para serem usados nas oficinas. Outro ponto positivo e inesperado foi a participação das famílias, porque os alunos coletavam objetos como sementes de seus quintais, canudinhos, colheres de plástico, pratos de festa e traziam para escola e os pais ajudavam na coleta. As crianças desenvolveram e ampliaram a postura de falante e ouvinte, ficaram muito mais abertas ao diálogo e ao trabalho em equipe, pois trabalhar em ambientes diferentes favoreceu a convivência entre os colegas. O contato com os livros, com as obras de arte, com as histórias lidas e contadas ampliou e alimentou a experiência estética e poética, despertando um encantamento, que resultou em uma proposta literária de produção de livro infantil, que uniu trabalho em grupo, arte, linguagem, pensamento e alegria. Em verdade o trabalho com a arte e a valorização do desenho e das linguagens de encenação e dramatização desencadearam o processo de criação,

porque as experiências com a arte foram relevantes. Ressalta-se a importância de priorizar o trabalho com arte em todas as etapas de ensino. A escola é um dos lugares em que a criança deve ter contato com outras referências culturais diferentes da internet e da televisão, podendo ampliar o seu universo cultural.

Considerar as crianças sujeitos ativos e protagonistas em seu processo de aprendizagem abriu espaço para a escuta de suas opiniões e, dessa maneira, foi possível saber que as crianças têm muito conhecimento e hipóteses sobre os acontecimentos do mundo e quando permitimos que elas nos falem o que pensam, também podemos contar a elas o que sabemos e nessas trocas se dá a verdadeira construção do conhecimento, quando professor e criança aprendem, ensinam e dialogam juntos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GANDINI, Leila. **Espaços educacionais e de envolvimento pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn *e al.* **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. São Paulo: Vozes, 1999.

PROCESSO DE CRIAÇÃO EM DANÇA: IMPROVISACÃO, SONS E IMAGENS

Juliana Cunha Passos

Instituto Federal de Brasília – campus Brasília
Brasília-DF

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Processo de Criação. Improvisação. Imagens.

RESUMO: Este texto apresenta trecho de pesquisa teórico-prática sobre as possibilidades de inter-relação entre a linguagem visual e musical em processos de criação em dança, a partir de improvisações. A investigação partiu do questionamento: como elementos da linguagem musical e visual podem estimular a criação em dança? A sensibilização aconteceu por meio de elementos formais e estruturais das obras selecionadas ou relacionada aos seus conteúdos e significados. As impressões, sentimentos, memórias ou imagens mentais despertadas nos laboratórios de criação foram impulsos que conduziram a criação. A metodologia da pesquisa incluiu desenhos livres e composições visuais, estimuladas por elementos da linguagem musical e corporal e a realização de improvisações livres e estruturadas, estimuladas por elementos da linguagem musical e visual. Por fim, são apresentadas reflexões sobre o processo de criação do estudo cênico “Doar-se dor”, elaborado a partir de improvisações inspiradas em litografia de Paul Klee e músicas de Baden Powell e Villa-lobos (em versão instrumental de Yo-Yo Ma).

CRATION PROCESSE IN DANCE:

IMPROVISATION, SOUNDS AND IMAGES

ABSTRACT: This paper presents a theoretical and practical research into the possibilities of inter-relationship between visual and musical language in dance creation process, from improvisations. The research begins on the question: how elements of musical and visual language can stimulate creation in dance? Sensitization occurs through formal and structural elements of the selected artistic works or relating to the content and meaning. Impressions, feelings, memories or aroused mental images can be the impetus that will lead to creation. The research methodology includes free designs and visual compositions, stimulated by elements of music and body language. It also includes the execution of free and structured improvisations, stimulated by elements of musical and visual language. Finally, this paper presents reflections on the process of creating the scenic study “Doar-se dor” from improvisations inspired by litograph of Paul Klee and music of Baden Powell and Villa-lobos (in instrumental version of Yo-Yo Ma).

KEYWORDS: Dance. Creation process.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta trecho da pesquisa teórico-prática de Doutorado “O processo de criação em dança e sua relação com elementos da Arte Visual e Musical: uma proposta de utilização de método de improvisação de Rolf Gelewski” realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da UNICAMP, sob orientação da professora Doutora Elisabeth Bauch Zimmermann com financiamento da FAPESP (2012/2015).

A pesquisa se relacionou com a utilização de improvisações no processo de criação em dança, considerando dois métodos elaborados por Rolf Gelewski e as possibilidades de relação entre a Dança e elementos da Linguagem Visual e Musical. Teve como objetivos principais realizar um resgate do trabalho artístico-pedagógico de Gelewski, pouco difundido nos meios artísticos e de ensino de dança no Brasil; e retomar e aprofundar sua pesquisa relacionada à utilização de improvisações em processo de criação em dança.

Também propôs a utilização de improvisações como recurso pedagógico, estimulando e desenvolvendo capacidades criativas, reflexivas e expressivas dos artistas voluntários da pesquisa, além da realização de reflexões teóricas e vivências práticas de materiais didáticos de Gelewski e uma experiência de processo criativo coletivo em dança.

A metodologia utilizada se relacionou às três etapas da pesquisa: teórico-histórica, pedagógica e artístico-criativa. Assim, na primeira parte da pesquisa, incluiu pesquisa bibliográfica dos conceitos abordados (improvisação, processo criativo, linguagem musical e visual) e de textos e publicações de Gelewski.

Na segunda parte, pedagógica, incluiu a elaboração de propostas de improvisação (estruturada e livre), baseadas na publicação *Ver ouvir movimentar-se* (Gelewski, 1973). Incluiu também a pesquisa e seleção de obras musicais e imagens que foram utilizadas nos laboratórios de improvisação.

A elaboração dos laboratórios de improvisação (estruturada e livre) ocorreu a partir de dois temas: possibilidades de relação entre Música e Dança (elementos da linguagem musical estimulando a criação de movimentos) e entre Artes Visuais e Dança (elementos da linguagem visual estimulando a criação de movimentos). O desenho como recurso expressivo estava presente também no primeiro tema, porém como um intermediário entre a música e a dança, entre a percepção interna da música ouvida e sua exteriorização e representação em desenhos.

Já no segundo tema, a imagem (elemento pictórico) foi utilizada como estímulo para as improvisações. A sensibilização aconteceu por meio de cores, formas, linhas, luz e sombra e não mais por timbres, melodias, pulsação ou ritmo. As sensações,

sentimentos, memórias ou imagens mentais despertadas pela imagem (ou por algum de seus elementos) foram o impulso que conduziu a criação em dança.

O processo criativo foi estimulado a partir de diferentes abordagens de imagens, previamente selecionadas, em improvisações de dança. Foram abordados elementos estruturais ou composicionais, elementos relacionados aos níveis de inteligência visual ou aos possíveis conteúdos e significados percebidos, associações mentais ou expressivas, entre outros.

Na última etapa da pesquisa, foram realizados laboratórios de improvisação e criação que exploraram as inter-relações entre as linguagens corporal, musical e visual. Estas relações ocorreram a partir da elaboração de desenhos livres e composições visuais, estimuladas por elementos da linguagem musical e corporal e da realização de improvisações livres e estruturadas, estimuladas por elementos da linguagem musical e visual.

2 | A LINGUAGEM MUSICAL E A DANÇA

A música é tão inerente à dança que ao vermos, em silêncio, a movimentação de um dançarino, interiormente temos a capacidade de “ouvir” sua música. Isto acontece porque os movimentos da dança “são musicais por excelência, ou seja, eles acentuam um ritmo, sugerem o desenho de uma melodia, evocam o timbre de certos instrumentos e a sua dinâmica expressa a intensidade dos sons”. (ROBATTO, 1994, p.291)

O processo de criação em dança pode iniciar-se de diversas maneiras, não há uma regra a ser seguida ou etapas a serem cumpridas. Alguns artistas iniciam seus processos criativos a partir de uma música escolhida, às vezes de forma aleatória, em outras vezes a partir de alguma característica específica (estrutura, elementos rítmicos ou melódicos, elementos expressivos).

Segundo Robatto (1994, p.292), o coreógrafo pode escolher, em um acervo musical disponível, as peças que integrarão o roteiro musical de seu trabalho e, a partir delas, iniciar a criação coreográfica. Ou então pode inspirar-se num contexto temático para criar uma estrutura coreográfica e a partir dela, procurar um repertório de peças musicais adequadas e que expressem suas ideias. Ou ainda, pode encomendar uma peça musical a ser especialmente composta para seu trabalho, sendo desenvolvida simultaneamente à dança.

Existem outras formas, menos convencionais, como criar uma composição coreográfica utilizando uma determinada música e depois, na execução da obra, substituí-la por outra, mantendo os movimentos originais, recriando as inter-relações entre som e movimento. Há ainda a possibilidade da obra musical e coreográfica serem independentes, ou seja, a composição musical não determinando ou influenciando a estrutura da coreografia e vice-versa. É estabelecido somente um relacionamento

de confronto expressivo, definido pelos elementos sonoros e gestuais.

São inúmeras as possibilidades de tratamento coreográfico da música, sendo interessante analisar o trabalho de integração entre as duas linguagens, onde o gesto tanto pode enfatizar um elemento sonoro como criar um contraste pela oposição. Por exemplo, num trecho em que a música é de grande agitação, os dançarinos podem negar esta dinâmica, movimentando-se muito lentamente ou até mesmo imobilizando-se.

O que eu não aceito é a leviandade de alguns coreógrafos que utilizam uma composição musical apenas para marcar a pulsação dos passos – como um metrônomo – ignorando a ideia expressiva e estrutural da peça.... Ou ainda, a leviandade do coreógrafo ao usar uma música como mero adereço – música de fundo ou ambiente – onde a dança capta apenas o clima geral da música, sem criar nenhuma integração com ela, nem mesmo um conflito, oposição ou superação e interdependência consciente e proposital. (ROBATTO, 1994, p.293)

Robatto (1994, p.301) afirma também que nos processos criativos, o coreógrafo pode adotar as seguintes relações entre dança e música: a dependência da dança à música, quando a coreografia é criada a partir de uma peça já existente no acervo musical, observando a sua estrutura de composição e expressão; ou a interdependência das duas linguagens, quando a dança funciona complementada por determinadas peças musicais especialmente compostas ou adaptadas para aquela coreografia.

Há ainda as possibilidades de um estímulo mútuo, quando as criações musicais são improvisadas diante do público, a partir da música, ou vice-versa; ou da independência das duas linguagens, quando acontecem simultaneamente e qualquer coincidência entre elas sendo meramente acidental. Na dança, a relação do dançarino com a música tem muitos aspectos, porém Gelewski (1990, p.14) salienta que esta relação deve ter a consciência como condição primordial.

Acho que o dançarino que é apenas um boneco nas mãos de um coreógrafo, executando seus papéis sem participação inteligente e sem um conhecimento real da vida, do significado e da dimensão dela, é algo que pertence ao passado. Hoje, no momento em que o mundo está, só é concebível o dançarino que com todo seu ser, natureza e consciência, se esforça e se doa a fim de realizar um trabalho integral e integrado. (GELEWSKI, 1990, p.14)

A relação consciente de movimento e música tem muitas possibilidades. Abrange desde o cumprimento exato, fiel e minucioso dos detalhes musicais através da dança até a inteira liberdade desta diante da música. Não se trata então de ignorar estruturas e expressões musicais, mas de responder a esta com inteira liberdade e espontaneidade.

É neste último caso que se inclui também a resposta do silêncio: tanto a música tocando e o dançarino silenciando, se imobilizando, quanto a dança se realizando antes da música, depois dela ou durante suas pausas – preparando, continuando ou completando assim a vida sonora. Segundo Gelewski (1990, p.14), “entre estes dois extremos existe toda uma gama de gradações”.

Como a própria música é energia e como nosso corpo é totalmente regido pela energia, só existindo a partir dela, então a ligação, o entremear-se, a fusão de corpo e som, movimento e melodia, ritmo, espaço e harmonia, é um dos êxtases, um dos mais altos e mais felizes momentos da dança.

Assim percebemos que a música pode influenciar os processos criativos em dança, tanto aqueles baseados em improvisações (utilizadas como recurso para a elaboração da composição ou como fim em si mesmo, quando a improvisação é levada para a cena) quanto àqueles processos baseados em elaborações e seleções conscientes de movimentos corporais estruturados (coreografias). A música pode ser um estímulo para o uso de ritmos, pulsação, fluência ou intensidade dos movimentos e também para a elaboração de conteúdos expressivos do dançarino.

A própria relação entre movimento e som pode vir a ser o tema de uma composição ou improvisação, onde o dançarino pode deixar-se influenciar pela música (a reação aos fatores externos comandando a criação), pode negar ou não considerar a existência do estímulo sonoro (os impulsos interiores comandando a criação) ou pode conscientemente escolher momentos para reagir aos fatores externos ou agir por impulsos internos.

A mesma música pode ser percebida e sentida de maneiras distintas entre aqueles que dançam e também entre os dançarinos e seu público. As relações podem acontecer de diversas formas, com diversos “pontos de vista”, por exemplo, diferentes agrupamentos de pulsação, escolha de diferentes relações a partir do pulso, melodia, timbres, harmonia ou estrutura musical. A música pode ser a mesma para todos que a ouvem mas é possível construir percepções e relações individuais, subjetivas.

Vale a pena ressaltar também a influência da música na elaboração dos sentidos e significados por parte do público que assiste a dança, ou seja, a importância e influência da música no caráter expressivo da dança. Esta influência ocorre independente da vontade do coreógrafo, ou do dançarino, muitas vezes inclusive leva a criação de outros sentidos, diferentes do objetivo inicial do artista ao elaborar sua obra.

Outros fatores, além da música e dos movimentos, influenciam também a construção de sentidos: cenário, figurino, iluminação, tipo de espaço físico escolhido para apresentação, imagens ou textos projetados na cena, sons, falas ou ruídos produzidos pelos dançarinos, pelo próprio movimento dos corpos ou emitidos na cena, além de textos (escritos ou falados) sobre a obra (release do espetáculo, críticas da imprensa, relatos pessoais).

Assim é possível verificar que uma mesma cena ou sequência de movimentos realizada sem música ou com uma determinada música (ou com músicas diversas) pode suscitar sentidos e significados distintos para o público. Da mesma forma que uma cena realizada num palco italiano, no meio da rua ou num teatro de arena (diferentes espaços) pode gerar diferentes significados. Tudo que está na cena e

acontece na cena fornece elementos para a significação da obra.

Segundo Schroeder (2000, p. 37) a música exerce, involuntariamente, determinadas funções na dança, denominadas bloqueadora, atrativa ou dimensionadora. A primeira função se refere ao fato da música bloquear os sons ambientes que possam eventualmente atrapalhar a fruição da obra de dança, auxiliando a envolver o público na cena. A segunda função, derivada da anterior, se refere ao fato do som atrair a atenção do público e poder demarcar o início e o fim dos acontecimentos da cena.

A música também contribui para uma delimitação melhor do espaço cênico da dança através de dois recursos, um mais direto, por meio da qualidade de ressonâncias, ecos e reverberações e um indireto, por sugestões e clima que oferece ao espectador. Ambos propiciam a sensação de dimensão espacial. Por meio da manipulação do som é possível sugerir vários ambientes diferentes para o ouvinte, como ar livre, sala grande ou pequena, caverna, garagem, etc. Além disso, a música altera de forma mais subjetiva a sensação do ambiente circundante, conforme o timbre dos instrumentos, tipo de articulação ou de textura utilizado.

A música exerce também influência sobre o estado emocional das pessoas, mesmo que este estado possa variar de pessoa para pessoa ou de um contexto para outro. Por exemplo, posso me sentir bem e tranquila ouvindo uma determinada música, porém se estiver lendo um livro talvez este som possa me deixar incomodada e irritada. É sempre possível encontrar, nas mais variadas épocas e estilos, exemplos de músicas que parecem ter a intenção de levar o ouvinte a um estado de espírito específico ou induzi-lo a certas reações emotivas.

De acordo com Roseman (2008, p.27), a música é simultaneamente um artefato da física do som, da biofisiologia da sensação e percepção dos significados sociais, culturais, históricos e individuais (do artista e do público). Assim deve ser entendida como um “fenômeno físico espaço-temporal e de experiência sensorial e cultural”.

Roseman (2008, p. 28) propõe quatro eixos de investigação relacionados às influências da música no público: as estruturas musicais do som, os significados socioculturais, as manipulações performativas e as transformações psicofisiológicas. Alguns elementos físicos do som como altura (ou tom), intensidade, duração e timbre, ou elementos organizacionais como melodia, harmonia, ritmo, andamento ou compasso podem se relacionar a determinadas emoções ou comportamentos (padrões socialmente aprendidos ou cognitivamente inerentes).

Por exemplo, um som que perdura por um longo período de forma contínua pode alongar e transformar nossos sentidos pessoais, sociais e biológicos do tempo. Um compasso binário (com o primeiro tempo forte e o segundo, fraco) pode ser associado ao ato de caminhar ou marchar ou às batidas do coração, onde a sensação física do som passa a ter um significado cultural.

A música de Billie Holiday ou o som da guitarra de Jimi Hendrix podem ser associados à melancolia ou a um lamento. Uma valsa de Strauss ou um concerto

de violino de Vivaldi podem trazer imagens alegres e sensações de suavidade. “Mecanismos da música para transmitir significado e poder emocional pode ser referencial, não-referencial, ou uma estratificação polissêmica de ambos os tipos de construção de significado.” (Roseman, 2008, p.29)

Quando os artistas optam por utilizar músicas em seus espetáculos de dança devem primeiramente se tornar público daquela obra. Saber ouvi-la, percebê-la com um “ouvido cego”, receptivo, sem interpretações, sem predefinições, sem pré-conceitos. Apenas se banhando na massa de ondas sonoras, vibrações, não somente com o ouvido mas com o corpo todo. Som é movimento, é vibração.

Em uma fase posterior, se desejarem, podem perceber suas características estruturais, expressivas e refletir sobre as emoções, imagens, pensamentos, lembranças ou significados que elas lhes suscitam. Pode-se também perceber que determinados elementos musicais se associam a determinados significados, dependendo do contexto sócio-histórico-cultural do público, além das próprias experiências individuais.

A obra, no momento que ocorre a relação com o público, é sempre maior do que o artista e sua intenção. Não é possível controlar nem determinar o que o público irá pensar, sentir ou interpretar. O sentido de uma obra de arte é resultado da união do artista (sua história, pesquisa, pensamentos, intenção, expressão, emoção) com o público (sua história, emoções e sentimentos, percepções, sensações, interpretações).

O artista tem uma intenção, ideia, emoção ou intuição sobre alguma coisa, sobre um tema e com isto inicia a criação de sua obra, trabalhando com os elementos e materialidades específicas da linguagem artística escolhida. Porém isto não significa que o público vai perceber, sentir ou interpretar exatamente o que o artista desejou ou planejou.

É evidente que não podemos deixar toda a responsabilidade da significação da obra nas “mãos” do público, já que neste caso não haveria necessidade de existir artistas. A maneira como o artista escolhe e organiza as imagens (visuais, sonoras, cinéticas) interfere no sentido que o público vai dar à obra. São as escolhas do artista (conscientes ou não) que definem o que a obra será, mas é na relação artista-obra-público que a construção de sentidos ocorre.

Assim é extremamente importante que o artista entenda e conheça as possibilidades de utilização da música em suas obras para que isso aconteça de forma a favorecer a sua intenção poética, mesmo que esta surja a partir de relações de oposição. É preciso que as escolhas de relação, oposição, influência ou de reforço ocorram de forma consciente e não somente pela intuição ou emoção.

3 | A LINGUAGEM VISUAL E A DANÇA

O processo de criação em dança nem sempre utiliza a música como fator estimulante para a criação dos movimentos. Em muitos casos, é o próprio movimento (ou os movimentos encadeados) ou a vontade de se movimentar que estimula a criação. O estímulo inicial pode surgir também a partir de percepções (visuais, olfativas, tácteis), emoções ou sentimentos, lembranças, sonhos, imaginação, ideias, experiências vividas, fatos cotidianos, conceitos, pensamentos. E em alguns casos, outras obras estimulam a criação em dança, como romances, poemas, canções, peças de teatro, fotografias, filmes, pinturas, esculturas.

Em quase todos estes exemplos surge um elemento importante para a criação em dança: a imagem que tanto pode ser real (uma fotografia ou uma pintura, por exemplo) ou mental (um sonho ou uma fantasia). Imagens estão sempre estimulando processos de criação em dança, tanto como estímulos iniciais ou quanto em estímulos que alimentam todo o processo. Afinal a dança em si é também imagem, sendo formas que se movimentam (ou pausam) no espaço e no tempo.

O artista da dança interage o tempo todo com imagens durante o processo de criação de uma obra, desempenhando um papel de público ou fruidor destas imagens. Ele as percebe e as interpreta, atribuindo-lhes significados e sentidos que influenciarão consciente ou inconscientemente os elementos (visuais, sonoros ou cinestésicos) da obra coreográfica.

De acordo com Santaella (2012, p. 1), setenta e cinco por cento da percepção humana é visual. A orientação do ser humano no espaço, responsável pelo seu poder de defesa e sobrevivência no ambiente em que vive, depende da visão. Os outros vinte por centos são relativos à percepção sonora e os cinco restantes se referem aos outros sentidos (tato, olfato e paladar).

Os órgãos do sentido são uma ponte entre o mundo exterior (objetivo) e o mundo interior (subjetivo). A mente elabora a compreensão e o significado do que percebemos da realidade, mas existe um descompasso, não há uma correspondência exata entre o resultado perceptivo e aquilo que o provoca. A linguagem é a forma de síntese de que dispomos para a ligação entre o exterior e o interior. Assim, os signos podem ser entendidos como processos de mediação.

Santaella (2012, p.75) esclarece que a percepção estabelece a ligação entre o mundo da linguagem (a consciência, o cérebro, a mente) com a realidade externa. A percepção envolve também elementos não cognitivos, além de elementos inconscientes. “Só alcançamos controle sobre a percepção no momento em que o percepto – aquilo que se apresenta à percepção – é interpretado.”

Perceber é se dar conta de algo externo a nós, o percepto. Assim, o que caracteriza a percepção é o senso de externalidade de que o percepto vem acompanhado. Vale ressaltar também que nada podemos dizer sobre aquilo que aparece (o percepto) se não for através da mediação de um juízo perceptivo (julgamento de percepção ou

interpretação).

Dondis (1997, p. 51) afirma que grande parte do que sabemos sobre a interação e o efeito da percepção humana sobre o significado visual provém das pesquisas e dos experimentos da psicologia da *Gestalt*, cuja base teórica é “a crença em que uma abordagem da compreensão e da análise de todos os sistemas exige que se reconheça que o sistema (ou objeto, acontecimento, etc.) como um todo é formado por partes inter atuantes, que podem ser isoladas e vistas como inteiramente independentes, e depois reunidas no todo.”

Assim, qualquer imagem pode ser decomposta em elementos, para melhor compreendermos o todo. Vale ressaltar que qualquer alteração em um dos elementos constituintes da obra ocasionará uma alteração no todo. Os elementos básicos de qualquer imagem são: o ponto, a linha, o plano, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala, a dimensão e o movimento.

Basicamente, o ato de ver envolve uma resposta à luz. Em outras palavras, o elemento mais importante e necessário da experiência visual é de natureza tonal. Todos os outros elementos visuais nos são revelados através da luz, mas são secundários em relação ao elemento tonal, que é, de fato, a luz ou a ausência dela. O que a luz nos revela e oferece é a substância através da qual o homem configura e imagina aquilo que reconhece e identifica no meio ambiente, isto é, todos os outros elementos visuais. (DONDIS, 1997, p.30)

Além destes elementos básicos, é importante destacar que a linguagem visual trabalha com três níveis da inteligência visual: representacional (aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência), abstrato (o fato visual reduzido a seus componentes visuais básicos e elementares) e simbólico (sistema de símbolos codificados pelo homem e seus significados atribuídos).

Quanto mais representacional for a informação visual (ou seja, quanto mais próxima e fiel do objeto a que se refere), mais específica será sua referência. Quanto mais abstrata (reduzida aos elementos básicos), mais geral e abrangente. A abstração pode existir tanto na redução à mínima informação representacional de uma manifestação visual, quanto na abstração pura e desvinculada de qualquer relação com dados visuais conhecidos (ambientais ou vivenciais).

Quando visualizamos uma imagem, todos estes aspectos, os elementos básicos e os níveis de inteligência visual, se associam a outros elementos da linguagem visual para definir nossas impressões e interpretações. Ou seja, existem outros aspectos da imagem que influenciam psicológica e fisicamente a percepção humana. Por exemplo, o equilíbrio ou a tensão dos elementos que constituem uma figura. Com relação a uma composição visual, a falta de equilíbrio ou de regularidade é um fator de desorientação para aquele que a visualiza. O processo de ordenação, de reconhecimento intuitivo da regularidade ou de sua ausência é inconsciente e não requer explicação ou verbalização.

A estabilidade e a harmonia são polaridades daquilo que é visualmente inesperado e daquilo que cria tensões na composição. Estes opostos são chamados

de nivelamento e aguçamento. Em ambos os casos, há clareza de intenção. Através de nossa percepção automática, podemos estabelecer equilíbrio ou uma ausência do mesmo e também reconhecer facilmente as condições visuais abstratas. Há um terceiro estado da composição visual que é chamado de ambiguidade, no qual o olho precisa esforçar-se para analisar os componentes no que diz respeito a seu equilíbrio.

Dondis (1997, p.44) esclarece que a força de atração nas relações visuais constitui outro princípio da *Gestalt* de grande valor compositivo: a lei de agrupamento. É uma condição visual que cria uma circunstância de concessões mútuas nas relações que envolvem interação. Além disso, na linguagem visual, os opostos se repelem e os semelhantes se atraem.

Por fim, vale destacar também que as diversas formas de linguagem trabalham com materialidades distintas que possuem maior ou menor grau de “abertura” de interpretações e construção de sentidos pelo público. A linguagem verbal é constituída por palavras (conceitos pré-determinados de uma língua, pertencente a uma determinada cultura) que definem pessoas, objetos, ações, sentimentos, elementos da natureza, qualidades, temporalidades, lugares, modos, relações.

Quando escrevo a palavra “cadeira”, por exemplo, todos aqueles que sabem ler a língua portuguesa compreenderão que estou me referindo ao objeto utilizado para sentar, porém esta palavra define uma classe de objetos que podem ser de tamanhos, formatos, cores, materiais diversos.

Cada leitor irá imaginar (ou lembrar) a cadeira da maneira que quiser (interpretação subjetiva), mas todos pensarão em cadeiras não em sofás ou mesas (significação definida pelo conceito a qual a palavra se refere). Esta mesma palavra escrita numa frase ou mesmo dentro de um texto pode ter distintos significados. Em um poema ou uma história, por exemplo, pode significar ou representar algo diferente de “objeto utilizado para sentar”.

Textos escritos possuem menor ou maior grau de “abertura” de interpretação (mesmo considerando as interpretações subjetivas dos conceitos). Por exemplo, textos científicos, normas e leis, textos técnicos, em geral, possuem significados mais fechados do que romances, narrativas de ficção, que por outro lado podem ter significados mais fechados que poemas e poesias. Porém todos os tipos de textos são passíveis de outras interpretações, como por exemplo, as “brechas” encontradas nas leis.

Quando o texto é falado, as possibilidades de interpretação aumentam de acordo com o contexto, com a entonação, com as relações afetivas entre emissor e receptor, entre outros. Se na linguagem verbal, que possui conceitos pré-definidos, as possibilidades de interpretação e de criação de sentidos são vastas, as linguagens que não possuem códigos e conceitos tão definidos, dificilmente terão um único sentido ou significado. Cores, formas, texturas, sons, luzes, gestos ou movimentos não representam significados pré-definidos.

Certamente uma representação pictórica de uma paisagem que busque um pacto mimético (cópia fiel) com a realidade (arte figurativa ou fotografia ou cinema realista) apresenta determinados conceitos ao público, como por exemplo a forma, cor e textura de determinadas árvores e flores. Neste caso apresenta um significado mais “fechado” do que a palavra escrita ou falada pois apresenta uma árvore e uma flor específica e não qualquer árvore e flor que pudesse ser imaginada ou lembrada pelo leitor/ouvinte.

O que esta imagem significará para o fruidor, no sentido mais amplo, nas construções de relações e sentidos (onde emoções, sentimentos, memória, experiências pessoais podem vir à tona) não poderá ser pré-determinado pelo artista, criador desta obra. Esta imagem poderá evocar saudade ou felicidade, tristeza ou medo ou indiferença.

Vale ressaltar também que esta representação por mais fiel que possa ser da realidade, passa pela subjetividade do olhar ou da imaginação do artista. A escolha das cores, dos efeitos de luz e sombra, das proporções, do ponto de vista, interfere na forma da obra. Em obras de arte abstratas (ou na música por exemplo) a abertura de significados pode ser ainda mais ampla.

Se o público constrói significados a partir de suas experiências e conhecimentos e o artista não tem o controle total destes significados de sua obra, isto não significa que o olhar do público (ou do artista sobre sua obra) deverá ser um olhar prático, buscando sempre fazer conexões e interpretações. Tampouco que o artista deva almejar um significado fechado de sua obra pois a beleza está justamente nas possibilidades de reverberações.

As formas criadas pelo artista (a cor, o traço, o movimento, a melodia, a harmonia, as luzes) e suas escolhas (materialidades, temporalidade, espacialidade) são os canais (ou os disparadores) para a construção de significados pelo público e também de emoções, lembranças, questionamentos. A experiência estética, sensorial, a vivência e as percepções (dos sentidos) não devem ser abandonadas em detrimento da compreensão racional de conceitos e significados.

Assim, um dos grandes desafios para os artistas (e também para o público) é se desprender de seus padrões: de movimentação, de percepção, de sentimentos. Nossa relação com o mundo é sempre perpassada pela nossa história pessoal, pelas nossas experiências, pela cultura, contexto sócio histórico. Como incentivar e buscar novos olhares pela mesma janela? Artistas e arte-educadores deveriam objetivar isto sempre, para si e para seu público.

4 | INTER-RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM VISUAL E MUSICAL

A música é a arte do tempo, da efemeridade. As linguagens visuais preenchem o espaço com traços, formas, luz e cores. A música é considerada por muitos, a

arte mais abstrata por não possuir suporte concreto palpável ou visível (som) e por seu modo de presentificação se valer do tempo. Mas será que podemos perceber alguma dimensão visual-espacial na música ou uma dimensão musical-temporal na linguagem visual?

Casnok (2008, p.20) afirma que a audição esteve sempre estreitamente ligada à visão, ou seja, “o ouvir, na tradição da música ocidental, articula-se ao ver desde há muito tempo”. Também é possível estabelecer relações da produção pictórica não-figurativa com a linguagem musical.

As relações entre música e imagens podem ocorrer de diversas formas, por exemplo, na escrita musical como representação gráfico-espacial (quando se criam símbolos ou formas de representação de elementos musicais na bidimensionalidade), nos processos de criação de compositores (quando ideias musicais são ao mesmo tempo ideias visuais, com uma preocupação da visualização de gestos ou imagens na execução da obra) e na construção de sentidos pelo público na fruição.

Nas músicas com letras, as palavras e versos constroem significados e podem servir de estímulos à imaginação visual. No campo da música instrumental há duas correntes que pressupõem a visualização de paisagens, de cenas ou de sinais que denunciam estados afetivos por meio de referências explícitas a sons da natureza ou a movimentações físicas, espirituais e emocionais: a corrente descritiva e a teoria dos afetos.

Entende-se por música descritiva a prática poética que incorpora em sua estrutura de agenciamento dos parâmetros musicais a ideia de imitação de sons ou ruídos do mundo cotidiano ou da natureza. Segundo Casnok (2008, p.23), a Teoria dos afetos é um procedimento estético-musical barroco cujos compositores e teóricos acreditavam que as emoções eram passíveis de controle e de conhecimento, e que a música deveria, por meio do estudo dos efeitos emocionais que certos elementos musicais produzem no ouvinte (tonalidades, motivos rítmico-melódicos, andamentos, entre outros), suscitar, excitar e representar esses afetos e emoções. No século XIX, a vertente da música programática trouxe para o debate novos elementos, tais como a descrição de visões internas, imagens oníricas e alucinações produzidas por uma subjetividade ilimitada.

Entre todas as formas de relacionamento audiovisual, a correspondência entre os sons e as cores é a mais antiga e comum, e geralmente refere-se aos timbres ou às alturas (frequências). Termos do vocabulário cotidiano dos músicos explicitam estas relações: tom, tonalidade, cromatismo, color, coloratura, textura musical, entre outras. É comum também relacionar sons graves com cores escuras (ou quentes) e sons agudos com cores claras (ou frias).

A percepção da densidade e da textura musicais envolve a corporeidade da obra e do fruidor. A rugosidade e a granulação podem, por exemplo, presentificar sensações táteis, visuais e auditivas relacionadas a uma superfície. A textura se refere a como as partes da música ou vozes são combinadas e relacionadas. Já a

densidade indica a quantidade de elementos presentes na superposição (densidade vertical) e na linearidade (densidade horizontal).

A dimensão acústico-espacial está muito presente nas músicas tocadas ao vivo, quando o habitat acústico influencia a fruição da música e sua construção de significados. Assim, muitos compositores criam obras para serem apresentadas em determinados ambientes, tendo uma preocupação espacial.

No início do século XX vemos o rompimento com o figurativismo nas Artes Visuais (tendo Kandinsky e Mondrian como grandes representantes do Abstracionismo) e do tonalismo na Música (com Schoenberg e Webern como grandes representantes do dodecafonismo).

O futurismo, corrente artística do Modernismo que valorizava as máquinas, a velocidade, a energia, foi representado na música por compositores que criavam sons-ruídos (sirenes, assovios, rangidos, sons percutidos em metal, pedra e madeira) ou sonoridades estridentes, ligadas à energia, ao movimento e à aceleração. Outras correntes como Cubismo, Dadaísmo e Surrealismo também tiveram uma estreita relação com a música.

Alguns compositores utilizam a linguagem visual (desenhos e gráficos) como ferramenta para elaboração de matrizes composicionais no estágio inicial do processo de criação. O desenho ajuda a organizar as ideias com simplicidade, criando correspondências entre a substância espacial, inerente à linguagem pictórica, e a dimensão sonora do discurso musical propriamente dito.

Villa-lobos, por exemplo, compôs a “Sinfonia nº 6” (1935), a partir da transposição de imagens fotográficas de montanhas em gráficos. A ideia foi elaborar uma melodia das silhuetas de montanhas. Também compôs “Ciclo das Três Marias” (1939), a partir dos desenhos de estrelas do céu.

No século XX, inúmeros artistas plásticos foram seduzidos pela ideia de espetáculos multissensoriais, criando “pinturas em movimento” que uniam produções não figurativas à música e ao cinema. Nestes espetáculos, o papel da música não era ilustrativo ou interpretativo, era a realização concreta dos movimentos dinâmicos e rítmicos da tela.

Também nesta época surgiu a Arte cinética, uma corrente das artes plásticas que explora efeitos visuais por meio de movimentos físicos, ilusão de óptica ou truques de posicionamento de peças. Duchamp (1887-1968), Calder (1898-1976), Soto (1923) e Palatinik (1928) são alguns representantes desta modalidade que inseriu explicitamente a dimensão da temporalidade nas obras de arte através do movimento.

Segundo Casnok (2008, p.112), a corrente “musicalista”, surgida nos anos de 1930 na França, propôs que “uma obra pictórica deveria exprimir o dinamismo e o ritmo do espaço-tempo e produzir uma sensação de equilíbrio semelhante àquela que a harmonia musical realiza”. Seu objetivo não era traduzir plasticamente nenhum dos atributos da linguagem musical, mas revelar os ecos psíquicos da música no

domínio visual.

Kandinsky (1866-1944), Mondrian (1872-1944) e Klee (1879-1940) reconheceram a proximidade entre o fazer pictórico e o musical. Para eles, o espaço era também temporal e as cores possuíam acústica. Klee revelou conceitos relativos ao estudo das cores durante o período em que lecionou na escola de Bauhaus (1919-1933), época em que construiu uma série de estudos relativos à pintura polifônica.

É possível estabelecer a relação entre música e pintura nas obras de Klee, a partir de dois aspectos: relação iconográfica (obras em que o título se relaciona de alguma forma à linguagem musical ou ao universo musical); e paralelismos estruturais (obras que manifestam um parentesco estrutural com determinadas formas ou procedimentos musicais, notadamente a polifonia e a fuga).

Klee começou por demonstrar como várias linhas paralelas se combinam para formar padrões simples, a que ele chamou “ritmos estruturais”, formados por linhas verticais e horizontais que se cruzam. O resultado é um padrão de tabuleiro de xadrez, usado não apenas para demonstrar conflitos, tensão e relaxamento entre as cores, mas também para estudar aspectos ligados ao ritmo. Klee também criava gráficos e representações pictóricas de músicas.

Com as possibilidades de inter-relações entre linguagem visual e musical e de cada uma destas linguagens com a dança, a proposta desta pesquisa foi estabelecer relações entre imagens, sons e movimentos na criação em dança. Imagens e sons estimulando a criação em dança, percepções e impressões auditivas e visuais representadas em desenhos, movimento gerando imagens e sons, entre outras possibilidades.

5 | REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO CÊNICO “DOAR-SE DOR”

Apresento aqui algumas reflexões sobre o processo de criação do estudo cênico “Doar-se dor”, elaborado a partir de obra de Paul Klee (1920) e de músicas de Baden Powell (1966) e Villa-lobos (1920), em versão instrumental de Yo-Yo Ma (Obrigado Brazil, 2003).

Ao me deparar com a litografia com aquarela de Paul Klee (1920) “A Spirit Serves a Small Breakfast, Angel Brings the Desired” fui tocada primeiramente pelas cores, um vermelho vivo emoldurando um amarelo forte, cores bem quentes que contrastavam com os traços pretos, suaves e simples, quase infantis, que formam a figura central. O coração vermelho no centro da figura vertical também me chamou muita atenção. Confesso que somente percebi o real significado da figura após ler o título da obra. Pude então visualizar que a figura possuía asas e carregava uma bandeja de café da manhã

De qualquer forma, não tive uma leitura muito positiva da imagem: não a interpretei como uma alma bondosa ou realizando um gesto de carinho, afeto ou

caridade. As informações sobre a obra alteraram minha percepção original, mais focada os elementos formais da imagem (cores, traços e formas), e construíram novos significados: servidão, opressão, doação, entrega, sofrimento, dor.

Após as reflexões iniciais, realizei improvisações livres com músicas diversas e surgiram alguns temas recorrentes na movimentação. Foi possível perceber algumas tendências de qualidade dos movimentos: movimentos mais contidos, contraídos e curvos realizados na região mediana (com ênfase nos braços, mãos e cabeça) e à medida que o corpo subia para a região da altura, a inclusão de deslocamentos espaciais e de movimentos mais amplos, enfatizando as formas e trajetórias curvas e o peso mais leve (parte superior do corpo).

Duas sensações ficaram bastantes presentes nas improvisações: o centro do peito (o coração) e o movimento curvo, a sinuosidade (ora com tensões e ora com suavidade). O doar-se para o outro, gesto que pode trazer um conforto, uma sensação de calma e tranquilidade pela satisfação de ajudar, pode em algumas vezes trazer sofrimentos e angústias. Doar-se (sentimento que se projeta de dentro para fora, de você para o outro) sem nunca receber nada pode também causar dor e sofrimento (sentimento que invade de fora para dentro, do outro para você).

Durante as improvisações surgiu também uma terceira referência, algo relacionado com a cabeça e com os cabelos. Surgiram movimentos de puxar, embaralhar, acariciar. Foi criando forma uma personagem feminina, mulher com cabelos longos, porém que não tinha rosto, somente costas, braços e cabelos. Em todo o momento da cena aparecia de costas, em alguns momentos de perfil e nos raríssimos momentos em que aparecia de frente, os cabelos lhe cobriam o rosto. Personagem mulher, sem identidade. Doou-se demais e esvaziou-se.

Após estas primeiras experiências, realizei outras improvisações sem música e busquei resgatar as imagens, as sensações iniciais e os movimentos realizados. Alguns movimentos e posições / direções no espaço foram sendo definidos, porém o estudo permaneceu como uma improvisação. Não há movimentos coreografados (em quantidades ou ordem pré-definidas), somente posições iniciais e finais e determinados percursos espaciais pré-definidos, compondo assim uma improvisação estruturada.

A estrutura final do estudo só foi definida completamente quando escolhi uma música para compor sua trilha sonora. Como a pesquisa aborda o processo de criação em dança e suas relações com a linguagem visual e musical, considerei pertinente relacionar o estudo também com uma música, construindo uma rede de influências e de (re) significações.

Assim, realizei um laboratório de pesquisa de trilhas, com audições de diversas músicas, buscando elementos formais e/ou estruturais que se relacionasse com o trabalho corporal desenvolvido e com minhas impressões / significações sobre a imagem de Klee. Busquei sonoridades distorcidas, com sinuosidade, lentidão, peso e que ao mesmo tempo trouxessem um pouco de amplitude e leveza.

Encontrei no trabalho do artista Yo-Yo Ma, na obra “Obrigado Brazil” (2003), uma música instrumental que preencheu minhas necessidades de reforçar o trabalho corporal (e suas qualidades expressivas). Depois de improvisar com a música várias vezes os movimentos e gestos surgidos nos laboratórios, pesquisei sobre o título da música e o compositor: *Apelo* (1966), música de Baden Powell e letra de Vinícius de Moraes. Também analisei a estrutura da composição (partes, frases), a partir do método *Estruturas Sonoras 1* de Gelewski e defini uma estrutura para a cena.

Iniciei posteriormente um estudo da letra da canção, como uma referência poética. Apesar de utilizar uma versão da música somente instrumental e modificada com arranjos de Yo-Yo Ma para violoncelo (a música originalmente foi composta para violão e tocada com influência da bossa nova), pesquisei a letra da música e a partir de algumas palavras selecionadas, busquei estabelecer uma relação entre gesto/movimento e palavra/texto.

Assim o estudo passou por modificações, intensificadas pelas palavras da canção, não somente pela imagem de Klee e pela música. O texto auxiliou na construção da história desta personagem feminina que “partistes sem sequer dizer adeus” devido à dor e a tristeza que o amado lhe causou.

Como etapa final, defini um vestido preto como figurino, com as costas em evidência e com tinta guache vermelha pinte as mãos e uma linha ligando-a ao coração. Uma referência direta à moldura vermelha do quadro de Klee mas também ao gesto da doação, realizado pelas mãos, transmitindo afeto (simbolizado pela forma do coração no quadro e também o local metafórico do sofrimento, da angústia). Criei um título para o trabalho: “Doar-se dor”. A dor do se doar e se perder de si.

O estudo foi apresentado em eventos e surgiram alguns questionamentos do público sobre a personagem e se eu, como intérprete-criadora, não sentiria um desejo de solucionar o problema, o conflito apresentado em cena. Esta personagem feminina que sofreu, que se esvaziou e se perdeu de si, não iria se reencontrar? Não recuperaria sua identidade e sua alegria?

Assim, retomei o trabalho de investigação e a partir do tema da recuperação da identidade, da amenização do sofrimento e do conflito, realizei novos laboratórios de improvisação e criação que culminaram em uma nova cena. Gestos e movimentos da cena anterior reapareceram com uma roupagem nova: com leveza, suavidade, sem o peso de outrora.

O gesto / ação que anteriormente era o de se doar (movimento para fora, com o foco externo), representado com as mãos abertas e espalmadas, se transformou em um gesto de recolher, de trazer para si (movimento para dentro, com o foco interno). A personagem recupera sua identidade (representada por seu rosto), suaviza os gestos e movimentos, recolhe lembranças e os “cacos” para se reconstruir.

Para esta nova cena foi realizada uma nova seleção de trilha sonora, a partir dos temas trabalhados nas improvisações: leveza, suavidade, pureza, esperança, recuperação. Encontrei, no trabalho do artista Yo-Yo Ma, outra música instrumental

que preencheu esta necessidade, via elementos formais e estruturais de suas sonoridades. A composição escolhida foi *A lenda do caboclo* (1920, composta originalmente para piano) de Heitor Villa-lobos. Também analisei a estrutura da composição (partes, frases) e defini uma estrutura para a improvisação da cena.

Preparei também uma performance inicial, anterior ao trecho do solo de dança, para ser apresentado no lado externo da sala de espetáculo. Nesta cena, apresento a personagem se relacionando com um espelho: observa seu rosto, seu corpo, o espaço e as pessoas através do reflexo. Em seguida, o ato de pintar as mãos e os braços é incorporado à cena. À medida que a performance vai se desenvolvendo, pequenos gestos e ações do estudo cênico aparecem como um resumo, uma síntese e o corpo cotidiano vai dando lugar ao corpo distorcido, tenso, sem rosto que caminha em direção à sala do espetáculo, conduzindo o público como um cortejo para o início do solo.

Ressalto que a proposta de usar uma imagem como estímulo para criação em dança não se relacionou com a reprodução (ou representação) desta pelos movimentos e gestos corporais. O anjo com a bandeja de café da manhã de Paul Klee não foi representado na personagem feminina sem rosto, como mimese ou cópia, porém algo os une: as mãos que doam seu coração para o outro. Assim, a minha dança representa o meu olhar sensível sobre esta imagem do anjo, os elementos que atraíram meu olhar e os significados que criei. O meu “anjo” sofre e sente dor. Personagem sem rosto, que diz com as mãos. O sofrimento tem rosto? Doar-se Dor.

REFERÊNCIAS

CAZNOK, Yara Borges. **Música**: entre o audível e o visível. São Paulo-SP: Editora Unesp 2004.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. [Trad. Jefferson Luiz Camargo] 2ª ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1997.

GELEWSKI, Rolf. **Estruturas sonoras 1**: uma percepção musical elementar a ser aplicada na educação. Salvador-BA: Ananda Educação – Nós Editora, 1973a.

_____. **Movimento, irradiação, transformação**: Buscando a dança do ser. Salvador-BA: Casa Sri Aurobindo, 1990.

_____. **Ver ouvir movimentar-se**: dois métodos e reflexões referentes à improvisação na dança. Salvador-BA: Nós Editora, 1973b.

PASSOS, Juliana Cunha. **Rolf Gelewski e improvisação na criação em dança**: Formas, espaço e tempo. Curitiba-PR: Prismas, 2015.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo**: a linguagem do indizível. Salvador-BA: Centro Editorial e didático da UFBA, 1994.

ROSEMAN, Marina. “A Fourfold Framework for Cross-Cultural, Integrative Research on Music and Medicine”. In: KOEN, Benjamin, ed. **Oxford handbook of medical ethnomusicology**. Oxford: Oxford

University Press, 2008, p.18-45.

SANTAELLA, Lúcia. **Percepção**: Fenomenologia, Ecologia, Semiótica. São Paulo-SP: Cengage Learning, 2012.

SCHROEDER, Jorge Luiz. **A música na dança**: reflexões de um músico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

www.casasriaurobindo.com.br

PROCESSOS CRIATIVOS EM REDE DIGITAL: POR QUE INTERPRETAR A NÓS MESMOS + [POR UMA ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA]

Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque

PALAVRAS-CHAVE: Corpomídia. Tensionamentos colaborativos. Ambientes.

*Artigo publicado anteriormente nos Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança ANDA (2016).

CREATIVE PROCESSES ON DIGITAL NETWORK: WHY INTERPRETING OURSELVES + [FOR A SURVIVAL STRATEGY]

RESUMO: A mídia digital está cada vez mais acessível ao público e na sua organização descentralizadora, tece círculos colaborativos e aperfeiçoados, ratificando o uso voluntário e atrativo das redes virtuais. Nessa produção de informação em diálogo com experiências plurais/subjetividades (ROSE, 2011) se inscreve a forma de ampliar redes de conhecimento. A proposta desse artigo incide em pensar corpo nesse espaço, sob uma lógica não dualista e quais tipos de conexões políticas se fazem pertinentes para contribuição ao processo de compartilhamento. Busca-se apontar nessa ocorrência “coletiva” o “fala-se” a partir da Teoria *Corpomídia* para os artistas da dança como estratégia de sobrevivência. Na sequência, problematizar como as relações compartilhadas nesses ambientes midiáticos se encontram tensionadas pelos afetos e que passaram a reger as novas formas de viver, assim como no entendimento de que somos inventores de nossos selves segundo Nikolas Rose (2011) e no conceito de Cultura de Participação de Clay Shirky (2011).

ABSTRACT: Digital media is increasingly accessible to the public and its decentralized organization, weaves collaborative and improved circles, confirming the voluntary and attractive use of virtual networks. In this production of information in dialogue with plurals / subjectivities experiences (Rose, 2011) it signs up the form of expanding knowledge networks. The purpose of this article focuses on thinking body in this space, under a non-dualistic logic and what kind of political connections are made relevant to contribution to the sharing process. It aims to point in this “collective “ occurrence, the “spoken” from *Corpomídia* Theory for dance artists as a survival strategy. In sequence, it problematizes how the shared relationships in these media environments are tensioned by the affections and how it began to rule the new ways of living, as well as the understanding that we are inventors of ourselves, according to Nikolas Rose (2011) and in the concept of Culture of Participation from Clay Shirky (2011).

Desde quando a Teoria Corpomídia (2005) foi criada pelas pesquisadoras Helena Katz¹ e Christine Greiner² os estudos do/no corpo possibilitaram ampliar a discussão de processos criativos *on offline*, a partir de um entendimento epistemológico que refuta a noção dualista de impenetrabilidade. Numa perspectiva corpo/ambiente que tem na contaminação os hábitos, informações e outros dispositivos de poder, a relação ratificada pela teoria se faz em acordos, nos quais categorizar não se faz pertinente a esse entendimento. Além disso, Greiner (2005, p.103) reflete em relação a corpo e cultura e argumenta, “[...] cultura se constrói no trânsito entre o individual e o coletivo, entre o dentro e o fora do corpo, operando o tempo inteiro num continuum entre emoção, razão, ação corpórea [...]”.

Nesse viés associa conexões plurais por contextualizar argumentos que se fazem em acordo, por isso mesmo capaz de se atualizar e ampliar redes de conhecimento, evidenciando esse caráter compartilhado ao pensamento biopolítico³, ou seja, corposmídias das informações em rede. “[...] quando o corpo vem transformando a política em biopolítica, a proposta de entendê-lo como um corpomídia (KATZ; GREINER,2001) permite uma leitura crítica do que está em curso na nossa sociedade” (KATZ, 2010, p. 121). A estudiosa prossegue:

Desde sempre, nós vamos construindo o mundo, pegando coisas daqui e dali, em práticas que vão estreitando as trocas entre a química da vida e o ambiente. Em nossas construções de mundo, os entendimentos de “corpo” estão submetidos aos regimes de produção de sentidos que vão sendo engendrados ao longo do tempo. Mas, como a percepção do corpo ocorre de acordo com o conhecimento que se tem a seu respeito, o nome “corpo” vai variando, identificando referências distintas, ao longo da história. (KATZ, 2010, p. 125).

Os participantes nesse caso em específico, profissionais de dança envolvidos nessa cadeia digital que atuam via convocações⁴, se fazem envolver como consumidores ativos que buscam visibilidade, produção de imagem, e pulverização de informações, características das ações que se efetuam no ambiente digital.

Partilhar aspectos de si pode ser uma alternativa a práticas democráticas, a partir de escolhas próprias e individuais e um exercício ao debate coletivo, ou seja, se tornar sujeito de si mesma. Segundo Nikolas Rose⁵ (2011, p. 240): “subjetividade é tecnológica”, os seres humanos se tornam sujeitos de si próprios, relacionando

1. Pesquisadora, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, crítica e palestrante nas áreas de Comunicação e Artes. Desenvolve , em parceria com a Profa. Dra. Christine Greiner, a Teoria Corpomídia (2005).

2. Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP do curso de graduação e pós graduação. Desenvolve sua pesquisa na área de comunicação, com enfoque em estudos interdisciplinares do corpo.

3. Política pautada a partir de certo entendimento de vida, no qual o corpo tem um papel central (KATZ & GREINER, 2011, p.4) O termo biopolítica aparece em 1977, quando Foucault vem ao Brasil participar de uma conferência sobre o nascimento da medicina social na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

4. Esse dispositivo, “busca capturar a atenção, motivar a fidelidade, a resposta ativa do consumidor em sua força de ouvitor, de seguidor de valores de consumo, de repercutidor. (PRADO, 2013, p.58).

5. Professor, britânico, sociólogo e teórico social.

corpo/cultura e sua constituição de subjetividade,

Mas isso somente na medida em que temos claro que um corpo não é “o corpo”, mas meramente uma relação particular, capaz de ser afetada de formas particulares. Trata-se de uma questão de órgãos, músculos, nervos e aparelhos que eles são eles próprios congestionados de células em constante intercâmbio umas com as outras, conectando e desconectando, morrendo, reconfigurando, ligando e combinando, onde o exterior de alguém é, simultaneamente, o interior de outro. Trata-se também de uma questão de cérebros, hormônios, moléculas químicas, que conectam e transformam as capacidades das várias partes, excitando-as, coordenando-as, fundindo-as ou desconectando-as. (ROSE, 2011, p. 256).

e compartilha o que Katz e Greiner (2005) já vem discutindo,

Ou seja, não é a cultura que influencia o corpo ou o corpo que influencia a cultura. Trata-se de uma espécie de “contaminação” simultânea entre dois sistemas sónicos onde ambos trocam informações de modo a evoluir em processo, juntos (KATZ&GREINER, 2005, p. 103-104).

As convocações corpo/cultura se inserem na forma de ampliar diálogos interativos, e propõem deslocar o referencial “iluminista”⁶ para um pensamento que subverte qualquer possibilidade de universalizar opiniões massificadas. Vinculam-se os atravessamentos múltiplos como entrevistas pessoais e declarações políticas, propostas artísticas e fotos de vítimas de guerra como uma ocorrência social, uma apreensão visual, mesmo que fora da rede de conexões artísticas. Causam um olhar sensível e articulam um enunciado coletivo quando o espaço que se propõe essa discussão redesenhando o processo cognitivo de criação em dança.

Segundo a citação de Castells (2013, p. 166), “[...] as pessoas só podem desafiar a dominação conectando-se entre si [...]”, e se articula à reflexão de Rose (2011, p. 61) quando aponta: “[...] o ser constitui a si mesmo em diferentes práticas e relações”, mobilizando e sendo mobilizado.

Essa prática de utilização desses espaços como cultura de divulgação e promoção, se faz nos encontros, mas o importante são os atravessamentos que reverberam nas informações que se fazem em rede, de forma viral e em negociação com as informações já existentes. O corpo nesse processo se organiza enquanto experiência subjetiva das suas práticas via meio digital, e suas formas de aparecer, se expressar e ao constituir-se *Corpomídia*.

CORPOMÍDIA COMO ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA

Quando essa teoria foi criada, ambas as pesquisadoras fomentaram um mercado carente de um pensamento, que se aplicasse a todo e qualquer corpo, que fosse pensado coletivamente e o evidenciasse em processo, na sua relação singular e coletiva.

O que se percebe é que, contrário aos discursos centralizadores, o estudo

6. Pensamento filosófico que defendia o uso da razão como o melhor caminho para se alcançar a liberdade, a autonomia e a emancipação.

desenvolvido pelas professoras refletem processos transitórios e indisciplinados de conhecimento que se fazem corpo em qualquer ambiente.

Essa possibilidade de reconhecer e evidenciar qualquer que seja seu campo de atuação/estudos, corpo, gênero, moda, redes digitais, tem a possibilidade de tessituras “em rede” e, como questões próprias da tensão em que vivemos, podem ser discutidas a partir dessa teoria. Ou, como pensamento crítico de atores/consumidores que ocorre via interações na apropriação de imagens e acontecimentos nesse espaço, ao reconfigurar e dar visibilidade a ações em dança nos blogs, facebook e aplicativos sociais. Essa expansão modifica a comunicabilidade e cria um deslocamento não territorializado, produzindo modos de viver.

Nesse caso, quando se trata de processos de criação via redes digitais como lugar convidativo, muitas possibilidades fazem emergir dessa informação ao mesmo tempo, como campo de possibilidade de atuação biopolítica, ou seja, *ser/estar mídia de si mesmo*.

A Teoria *Corpomídia* se propõe com o objetivo de favorecer uma leitura crítica do papel do corpo face ao que está em curso na nossa sociedade e, por isso, propõe que corpo e ambiente existem em um inestancável fluxo de trocas/contaminações, sublinhando que tanto um como o outro só existem nestas trocas incessantes. As trocas/contaminações não acontecem depois que corpo e ambiente existem, mas são elas que os constituem. (KATZ, 2011, p. 4).

Esse pensamento se faz como resultado de cruzamentos de informações, e se torna *corpo* no ambiente *onoffline*, sendo que ajustes se tornam necessários para lidar com as já existentes, principalmente geradas a partir de motivações indutoras à participação. Essas informações se caracterizam na habilidade de nos tornarmos sujeitos de nossas ações, convocações e na capacidade de participar e desarticular aspectos, geridas por discursos não implicados em ações de partilha, ou com diferentes formas de (des)organizar o mundo.

As informações via rede social em processos de criação se tornam corpomídias dessas ações. Nesse sentido, os agenciamentos se tornam coerentes quando postagens pessoais são feitas e disseminadas diariamente confluindo a uma cultura que além de induzir reações, torna-se um campo de produção de vínculos e reapropriação de imagens, mesmo que esses consumidores/atores se façam pontuais.

Interessante perceber como nos dispositivos digitais, as ações se multiplicam e criam formas de vida, ou modos de viver e expandir, compartilhando e criando associações como possível estratégia de sobrevivência em que o “fala-se” se constitui com um tecido combinado de vozes, para que a necessidade, nesse determinado momento, seja atendida, ou vista.

O argumento que se faz necessário demonstrar articula não somente a ideia de ação, postagem e capacidade criativa, mas o entendimento de como manter-se enquanto produção de conhecimento e articulação de possíveis oportunidades. Segundo Greiner (2005, p.103): “[...] o que chamamos de sobrevivência (não apenas

de pessoas, mas de ideias) dependerá de fatores como diversidade e adaptação”.

Essa questão pressupõe a adaptação, e acontece à medida que ocorrem encontros e estabelece uma relação de interesses compartilhados entre pares ou como se refere Garcia Canclini (2013, p. 184) “solidariedade em redes”. Nessa prática a ocorrência se faz entre trocas de informações e pessoas com motivações variadas; porém, é necessário o estímulo ou alguma provocação. Exatamente um fio que possa alinhar e costurar experiências diversas entre contextos variados. Nesse sentido, as redes se tornam aptas a desempenhar um lugar de multiplicadores para que as vozes se façam ouvidas.

Esse modo possível de existência auto-organizada, que sugere um exercício, até certo ponto, livre de ação nas redes, com postagem, divulgação de vídeos e atos coletivos, reflete uma pluralidade de ideias e a manutenção de um desejo político de existir que oportuniza à participação em algum momento.

Segundo Castells⁷ (2013, p.163), “As redes horizontais, multimodais, tanto na internet quanto no espaço urbano, criam companheirismo, ou seja, “[...] a internet é uma máquina de oportunidades[...]” (SHYRK, 2011, p.118)⁸.

As ocorrências que acontecem como tensões e desmotivações nas postagens individuais se fazem perceber também por excesso, causado pela quantidade de informações a serem administradas a cada minuto nessa forma de organização. Mas, ocorrem transformações nas pessoas envolvidas, como participação, mesmo eventual ou na continuidade de acesso, “Se as pessoas pensam de outra maneira, se compartilham sua indignação e acalentam a esperança de mudança, a sociedade acabará mudando de acordo com seus desejos(CASTELLS, 2013, p.114).

Nessa ideia, o desejo de reprodução, aprendizagem e divulgação de informações parece confluir a profissionais conhecidos nacional e internacionalmente a usarem o espaço como divulgação. Como exemplo coreógrafos como Angelin Preljocaj, George Balanchine, Anne Teresa De Keersmaeker, Marcelo Evelin, dentre outros, que diariamente compartilham suas produções nas redes sociais, convocando pessoas, ao falarem em relação ao seu modo de criar e seus posicionamentos políticos.

Como se pode notar o espaço além de ágil se faz a partir de uma lógica na qual pessoas o utilizam de diversas formas, inclusive para alertar um grupo ou uma determinada comunidade em relação a uma situação ou ocorrência. Esse artigo reflete a partir de uma voz individual/coletiva e na perspectiva da capacidade dessa articulação funcionar como tática de sobrevivência, ou ainda na maneira de ajudar nos processos criativos de dança em geral, ao ampliar a uma reflexão local, para uma discussão global, artístico/política.

7. Sociólogo espanhol. Entre 1967 e 1979 lecionou na Universidade de Paris, primeiro no *campus* de Nanterre e, em 1970, na École des Hautes Études en Sciences Sociales.

8. Escritor e professor universitário estadunidense. Seus cursos e palestras discorrem sobre a topologia das redes, e como essas redes moldam a nossa cultura e vice-versa.

O volume alcançado pela apropriação de livros, música, roupa e entretenimentos fora dos mercados formais evidencia baixa integração ou franca desintegração. Ao analisar o conteúdo de muitos vídeos no YouTube, assim como os rituais violentos dos espetáculos, observamos o crescimento das zonas de enfrentamento ou de transgressão. Isso acontece em relação aos grafites, às tatuagens, ao volume alto e invasivo da música e mesmo a agressões diretas: tais comportamentos são interpretados, às vezes, como ocupações de territórios diferenciados – bairros, antros- e como encenações de jovens e artistas que desafiam as pretensões de uma ordem social que os deixa de fora. (CANCLINI, 2012, p. 187).

Com o título “Precisamos de apoio para que as manifestações artísticas sobrevivam”⁹, Vera Bicalho diretora geral da Mostra de Dança Contemporânea Paralelo 16 e também diretora da Quasar Cia de Dança de Goiânia – Goiás, concede uma entrevista para divulgar um evento artístico e questiona o atual momento das artes no Brasil. Na página de um jornal *online*, ela faz uma publicação e aponta como as áreas de dança, teatro, circo, artes visuais, cinema e demais se encontram afetadas. Ao usar o espaço para convocar pessoas sobre um assunto que afeta não somente ela, mas um conjunto de artistas na atualidade, sua fala se distende para o “fala-se”. Amplia-se daí essa interlocução, afirmando seu discurso em articulação a outros atores em rede também numa mesma situação no país.

Verifica-se como o espaço digital ressoa ocorrências dos espaços urbanos nas redes *online*, ganham repercussão, e, de certa forma, atualizam o público sobre determinadas situações cotidianas. Assim sendo, além de divulgar uma ação artística na cidade, esse alerta configura-se como uma oportunidade de problematizar uma situação geral. Tal relato atualiza a situação de crise das políticas públicas no Brasil e o diagnóstico nesse ambiente amplia a capacidade das pessoas se unirem e atuarem juntas e, conseqüentemente, se tornarem mais ativas.

A própria ação de relatar, cria um engajamento voluntário em rede e amplia as chances de buscar um funcionamento conjunto; a retroalimentação ocorre quando a informação induz a participação, comentários, reações. Porém, pode-se ver ainda uma exposição de fatos e opiniões que muitas vezes se confundem e são publicadas inveridicamente distorcendo e criando falácias.

Usando a mídia digital, Vera Bicalho apela aos consumidores, relatando como as artes não têm vivido um bom tempo no atual cenário brasileiro. Desta forma, convoca todos a participarem desse atual momento político nacional. Essa diretora narra sua insatisfação e se faz *Corpomídia* da sua situação pessoal, amplificando vozes e encorajando discussões. Tal teoria nos ajuda a lidar com algumas informações que misturam razão e emoção, conseqüentemente refinando o modo de se posicionar no mundo. Essa convocação amplificada da voz, implica em criar seguidores produzidos pelo mesmo sentimento de insatisfação e desmotivação que existe nos atuais cenários estadual e nacional, referentes a projetos artísticos em geral. Trata-se da convocação discursiva de uma diretora de companhia famosa do Brasil, esse também se torna um atrativo a essa convocação.

9. Jornal Opção, Edição 2130, de 1 a 7 de maio de 2016.

Segundo Prado¹⁰:

O enunciador, para se fazer ouvir, trabalha o texto em que força de apelo, de interpelação, de narrativa carregada de sentidos ligados ao mundo cotidiano; para se fazer seguido, constrói enquadramentos a a partir de sua força de autoridade de sabedor, edifica mundos imaginários em que os usuários mergulham. A biopolítica, nessa fase midiática, orienta cada um para construir sua vida a partir dessas convocações discursivas que encarnam, pois são empuxos pulsionais, ligados à fantasia. (2013, p. 58).

Portanto, os discursos ressoam a partir de cada ambiente/cultura no qual esse se contra inserido. Os *Corposmídias* permitem ajustar as informações de acordo com suas percepções de mundo, ou seja, em corpo. Tornam-se agentes de uma prática feita a partir da relação diária, de conexões consigo próprios e em relação ao outro, ou no lugar do outro. Nikolas Rose (2011) propõe a abertura de um exercício de si. Nesse sentido, ao se discutir o processo de criação em dança em um ambiente que promove cruzamentos diários de informações, pensando em interpretar a nós mesmos como estratégia de sobrevivência, resvala no entendimento de corpo que somos, vestimos, ostentamos e como “mostramos nossas singularidades” (ROSE, 2011, p.11).

Em relação a esse consumidor, a partir da citação de Rose (2011), e o entendimento de Shirky (2011) sobre cultura de participação, a habitualidade desse comportamento engajado politicamente, ao ser disseminada nas redes sociais, se contagia pelo contato social, numa prática que se organiza em articulação como nos comportamos e revela como o caráter suscetível age nos seres humanos e nos seus modos *onoff-line* de vida. A oportunidade de criar uma relação de aproximações com maior número de pessoas, a partir da identificação sobre determinado assunto, divulgado nessa cultura compartilhada, se torna efetiva e capaz de realizar serviços de maneira eficaz e colaborativa.

Estando em um momento político bastante difícil, em que vozes precisam ser ouvidas de forma atenta e consciente, busca-se nesse entendimento, apontar o quanto um trabalho compartilhado pode produzir uma relação conscienciosa e menos individualista. Apesar de a diretora atuar numa companhia famosa, ela foi porta voz de um sentimento do individual ao coletivo, mas sabe-se também que interesses pessoais favorecem individualismos e o quanto os dispositivos¹¹ nos acompanham.

Porém, quando parte da população se faz representada com a fala de Vera Bicalho, a importância do ato se torna visível como denúncia/revelação e faz surgir um sentimento que viabiliza não somente essa profissional, mas todos os artistas, em geral, que partilham da urgência de movimentos ativistas em relação às questões políticas do país.

10. Graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1988), e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Atualmente é professor assistente doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

11. O dispositivo se liga a um conjunto de práticas, corpos de conhecimentos, medidas e instituições que visam administrar, governar, controlar e orientar – de um modo que pretende ser útil – os comportamentos, gestos e pensamentos dos seres humanos. (AGAMBEN, 2009, p.12).

Pode-se verificar um comportamento que se identifica com pessoas que repartem experiências artísticas ou não, ou pensam manifestações e protestos como possibilidade de expressão.

A continuidade dessa ação ocorre a partir do entendimento do ser/estar em processo, e nesse processo ocorrem mudanças. Nesse espaço, busca-se existir e atuar com objetivos não programados, comportamentos múltiplos, experiências conectadas na/em rede, que reverberem em práticas de existência e na continuação em ações de dança.

A dedicação a esse tempo livre mesmo que seja pouco, torna-se útil, considerando que partilhar fotos seja mais prazeroso, mesmo se o acesso permeie outros interesses que não sejam produção de conhecimento. O exercício contínuo de compartilhamento de ideias e atos, acessado por inúmeras pessoas que operam de forma igualitária pode reverberar em uma cultura participativa em relação a determinados questionamentos políticos, por isso os múltiplos comportamentos surgem desse envolvimento.

O “fala-se” como estratégia de sobrevivência possibilita uma habilidade cognitiva que disseminada em rede contagia. Esta contaminação demonstra a efetividade de ações nas quais muitos participantes possam intervir, manifestar e reproduzir sua opções e/ou modos de viver.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **A sociedade sem relato**: antropologia e estética da iminência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

KATZ, Helena. **Corpo, dança e biopolítica**: pensando a imunidade com a Teoria Corpomídia. Anais do 2º. Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança, 2011.

_____. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. In: _____. **O corpo em crise**, São Paulo: Annablume, 2010.

PRADO, José Luiz Aidar. **Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2013.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SHYRK, Clay. **A cultura de participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PROFESSOR TAMBÉM FAZ ARTE: O DESENHO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Secretaria de Educação - Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Juiz de Fora – MG

RESUMO: Este texto busca uma relação entre a trajetória do Projeto Professor Também Faz Arte e a gradativa construção de uma política pública no campo da educação, da arte e da cultura na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (Rede), nos últimos 14 anos. A análise das ações e desdobramentos do projeto se dá a partir de documentos da Rede e da narrativa da autora deste trabalho – professora de arte e também membro mais antigo da equipe coordenadora do projeto mencionado –, considerando a participação dos professores no movimento de transformação do olhar para a Arte/Educação e no desenho da referida política educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Formação de professores. Arte/Educação.

TEACHERS MAKE ART TOO: THE DESIGN OF A PUBLIC POLICY

ABSTRACT: The present work searches for the relation between the trajectory of the project Teachers Make Art Too and the gradual

construction of a public policy in the field of education, art and culture in the Juiz de Fora Municipal Education System (Rede), in the last 14 years. The analysis of the actions and developments of the project is based on documents of the Rede and the presentation of the author of this work – Art teacher and also the longest serving member of the coordinating team of the project mentioned above – considering the participation of the teachers in the movement of transformation of the view towards the Art/Education and in the structure of the educational politics.

KEYWORDS: Educational Politics. Teacher Training. Art/Education

1 | INTRODUÇÃO

Como professora de arte e membro da equipe gestora da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE), apresento aqui um relato sobre ações e projetos no campo da arte e da cultura, desenvolvidos de 2005 a 2018, com o intuito de analisar o delineamento de uma política educacional na Rede Municipal de Juiz de Fora (Rede) e o papel dos professores nessa construção.

Graduada em Licenciatura em Educação Artística (1985), enfrentei muitos desafios no magistério. Suportei a solidão, pois como a

carga horária de Arte era – e continua sendo – pequena (uma ou duas aulas semanais de 50 minutos por turma), geralmente apenas um professor atendia a várias turmas e, conseqüentemente, eu atuava sozinha nesse componente curricular. E encarei a incompreensão de minhas propostas de trabalho em instituições, públicas e privadas, nas quais o ensino de arte era visto como elemento decorativo, terapêutico, entretenimento ou recurso para outras disciplinas. Durante quase 20 anos, enfrentei lutas diárias e solitárias para desconstruir conceitos equivocados sobre Arte/Educação arraigados no pensamento de diretores, coordenadores pedagógicos e professores de outras disciplinas, assim como para tentar tirar a Arte da periferia da educação. Acredito que minha sobrevivência a essa luta – que se mantém até hoje – se deva à preservação de uma produção artística pessoal entrelaçada à docência (fiz teatro de 1986 a 1999, dança de 2001 a 2014, e faço percussão desde 2016). E nisso me aproximo do pensamento de Grupelli Loponte:

Arte e vida fundem-se, ou o modo de ver a vida transfigura-se esteticamente. Nem tudo é arte, mas qualquer material, sentimento, objeto ou vontade pode materializar-se em uma produção artística. Por que, então, o campo da educação e da formação docente não poderia impregnar-se dessas experiências e começar a produzir diferença em práticas pedagógicas e docentes que insistem em modos tradicionais de pensar? (GRUPELLI LOPONTE, 2013, p. 15)

Questionamento semelhante guiou-me quando em 2005, convidada a atuar como técnica na SE, iniciei a coordenação de ações e projetos no campo da Arte/Educação. Então busquei em minha experiência docente as referências para o trabalho de gestão. Naquele ano, eu era a única profissional graduada em Arte na equipe do Departamento de Ações Pedagógicas. Posteriormente, em 2009, passei a Supervisora de Projetos de Educação e Cultura; em 2013, a Chefe do Departamento de Políticas de Formação; em 2014, a Supervisora de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania e, desde 2015, atuo como Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação.

2 | PERCURSOS E CRIAÇÕES

Iniciamos o trabalho ouvindo os professores de Arte. Os pontos levantados na primeira reunião, realizada em 13 de abril de 2005, confirmaram as dificuldades e os anseios que eu tão bem conhecia: a falta de espaço e de tempo apropriados para as aulas; a necessidade de um referencial teórico atualizado, assim como de um trabalho de esclarecimento na Rede sobre a importância da arte na educação; e o desejo de criação de uma rede de comunicação entre os professores de arte.

Esses apontamentos nortearam, desde então, ações e projetos com foco na formação continuada em diálogo com a própria arte, em consonância com Grupelli Loponte, que nos diz:

Se a formação docente for capaz de expandir-se em outras direções menos racionais e prescritivas, talvez consigamos enfrentar de modo mais afirmativo

a aridez que reveste muitas das práticas escolares cotidianas, dando abertura para tornar escolas e aulas em férteis “espaços de experimentação”. (GRUPELLI LOPONTE, 2017, p. 448).

Cabe ressaltar que, conforme a publicação “A Escola Pública Municipal em Juiz de Fora” (SE, 2003), no período anterior a 2005, o trabalho na Rede se organizava por eixos. O Eixo Fundamental, com “Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Línguas” e o Eixo Complementar, com “Biblioteca, Informática, Laboratório de Ciências, Artes/Música, Educação Física” (SE, 2003, p. 89). Também havia os “projetos dinamizadores”, que buscavam “desenvolver as potencialidades dos alunos e contribuir para um maior envolvimento de toda a escola no processo de ensino-aprendizagem” (idem, p. 83). O texto cita que, “dentre os vários projetos, cinco áreas têm se destacado em nossas escolas”, sendo três na área de arte: “Artes Visuais, Dança e Práticas musicais”. Dessa forma, revela-se a posição secundária do trabalho com a arte, colocado num “Eixo Complementar”, e reconhecido como “contribuição” para outras disciplinas:

[...] a música como expressão cultural, no seu tempo e espaço histórico, pode relacionar os conhecimentos da história e da geografia. Na divisão de compasso, o tempo de compasso, o número de notas em compassos binários, quaternários entre outros, relaciona-se à matemática. Aprender a ouvir com sensibilidade, descobrindo e distinguindo os sons de objetos, perceber a altura dos sons relacionados às notas musicais, são algumas das contribuições para o ensino das ciências. Chegar a ler e interpretar letras de músicas, compor e saber relacionar a cultura a que ela pertence é a contribuição para a língua portuguesa. [...]. (SE, 2003, p. 83).

Documentos expedidos em anos posteriores, no entanto, indicam mudanças e denotam o protagonismo crescente da área de arte na Rede. As “Diretrizes educacionais para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora”, publicadas em 2006, sugerem um novo olhar para o campo da arte, conforme apresentado pela Secretária de Educação Regina Mancini: “acreditamos que a presença da experiência criadora/estética abre possibilidades de constante reinvenção da realidade por alunos e profissionais da educação” (SE, 2006, p. 7). E a frase “Educar com arte” foi a chamada de capa do Jornal da Educação, de 2010, seguida da informação: “projetos artístico-culturais ganham força nas escolas municipais. Alunos e professores se envolvem em diversas atividades e contam com a arte cada vez mais presente na vida escolar”. No referido jornal, a Secretária de Educação Eleuza Barboza anuncia como pauta para o ano seguinte, “propostas para diversificar e universalizar os projetos de arte e literatura” (SE, 2010, p. 2). Em novembro de 2011, a Revista Educação divulgou sobre o trabalho com arte na Rede:

Temos iniciativas voltadas para a formação do professor, numa linha continuada, para que ele possa trabalhar com o aluno, e projetos direcionados aos estudantes. Nossa intenção é que o profissional esteja sempre atualizado e o aluno se envolva mais com a cultura e a literatura, imagine, crie, troque experiências, valorize o patrimônio da cidade, conheça e se aproxime dos artistas. Ao final, esperamos que as ações alcancem, também, a comunidade onde essas pessoas estão

inseridas.” (SE, 2011, p. 08).

Enfim, a atual Proposta Curricular da Rede (SE, 2012) reconhece a arte como área de conhecimento, propõe o estudo dos “fundamentos das linguagens, códigos e tecnologias aplicadas às artes”, promovendo “experiências significativas através do conhecer, fazer, apreciar e criticar em Arte”; recomenda o “acesso às mais diversas manifestações artísticas e culturais”, valorizando a produção “de artistas mulheres e homens, do passado e do presente, local, nacional e internacional” (SE, 2012, p. 9). De acordo com esse documento,

O ensino de Arte precisa contemplar um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais proposições e métodos se articulam em formatos cíclicos multidirecionais. Ou seja, as atividades precisam buscar formas de o conhecimento ser visto como uma rede de significados em processo de transformação, que prevê desdobramentos. A cada nova interação, ramificações se abrem e novas relações se estabelecem tanto para alunos quanto para professores. (SE, 2012, p.10).

E ao abordar as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, a Proposta Curricular respeita as especificidades das linguagens e salienta: “o/a profissional precisa conduzir suas ações docentes segundo sua formação. Isso significa que o/a docente não é obrigado/a a trabalhar as quatro linguagens” (SE, 2012, p.13).

Há que se registrar, ainda, que com a publicação do novo regimento da SE (2014, art. 24), a Supervisão de Projetos de Educação e Cultura passou a se chamar Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania. Creio que a inclusão da palavra Artes indica o reconhecimento oficial do trabalho que vinha sendo desenvolvido nessa área.

A trajetória descrita pelos documentos evidencia uma transformação do olhar para o campo da arte na Rede. O que teria provocado tal alteração?

Façamos novamente o percurso, no mesmo intervalo temporal, porém, agora, seguindo os passos do projeto Professor Também Faz Arte (2005 a 2018). Creio que as ações desse projeto contribuíram significativamente para a referida transformação.

O Projeto Professor Também Faz Arte foi criado a partir dos pontos levantados na primeira reunião com os professores de arte, realizada em 13 de abril de 2005. Ele tem o propósito de interligar o fazer pedagógico com o artístico e promover reflexões que gerem novas ações sobre esse fazer; de articular trabalhos produzidos por professores e alunos; e de potencializar a Arte/Educação na rede municipal de Juiz de Fora. Para atingir os objetivos propostos, ao longo do ano letivo, docentes são convidados a participar de uma formação que entrelaça Grupos de Estudos (GEs), oficinas, Mostra Professor Também Faz Arte e Mostra Estudantil de Arte.

Nos GEs, os professores se encontram para estudar e construir um arcabouço teórico metodológico que subsidie as diversas propostas artísticas que se erguem nas escolas, suscitar a descoberta de conexões entre estas, e, conseqüentemente, melhorar sua docência. Gatti (2016) nos diz que na atualidade, a configuração da formação visa ultrapassar as competências meramente operacionais e técnicas,

caracterizando-se

Como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola. (GATTI, 2016, p. 169).

Por meio de encontros mensais (duração de 3 horas; 27 horas anuais) se constrói uma rede de apoio mútuo que permite aos docentes compartilhar e discutir suas práticas, expor dificuldades e estratégias de superação, celebrar conquistas e fortalecer a docência. Para Grupelli Loponte,

O trabalho com um grupo docente traz assim uma outra cor para os processos de formação. Menos acrobacia, mais aprofundamento das discussões. Menos solidão, mais vínculo entre participantes. Menos monólogo, mais polifonia de vozes. Menos cópia e reprodução, mais invenção e experimentação. Menos verticalidade das verdades, mais horizontalidade das relações e dos discursos verdadeiros em circulação. (GRUPELLI LOPONTE, 2009, p. 925).

O GE Arte e Cultura reúne professores que atuam em aulas ou projetos extracurriculares de artes visuais, dança, música e teatro e o GE Dinamização da Leitura na Escola congrega os que trabalham com a literatura em Salas de Leitura. Inicialmente independentes, desde 2010, esses GEs dialogam por meio do Projeto Literatudo.

Esse projeto tem o propósito de difundir e incrementar as boas práticas de leitura já existentes na rede municipal, assim como também de pesquisar continuamente novas possibilidades. Uma das estratégias utilizadas é a aproximação de professores por meio da já citada conexão dos GEs, a fim de suscitar criações em diversas linguagens artísticas integradas à literatura – e não apenas como ilustração de textos.

E uma das ações do projeto é o Circuito de Leituras, evento que acontece durante a quarta semana do mês de agosto, envolvendo toda a comunidade escolar. Compreende a exposição/apresentação de trabalhos no interior das escolas – em corredores, escadas, teto, portas, janelas, grades, etc. – e também no entorno, tais como praças, casas, mercearias, postos de saúde, etc. Além de divulgar o trabalho com a arte, essa ação visa provocar novas formas de pensar e ocupar os espaços. Grupelli Loponte afirma que

Habitar uma escola é conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas. Corredores, salas de aula, salas de professores, pátio, refeitórios, portaria, porta de entrada são cenários para professores, alunos e pais, que por vezes encontram nesses espaços acolhida de desejos, vontade e aprendizado mútuo ou um lugar em que nem sempre querem estar. Brigas, intrigas, frustrações, expectativas, (des)encontros, dramas, tragédias, alegrias, epifanias. Um grande espaço narrativo aberto a ser reinventado e repensado por meio de ações artísticas. (GRUPELLI LOPONTE, 2017, p. 446).

Além disso, durante a referida semana há um intercâmbio de escolas: a partir de um roteiro organizado pela SE, alunos, professores, coordenadores e diretores se visitam. A escola visitante leva como “presente” uma de suas criações (produção visual, canto, grupo de flautas, dança, contação de histórias, etc.), que é apresentada

junto com os trabalhos da escola anfitriã. Unidas, ideias e ações se potencializam, extrapolam os muros e transformam escolas em núcleos produtores e irradiadores de cultura. Martins (2014, p.248) confirma que “os espaços potenciais de mediação cultural não são apenas os convencionais ou a cidade. A escola também pode ser um polo cultural”. O objetivo, assim, é transformar escolas “em lugares quentes e vivos, os quais, tendo em conta o ponto de vista móvel, são antes mais possibilidades do que limites”. (COSTA, 2013, apud MARTINS, 2014, p.248).

Considerando que, “por meio da arte o professor pode recriar-se pessoal e profissionalmente” (CARVALHO, 2010, p.14), propusemos, também em 2005, as Oficinas de Criação, realizadas em escolas, nas reuniões com professores de diversas disciplinas. O objetivo era oportunizar a exploração de diferentes linguagens artísticas, a experimentação de várias formas de comunicação/expressão e a vivência de processos criativos. Até o final de 2007, oito escolas haviam participado das oficinas. Porém, devido à reestruturação do serviço, essa ação foi interrompida. Todavia, no Centro de Formação do Professor da SE, outras oficinas continuaram se desenvolvendo, proporcionando “contatos mais sensíveis com as linguagens artísticas, espaços para a imaginação, para a percepção apurada e para o aflorar de poéticas pessoais e coletivas” (MARTINS e LOMBARDI, 2015, p.23). De 2005 a 2017, compilamos o envolvimento de cerca de 770 professores no conjunto de oficinas oferecidas: Teatro e Musicalização; Iniciação Musical; Dança Educação; Musicalização; Música na escola: práticas e recursos; Leitura e Contação de Histórias; Oficinas de Sensibilização: Artes Visuais - Literatura - Dança - Teatro; Dança, Experiências e Educação; O Teatro nas práticas educacionais; Dança movimento e cognição; Musicalização na Educação Infantil; Criação e confecção de Bonecos; Linguagens Teatrais e Cênicas em diálogo com a prática da sala de aula; Dança na escola; O Passo; Musicalização com ênfase na Educação Infantil; Musicalização – Método O Passo; Teatro na Escola; Diálogos entre Música e Teatro; Musicalização para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil; Dança no Ensino Fundamental e Educação Infantil; Diálogos Avançados em Dança; Teatro na Educação Infantil e nos Anos iniciais; Dança na Educação Infantil e nos Anos Iniciais; Artes Visuais na Educação Infantil e nos anos Iniciais; Artes na Educação Infantil. Acreditamos, assim, estarmos insuflando “um outro olhar para a escola e a formação de educadores, tendo as linguagens artísticas como alimento para a dimensão estética que, com a arte e a cultura, tece a vida e o conhecimento” (MARTINS e LOMBARDI, 2015, p.23).

Essas oficinas produziram desdobramentos tais como os corais Em Canto e Cantoria, o projeto Dança da Escola no Calçadão e o Grupo Caravana de Histórias.

Os corais nasceram das oficinas da área de música e eram abertos à participação de todos os interessados, não havendo avaliação ou seleção de vozes para ingresso. O coral Em Canto (2006-2012) era formado por professores e coordenadores pedagógicos e o Cantoria (2008-2015), por servidores da SE. Com um repertório composto de canções populares, os corais se apresentaram em inúmeros eventos,

não só em Juiz de Fora, mas também em outras cidades. Devido à transferência da professora regente, os corais estão inativos desde 2016.

Mas esse lugar não ficou vazio. Em 2015 surgiu o grupo Caravana de Histórias como um desdobramento da oficina Leitura e Contação de Histórias, que teve início em 2012. Vários participantes manifestaram o desejo de se reunir para criar um espetáculo, ao qual deram o título de “Se bicho eu pudesse ser”. Desde então, o grupo vem se apresentando em escolas e outros espaços culturais de Juiz de Fora e também em cidades vizinhas. Em 2017 o grupo montou o espetáculo “Velhos tempos de mim” e prossegue em apresentações.

Da oficina Diálogos Avançados em Dança surgiu o projeto Dança da Escola no Calçadão, realizado desde 2012, para celebrar o Dia Internacional da Dança (29 de abril, data instituída pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco) e evidenciar a produção artística das escolas. O evento visa surpreender os transeuntes numa das principais ruas da cidade, uma via exclusivamente para pedestres, com um trabalho de dança contemporânea, que dialoga com o universo artístico urbano e público, apresentado por 350 alunos, em média, de diversas escolas. Em 2016, por exemplo, os professores e alunos pesquisaram a arquitetura do município, discutiram a dimensão das construções e a relação dos corpos nesse espaço, criando formas de responder, por meio da dança, à pergunta: “Como eu vejo o tamanho da cidade?”.

E duas Mostras de Arte acontecem anualmente, na segunda quinzena de outubro.

A Mostra Professor Também Faz Arte, iniciada em 2005, objetiva estimular e valorizar os fazeres artísticos dos professores, além dos acadêmicos, e proporcionar encontros em espaços tradicionalmente consagrados à arte – tais como as galerias e o teatro do Centro Cultural Bernardo Mascarenhas e também o parque do Museu Mariano Procópio – provocando, assim, outros olhares sobre a docência. Esses encontros, inclusive, fazem com que professores que ao longo do ano não participam de maneira ativa de outras ações do projeto, sintam-se estimulados a fazê-lo em momentos posteriores. Outrossim, educadores e demais membros da comunidade local têm a oportunidade de se renovarem pela experiência da fruição.

Professores de todas as áreas, da Educação Básica ou Superior, das redes pública ou privada, são convidados a participar da referida Mostra, que articula apresentações de teatro, dança, música e audiovisual, além de uma exposição de artes visuais e literatura. A reunião e divulgação desses trabalhos é a celebração da diversidade. Não há um tema específico, não se privilegia um estilo, formato ou material, não há qualquer espécie de seleção. Mas isso não significa um *nonsense*, uma vez que a organização se faz a partir do diálogo entre os trabalhos. Aos espectadores são permitidas leituras variadas, sem que se perca o caráter aberto da Mostra, cuja unidade se dá pelo ofício de ensinar.

E desde 2009, durante o mesmo período em que ocorre a Mostra Professor

Também Faz Arte, realiza-se a Mostra Estudantil de Arte. Essa Mostra tem, entre seus objetivos, o de conferir visibilidade ao trabalho artístico-pedagógico realizado pelos professores com seus alunos – nas aulas de arte e em projetos extracurriculares –, valorizar a estética e a poética nos processos de ensino e aprendizagem, e promover intercâmbios entre professores, entre alunos, entre alunos e professores e entre estes e o público em geral. Como manifesta Pimentel,

As experiências culturais cotidianas podem levar à descoberta de qualidades estéticas, porém, somente as experiências do dia a dia não são suficientes para garantir a aprendizagem de Arte em sua plenitude. Inserir plenamente a arte no contexto de vida cultural cumulativa, em fluxos constantes, é o que se espera do processo escolar contemporâneo. (PIMENTEL, 2015, p.16).

A Mostra Estudantil de Arte apresenta trabalhos de estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, inclusive EJA (Educação de Jovens e Adultos), com uma programação composta de exposição de artes visuais e apresentações de dança, audiovisual, teatro e música. Montada nos Espaços Alternativos I e II e Galeria *Narcisse Szymanowski* do Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, a exposição dura quase três semanas e as apresentações, atualmente realizadas no Teatro Paschoal Carlos Magno, acontecem nos turnos da manhã e da tarde, durante quatro dias, totalizando 16 horas de programação.

De grande relevância para o projeto foi a realização do Ciclo de Palestras Docência e Experiência Estética integrado às Mostras, no período de 2010 a 2016. Isso foi possível devido ao apoio financeiro do Ministério da Educação, através da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio do PAEP (Programa de Apoio a Eventos no País). Com o propósito de discutir as relações entre Arte e Educação a partir da investigação acadêmica, o Ciclo de Palestras oportunizou diálogos de profissionais da educação básica com pesquisadores de diversas áreas, tais como: Luciana Grupelli Loponte (UFRGS), Ricardo Cristóforo (UFJF), Iêda Loureiro (SE-PJF), Rosana Paulino (USP), *Adriana Didier* (Conservatório Brasileiro de Música), Helen Barra (SE-PJF), Mírian Celeste Martins (Mackenzie), Edna Christine Silva (SE-PJF), Greice Cohn (Colégio Pedro II), Regina Márcia Santos (UNIRIO), Liliane Mundim (UNIRIO-RJ), Sebastião G. de Almeida Junior (SE-PJF), Afonso Rodrigues (UFJF), Iolanda Santos (SE-PJF), Lenira Rengel (UFBA), Lucia Gouvêa Pimentel (UFMG), Cláudia Gaspar (UFJF), Fabrícia Vale (UFJF), Olga Egas (UFJF), Ricardo Figueiredo (UFMG) e Valéria Fasolato (SRE – MG). Por meio dessas interlocuções buscamos encurtar as distâncias entre a discussão teórica e a práxis docente, criando espaços para a troca de experiências e a atualização dos professores.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do Projeto Professor Também Faz Arte está em mobilizar o “sentir/

pensar/fazer em arte nos professores” (que, muitas vezes, se encontra abatido pelas demandas da docência), incentivando que essa experiência impregne seu trabalho com os alunos e possibilite que estes também vivenciem processos de pesquisa e criação referenciados na própria Arte.

Acreditamos que o projeto inova, ao propor um formato que ultrapassa as categorizações tradicionais da escola, acolhe as hibridações próprias da contemporaneidade e valoriza as misturas: de linguagens, temas, técnicas e materiais; de trabalhos de professores e de alunos; de estudantes crianças, adolescentes e adultos; de escolas. E é relevante, por romper a fronteira que aparta Arte e Educação, através da ocupação de centros culturais consagrados com trabalhos de professores e de alunos. Isso possibilita entrelaçamentos inusitados e novas leituras para essa produção, que retorna ressignificada para a escola, retroalimentando as produções seguintes. Essa ocupação também desmitifica os referidos centros culturais e convida a comunidade escolar (gestores, professores, alunos e familiares) a descobrir o prazer de explorá-los e o direito de frequentá-los, o que estende o alcance do projeto.

Por tudo isso, consideramos que o projeto Professor Também Faz Arte delinea uma política que fomenta a Arte/Educação, interliga o fazer pedagógico com o artístico e promove reflexões e novas ações sobre esse fazer. E o papel dos professores – os que estão na escola e os que atuam na SE – foi fundamental na construção, assim como tem sido na apropriação e defesa dessa política, por meio da participação espontânea e vigorosa nas diversas ações do projeto. Em 2017, conforme registros do Centro de Formação do Professor da SE, tivemos 60 professores nos GEs, 105 nas oficinas, 156 na Mostra Professor Também Faz Arte e 102 na Mostra Estudantil de Arte.

Essa participação possibilita que os professores se abram para uma vivência artística na docência, afastando-se do tecnicismo ou das prescrições dos livros didáticos, voltando-se para processos de pesquisar, ensinar e aprender referenciados no campo da Arte. E isso se comprova, por exemplo, na Mostra Estudantil de Arte. Ao longo de nove edições, constatamos uma significativa diminuição das cópias e clichês e o expressivo aumento de trabalhos consistentes, criativos, fundamentados artisticamente. Há que se registrar, também, a participação, em 2017, de 9 escolas no Dança da Escola no Calçadão, de 31, no Circuito de Leituras e de 58, na Mostra Estudantil de Arte. O que significa o envolvimento de quase 60% das escolas nas ações do projeto, demonstrando o apoio dos gestores escolares e a valorização da Arte/Educação.

Enfim, o prosseguimento do Projeto Professor Também Faz Arte em quatro gestões municipais diferentes não é garantia de estabilidade. Então, como avisa Caetano Veloso, “é preciso estar atento e forte”, no esforço coletivo e articulado dos professores, gestores das escolas e gestores da SE em defesa da consolidação da política educacional delineada.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Iêda M. Loureiro. Arte, Cultura e Formação Continuada. **Revista Cadernos do Professor**. Juiz de Fora, edição especial, pp.8-21, outubro, 2010.

GATTI, Bernadete. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 1, n.2, 2016. Disponível em: < <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em 02/06/2018.

GRUPELLI LOPONTE, Luciana. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez., 2009. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000300012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10/06/2018.

_____. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 25, março, 2013. Disponível em < <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145>>. Acesso em 15/07/2018.

_____. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr./jun., 2017. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036007>>. Acesso em 11/07/2018.

MARTINS, Mírian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GE Arte**, v.1, n. 2, agosto, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>>. Acesso em 11/06/2018.

MARTINS, Mírian Celeste e LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, maio/ago. 2015. Disponível em: < <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8350> >. Acesso em 14/06/2018.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Fugindo da escola do passado: arte na vida. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**. Santa Maria – vol. 8, n. 2, mai./ago. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19862>>. Acesso em 17/05/2018.

SE - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. A Escola Pública Municipal em Juiz de Fora – A Educação na construção do espaço público e democrático. **Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, edição especial, ano XI, outubro, 2003.

_____. Escola com compromisso social. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora** – fundamentação teórica. Juiz de Fora, ano II, n. 2, dezembro, 2006.

_____. Arte na escola e na vida. **Jornal da Educação**. Juiz de Fora, ano I, n.1, dezembro, 2010, p. 2-5.

_____. Arte transformadora. **Revista Educação**. Juiz de Fora, novembro, 2011, p.8-10.

_____. **Proposta Curricular da Rede Municipal**. 2012. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php>. Acesso em 15/06/2018.

_____. **Resolução 085**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e dá outras providências. 12/05/2014. Disponível em <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000037478>. Acesso em 10/08/2018.

QUANDO O BALÉ FALA DE SI MESMO: O SUSPIRO DE VERONIQUE DOISNEAU

Rousejanny da Silva Ferreira

Mestre em Performances Culturais/UFG. Docente do curso de Licenciatura em Dança/IFG. Bailarina e pesquisadora de ensino e história da dança acadêmica com ênfase no balé.

E-mail: rousedance.ferreira@gmail.com

Instituto Federal de Goiás/Licenciatura em Dança

RESUMO: Neste ensaio proponho um diálogo com a obra homônima Veronique Doisneau dirigida por Jérôme Bel no ano de 2004 e dançada na Ópera Nacional de Paris. Trata-se de um solo em que o balé é descortinado sob a ótica da bailarina secundária da companhia prestes a se aposentar. Artista que constitui experiências corporalizadas que, aos olhos da hierarquia dessa dança, quase sempre são diminuídas como potência de dança. A bailarina, frequentemente etérea e romântica, revela, neste trabalho, sua vulnerabilidade ao virar do avesso o que parecia sublime tentando superar seu cansaço e, ao mesmo tempo, manter o balé em pé.

PALAVRAS-CHAVE: Balé. Veronique Doisneau. Bastidores. Crítica.

1. Jérôme Bel faz parte de movimento de dança denominado dança conceitual surgido na Europa na década de 1990, com Vera Mantero e Xavier Le Roy. Aspecto recorrente nos trabalhos destes coreógrafos é o questionamento da exacerbada importância dada ao movimento na dança. Em função disso, propõem uma estética do movimento não codificado e políticas de ação para o corpo e a dança.

2. Saia de tule de $\frac{3}{4}$ de comprimento, geralmente branca, que cai entre o joelho e o tornozelo.

Ópera Nacional de Paris [França] – Palácio Garnier, setembro de 2004. Teatro lotado a espera da estreia do solo Veronique Doisneau. Veronique é bailarina da casa e, para este trabalho, teve a direção do coreógrafo Jérôme Bel¹ [França]. Abrem-se as cortinas: não há cenário, música ou iluminação elaborada. Entra no palco Veronique com roupa de ensaio carregando em seus braços uma saia de balé romântico², um par de sapatilhas e uma garrafa d'água. Ela lentamente olha para a plateia e começa:

Boa noite.

Meu nome é Veronique Doisneau.

Eu sou casada e tenho dois filhos, um de seis e outro de doze anos. Eu tenho quarenta e dois anos e aposento-me em oito dias.

Hoje a noite é minha última apresentação pela Ópera de Paris.

Para aqueles que estão distantes, as pessoas dizem que eu me pareço com a atriz francesa Isabelle Huppert.

Quando tinha vinte anos, eu fiz uma

cirurgia de hérnia de disco pra reparar alguns danos.

Pois eu corria o risco de nunca mais voltar a dançar.

Na hierarquia da Ópera Ballet de Paris eu sou um sujeito.

Isso significa que eu posso dançar tanto no Corpo de Baile quanto alguns papéis de solista.

Eu ganho cerca de três mil e seiscentos euros por mês, aproximadamente vinte e três mil francos franceses.

Eu nunca fui uma estrela.

Isso nunca foi cogitado. Eu acho que eu não tinha talento o bastante e também era fisicamente frágil.

[Pausa de respiração de quatro segundos]

O encontro com Rudolf Nureyev³ foi fundamental para mim.

Ele entendia de tudo e nos deu uma ideia:

É através do domínio da linguagem da dança que a emoção é criada.

Acima de tudo, ele nos disse para respeitar o sentido do movimento. E que não tentássemos interpretá-lo.

À propósito, eu adoro dançar a segunda variação de *The shades pas de trois*

do terceiro ato de *La Bayadère*⁴

[a bailarina deposita seu tutu e a garrafa d'água no chão, anda até a diagonal ao fundo esquerdo do palco e realiza a variação mencionada deslocando-se pelo espaço do palco enquanto cantarola a música de tal balé]. (DOISNEAU, 2004)

Essa é a narração da primeira parte de uma proposta de trabalho que fala do balé por vieses pouco recorrentes dentro da linguagem clássica dessa dança: por usar a oralidade como elemento que dá o tom para o enredo e por trazer à cena a figura da bailarina secundária da companhia que, durante toda carreira na institucionalizada e tradicional hierarquia clássica, quase – ou nunca – tem a possibilidade de projetar-se em um papel de destaque ou mesmo de simplesmente falar publicamente sobre sua perspectiva do trabalho que realiza.

Veronique inverte, por estes métodos, a ordem convencional da estrutura clássica. Mas isso não soa de forma tão heróica como aparenta uma primeira impressão. Ao mesmo tempo em que Jérôme incita a visibilidade de Veronique no

3. Célebre bailarino russo [1938-1993] do Kirov Ballet refugiado na França em 1961, onde tornou-se diretor do Ballet da Ópera de Paris em 1983.

4. Balé em três atos estreado em 1877 no Teatro Mariinsky [São Petersburgo/Rússia]. Coreografias de Marius Petipa [1818-1910], música de Ludwig Minkus [1826-1917] e libreto de Marius Petipa e Sergey Khudiyakov [s.d.].

trabalho, o faz anunciando justamente o fim de sua carreira, publiciza suas agruras e o esgotamento das possibilidades de sua ascensão numa companhia de balé. Esse estrelamento do fim, ou partilha de questões tão pessoais, provoca uma sensação dúbia da própria condição da bailarina clássica: por que estrelar justamente o fim, a decadência de uma carreira? Como ela traz isso à cena? E o que isso (des)cobre da organização social do balé?

Permeiar essas e outras fissuras da estrutura clássica parece sempre um desafio a ser iniciado, um esforço homeopático para discutir os espaços e códigos que a legitimaram como escola, tradição e estética, principalmente a partir do século XIX. Ordenação esta que se perpetuou como modelo de formação em dança pelo Ocidente com a criação de companhias oficiais, conservatórios, escolas técnicas e métodos. Uma organização dessa natureza, composta de tantas camadas e hierarquias, tende a aparentar-se muito mais pelo resultado final apresentado na cena do que pelos percursos traçados ao longo da formação, bastidores ou lógica de produção sistematizada em dança. Na contramão dessa lógica, o que Veronique mostra é justamente o não visto: a roupa de ensaio, o cabelo bagunçado, a garrafa d'água e tutu na mão em uma cena onde não há cenário, música e nem Corpo de Baile.

Elementos estes que a autora Susanne Langer chamaria de símbolos, em seu livro *Sentimento e Forma* ([1953], 1980). Trabalho no qual ela apresenta a arte como a criação de formas simbólicas do sentimento humano. O símbolo refere-se, para ela, ao sentimento e às formas, aos dispositivos capazes de tornar o que existe em outra coisa. Do entendimento da autora, depreendemos que as nossas experiências – e nesse caso a experiência em/de dança – são permeadas também por eles. Ou seja, por percepções e expressões capazes de dizer sobre nossos estados e sentimentos. A simbolização na arte é percebida, para Langer, pelo que ela é, porque “o símbolo é usado para articular ideias de algo sobre o qual desejamos pensar” (1980, p.29). Portanto, os símbolos artísticos são intraduzíveis e existem na inteireza da forma que assumiram ser. Isso acontece porque cada um dos objetos levado à cena carrega consigo sentidos.

Nesta direção é que Jérôme e Veronique apresentam um engajamento poético que explora as memórias tatuadas no corpo da bailarina e a permissividade de falar desnudamente sobre o balé. A fala pausada e o silêncio que compõem vários pontos da narrativa dela apresentam uma lógica oposta a da organização do corpo cênico constantemente em movimento. Ideal este formulado pela dança na modernidade, período histórico no qual o balé clássico elabora suas principais convicções.

De acordo com o teórico André Lepecki (2012), essa definição de dança como expressão do movimento surgiu como paradigma da modernidade, que a consolidou como a arte primordialmente cinética. Como consequência desse direcionamento de pensamento, a voz, a fala e afirmação das pausas, ou ações descoreografadas, não foram questões que interessavam, a priori, na modernidade do balé como proposta

cênica. Significa dizer que só depois de desestabilizada essa máxima, principalmente nas últimas décadas do século XX, é que a relação entre o verbal e o não-verbal, o mover e o não mover-se, o espetáculo e o anti-espetáculo, nesta arte, tornaram-se indagações primordiais à construção artística. Paradoxalmente, ainda muito pouco dessas inquietações reverberaram na forma pela qual o balé clássico se vê na dança atualmente, principalmente no Brasil.

Dentro desse redemoinho de indagações, o que Veronique nos apresenta é a fragilidade da aparência da imagem bonita, organizada e deslumbrada do modo como os balés de repertório se apresentam. Como, por exemplo, sua descrição sobre o momento em que o Corpo de Baile permanece em cena imóvel ou movendo-se lentamente por vários minutos enquanto a primeira bailarina realiza seus solos. Organização cênica esta que, vista pela plateia como um pomposo cenário em movimento que dá suporte ao desenvolvimento dos solos, pode ter outra perspectiva para as bailarinas que atuam no posto de sujeito tendo uma conotação tediosa e cansativa. Veronique toca claramente nesta questão, em certa altura do trabalho, quando relata sua função no segundo ato do balé de repertório *O Lago dos Cisnes* [1877, Rússia]. Peça em que ela – uma das trinta e duas bailarinas que compõe o cenário humano para a apresentação do solo da bailarina principal – faz algumas poses e movimentos de transição. Nas palavras dela: “a coisa mais horrível que fazemos” por causa das dores e câimbras ocasionadas pelas posições estáticas e que percorrem longos oito minutos da coreografia. Forma de aparição que gera um estado de apatia ou mesmo de deslocamento de sua própria presença cênica. Uma espécie de invisibilização.

Para que a plateia veja o *Lago dos Cisnes* pela perspectiva do sujeito, Veronique realiza, nos rigorosos oito minutos, as exatas transições da variação coreográfica, no intuito de que o que se mostra como parte secundária no espetáculo original tome o lugar de destaque neste e a plateia desloque o olhar do centro para a periferia da obra. Na opinião do professor de história da dança Ramsay Burt, em seu artigo *Revisiting ‘No to spectacle’: self unfinished and Véronique Doisneau* (2012), Veronique Doisneau, ao fazer isto, joga para o público a responsabilidade das ações invisíveis aos olhos de quem assiste a um balé clássico e se deleita com as belas imagens criadas durante a dança. Fator que evoca um estado subjacente de cruzeza em oposição ao ambiente aparentemente esplendoroso e irreal criado pelos balés românticos. De acordo com o historiador:

De certa forma, Doisneau descreveu seu trabalho como qualquer outro tipo de trabalho. Vestindo roupas de ensaio, com um pequeno microfone de boca, uma garrafa de água mineral, ela disse à plateia quantos anos tinha, falou sobre seus filhos, seu salário e há quanto tempo está na companhia. Também mencionou a lesão grave que possivelmente a impediu de progredir para além de ‘*sujet*’. É quase tão constrangedor ouvir alguém admitir o quão pouco ganha tanto quanto vê-lo despir-se desta maneira em público. Igualmente constrangedor é perceber o quanto os riscos físicos e perigos da dança são cotidianamente assuntos tabus. Doisneau não estava compartilhando confidências íntimas com o seu público, apenas

indicando uma informação fatídica. A peça, portanto, estabeleceu o status de vulnerabilidade socioeconômica e física a fim de fundamentar sua atuação em uma ampla rede de relações entre o balé e o social e, assim, esvaziar as fantasias transcendentais que as performances de *La Bayadère*, *Giselle* e *O Lago dos Cisnes* normalmente tentam evocar. (BURT, 2012, p.06; tradução da autora)

Em suma, Veronique Doisneau nos mostra que a vida de bailarina é como a de qualquer outro profissional que vive rotinas exaustivas, rotinas, cumpre horas e por fim, aposenta-se. Esta obra desnuda o fato de que o glamour e a delicadeza representados em cena, nos balés de repertório, fazem parte de papéis previamente estabelecidos e lugares instituídos pela tradição artística. A bailarina etérea, que por praticamente dois séculos apareceu desumanizada e romântica, revela sua vulnerabilidade para virar ao avesso o que parecia sublime demais.

Portanto, o solo não trata apenas da narração de vida da bailarina que dá nome à obra. Trata-se de uma leitura mais ampla, de um discurso coletivo, do contexto de uma dança apoderada pelos espaços teatrais e pelos lugares de legitimação artística e profissional do bailarino. Sobre esses percursos de mudez e de biografias anuladas da dança, o pesquisador Jaime Conde-Salazar (2012), no artigo *En el punto de fuga*, ressalta:

[...] mas as coisas não são tão fáceis. Primeiro, porque na dança teatral convencional os bailarinos não falam, não lhes supõe voz própria e, portanto, não têm sua própria história para contar. Como evidencia Cedric Andrieux, eles estão lá para diferentes técnicas de dança que foram inventadas ao longo dos últimos dois séculos. Ou, se quisermos avançar ainda mais, sua única missão é oferecer o seu corpo para distintas representações do outro: eles, uma vez que estão no palco, perdem o que chamamos de biografia. (CONDE-SALAZAR, 2012, [n.p.]; tradução da autora)

Se essa anulação biográfica é constante na dança e se, assim como afirma Lepecki (2012, [n.p.]), o “fazer coreográfico não significa estar condenado ao movimento”, a oralidade de Veronique, pode nos revelar muito sobre as memórias, sensações e políticas do corpo como expressão artística. Ao desmistificar a forma clássica rompendo a mudez e organizando-se de maneiras outras, esta simbologia revela ao público os ônus e bônus gerados pelo sistema convencional dos balés de repertório, exibem a hierarquia das companhias de dança e mostram a condição enrijecida em que se encontra o balé enquanto formação, profissão e expressão artística. O fôlego que Doisneau sempre retoma para continuar sua fala com a plateia pode ser lido como demonstração de seu cansaço e, ao mesmo tempo, do esforço para manter o balé em pé.

Ao fim, percebo que o percurso para tais debates ainda é muito longo. Acredito que o balé necessita de discussões menos ingênuas e endurecidas sobre sua feitura, seja no nível da formação, criação coreográfica ou concepção de dança. A mudez, o corpo ausente (e por isso automatizado) que se tornou o balé são sintomas de uma carência de reflexões que teimam em ser adiadas ou discriminadas como não dança. Por isso, continuo em busca de conexões que possam ampliar seus sentidos

e entendimentos para um corpo potencialmente mais presente e político. Por que não?

REFERÊNCIAS

ASSIS, Adriana Carolina Hipólito de. **Alguma crítica**: a dança do corpo poético em 'Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra'. Crítica Cultural: Santa Catarina, 2011. Disponível em: <portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/viewFile/772/pdf_25>. Acesso em: 26 mar. 2015.

BEL, Jérôme. **Veronique Doisneau** 1. 9"26'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OluWY5PInFs>>. Acesso em: 26 de mar. de 2015.

BURT, Ramsay. Revisiting '**No To Spectacle**': Self Unfinished and Véronique Doisneau. Montfort University, Inglaterra, 2012. Disponível em: <<https://www.dora.dmu.ac.uk/bitstream/handle/2086/145/Revisiting%20no%20to%20spectacle.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

CONDE-SALAZAR, Jaime. **En el punto de fuga**, 2012. Disponível em: <<http://www.continuumlivearts.com/wp/?p=2888>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

LANGER, Susanne. **Sentimento e Forma** (Trad. Ana Maria G. Coelho e J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva, 1980.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

NADA EXPANDIDO. **Conversa com André Lepecki**. 20"14, 2012. Disponível em: <http://www.nadaexpandido.com.br/?p=184>. Acesso em: 25 mar. 2015.

RESISTÊNCIA POLÍTICA CRIADORA: ARTE NA EJA PARA ALÉM DO LETRAMENTO

Fernando Bueno Catelan

Prefeitura de São Bernardo do Campo, Secretaria
de Educação

São Bernardo do Campo – SP

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos uma reflexão sobre a importância do ensino da arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a criação como um fator determinante para que haja emancipação. Sendo assim, são levados em conta os aspectos políticos inerentes à educação que estão presentes na obra de Paulo Freire (2015); e também estabelecer uma relação direta com os estudos filosóficos de Jacques Rancière (2011), que apresenta o reconhecimento da igualdade das inteligências como fator determinante para que haja a política e a emancipação; e por fim analisamos as propostas de Augusto Boal (2013), que evidenciam que todo teatro é político, deixando clara a sua atuação criadora em favor de uma ação política transformadora. A pesquisa foi realizada em três escolas de Educação de Jovens e Adultos de São Bernardo do Campo (SP). As abordagens teatrais utilizadas foram: Jogos Teatrais de Viola Spolin; exercícios de Impro, de Keith Johnstone; e Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Teatro. Política. EJA.

CREATIVE POLITICAL RESISTANCE: ART IN EJA BEYOND LITERACY

ABSTRACT: In this paper we present a reflection on the importance of art teaching in Youth and Adult Education (EJA), highlighting the creation as a determining factor for emancipation. Thus, the political aspects inherent to education that are present in Paulo Freire's work (2015) are taken into account; and also a direct relation with the philosophical studies of Jacques Rancière (2011) is established as it presents the recognition of equality of intelligences as a determining factor for politics and emancipation; Finally, we analyze the proposals of Augusto Boal (2013), which show that every theater is political, making clear its creative action in favor of a transformative political action. The research was conducted at three schools of Youth and Adult Education of São Bernardo do Campo (SP). The theatrical approaches used were: Viola Spolin Theater Games; Keith Johnstone's Impro exercises; and Augusto Boal's Theater of the Oppressed (2007).

KEYWORDS: Theater. Politics. EJA.

INTRODUÇÃO

As organizações curriculares no Brasil apontam para uma maior valorização dos

conteúdos de Português e Matemática, na tentativa de se alinharem aos exames externos, onde são cobradas apenas essas duas matérias. Desse modo, se atribuí uma nota a cada escola e esses números são os instrumentos levados em conta pelo governo, para avaliar se a escola tem um bom ensino.

Não é de se estranhar que as outras áreas de conhecimento são tratadas na escola como “perfumaria” (termos que já ouvi de profissionais da educação), e assim o ensino das artes é visto como uma obrigação contida nas leis. Isso se verifica ao estarmos em 2018, diante de uma proposta de BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do ensino médio que quer tirar a obrigatoriedade do ensino de arte nesse nível da educação básica.

Se chegarmos na Educação de Jovens e Adultos, que é objeto de estudo deste trabalho, vamos verificar uma maior cobrança em recuperar conteúdos de Português e Matemática na mesma direção do ensino fundamental e médio, porém com o foco de uma instrumentalização para a vida prática. O que vai contra tudo que Paulo Freire pensou para o ensino de jovens e adultos. Segundo Ana Freire (1996, p. 35), o trabalho de seu marido almejava uma educação que “[...] teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizados para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases”.

Porém, em muitos casos a EJA ainda se preocupa mais com o letramento do que em provocar uma consciência crítica dos/as educandos/as, e que só é possível quando eles/as tornarem-se propositores e criadores de ações de transformação.

Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. (BOAL 2009, p. 19).

Nessa mesma direção, onde Boal propõe uma ação criadora para transformação da realidade é que se sustentam as experiências teatrais aqui apresentadas em três escolas da rede pública municipal de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, na direção de verificar como abordagens teatrais possibilitam a libertação/emancipação.

Para essas experiências foram trabalhadas três abordagens que se utilizam de improvisação teatral: Jogos Teatrais de Viola Spolin, que possibilitou a aproximação com a linguagem teatral; o Sistema Impro, que muito contribuiu ao estimular a espontaneidade nas improvisações; e o Teatro do Oprimido, que lida diretamente com questões políticas e de conscientização.

Diante dos inúmeros aspectos da realidade do ensino da arte na EJA que podem ser escolhidos como ponto de partida para uma investigação sobre processos criativos, o medo de se manifestar, de se posicionar e de dar sua opinião, observada entre os/as educandos/as de EJA (mas não exclusiva dos/as educandos/as da EJA) é o ponto de partida dessa pesquisa.

Em nossas observações em sala de aula, esse fato tem demonstrado que há uma precária consciência política que os/as leva a ignorar a responsabilidade do

Estado em assegurar uma educação que garanta o acesso e a permanência de todos/as, uma vez que não reconhecem como fundante nem a história de vida de seus antepassados e nem os impactos da colonização e das ideologias da elite dominante que ainda prevalecem.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Paulo Freire, em especial a *Pedagogia do Oprimido* (2015), dão exemplos de sistemas sociais que perpetuam a opressão dos grupos sociais menos favorecidos cujos dispositivos barram a superação da pobreza e da participação política, o que leva o indivíduo ao não reconhecimento de seu valor pessoal e histórico. A aposta de Freire incide num processo educativo no qual os sujeitos se conscientizam das injustiças e produzam as mudanças necessárias para se libertar.

Todo o processo de pesquisa que apresentamos nesse trabalho decorre da necessidade de criação e recriação de possíveis abordagens da linguagem teatral para a transformação das opressões, numa maneira mais justa de se viver com a liberdade, sendo ela verdadeiramente real, não camuflada.

AMPLIANDO O ENTENDIMENTO SOBRE EJA

No Brasil, a EJA é associada a uma modalidade de ensino que se dedica a proporcionar escolarização à pessoas que por vários motivos não estudaram quando crianças e/ou adolescentes. Mas essa é uma visão limitada da educação de pessoas jovens e adultas. Quem são os estudantes das universidades? São jovens e adultos. E por que não nos referimos a esse ensino com sendo Educação de Jovens e Adultos?

Em países onde não se verificam índices de analfabetismo ou de falta de escolarização em jovens e adultos, há também uma educação voltada a esse público. A educação, nesses países, ocupa posição de destaque para pessoas jovens, adultas e idosas, em cursos de atualização, qualificação, aprendizagem de novas tecnologias e fruição cultural (DI PIERRO, 2017, p. 12).

Se falarmos do ensino da arte na EJA, há um vasto território a ser explorado, uma vez que os cursos superiores das linguagens artísticas pouco se debruçam sobre essa modalidade de educação.

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), organizada pela Unesco e que ocorreu em Belém, no Pará, ao fim de 2009, defendeu em seu documento oficial, o Marco de Ação de Belém, o fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos. É importante destacarmos que a educação ao longo da vida não deve ser oferecida apenas na idade adulta, e sim em todas as idades “do berço ao túmulo”, conforme apontado no documento (UNESCO, 2010, p. 6).

No documento da CONFINTEA IV, os termos “educação ao longo da vida” e “aprendizagem ao longo da vida” são tratados como sinônimos. Todavia, segundo

Moacir Gadotti, em seu artigo Educação Popular e Educação ao Longo da Vida (s/d, p. 3), há distinções de tratamento, pois o conceito “educação ao longo da vida” surge pela primeira vez na Inglaterra em 1919 (Lifelong Education, Education for Life) associado à formação profissional dos trabalhadores.

É somente em 1972, quando a Unesco lança o livro Aprender a ser (que ficou conhecido como relatório de Faure), que a expressão “educação ao longo da vida” ganha o sentido de educação (formal e informal) durante a vida toda. Porém, na Inglaterra utilizou-se a expressão “Lifelong Learning” (aprendizagem), e na França, “Éducation” (Educação), motivo pelo qual a CONFINTEA IV se utiliza de ambas expressões.

No Brasil, a expressão inglesa “Lifelong Learning” foi traduzida como “educação permanente” ou “educação continuada”, e somente a partir dos anos de 1990 a expressão foi traduzida como “educação ao longo da vida”, se aproximando do conceito original (DI PIERRO, 2017, p. 18-19).

Porém, cabe destacar que, tão importante quanto defender a educação ao longo da vida, é também se atentar ao que se aprende. A escolha da concepção pedagógica pode proporcionar uma aprendizagem transformadora se ela se direcionar por uma abordagem crítica, como as propostas de educação popular de Paulo Freire; ou proporcionar alienação, tratando alunos/as como clientes ou consumidores, como as propostas pedagógicas internacionais pautadas pelo neoliberalismo.

No Brasil há um longo caminho para efetivarmos a ideia de educação ao longo da vida para além da identificação da Educação de Jovens e Adultos que temos hoje, com a associação ao analfabetismo, a baixa escolaridade ou falta de formação profissional. Isso se dá pelos processos históricos que vivemos no Brasil em que pessoas de baixa renda têm seus direitos à educação violados por ausência, dificuldades de acesso às escolas, ou pela má qualidade de ensino, o que promove evasão e desinteresse na continuidade dos estudos.

Por isso a EJA é levada a cumprir o papel de garantir esse direito à educação que, em algum momento, foi interrompido. E nesse sentido na maioria das práticas desta modalidade, o foco fica direcionado para o letramento, como sendo a única forma de superar o atraso que temos na educação brasileira. Porém, se pensamos na Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade mais direta, para seguirmos o pensamento pedagógico de Paulo Freire, em que a libertação das situações opressoras seja algo a ser trabalhado, não podemos esquecer da arte como fator criador que leva os/as oprimidos/as a olhar para suas vidas e a partir daí serem agentes das mudanças na sociedade.

IMPROVISAZÃO TEATRAL COMO UMA POSSIBILIDADE CRIADORA NA EJA

Augusto Boal, em seu último livro Estética do Oprimido (2009), nos apresenta

uma defesa da atuação da arte na ação de libertação das opressões. Para ele, o analfabetismo estético deve ser motivo de preocupação tão relevante quanto o analfabetismo do letramento, pois “O analfabetismo estético, que assola até alfabetizados em leitura e escrita, é perigoso instrumento de dominação que permite aos opressores a subliminal Invasão dos Cérebros!” (BOAL, 2009, p. 15).

Isso nos aponta uma possibilidade de abordagem artística na educação que fortalece a emancipação dos/as educandos/as para além de uma visão tradicional escolar que privilegia o letramento como única forma para a formação do indivíduo.

Boal (2009, p. 16) defende duas teses principais: a primeira é que “existem duas formas de pensamento: Sensível e Simbólico”; a segunda, que não podemos ignorar “que todas as sociedades estão divididas em classes, castas, etnias, nações, religiões e outras conformações, é absurdo afirmar a existência de uma só estética que a todos contemple”.

Assim sendo, não é aceitável pensarmos que apenas podemos pensar com palavras, como o ensino tradicional aposta e o que podemos verificar, quando, para medir o nível de aprendizagem dos/as alunos/as em avaliações externas, são aferidos apenas os conhecimentos em língua portuguesa e matemática.

Logo, é na direção oposta ao ensino tradicional que Boal aponta a necessidade de pensarmos o indivíduo na sua inteireza e não fragmentado e afastando corpo e mente, razão e emoção, como se fosse possível essa separação na vida que se faz vivendo:

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavra) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia (BOAL, 2009, p. 16).

É na ação criadora que será possível uma verdadeira emancipação, uma vez que as elites entendem como funciona esse poder libertador das artes, e é por isso que o controlam e dificultam o acesso das classes populares a elas: “O pensamento sensível é arma de poder – quem o tem em suas mãos, domina [...] Quando exercido pelos oprimidos, o Pensamento Sensível é censurado e proibido” (BOAL, 2009, p. 18).

É urgente promovermos a criação artística como instrumento de libertação, pois assim nos tornamos agentes políticos que manifestam seu pensamento ao utilizar “Palavras, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta” (BOAL, 2009, p. 19).

Seguindo as propostas pedagógicas de Freire e teatrais de Boal, propusemos intervenções por meio de práticas teatrais que possibilitassem a emancipação dos/as educandos/as, para que reconhecessem a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011). Logo, a *política* se torna o ponto essencial a ser explorado.

Jacques Rancière (1996; 2014) explora o conceito de “política” ao apresentar três definições que se relacionam e se distinguem: *a política*, *a polícia* e *o político*. Dessa maneira, *a política* é a liberdade de se manifestar; *a polícia* é a limitadora da liberdade, ao impor a ordem e, se necessário, o uso da força para mantê-la; e *o político*, sendo o poder político exercido pelo governo, estaria no encontro dissonante entre a política e a polícia.

Nesse sentido a definição de *a política* é o entendimento que utilizamos nesse trabalho, sendo a participação de todos/as no momento em que eles/as passam a se entender como iguais. Nesse panorama, somente depois do reconhecimento da igualdade das inteligências é que os cidadãos se sentem livres para manifestar seus pensamentos e sentimentos, assim chegando à emancipação.

Rancière (2011) destaca que o primeiro momento da emancipação é o reconhecimento da igualdade das inteligências, e Freire (2015) aponta que a libertação do sistema de opressão apenas é possível por meio da conscientização, que se dá num movimento coletivo, “quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 2015, p. 72, grifo nosso).

As práticas aqui apresentadas foram realizadas em três escolas de São Bernardo do Campo (SP): Escola Municipal de Educação Básica – EMEB Arlindo Miguel Teixeira (primeira experiência); Escola Municipal de Educação Básica – EMEB Professora Janete Mally Betti Simões, (segunda experiência); e Escola Municipal – EM Olegário José Godoy (terceira e quarta experiências), a partir das quais objetivamos abranger as diversas formas de atendimento da EJA no município.

Inspirando-nos na afirmação de Boal (2009, p. 33) de que “Não basta pensar! A ação é necessária”, realizamos práticas teatrais nas quais pudéssemos observar no ambiente escolar da EJA as possibilidades de emancipação por meio do teatro. No entanto, uma dúvida permanecia: qual abordagem teatral utilizar?

Ao avaliarmos quais possibilidades teatrais melhor serviriam aos nossos propósitos, que seria: trabalhar aspectos políticos inerentes ao teatro (BOAL, 2013); na busca do reconhecimento da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011); num movimento de emancipação/libertação que possibilite a conscientização na luta contra as opressões (FREIRE, 2015).

Todavia, a partir daí precisávamos escolher técnicas teatrais que introduzissem a linguagem teatral e em seguida, nos possibilitasse explorar, cenicamente, temas que levassem a denúncia e anúncio de transformação possível na vida de cada educando/a.

O que nos parecia mais adequado, em princípio, para atender às primeiras expectativas era trabalharmos os Jogos Teatrais conforme propostos por Viola Spolin (2001; 2015), nos quais as regras são essenciais e nos levariam à negociação de acordos no coletivo, chegando ao desenlace dos jogos propostos. Tal ação nos

possibilitaria uma aproximação com a linguagem teatral “Quem” (personagem), “Onde” (cenário) e “O Que” (ação), promovendo diretamente participação, foco, confiança, envolvimento, liberdade e expressividade.

Depois de trabalharmos os Jogos Teatrais (SPOLIN, 2001; 2015), a abordagem mais direta para nossa pesquisa seria o Teatro do Oprimido, uma vez que “*A Estética do Oprimido* é uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmo; a descobrir o mundo, descobrindo seu mundo; nele, se descobrindo” (BOAL, 2009, p. 170, grifo do autor).

Dessa forma, iniciamos as práticas com essas duas propostas: Jogos Teatrais (SPOLIN, 2001; 2015) e Teatro do Oprimido (BOAL, 2007). No entanto, em dado momento da pesquisa prática, observamos que em todas as aulas lidávamos, direta ou indiretamente, com técnicas de improvisação tanto nos Jogos Teatrais como no Teatro do Oprimido. Constatação importante para os desdobramentos que a pesquisa viria a ter.

Nas aulas iniciais nas duas primeiras escolas, quando utilizamos propostas de improvisação em que a fala era necessária, os/as educandos/as tiveram dificuldades para realizar os exercícios, o que nos levou a refletir sobre as abordagens propostas e a possibilidade de novas práticas. E, naquele momento, analisamos os exercícios até então propostos e outros, que deveríamos ter trabalhado anteriormente aos jogos que necessitavam de fala, como os exercícios de blablação.

Nessa perspectiva, ao pesquisarmos exercícios que se utilizam da fala de maneira mais solta e ágil, nos valem das propostas do “Sistema Impro”, desenvolvido por Keith Johnstone (MUNIZ, 2015, p. 162-198), na tentativa de diversificar os exercícios de improvisação. Algo que se mostrou muito positivo e possibilitou a percepção da improvisação como elemento essencial na busca do reconhecimento da igualdade das inteligências e, assim, na emancipação.

Segundo Muniz (2015, p. 164), os exercícios do Impro, criados com o propósito de estimular a imaginação e a espontaneidade de adultos (da mesma forma como Viola Spolin organizou os Jogos Teatrais especialmente voltados a crianças), consistem numa técnica de improvisação cujas regras estimulam a aceitação de todas as propostas lançadas, visto que os participantes não podem bloquear nenhuma delas. Além do fato de os jogos decorrerem sem a necessidade de plateia, pois dessa forma os/as educandos/as se sentem menos expostos e mais livres para se manifestar.

Logo, após uma vivência por meio de exercícios que visavam a espontaneidade e de Jogos Teatrais e do Sistema Impro, e ao voltarmos a abordar as técnicas de Teatro do Oprimido, observamos que a apropriação da palavra se deu como manifestação do conhecimento, reconhecendo que o pensamento é importante e pode ser expressado, pois:

Pensar é organizar o conhecimento e transformá-lo em ação, que pode ser fala ou ato, sendo que fala é ato. Pensamento é ação que transforma o pensador,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, não pretendemos trazer respostas inquestionáveis, apenas provocar perguntas que possam, a partir da reflexão acerca da ação realizada gerar novas formulações, pesquisas, curiosidades, inquietações. E que possamos contribuir com experiências viáveis para a prática de uma pedagogia emancipadora, nesse caso, aliada às técnicas de improvisação teatral.

Embora consista numa arma vigorosa para despertar consciências, ações, vontades, saberes, fazeres, a improvisação teatral não atinge a todos da mesma forma, nem ela, sozinha, sem uma clareza de intencionalidade, será capaz de despertar a consciência e o agir político. Por isso uma escola e uma educação crítica são ferramentas indispensáveis ao despertar do sujeito político. Um sujeito político que exija e se apodere de seu direito à educação como processo contínuo, ao longo da vida.

Por isso torna-se urgente reivindicarmos o agir e o fazer político na educação, na arte, no teatro. Não termos consciência de que lado nos situamos pode significar nos colocarmos em um lado que, às vezes, não é aquele no qual queríamos estar, pertencer: neutralidade na educação e no teatro não existe. Por isso seus papéis políticos precisam ser afirmados constante e vigorosamente.

Até mesmo aqueles que se posicionam contra uma ação transformadora da realidade dos oprimidos, e defendem uma educação bancária focada apenas na escrita e leitura instrumental, sabem que a política não está ausente da educação e da arte, e é justamente por isso que se utilizam de um discurso sedutor de imparcialidade (como se fosse possível), impondo sua visão política de mundo. Uma visão que apenas pretende a manutenção das desigualdades, a proteção dos privilégios das elites, sem que sejam abalados por transformações que podem vir da educação e da arte.

E o teatro, como apresentado por Augusto Boal (2013), vem a ser uma estratégia criativa possível de ação política na sociedade. Ao buscarmos mudanças nas relações de opressão, por meio da estética, em procedimentos criativos, transformando todos/as em criadores/as e em muito mais do que meros/as espectadores/as.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras Políticas Poéticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. In: CATELLI JUNIOR, Roberto (Org). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 09-21.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. S/d. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

MUNIZ, Mariana Lima. **Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** – política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2014.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

UNESCO. CONFINTEA VI: Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 07 dez 2017.

REVISITANDO A NOÇÃO DE SUJEITO NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -
UESB, Departamento de Estudos Linguísticos e
Literários - DELL
Vitória da Conquista - Bahia

Gerencie Ribeiro de Oliveira Cortes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -
UESB, Departamento de Estudos Linguísticos e
Literários - DELL
Vitória da Conquista - Bahia

RESUMO: No presente artigo, tem-se como objetivo refletir sobre como a noção de sujeito foi sendo constituída nos estudos linguísticos. Essa reflexão passa por uma breve análise de algumas teorias significativas que demarcam fronteiras no campo da linguagem. Organizou-se o texto de modo que as fronteiras fossem evidenciadas a fim de se observar a relevância da noção abordada na fundamentação de diferentes teorias. Produz-se uma reflexão de estudos numa perspectiva formalista, pragmática, enunciativa e discursiva. A partir da breve análise ratifica-se a necessidade de se ter bem claras as bases de sustentação de cada teoria, especificamente, no tocante à noção aqui estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Sujeito. Sentido.

REVISITING THE NOTION OF SUBJECT IN THE LANGUAGE STUDIES

ABSTRACT: This article has as its objective to reflect about the notion of subject was constituted in linguistic studies. This reflexion goes through a brief analysis of a few significant theories that delimit the frontiers in the language field. The text was organized in a way that the frontiers were highlighted so it can observe its relevance of the approached notion on the basis of different theories. It was produced a reflexion on the studies from formalist, pragmatic, enunciative and discursive perspectives. Through this brief analysis it was rectified the need to clarify the support basis of each theory, specially, when it comes to the notion studied here.

KEYWORDS: Language. Subject. Meaning

1 | INTRODUÇÃO

Em qualquer que seja a abordagem nos estudos linguísticos e/ou sobre estudos de áreas de fronteira, é necessário que se situem algumas questões sobre os fundamentos epistemológicos a partir dos quais se desenvolveu a teoria que se adota como base de sustentação para as análises realizadas. Ou a teoria, num viés mais formalista, recorta como objeto de análise os aspectos, digamos,

mais internos do sistema; ou a teoria recorta fenômenos cujas análises exigem uma abordagem pautada nas relações entre a língua e o sujeito, o social, o pragmático, o discursivo.

Pretende-se refletir sobre como o sujeito é entendido nos estudos linguísticos e como esse entendimento afeta a noção de sentido. É intenção discutir sobre a importância dessas noções para a demarcação de estudos. Propõe-se, neste texto, traçar um breve panorama do caminho no qual essas noções foram se constituindo, abordando algumas teorias significativas que demarcam fronteiras no campo da linguagem. O texto está organizado de forma a demarcar essas fronteiras.

2 | UMA ABORDAGEM FORMALISTA

O estabelecimento dos estudos da língua como objeto particular de estudo de uma ciência só foi possível em virtude da posição de Saussure de objetivar, delimitar um lugar específico, próprio no campo do conhecimento que se afastasse de estudos mais generalistas, no sentido de uma atenção voltada para todos os signos, como a Semiologia. Saussure diferenciou língua de linguagem, circunscrevendo a língua como objeto da ciência linguística, cujo método definido para estudá-la foi o Estruturalismo. Ao diferenciar língua e linguagem, afirmando a Linguística como ciência que estuda somente a língua, o mestre de Genebra produziu um corte epistemológico, do qual resultaram conceitos que fundamentam os estudos na área.

Concebeu a língua como “sistema de signos” em que cada elemento é o que o outro não é, ou seja, cada unidade assume um valor em oposição a outro. Esse valor é definido socialmente, por isso, Saussure definiu a língua como fato social. É na coletividade que a relação entre significante e significado, faces do signo, ganha pertinência. Mesmo sendo possível apenas pensar a língua enquanto sistema de signos no âmbito do coletivo, do social, o aspecto individual, que está para a fala, é imprescindível e inseparável daquele.

Saussure, para demarcar que são diferentes, apesar da inseparabilidade, opõe língua e fala. Essa diferenciação acarreta desdobramentos determinantes, relevantes para o desenvolvimento de teorias linguísticas e as especificidades das áreas nesse campo do saber. Ao recortar a língua e o estudo sincrônico para estudo, Saussure se volta para a observação dos aspectos internos da língua, descrevendo as relações, os valores que cada elemento assume em função de seu lugar no sistema. Com esse recorte produziu a exclusão do referente, do mundo, do sujeito e da história, fenômeno conhecido como *corte saussureano*.

Na esteira dos estudos formais, consideramos relevante abordarmos Frege, que, tomando por base postulados da Filosofia e da Lógica, discutiu questões que desencadearam desenvolvimentos produtivos em várias áreas, notadamente na Semântica. Frege desenvolveu estudos que introduzem o mundo na relação com

a linguagem e análises que têm como princípio o valor de verdade, o que gerou grandes desdobramentos para reflexões posteriores.

O signo em Frege é concebido numa relação entre o sinal, sentido e referência. Os nomes próprios ou sinais são a união de um sentido e uma referência. Ele distingue sentido de referência, afirmando que aquele constitui o modo de apresentação do objeto e esta, a coisa por ele designada, sendo que não se pode ter uma referência que não corresponda a um sentido. Pode haver sentido que não corresponda a uma referência. Para o filósofo, sentido é pré-condição para referência, mas “entender-se um sentido nunca assegura sua referência” (FREGE, 1978, p. 63).

Pode-se dizer, diante disso, que a referência do nome próprio é o objeto que ocupa um lugar no mundo, sendo, portanto, de caráter objetivo, enquanto que a representação é resultado do olhar do falante sobre o objeto, o que a caracteriza como sendo de caráter único e subjetivo. O sentido, por sua vez, está entre a referência e a representação e não tem nem a mesma subjetividade da representação, tendo em vista que é algo compartilhado na língua, nem a objetividade da referência, já que não é o objeto no mundo.

Frege exclui a representação dos estudos semânticos, dado o seu caráter subjetivo. Sobre isso Pêcheux (1997[1975]) afirma que as representações, para o filósofo estão ligadas ao sujeito, na medida em que ele é seu portador, aspecto que sugere que as representações não poderiam encontrar no sujeito uma origem qualquer. Há, então, nessa perspectiva, uma independência do conhecimento objetivo em relação ao sujeito, afirma Pêcheux. E completa este autor: “Ao dizer que o sujeito não é o portador do objeto de seu pensamento, Frege designa, sem nomeá-lo, ‘o processo sem sujeito’ [...]” (PÊCHEUX, 1997[1975], p. 75). A decisão de não tratar da representação marca uma posição de Frege de afastar o sujeito de suas reflexões, o que implica certa visão de interpretação.

Do exposto, pode-se depreender que, para essa perspectiva, o sentido é a relação com o mundo. O sentido diz o mundo, que é designado pelo referente, sendo, portanto, esta condição para a compreensão do significado. Alcança-se o objeto no mundo, o referente, a partir do seu sentido.

3 | UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA

Numa perspectiva pragmática, sem, no entanto, romper com abordagens formalistas, Grice (1982) pontua a necessidade de levar em consideração a natureza da conversação e as condições que a governam. Essas condições envolvem o sujeito, a situação - tempo, espaço. Segundo o teórico, o sentido não está atrelado apenas às condições de verdade de uma sentença, mas a todas as condições que circundam uma situação comunicativa. Com a atenção voltada para essa questão Grice inaugurou a Pragmática conversacional, defendendo a possibilidade de pensar

na relação entre significação, contexto situacional e sujeito falante. A significação se dá justamente na relação entre o dizer e a concretude do dizer, tendo em vista a situação comunicativa.

O falante, portador consciente de sua identidade, elabora um plano comunicativo e o põe em ação numa situação dialógica, no sentido de uma interação face a face. Conforme afirma Guimarães, há “uma intenção do locutor em dizer algo para alguém. Retoma-se por este modo de considerar o sujeito, o psicologismo, que Saussure evitou de maneira decisiva” (GUIMARÃES, 1995, p. 31) .

A intenção, aspecto que caracteriza fortemente a teoria de Grice, é o meio pelo qual o sentido se concretiza. De acordo com Guimarães, “significar é ter a intenção de fazer crer algo ao ouvinte em virtude do reconhecimento desta intenção. Ou seja, a intenção que institui o sentido é tal que se dá a conhecer por si mesma” (GUIMARÃES, 1995, p. 31).

A situação de comunicação adentra na constituição do sentido. São muitos os estudos desenvolvidos que tomam a situação comunicativa como elementos que interferem no sentido.

4 | LINGUAGEM E AÇÃO: RELAÇÃO COM SIGNIFICAÇÃO

Como já exposto, nas teorias de base formal, o sentido é a relação da linguagem com as entidades do/no mundo. A linguagem está a serviço de um sujeito que dela se apossa para fazer valer a sua intenção. É a linguagem sendo tomada como espelho do pensamento, como instrumento de comunicação.

Abrindo uma nova perspectiva nos estudos da linguagem, Austin (1998) inaugura a tese de que a linguagem não diz o mundo que a preexiste, que não é uma questão de comportamento. A linguagem faz, ou seja, porque diz e/ou ao dizer, o sujeito faz. É a linguagem como ação.

O enunciado é visto na sua relação com o sujeito. Um enunciado será feliz ou infeliz, em termos de processo/produto, se o sujeito que o produzir tiver um amparo social que garanta o seu enunciar. Vemos deslocamentos importantes para a abertura de uma nova forma de pensar linguagem. Primeiro, em relação ao sujeito que enuncia. Não é um sujeito individual, mas social, com papéis definidos socialmente. Por exemplo, uma pessoa só pode falar que outra morreu de enfarto, porque, socialmente, é caracterizado como um médico e, como tal, pode diagnosticar a morte. Nesse sentido, o sujeito não é aquele que se apossa da linguagem como algo preexistente a ele, como algo que está a sua espera para que seja captada. Se se fala é porque se tem um papel definido, fala-se para alguém, no caso o paciente, que está numa relação com esse papel social. Tem-se uma relação de dialogia. Segundo, em relação à concepção de linguagem. Até o momento, a linguagem foi pensada como sistema, como expressão do pensamento, Austin passa a postulá-la

como ação. Enunciar não é constatar, é fazer, e, portanto, enunciado e ação são lados de uma mesma moeda.

Na área dos estudos do texto, teóricos, segundo Koch (2014), citando Heinemann e Viehweger, usavam, em suas pesquisas, modelos contextuais e modelos comunicativos, sendo que estes últimos se baseavam na Teoria dos atos de Fala, desenvolvida por John L. Austin e, posteriormente, por J.R. Searle, ou a Teoria da Atividade Verbal. Tendo por base essa direção teórica,

os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática e semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de *realização de intenções comunicativas e sociais do falante* (HEINEMANN, 1982 *apud* KOCH, 2004, p. 14, grifos nossos).

E continua a autora:

[...] na metade da década de 70, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma *forma específica de comunicação social*, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano. Os impulsos decisivos para esta nova orientação vieram da Psicologia da Linguagem [...] e da Filosofia da Linguagem [...]. Caberia, então, à Linguística textual a tarefa de provar que [...] se poderia atribuir também aos textos a qualidade de formas de ação verbal (KOCH, 2004, p. 14, grifos nossos).

Então, a linguagem pensada como sistema não encontra lugar em estudos voltados para essa perspectiva teórica. O sujeito, portador de papéis definidos na coletividade, pela linguagem, age socialmente.

5 | PERSPECTIVAS ENUNCIATIVAS

Afastando-se de uma noção estrita de língua como sistema, na qual interessam somente as relações internas, com a Teoria da Enunciação começam-se a levar em consideração elementos que não pertencem, em princípio, ao sistema da língua. Delineando como objeto de estudo o enunciado, os seus defensores estudam por esse viés a enunciação, que envolve elementos externos como o locutor (eu) e interlocutor (tu), tempo (agora) e espaço (aqui) nos quais aqueles se situam, afirmando, dessa forma, a necessidade de se levar em conta o ato de produção da linguagem. Rompe-se o limite da frase e passa-se ao discurso, entendido aqui como algo além da frase. Esse campo teórico e analítico traz outra dimensão para os estudos da significação.

Benveniste (2005[1958]), fundador da teoria em questão, não se opõe totalmente aos preceitos saussurianos, não nega o conceito de língua de Saussure, mas propõe alargá-lo na medida em que tenta explicar a língua no seu funcionamento, no qual o sujeito é visto como fonte da linguagem. Formula, dessa forma, outra noção de sujeito. Não é o sujeito falante, empírico que ele postula.

A subjetividade, vista como “a capacidade do locutor para se propor como

‘sujeito’”, tem sua constituição no próprio funcionamento da linguagem, que “só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso” (BENVENISTE, 2005[1985], p. 286, grifos do autor). Na língua, há formas específicas para marcar essa subjetividade, afirma o autor. Entre as marcas, Benveniste defende os pronomes como o ponto inicial para a revelação dessa subjetividade.

Otoni, ao abordar a questão da subjetividade, diz que “o sujeito tem que se apropriar da estrutura (do semiótico) para se identificar como *sujeito* no discurso (no semântico)”. Completa o autor que o “aparato linguístico [revela] a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem” (OTTONI, 1998, p. 47-48). Dito isso, depreende-se que a significação, então, para Benveniste, está relacionada com a constituição da subjetividade, inerente ao funcionamento da linguagem. Segundo Guimarães (1995, p. 46), o autor incorpora, a partir da distinção que faz entre modo semiótico e semântico, o referente, deixado de fora por Saussure, quando este privilegiou apenas o modo semiótico, em que se priorizava a identificação dos signos e a distintividade dos mesmos. O referente está estritamente ligado à enunciação, na qual é totalmente inconcebível uma semântica de cunho veritativo. Se se tem que julgar um enunciado em termos de verdade ou falsidade, isso só é possível no decorrer de uma enunciação, não somente com a observação das relações lógicas entre sentenças.

A enunciação é caracterizada como um ato individual, no qual o sujeito se apropria da língua, que fornece as marcas de subjetividade, e coloca-a em funcionamento, tendo em vista que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade, que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2005[1985], p. 286, grifos do autor). Só se é sujeito da linguagem porque a língua fornece as marcas e porque o falante as põe em funcionamento na língua, marcando-se como sujeito.

Guimarães faz uma ressalva ao que postulou Benveniste no tocante à ideia de que, para constituir sentido, basta que o sujeito se aproprie das formas que a língua lhe oferece, no caso as subjetivas. Segundo ele, isso não se dá de uma forma direta, como propõe Benveniste, pois, assim colocado, incorre-se na centralidade do sujeito no processo enunciativo, o que, sabe-se, constitui um efeito ideológico: “Não se trata de um sujeito psicológico, não se trata de um sujeito pragmático, por exemplo, mas trata-se de um sujeito que tem a capacidade de apropriar-se da língua e semantizar, e fazer significar” (GUIMARÃES, 1995, p. 47). Cabe perguntar se é o sujeito que faz significar, o que constitui o sentido. O sentido se constitui e é constituído num movimento de retomada e atualização constante de enunciações anteriores. Assim, não é o sujeito que está na base dessa constituição. Entre o sujeito e o sentido há a história, há o discurso.

Numa outra vertente dos estudos enunciativos, Bakhtin postula a noção de enunciado assentada no dialogismo. Para ele, a unidade da atividade comunicativa

é o enunciado. A enunciação linguística é concebida pelo autor como produto da interação verbal e social. Desse modo, se para Benveniste, o sujeito é preso às formas da língua, pois delas se apropria para significar; para Bakhtin, o sujeito é social.

A enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 1997, p.121)

Então, as diferenças teóricas entre Benveniste e Bakhtin advêm das distintas concepções de língua que orientam os seus estudos. Aquele introduz o sujeito nos estudos linguísticos, mas é um sujeito *preso* à estrutura da língua, um sujeito individual e centrado; para este, *sujeito e enunciação* não se restringem ao aspecto formal e abstrato.

6 | UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

O sentido, pelo que vimos, é pensado numa relação com a língua, conforme algumas áreas, ou é pensada na relação com a enunciação. Se pensado nesta perspectiva, na vertente desenvolvida por Bakhtin, produzimos o sentido observando as relações construídas no contexto verbal e também no contexto extraverbal.

O sentido para a Análise de Discurso (AD) se constitui juntamente com o sujeito, que é uma noção concebida na complexidade da relação entre três campos de saber: história, ideologia e psicanálise. Nesse sentido, o sujeito da AD não é o sujeito da linguística, nem o da ideologia, nem o da psicanálise. Para a AD, o linguístico não funciona sem a relação com a memória, a ideologia, a história, e, desse modo, um olhar *apenas* para o sistema não funciona para descrever fenômenos discursivos.

Nessa articulação, formações ideológicas e formação discursiva (FD) são fundamentais. Na perspectiva de Michel Pêcheux, as formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto seus componentes e “determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma dada conjuntura” (GADET; HAK, 1997, p. 166). É pela/na formação discursiva que os indivíduos são interpelados como sujeitos.

Dessa forma, os sentidos não são resultantes das relações estabelecidas entre as palavras de um sistema linguístico. Os sentidos são produzidos por meio das relações que as palavras ganham no interior de cada formação discursiva, que, vale mencionar, não são homogêneas. E o sujeito, na medida em que está inscrito numa formação discursiva, cuja constituição não é homogênea, só diz o que essa formação permite dizer, ou seja, os saberes *próprios* dessa FD.

Tomando Althusser como base, Pêcheux defende que o funcionamento da instância ideológica, no tocante à reprodução das relações de produção, leva à interpelação do sujeito. Pelo processo de interpelação o sujeito é *levado a ocupar determinado lugar (o seu lugar)* e levado a fazer parte de uma classe de uma formação social, como se de sua *vontade* fosse. A interpelação produz a ilusão de uma autonomia, do sujeito como origem. Diferentemente, o sujeito pragmático, intencional seria *capaz de adequar-se às diferentes situações comunicativas*. A partir de suas crenças, conhecimento de mundo, adequaria o seu dizer, conforme o contexto, concebido, nesse viés teórico, como a situação de fala.

Afetado pelo esquecimento, o sujeito rejeita, inconscientemente, tudo que possa remetê-lo ao exterior de sua formação discursiva, na qual se dá a sua constituição como sujeito. Conforme Pêcheux, “os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita” (Pêcheux, 1997 [1975], 167, grifos do autor).

Sujeito e sentido se constituem mutuamente e é pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve numa formação discursiva. “A forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira” (PÊCHEUX, 1997[1975], p. 266).

Nos desdobramentos que são desenvolvidos acerca da noção de sujeito, Courtine dá uma grande contribuição quando, após realizar releituras de Pêcheux e Foucault, concebe

posição de sujeito como uma relação determinada que se estabelece entre o sujeito enunciado e o sujeito do saber de uma dada FD. Essa relação é uma relação de identificação cujas modalidades variam, produzindo diferentes efeitos-sujeito no discurso. A descrição de diferentes posições sujeito no interior de uma FD e dos efeitos que estão ligados a ela é o domínio de descrição da forma-sujeito (COURTINE, 2009, p.88).

O sentido é constituído na relação entre sujeito e forma-sujeito e, desse modo, o sentido não será outro senão o que a formação discursiva *permite* que seja, o que nela está inscrito. Interpelado pela história, pela ideologia, não se configura como o sujeito falante, como um ser de intenção.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se traçar um breve histórico sobre como as noções de sujeito e de sentido foram desenvolvidas ao longo dos estudos da linguagem. Todas as teorias contribuíram para que as noções ganhassem novos matizes, que propiciam que diferentes análises sejam realizadas nos mais variados campos do saber.

Mesmo sem pretender estabelecer uma linha cronológica para o estudo

aqui realizado, como o surgimento de novos campos de saber e/ou novas teorias nas diversas ciências se dá ancorado num contexto, parece coerente afirmar a importância do que foi sendo produzido no desenvolvimento das noções de sujeito e sentido. Primeiramente, nos estudos estruturalistas, se deu a exclusão do sujeito e, desse modo, a constituição do sentido não passava pelo sujeito. Com os estudos de vertente pragmática o sujeito é considerado enquanto intenção, e o sentido, na relação com uma dada situação comunicativa. Avança-se para análises nas quais o sujeito deve ser entendido enquanto ser que, ao assumir papéis sociais, faz uso da língua a partir dessa assunção. O sentido, nessa direção, não se vincula estritamente ao sistema. O sujeito e sentido são concebidos na relação com o social, o pragmático. A partir dos estudos de cunho enunciativo, as noções de sujeito e sentido são entendidas ou na relação com as formas da língua, conforme Benveniste, ou na relação também com o social, com o extraverbal, de acordo com Bakhtin. Finalizando a retomada, nos estudos discursivos de linha pecheutiana, a constituição do sujeito está intrinsecamente ligada à constituição do sentido. Em AD, o sujeito é ideológico, afetado pelo inconsciente e pela história, de modo que é uma posição discursiva entre outras.

As reflexões sobre como sentido e sujeito são concebidos nos estudos linguísticos comprovam a importância dessas noções para o desenvolvimento de teorias significativas que demarcam fronteiras no campo da linguagem.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. Performativo-conotativo. In: _____ OTTONI, P. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998, p. 109-144.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.N. -1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. 5. ed. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 2005 [1958].

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. In: **Lógica e filosofia da linguagem**. Tradução Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 59-86.

GRICE, P. H. Lógica e conversação In: DASCAL, Marcelo (org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística**: semântica. Vol IV. Campinas: UNICAMP, 1982. p. 43-61.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**. Martins Fontes, 2004.

OTTONI, P. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Tradução Eni Orlandi *et al.* Campinas - SP: editora da Unicamp, 1997 [1975].

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997 [1969].

SOMOS SEIS: ARTE E POÉTICA DO COTIDIANO NA ESTÉTICA DAS RELAÇÕES

Tarcila Lima da Costa

UNESP, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Departamento de Artes e Representação Gráfica- Bauru-SP.

Fernanda Maria Macahiba Massagardi

UNICAMP, Grupo de Educação para a Paz, Laboratório de Psicologia Genética – Campinas-SP.

RESUMO: A partir de uma descrição circunstanciada do cotidiano familiar, este artigo aborda a educação informal como possibilidade de interação afetiva e criativa entre seis irmãos. Esta se deu através de uma prática artística cuja temática e fato decorreram de uma cirurgia realizada nas pernas por uma das crianças. A cirurgia foi seguida da colocação de gesso, que se fez suporte para a inscrição de desejos relacionados ao coletivo. Discute-se aqui a potência da arte e da poética do cotidiano em grupo familiar como caminho de sensibilidade na vivência da estética das relações.

PALAVRAS-CHAVE: arte; cotidiano; afetividade.

WE ARE SIX: DAILY ART AND POETICS IN THE AESTHETIC OF RELATIONSHIPS

ABSTRACT: From a detailed description of family everyday life, this article approaches

informal education as a possibility of affective and creative interaction among six siblings. This occurred through an artistic practice whose subject matter and fact resulted from a surgery performed on the legs by one of the children. The surgery was followed by the placement of gypsum, which was supported for the inscription of wishes related to the collective. Here we discuss the potency of art and the poetics of daily life in a family group as a path of sensitivity in the experience of the aesthetics of relationships.

KEYWORDS: art; daily; affectivity.

1 | INTRODUÇÃO

O menino é o pai do homem

William Wordsworth

O presente trabalho foi apresentado e consta nos anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB), realizado em 2018 em Brasília-DF, cujo tema central foi “Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações”. A semelhança deste artigo com o renomado romance de Maria José Dupré, publicado em 1943, atém-se ao fato de que descreve uma família que reside no Estado de São Paulo, na qual cada indivíduo apresenta suas características singulares num cotidiano

que, não raro, reflete a realidade de inúmeras famílias brasileiras.

Se no supracitado romance o número seis inclui os pais, neste artigo tratamos de seis irmãos. Também vale ressaltar que o verbo foi propositadamente modificado. Enquanto o passado remete às perdas sequenciais, o que já não existe mais, cenas frequentemente narradas no romance; no presente o verbo adquire potência de Ser, na medida em que falamos de uma ação conjunta no agora, de relações interpessoais que expandem a vida e registram seus afetos em um suporte inusitado no âmbito artístico, mas comum na história de tantos que sofreram fraturas e cirurgias durante a infância e adolescência: o gesso.

Apesar de aparentemente corriqueira, esta experiência guarda seu valor na possibilidade da descoberta de aspectos relevantes das afinidades humanas, em um mundo contemporâneo no qual, tanto o tempo cronológico quanto o psicológico carregam impressas a velocidade e a fratura/cisão das relações. Aqui, paradoxalmente, a ruptura/corte apresenta a religação. Etimologicamente, a palavra *religare*, do latim, é intimamente relacionada à religião, no sentido *lato* do termo. Ou seja, estamos no âmbito do sagrado das relações humanas.

2 | PRIMEIRAS PALAVRAS

Quando eu era menino, os mais velhos me perguntavam:

- Que é que você quer ser quando crescer?

Hoje não perguntam mais.

Se perguntassem, eu diria que quero ser menino.

Fernando Sabino

Em termos atuais, a composição da família neste caso, trata de núcleo com pai, mãe e seis irmãos: R., 19 anos; T., 15 anos; G., 13 anos; N., 9 anos; K., 7 anos e H., 4 anos. Atualmente, o mais comum é a proliferação de filhos únicos, justificados pelo *modus operandi* do cotidiano, ao contrário do que acontecia no passado, habitado por famílias numerosas em casas de muitos quartos. Também este é um fator relevante quando analisamos as dificuldades das relações interpessoais em diversos âmbitos. A aprendizagem entre pares, que se dava em ambiente familiar entre irmãos, está esgarçada e, porque não dizer, inexistente, em muitos lares.

Outro aspecto a ser considerado é que, até a década de 80, aproximadamente, os papéis sociais eram mais definidos, no chamado por Hall (2006) de sujeito sociológico, enquanto hoje, no sujeito pós-moderno, as identidades são fragmentadas, ou seja, assumimos muitos papéis num contexto social. Uma família com seis filhos nos dias de hoje costuma causar espanto, principalmente ao se considerar o detalhe de não serem biológicos, mas terem sido adotados. Tal detalhe amplia aqui os sentidos

da narrativa ao considerarmos as histórias de contextos diversos que cada um dos irmãos previamente carrega consigo. Carregar um passado e ter uma história para contar já em tão tenra idade é precisar também de ouvidos que escutem, e nada melhor que o ouvido de um irmão que também tem uma história para contar para ouvir e compartilhar com a sua... E quem se espanta com o número seis não imagina a riqueza possível de ser vivenciada num grupo heterogêneo de irmãos, incluindo os exercícios permanentes de tolerância, de compreensão pela condição do outro, cumplicidade e tantas outras belezas que permeiam o cotidiano.

3 | NÓS E NOSSAS CIRCUNSTÂNCIAS

Creio cada vez mais que o que temos realmente, o que é nosso e somente nosso, é a vida. As pessoas dizem que a felicidade é rir o tempo todo, desfrutar de bom ânimo ou de um filé de vitela[...] coisas assim. Isso é estúpido. É preciso um contraste para que possamos desfrutar. Isso é a vida! Viver é tomar a vida absolutamente, tal como ela é.

Arthur Rubinstein

Tomando de empréstimo a conhecida frase “eu e minhas circunstâncias”, de ORTEGA Y GASSET (1967), podemos afirmar que não apenas no singular, mas no plural, estamos sempre sujeitos às eventualidades impostas pela realidade. Dessa forma, a construção do coletivo, da família, no decorrer dos anos, é sempre hibridizada por acontecimentos que exigem adaptações e reorganizações diárias e desejos de ser. Dito isto, no ano de 2018 a rotina familiar foi tomada de assalto por uma dessas conjunturas. G, 13 anos, tem paralisia cerebral espástica que acomete os membros inferiores e superiores (tetraparesia) e precisou fazer um enxerto ósseo nas pernas devido a uma atrofia gerada por sua condição. Aproveitando a desistência de um paciente do hospital a família foi mobilizada para uma cirurgia de encaixe na vaga, devendo fazer exames e demais preparativos cirúrgicos logo no dia seguinte ao contato telefônico. Em meio a essa turbulência, houve uma falha na comunicação entre os profissionais de saúde e a família, não ficando clara a dimensão da cirurgia e como o cotidiano familiar seria afetado após a mesma. Cirurgia feita e o no quarto do hospital o susto diante da extensão do gesso indo das coxas até os pés de G., imobilizando-o quase que totalmente. Além da enorme dor que o fez ficar fortemente medicado durante vários dias e que gerou ainda maior comoção no grupo familiar.

O que significa um corpo deitado que assim deverá permanecer por pelo menos 45 dias? Um corpo, diga-se, que anteriormente, ainda que dependente de uma cadeira de rodas e pertencente a um sujeito com déficits cognitivos, era um corpo que se compreendia no espaço e se enxergava ativo na relação com as pessoas. Como possibilitar que esse ser, com déficit cognitivo (mas sujeito de si) reconheça e identifique novas formas de se relacionar, acolher e ser acolhido, a partir de sua imobilidade no espaço?

4 | A ARTE COMO PROMOTORA DA AFETIVIDADE FAMILIAR (E VICE-VERSA)

da mão que pinta
da garganta que canta
- onde foram cárceres~
nasça o espaço
comunal da paz
compartilhada-
da arte: gesto (pintura) ou
(poema) fala:
que se comporte
Haroldo de Campos

A primeira decisão, tomada ainda no hospital após o susto com a extensão do gesso: onde G. passará os próximos 45 dias? Pode apenas permanecer deitado. Assim deveria ser no quarto, na cama. Isolado de tudo e todos? Não. A família urgentemente acomoda uma cadeira acolchoada e reclinável na sala, que passa a ser o novo espaço de G, onde ele pode ouvir música, interagir com todos que por ali passem e tocar instrumentos. Eventualmente a família se reúne ao seu redor para fazer cantorias enquanto ele bate com uma colher de pau em um pandeiro apoiado sobre sua barriga, acompanhando ritmicamente a música. Após G. ter sido instalado em casa, foi notório o interesse dos irmãos, que expressaram o desejo de escrever no gesso, prática usual entre as crianças.

Deixar uma marca não é atividade recente. Desde as cavernas de Lascaux ou Altamira, o suporte exerce sobre o homem uma atração única. Não foi diferente neste caso. Sensíveis à condição de G. desde o início as crianças mencionaram o desejo de riscarem no gesso do irmão. Seria preciso esperar um momento e condições adequados quando as dores de G diminuíssem e fosse possível maior manipulação de seu corpo. O desejo de criação deveria ceder à sensibilidade diante da condição passageira de dores intensas de G.. Podemos nos lembrar dos escritos de Fayga Ostrower que acerca de criação e sensibilidade, nos diz: “a criação se articula principalmente através da sensibilidade”, a qual é compreendida pela autora da seguinte maneira:

[...] baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. (OSTROWER, 1978, p. 12).

A espera sensível do melhor momento ocorreu de forma natural. Num domingo, crianças ativas que são, buscaram as tintas para uma farra no quintal. Pintaram primeiro papéis e, num piscar de olhos, pintaram também seus corpos (Fig 1.). Transformaram-se em heróis, em corações, em índios e fizeram poses diversas para

fotos e vídeos, rapidamente registrados. E G., o irmão? Já não sentia tantas dores e aguardava na sala pedindo pra fazer também. Agora era a hora.



Fig 1. Crianças com a pintura corporal

Fonte: Arquivo pessoal

A mãe, mediadora e professora, conhecendo a aspiração dos filhos, aproveitou a situação e uma breve história sobre a artista Frida Kahlo foi contada. Também foram mostradas imagens do gesso que cobria o corpo da artista e que foi pintado por ela própria (Fig. 2). Na sequência foram lançadas as perguntas: “o que vocês desejam para G?”, “se pudessem traduzir o que desejam pra ele, qual imagem seria?”, “que cores teria?”. Então foi distribuído papel para que elaborassem um traçado inicial de suas ideias. Em pouco tempo apareceram flores dentro de um coração com asas, corações, muitas cores, riscos e outros registros. Depois prepararam um espaço na sala para desenharem no gesso/pernas de G. Todos a postos! Lápis de cor aquarelável, música ao fundo e a família o redor de G.. Ao rever os registros percebe-se que as músicas que complementam a atmosfera são de um antigo disco de vinil de Mercedes Sosa onde tocam músicas como “Sueño con Serpientes” (“... Pero se destruye cuando llego a su estómago, y planteo con un verso una verdade” de Silvio Rodriguez) e “Guitarra Enluarada” (“La voz que canta una canción, si es preciso canta un himno, libertad.” de Marcos Valle), verdadeiros hinos que evocam a arte e o amor como caminhos de liberdade. Foi estabelecida uma grande sinergia, um momento intenso e único, de delicadeza, cumplicidade, afeto e compreensão.



Fig 2. Frida Kahlo pintando seu colete de gesso

Fonte: <https://www.audaces.com/o-closet-de-frida-khalo/>.

Enquanto o processo acontecia, eram nítidas a delicadeza e a união familiar. G. ficou encantado pelo fato de as pessoas estarem ali com ele, fazendo desenhos de bem querer. O sentimento de entrega de todos foi indescritível, bem como as (muitas) risadas naquele momento afetivo (Fig.3). Assim, concretiza-se o conceito sheakespeariano do espelho que, “mostra à virtude sua própria expressão [...]” (CAMPBELL, 2010, p. 23)



Fig 3. Momentos da pintura do gesso de G.

Fonte: Arquivo pessoal

Todos participaram da ação, incluindo o pai, a mãe e os irmãos. O irmão mais velho, R., achou um jeito de molhar na tinta e carimbar as patas dos cachorros da família no gesso de G. também. Interessante notar que inclusive T., que tem deficiência mental, fez grande esforço de concentração para desenhar suas lindas bolinhas e garatujas. Cada um ali estava com o seu tempo, com seu desejo, sua entrega, seu desenho único, seu sorriso, debruçados sobre o gesso, enquanto G. sorria com os olhos brilhando e se esforçava para segurar o lápis, e desenhar sobre sua própria perna, junto aos desenhos dos irmãos (Fig.4). O momento se transformou em uma celebração familiar.



Fig 4. G. buscando lápis para pintar sua perna e detalhe do desenho de N. no gesso

Fonte: Arquivo pessoal

Tal assertiva acorda com Tolstói (2002, p. 23), que afirmava ser a arte “um meio de unir os homens através dos sentimentos em comum, indispensável para a vida e progresso do bem-estar dos indivíduos e da humanidade.” Além disso, está em cena a ludicidade que, de acordo com Pereira (2011, p. 78), “oferece possibilidades para o processo de expansão, de maior conhecimento de si, de restauração de um estado de inteireza, de maior centramento, de estar bem.” Podemos também associar à Ostrower (1978, p.9), para quem uma das finalidades de nosso fazer criativo é a de ampliar a experiência de vitalidade em nós mesmos.

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que ampliamos em nossa abertura para a vida. (OSTROWER, 1978, p.28)

Não há palavras capazes de traduzir a alegria e inteireza daquele momento de criação. Uma entrega que visivelmente ampliou em sentidos e significados existenciais tanto para G., que desenhou e recebeu sobre si tantos desenhos, quanto para os que participaram da ação. O que nos aproxima do conhecido conceito de Dewey (2010) em seu capítulo a respeito da arte como experiência: “temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução” (DEWEY, 2010, p.109) ou em outras palavras, quando ela se apresenta em sua completude. Como nos diz Rizzi (1999, p.129) a respeito do conceito de experiência de Dewey “esta qualidade única que penetra toda a experiência é a qualidade estética. Para ele toda experiência completa tem qualidade estética”.

Daí que se depreende que a proposta de experiência aqui mencionada e que tem como base a sensibilidade sobre o cotidiano e as relações, pode configura-se como estética para além da atividade artística.

Quando questionada acerca da experiência, N., nove anos, disse: - Eu acho que estamos ajudando ele [sic] a se curar. Tudo o que a gente desejou para ele está lá na perna dele e vai fazer ele [sic] melhorar mais rápido.

Segundo Kujawski:

A realidade é constituída pela matéria social das crenças [...] As ideias nós as temos. Nas crenças nós estamos. As crenças constituem a base de nossa vida, o terreno sobre o qual ela acontece. Porque elas nos põem à frente do que é a realidade mesma. Toda nossa conduta, inclusive intelectual, depende do que seja o sistema de nossas crenças autênticas. Nelas 'vivemos, nos movemos e somos.' (KUJAWSKI, 1994, p. 26).

A intencionalidade, voltada para o afeto, gerou marcas não apenas gráficas, mas também emocionais. Durante o processo criativo pudemos perceber que “o homem não é mais artista, tornou-se obra de arte.” (NIETZSCHE, 2007, p. 13).

Assim, precisamos dizer que podemos complementar Oscar Wilde quando afirmou que a arte imita a vida. Não é somente a arte que imita a vida ou a vida que imita a Arte. A arte é a própria vida no jogo das relações interpessoais das crianças. Nesse caso, relações que ampliam a vida e produzem cuidado. Na área da saúde o termo *cuidado em saúde* é utilizado para se referir a atenção às necessidades singulares dos sujeitos para a constituição de sua saúde, naquilo que implica o seu estar no mundo e sua forma de conduzir a vida (PINHEIRO, 2018; MERHY, 2013). Em trabalho voltado para a percepção da produção de cuidado a partir da arte, Costa (2016) utiliza as expressões “arte como cuidado” e “cuidado como arte”. O primeiro diz respeito à potencialidade do fazer artístico como um caminho para ampliação de vida (OSTROWER, 1978) e tal ação ser considerada em si mesma uma produção de cuidado em saúde. Já a segunda expressão, “cuidado como arte”, diz respeito às delicadezas na percepção da relação com o outro, que identifica e põe em jogo as escolhas e os afetos, conseqüentemente produzindo cuidado em saúde também, através do que se oferece para além dos medicamentos. No caso aqui relatado é possível identificar ambos os conceitos. A arte produziu cuidado em saúde ao favorecer que G. desenvolvesse uma melhor relação com sua condição momentânea. Ao mesmo tempo, a sensibilidade do grupo de irmãos, a espera do melhor momento, a certificação de que a ação seria benéfica de fato para G., a atenção em pensar sobre o que G gostaria de receber em si, tudo isso exemplifica com clareza o conceito do cuidado como arte. Ainda para Costa “Apenas experimentando no âmbito estético, poderemos discutir e provocar uma possível “estética das relações humanas”, que se estenderia a produção do cuidado em saúde.” (COSTA, 2016, p. 37).

Importante lembrar ainda que a ideia de produção de cuidado como arte e a arte como cuidado difere da ideia de arte terapia e segue na direção da reflexão de Barbosa (2012, p.9) que considera que “todo fazer artístico tem função terapêutica”. Na aproximação entre arte e vida a função terapêutica do fazer artístico pode modificar o reconhecimento do sujeito sobre si e sobre o mundo. E o que mais se deve e se pode desejar para um sujeito pulsante engessado além de que encontre

ali caminhos de se redescobrir e ser feliz?

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bendita a sede que arranca nossos olhos da pedra.

Bendita a água que nos congrega a todos em torno da fonte.

Orides Fontela

Não é desconhecida a fascinação que os desenhos e o modo de desenhar das crianças exerceu e exerce nas pessoas. Coutinho (2002) revela em sua tese não apenas a admiração, mas também a iniciativa de Mário de Andrade ao colecionar e propor concursos de desenhos infantis. Também Fineberg (1997) aborda tal temática e expõe as coleções de desenhos infantis de artistas vanguardistas europeus, como Miró e Klee, incluindo obras desenvolvidas por estes fundamentadas naqueles.

Nestes 30 anos de Confaeb, cujo título “Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações” (Brasília- DF, 2018), este relato tem como objetivo o contributo de uma ação de âmbito familiar. Tal ação revela o intimismo de um lar, cujas vivências são parte de uma conquista social e afetiva levada a termo pelos pais e sociedade. Considerando que vivemos tempos sombrios no quesito família, ações nucleares que se desvelam ao público podem promover um olhar atento para as residências que enfrentam distâncias impostas pelo tempo restrito e demandas contemporâneas, deslindando possibilidades poéticas e afetivas.

De acordo com May:

No entanto, essa é exatamente a essência do ser humano: no breve momento de nossa passagem pela Terra podemos amar pessoas e coisas, apesar do fato de que o tempo e a morte nos levarão a todos no final.

[...]

Entretanto, a arte criativa nos permite alcançar além da morte. (MAY, 1986, p. 70)

No site do XXVIII ConFAEB (<https://www.faeb.com.br/confaeb-2018/>) a frase “em água de peixes grandes é preciso ser cardume” salta aos olhos. Em época de sociedade de espetáculo, big brothers, mídia ostensiva e poderes outros, é preciso reunir a família, fortalecer a singularidade e ao mesmo tempo ser cardume para nadar nesses mares incertos onde, apenas a certeza de contar com o outro se faz presente em meio a tantos peixes grandes e perigosos.

Dessa forma, promover pequenas delicadezas para aqueles que habitam a mesma casa que nós, certamente é uma ação de resistência contra a maré de valores voláteis, tendências colonialistas e sem sentido. Assim, vamos “ligando o amor coisa a coisa e tudo conosco, em firme estrutura essencial. O amor é um divino arquiteto que baixou ao mundo – segundo Platão, “a fim de que tudo no universo viva

em conexão.” (ORTEGA Y GASSET, 1967, p.38).

O viver em rede sugere confiança, entrega e poesia. Dessa forma, enquanto esconde o corpo que está em processo de recuperação, o gesso ‘registrado’, por atos de amor, revela os outros no irmão e o irmão em cada um dos outros, gerando toda a potência de bem querer da experiência artística. A educação dos sentidos se faz presente, significando a vida.

Está em construção a casa, no sentido bachelardiano do termo, onde “há um sentido em dizer que “escrevemos um quarto”, que “lemos um quarto”, que “lemos uma casa”” (BACHELARD, 1993, p.33). Qual é a sua leitura de casa? Ela e os cômodos que a compõem são metáforas do sentir, associadas aos cinco sentidos e à sensibilidade afetiva de nossa família. Quantos cheiros, sons, sabores, cenas e toques são revividos quando a memória é ativada a partir de um estímulo de um quarto, uma cozinha, um quintal, uma cama e tantos outros objetos e locais da casa que nos é querida?

Habita em nós um sentimento, que não pode ser traduzido em palavras, que evoca histórias, episódios cotidianos, tempos ‘metamorfósicos’, no qual as crianças tomam formas de adolescentes e adultos; algumas ideias são cristalizadas em ternura, outras não e os objetos e espaços ganham significação. Na epopeia existencial a constituição da casa é a subjetividade em construção. Bachelard afirma que

[...] às vezes a casa cresce, estende-se. Para habitá-la é preciso maior elasticidade de devaneio. [...] a casa natal é uma casa habitada. Mas, para além das lembranças, a casa natal está fisicamente inserida em nós. Ela é um grupo de hábitos orgânicos.” (BACHELARD, 1993, p. 33)

Nossa primeira habitação é o útero materno. Habitamos antes de morar em uma casa concreta. Buscamos, inconscientemente, acesso a situações que tragam o aconchego de um lar. É neste espaço que o humano se move e encontra segurança. A arte, enquanto promotora da expressividade, ideias e ideais, pode ser catalisadora da poesia do cotidiano, imprimindo sentido e olhar para o outro, promovendo situações que, se mediadas, permitem o acesso a alma e sentimento humanos. É um convite à volta e, porque não dizer, ao constructo do verdadeiro lar.

E o corpo, essa casa essencial do ser, se redescobre e fortalece nas reinvenções possíveis na relação com o outro, com o espaço, com a casa, com o lar, a família e principalmente se fortalece na relação consigo mesmo. Sendo o gesso o suporte em que a condição humana emerge como tema, tem-se a autonomia, o afeto e alegria impressos, registrando a potência do momento de partilha da fragilidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **Além do Corpo**: Uma experiência em arte/educação. [tese] Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. 2012.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

COSTA, Tarcila Lima da. **Cuidado em Saúde e Arte na Percepção de Estudantes de Fonoaudiologia**. [tese] Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. Universidade de São Paulo, 2016.

COUTINHO, Rejane Galvão; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade**. [tese] Universidade de São Paulo, 2002.

DEWEY, J. A Arte como experiência. In: DEWEY, J. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural. (1950) 2010.

FINEBERG, Jonathan. **The innocent eye: children's art and the modern art**. Princeton University Press, 1997

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **O sagrado existe**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MERHY, Emerson Elias. A perda da dimensão cuidadora na produção da saúde: uma discussão do modelo assistencial e da intervenção no seu modo de trabalhar a assistência. In: **Trabalho, produção de cuidado e subjetividade em saúde**. Hucitec, 2013

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia de bolso, 2007.

ORTEGA Y GASSET, José de. **Meditações do Quixote**. São Paulo: Livro Ibero-Americano Ltda., 1967).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes. 1978

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. **Bioexpressão: corpo, movimento e ludicidade. Unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades**. Curitiba: CRV, 2011.

PINHEIRO, R. Cuidado em Saúde. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**, disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/cuisau.html>, Último acesso em: 28/08/18

RIZZI, MCSL. **Olho Vivo: Arte-educação na exposição Labirinto da Moda: Uma aventura Infantil**. [Tese]. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 1999.

TOLSTÓI, Leon. **O que é Arte?** São Paulo: Ediouro, 2002.

SOMOS TODOS IGUAIS NAS DIFERENÇAS: EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-SOCIAL A PARTIR DO VÍDEO CLIPE “BLACK OR WHITE”, DO ARTISTA MICHAEL JACKSON

Laura Paola Ferreira

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Fabrício Andrade

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

Aline Choucair Vaz

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

RESUMO: Este relato tem o intuito de descrever as vivências dos educandos da Escola Municipal Josefina Sousa Lima, terceiro ciclo (7º, 8º e 9º anos). As atividades foram desdobramentos do tema “Somos todos iguais nas diferenças”. Tema este que relaciona o aprendizado intercultural, a partir do estudo do vídeo clipe “Black or White” do artista Michael Jackson. Tem como objeto a experiência artística com uso de tecnologia no ensino de Arte. Como recurso metodológico, utilizou-se o diário de bordo e os diálogos com os autores: Morin; Ciurana; Motta (2003), Barbosa (2010), Pimentel (2007) e Cunha (2010). A interculturalidade e o uso de ferramentas tecnológicas no Ensino de Arte têm sido muito discutido na atualidade e têm desvendado muitas possibilidades de reflexões e pesquisas no campo educacional.

PALAVRA CHAVE: Ensino de Arte, tecnologia educacional, interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo contextualizar as expressões artísticas desenvolvidas pelos alunos da E.M Josefina Sousa Lima com o tema “Somos todos iguais nas diferenças” e suas relações conjunturais que envolvem a identidade e o ressignificar da interculturalidade, com uso da tecnologia nas aulas de Arte. A experiência contou com a participação dos estudantes do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos) da escola, localizada no bairro Primeiro de Maio, em Belo Horizonte/MG. A experiência teve cunho social, exploratório e dialogou com a realidade dos educandos.

O projeto apresentou como pressuposto metodológico a flexibilização no processo de ensino/aprendizagem e na criação dos caminhos para o aprendizado. O diário de bordo/campo foi utilizado durante toda a experiência que, de acordo com Marcondes (2002), é uma ferramenta fenomenológica de registro para realizar-se a reflexão pragmática cotidiana. E teve como pressuposto teórico-metodológico o estudo dos autores: Morin; Ciurana; Motta (2003), Barbosa (2010), Pimentel (2007) e Cunha (2010), tendo como ponto de partida, para além da criação expressiva, aspectos que influenciam a criação expressiva, como o

identificar, o construir e o relacionar do sujeito com o espaço social¹. Para Barbosa (2010, p. 100), o Ensino de Arte pressupõe o “Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano”. A criação artística acontece de forma singular e portanto, os processos se diferenciam de sujeito para sujeito, isso ocorre em função da apropriação que cada sujeito, a partir das experiências individuais e coletivas vivenciadas.

CAMINHOS PARA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE ARTE: “SOMOS TODOS IGUAIS NAS DIFERENÇAS”

O diário de bordo esteve presente durante todo o desenvolvimento do projeto. A escuta foi algo que se fez presente na criação, nos caminhos a serem percorridos nas atividades de Arte, em uma troca dialógica que se configura como um princípio, para o qual Morin; Ciurana; Motta (2003, p. 36) apresentam a seguinte definição:

Princípio dialógico: num mesmo espaço mental, este princípio ajuda a pensar lógicas que se complementam e se excluem. O princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado.

A criação do vídeo, a partir do clipe do artista Michael Jackson, surgiu de uma fala muito recorrente nos diálogos em sala: *somos todos iguais nas diferenças*. Essa fala referia-se às intensas discussões sobre o respeito à cultura do outro, do direito de ser e de se expressar. Morin; Ciurana; Motta (2003, p. 37) nos dizem que é impossível pensar a sociedade e os indivíduos isoladamente, que “a dialógica entre indivíduo e sociedade deve ser pensada num mesmo espaço”.

Ao observar os comentários dos estudantes durante as atividades, *diário de bordo*, construíram-se formas de se trazer o diálogo com outras culturas, em ampliar o repertório das trocas iniciadas em sala. Foi quando se recordou o vídeo clipe do artista Michael Jackson, “Black or White”, o qual remetia às relações interculturais. A interculturalidade, de acordo com Barbosa (2007), acontece quando há o reconhecimento do outro, quando há uma interação entre culturas de diferentes grupos sociais. E esse reconhecimento é o que o Ensino de Arte poderá proporcionar, quando caracteriza a cultura de outras nações. Barbosa (2007, p. 15) nos ensina sobre a identidade cultural e o Ensino da Arte na formação do sujeito:

A função das artes na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura. Identificação é sempre a produção de “uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir

1. O termo espaço social se refere às vivências trazidas pelos educandos a partir das histórias construídas pela interação com outras pessoas tanto dos lugares onde frequentam, quanto do universo da cultura midiática e digital. E essa visão, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017, p. 58), “fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.”

ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro.

Os estudantes, ao assistirem ao vídeo clipe do artista Michael Jackson, *Black or White*, logo se animaram com a ideia de produzirem o final do vídeo que remetia à *interculturalidade*. A princípio, receou-se por se tratar de um artista estrangeiro, de época diferente dos educandos, porém os comentários pronunciados durante a aula demonstravam o quanto os estudantes gostavam das imagens, da melodia e da dança muito presente no ambiente escolar, no curso do contraturno, ofertado pela *Escola Integrada*². Os estudantes logo relacionaram o vídeo clipe com as relações sociais/interculturais. Cunha (2010, p. 259) nos diz sobre o conhecimento e o uso de tecnologia no Ensino de Arte:

Concebemos a e-Arte/Educação como construção de conhecimento, em que cognição está inserida no “processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente”, por meio de experiências significativas ao longo de um processo, pois “refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição.

Nas aulas que sucederam ao vídeo, buscou-se a *tradução* para que os estudantes pudessem procurar traços e elementos interculturais na letra. Os alunos começaram a perceber que as imagens iam além do que a palavra expressa. Os comentários feitos durante a aula demonstravam o quanto os alunos já conseguiam emitir opiniões. Ao final da aula, foi pedido aos estudantes que escrevessem sobre o ocorrido. Um dos educandos posicionou-se: *As imagens do vídeo clipe é mais da hora que a letra.*

Nas aulas subsequentes, foi preparada uma aula com sequência de dois momentos. O primeiro foi para uma aula explicativa/participativa sobre a gravação: primeiro e segundo plano de vídeo, foco das imagens, sequência na gravação, funcionamento da câmera de vídeo e fotografia. Enfim, a primeira parte da aula foi uma oportunidade de os estudantes conhecerem melhor os equipamentos e direcionamentos para a gravação. No segundo momento, os estudantes usaram os adereços, maquiagens, adornos para criarem máscaras, personagens. Sendo assim,

A prática educacional na pedagogia do conhecimento imaginativo reconhece que ensinar envolve mediação interativa. Em arte envolve pensar, contextualizar, fazer arte e a habilidade de fruir obras de arte, focalizando na potencialidade que as obras de arte têm em suas estruturas metafóricas. Sua prática potencializa a vivência pessoal e/ou bagagem imagética do aluno, gerando maior capacidade cognitiva em quaisquer práticas do conhecimento. (PIMENTEL, 2010, p. 224).

Na maior parte das vezes, os estudantes ficam bastante agitados com a atividade fora da sala de aula, quando expandem-se os limites do aprendizado com recursos tecnológicos, materiais ou técnicas que fogem do cotidiano comum das aulas. A ansiedade e agitação causadas pela vontade de produzir o vídeo não

2. A Escola Integral da PBH é uma política de Educação Integral no município de Belo Horizonte, que aumenta o tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar, a circulação e os espaços de aprendizagem desses estudantes. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-integral>. Acesso em: 15 jun. 2018.

permitiu uma concentração por parte dos estudantes. Ao findar a aula, refletiu-se sobre as etapas de criação e sobre a necessidade de auxílio de outro profissional, para a realização das aulas subsequentes.

Foi solicitado o auxílio da professora de Matemática. A escolha da professora se deve pela afinidade com a utilização dos recursos tecnológicos e por ser uma profissional que se interessa em produzir, junto com os alunos, trabalhos que fogem do formato tradicional de enfileiramento de carteiras. O planejamento foi realizado em conjunto, como podemos notar nas figuras 01 e 02.



Figura 01 – Aula vídeo.

Fonte: Laura Paola, Danila Sarizo, acervo pessoal.



Figura 02 – Aula vídeo.

Fonte: Laura Paola, Danila Sarizo, acervo pessoal.

A aula foi realizada com os estudantes que estavam bastante participativos na atividade proposta (figuras 03 e 04). Realizaram-se diversos vídeos, como *Manequim humano*³, *Boomerang*⁴ e o vídeo *Transformação*. Este foi baseado na interculturalidade presente no vídeo clipe *Black or White*. Alguns estudantes imediatamente se prontificaram em manipular a câmara. Logo, outro estudante ficou encarregado de auxiliar na organização dos adereços e maquiagens. O resultado pode ser observado nos processos de criação, nos registros feitos pelos educadores e educandos e nos vídeos editados.

3. Manequim humano: Consiste em um vídeo no qual os personagens ficam parados e há somente o movimento da câmara.

4. Boomerang: é uma interface que tem somente um botão principal, que dispara dez fotos contínuas no smartphone. Em seguida, o aplicativo constrói, automaticamente, um vídeo de 1 segundo.



Figura 03 – Produção de vídeo.

Fonte: Produção do próprio autor.



Figura 04 – Bastidores da produção do vídeo.

Fonte: Laura Paola, Danila Sarizo, acervo pessoal.

A produção do vídeo foi realizada por todas as turmas do 7º, 8º e 9º anos. Ao finalizar, junto com a educadora de Matemática, houve a edição do vídeo intitulado *Transformação*⁵. O resultado da experiência do vídeo foi visto na realização do evento do *Cine Pipoca* na escola. Este foi realizado na EM Josefina Sousa Lima para finalização do projeto. A ideia do “Cine Pipoca” foi divulgar aos estudantes as

5. O vídeo *Transformação* foi baseado na interculturalidade presente no vídeo clipe *Black or White*.

imagens e os vídeos produzidos pelos educandos/educador durante as experiências artísticas realizadas durante o ano (figura 05).



Figura 05 – Cine Pipoca.

Fonte: Laura Paola, Danila Sarizo, acervo pessoal.

Pôde-se constatar nas falas e nos olhares durante a apresentação no *Cine Pipoca*, o quanto os alunos estavam satisfeitos e orgulhosos com os trabalhos que haviam realizado. O vídeo consistia nas fotos dos processos, criadas durante as atividades desenvolvidas nas aulas de Arte, e no vídeo *Transformação*. A escolha do vídeo clipe e da trilha musical do artista Michael Jackson se deve ao âmbito intercultural e global, expresso nas imagens do vídeo clipe. O intuito foi trazer a reflexão sobre a relação intercultural, em que os educandos pudessem se identificar ou não com a cultura visual do outro. “A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (BARBOSA, 2010, p. 99).

O projeto iniciou-se a partir dos conhecimentos trazidos pelos educandos, observados nos diálogos realizados nas aulas de Arte. O vídeo possibilitou uma ampliação do olhar sobre a *interculturalidade* presentes no vídeo. Para Cunha (2010, p. 263), “a natureza epistemológica da apreciação estético-digital se configura de fato num processo interacionista tecno-humano”. A fala dos estudantes, ao findar o vídeo, era somente uma: *Coloca mais uma vez professora!*

ANÁLISE, RESULTADOS OBSERVADOS

Os estudantes ficaram bastante envolvidos com os recursos tecnológicos utilizados nas atividades propostas. A criação dos vídeos permitiu que os alunos experimentassem os equipamentos e relacionassem o cotidiano cultural na produção artística. Relato da aluna Safira 7ºano⁶:

6. O nome da estudante foi preservado.

Professora! Você fez um projeto legal com a gente, ensinou e colocou em prática. Você vai lá na informática para pesquisar com a gente, você passa um vídeo para ver como é que é, você coloca no quadro e coloca a gente para fazer na prática o projeto também. Gostei muito.

O desejo de criar caminhos (*métodos*) que proporcionem a curiosidade na construção do saber torna-se fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. A construção do conhecimento parte do estímulo do educador, que instiga o *desejo* do aluno de se transformar, conforme afirma Charlot (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se durante as atividades desenvolvidas com os educandos da E.M Josefina Sousa Lima que o conteúdo artístico caminha com diversas possibilidades que dialogam com a cultura/tecnologia/arte para um diálogo com a realidade dos educandos. Os estudantes, ao perceberem uma relação de proximidade com o objeto a ser estudado, sente-se mais receptivo aos novos caminhos do aprendizado, no caso, nas aulas de Arte. Ressalta-se a importância do educador que media o desenvolvimento das aulas, a partir da observação dos educandos nas demandas do ensino.

Espera-se que este relato inspire outros educadores da rede pública de ensino, no estímulo ao uso de novas tecnologias no contexto escolar. E que possa, contudo, despertar o interesse pela pesquisa epistemológica nos âmbitos escolares.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (org). **Arte/educação contemporâneas: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. (org). **Arte/educação contemporâneas: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Fernanda Pereira. E-Arte/Educação Crítica. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 259-295

MACHADO, Marina Marcondes. **O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas**. São Paulo: Sala Preta (USP), v.2, 2002, p. 260-263. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101/60089>. Acesso em: 31 mai. 2017.

MORIN, Edgar; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, Brasília/DF/UNESCO, 2003.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Formação de Professor@s: ensino de Arte e tecnologias contemporâneas. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (org). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

_____. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SUSPENDAMOS A TAÇA PELOS DIAS QUE VIVEU: A CRIAÇÃO POÉTICA SOB A PERSPECTIVA DA RECORDAÇÃO EM POEMAS DE RUY BARATA

Adonai da Silva de Medeiros

Universidade do Estado do Pará, Graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa, Monitor Bolsista da área de Literatura (CCSE/UEPA)
Belém - Pará

Elielson de Souza Figueiredo

Universidade do Estado do Pará, Professor Assistente I da Universidade do Estado do Pará, Doutor em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade do Estado do Pará
Belém – Pará

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo central realizar uma análise reflexiva acerca da *Recordação* – passar de novo (re-) pelo coração (cordis) –, enquanto essência do estilo Lírico, em poemas de Ruy Barata, poeta e músico paraense. Para tanto, fundamentar-nos-emos em Staiger (1969), em referência à *Recordação*, e o modo como se manifesta por meio dos fenômenos estilísticos, que, segundo Cunha (1976), são eles: a musicalidade, a repetição, a alogicidade, a antidiscursividade, a construção paratática e o desvio da norma gramatical. Concomitantemente, amparar-nos-emos em Paz (1982), para discutirmos, antes de adentrarmos nas análises, a forma como que se dá a criação da palavra poética – os movimentos de *elevação* e *retorno* e a

consequente (re)criação pela *participação ativa*, isto é, pelo leitor –, e em Friedrich (1978), para bem compreendermos a relação entre a *inteligência que poetiza* (o poeta), o seu tempo e a transformação, nesta relação, em *movimento emocional*. Os poemas de Ruy Barata foram recolhidos em uma segunda edição, de 1990, da obra intitulada *Ruy Guilherme Pararanatinga Barata*, organizada por Alfredo Oliveira, em que se faz uma abordagem, antes de expor os poemas, contextualizada do que viveu o poeta no período de produção dos poemas. Ademais, conclui-se que a análise feita revela a forte presença da *Recordação*, na medida em que a criação poética pela *inteligência que poetiza* é manifestada por meio dos fenômenos estilísticos, uns mais predominantes, como a musicalidade, a repetição, a construção paratática, e outros menos, como o desvio da norma gramatical, a alogicidade e a antidiscursividade.

PALAVRAS-CHAVE: Ruy Barata. Recordação. Criação poética. Inteligência que poetiza.

WE SUSPEND THE BEAKER FOR THE DAYS
THAT VIVED: POETIC CREATION UNDER
THE PERSPECTIVE OF REMEMBRANCE IN
POEMS OF RUY BARATA

ABSTRACT: The main objective of the present work is to carry out a reflexive analysis of the

Remembrance – to pass again through the heart –, as an essence of the Lyrical style, in poems by Ruy Barata, poet and musician from Pará. To do so, we shall base ourselves on Staiger (1969), in reference to *Remembrance*, and the way in which it is manifested through stylistic phenomena, which, according to Cunha (1976), they are: musicality, repetition, alogicity, the antidiscursivity, the paratática construction and the deviation of the grammatical norm. Concomitantly, we will take refuge in Paz (1982), to discuss before analyzing the way in which the creation of the poetic word – the movements of *elevation* and *return* and the consequent (re)creation by *active participation*, that is, by the reader –, and in Friedrich (1978), in order to understand the relation between *poetic intelligence*, its time and the transformation, in this relation, into *emotional movement*. The poems of Ruy Barata were collected in a second edition of 1990 from *Ruy Guilherme Paranatinga Barata*, organized by Alfredo Oliveira, in which an approach is made, before exposing the poems, contextualized of what the poet lived in the period of production of poems. In addition, it is concluded that the analysis made reveals the strong presence of the *Remembrance*, insofar as the poetic creation by the *poetic intelligence* is manifested through the stylistic phenomena, some more predominant, such as musicality, repetition, and others less, such as the deviation of grammatical norm, alogicity and antidiscursivity.

KEYWORDS: Ruy Barata. Remembrance. Poetic creation. Poetic intelligence.

1 | INTRODUÇÃO

O poeta e músico paraense Ruy Guilherme Paranatinga Barata, figura, entre outros nomes expressivos da literatura paraense, como um dos maiores poetas paraenses do século passado. São de Ruy Barata as obras poéticas *Anjo dos abismos*, *A linha do Imaginário*, *Violão de rua* (as que aqui recolhemos os poemas para bem analisarmos), além de composições, em parceria com seu filho Paulo André, e de pretendida criação da epopeia *O nativo de câncer*.

Os poemas de Ruy Barata recolhidos, que aqui analisaremos, constam na segunda edição, revista e ampliada, da obra intitulada *Ruy Guilherme Paranatinga Barata*, publicada em 1990, organizada por Alfredo Oliveira, em que, antes de expor os livros de poemas, faz uma abordagem contextualizada do que viveu o poeta durante a produção dos respectivos livros.

Como o presente trabalho tem por objetivo refletir acerca da *Recordação* – passar de novo (re-) pelo coração (cordis) –, enquanto essência do estilo Lírico, em poemas de Ruy Barata, iremos nos fundamentar em Staiger (1969) para bem compreendermos o fundamento lírico, assim como os elementos que manifestam a presença reinante da *Recordação* nos poemas líricos, isto é, de acordo com Cunha (1976), os fenômenos estilísticos, são eles: a musicalidade, a repetição, a alogicidade, a construção paratática, a antidiscursividade e o desvio da norma gramatical.

Para compreendermos o processo de criação da palavra poética, buscamos

refúgio na teoria de Paz (1982), em que discute os movimentos de produção poética, o que discutiremos primeiramente, para se ter uma visão geral. Além destes, fundamentar-nos-emos também em Friedrich (1978) como forma de se refletir acerca do movimento emocional que é produzido pela inteligência que poetiza em choque com a sua realidade temporal, causando uma tensão dissonante – veremos estes aspectos sobretudo nos poemas de Violão de rua.

Ademais, explicitemos, de imediato, que os poemas aqui estudados manifestam significativamente a forte presença da *Recordação*, que é plasmada nos poemas, na medida em que a criação poética pela inteligência que poetiza é manifestada por meio dos fenômenos estilísticos, uns mais manifestos, como a musicalidade, a repetição, a construção paratática, e outros menos, como o desvio da norma gramatical, a alogicidade e a antidiscursividade.

2 | A CRIAÇÃO POÉTICA POR MEIO DO MOVIMENTO EMOCIONAL

O movimento emocional, dito por Friedrich (1978), é a maneira com que o poeta busca, mesmo que minimamente, dar forma ao aparente caos, isto é, à disposição anímica, como afirma Staiger (1969). O poeta é um homem à frente do seu tempo. Ele é quem consegue, por meio da palavra, dar contorno à realidade caótica e perturbada de seu tempo. O movimento emocional é a forma com que o poeta procura estabelecer conexão, ainda que “subjetivamente”, entre o mundo e a palavra. A palavra, cuja caracterização, aqui, é eivada de poeticidade, é o máximo da condensação, cristalização que estão em devir no poeta.

Instalou-se, desta maneira, uma tensão dissonante (FRIEDRICH, 1978), em dois sentidos: a palavra não consegue extrair tudo do mundo, ela não consegue abarcar tudo, é um fracasso, e, excepcionalmente, é o único, ainda que raso e precário, artefato que se tem para explicar o mundo para alcançá-lo, portanto, ela é o acesso ao mundo, assim como o conseqüente distanciamento. Além disso, quando poetizada, eivada de significação, a palavra poética almeja trazer o leitor para perto, para logo em seguida arrastá-lo, perturbá-lo por conta do movimento emocional.

A fusão, entre simbolização e forma, de acordo com Paz (1982), por ser a rebeldia através da transgressão da forma, dá-se de forma violenta: primeiro, o poeta arranca a palavra do seu lugar habitual, de costume, do lugar de simples fala, para transformá-la em uma nova palavra, como se tivesse acabado de nascer – de fato é, na palavra poética, sempre uma nova palavra, pois, cada poesia/poema é única(o) –, criada pelo próprio poeta no seu ato de desarraigamento, nas palavras do autor, das palavras, que tem como conseqüência significância outras, pois, adentrando no segundo ato da criação poética, as palavras retornam para flutuarem no poema, alinhavadas, sempre, umas às outras.

Estes atos – de desarraigamento, desenraizamento ou elevação; e de regresso ou gravidade, como diz Paz (1982) – atuam, por mais que, a priori, apareçam

contrárias, como forças extremas e únicas para composição do poema. No entanto, para de fato tornar-se poesia, o poema, agora novo, precisa de uma força que o faça (re)viver: a participação ativa do leitor.

Assim, a participação é um ato de (re)criação, tal qual um ato de (re)viver aquele momento em que já se manifestou no poeta, que agora está inerte, ou melhor, latente no poema, pronto para receber o toque que irá elevá-lo e regressá-lo ao seu estado, este toque é a chave que irá fazer com que sociedade e poeta transformem juntos a realidade existente, com poesia, pois, de acordo com Paz (1982), o poema é um organismo vivo, que exige a viva participação.

3 | LATENTE, A RECORDAÇÃO MANIFESTA-SE

Para Staiger (1969) o poeta lírico é tocado, quando tenciona a criar, pela *Recordação*, no sentido de que ele passa de novo (re-) pelo coração (cordis), isto é, a inteligência que poetiza, fundamentada por essa essência, espera vir a chama da *Recordação* para começar o processo de pulverização dos sentidos cotidianos que as palavras carregam, de modo que, após a carbonização, o eu lírico passa a manter uma relação de sentir o estado anímico, por uma, duas, três ou mais vezes o clima anímico em seu coração. O poeta parte, quando sente, à criação, embalado pelo movimento emocional de quem deixa-se lançar livremente aos extremos (FRIEDRICH, 1978, p. 27).

A estrutura do poema, a sua forma, ritmo, etc., serão não somente o reflexo daquilo que sente, mas também uma confluência de tonalidades diversas que se almeja a partir de cores primárias: a poesia do mundo rasga na tela pictórica o que nas cores isoladas não se deixaria ver.

A participação ativa, em nossa interpretação, será reclamada quando, no poema, os fenômenos estilísticos fizerem-se presentes, isto é, a atenção do leitor é atraída pela forma. De acordo com Cunha (1976), os fenômenos estilísticos do ramo da Lírica são: a musicalidade, a repetição, o desvio da norma gramatical, a alogicidade, a antidiscursividade e a construção paratática. Começemos a explicá-los.

A musicalidade diz respeito ao sentir do eu que, não bastando apenas sentir, precisa-se fazer sentir. A significação precisa de uma força inicial para se movimentarem e chegarem até determinado ponto. A força é a disposição anímica que dá ao poeta fôlego; o ponto de chegada é a significação das palavras: “Nem somente a música das palavras, nem somente sua significação perfazem o milagre da lírica, mas sim ambos unidos em um.” (STAIGER, 1969, p. 24). Além disso, Staiger (1969, p. 23) afirma que a musicalidade embalada pela disposição anímica retém no leitor a apreensão mesmo que sem compreender, já que ela sugere as sensações. Pode-se perceber a musicalidade por meio da assonância, aliteração, pelo ritmo,

rima.

No que se refere à repetição, ela acusa a *Recordação* porque o poeta lírico, para não se perder ou não deixar que a disposição de ânimo desapareça, ele repete a si ou a imagens, ou símbolos, ou musicalidade, sensações, enfim, qualquer tipo de repetição. A repetição é a concentração do poeta e no coração, no sentido figurado deste termo, do poeta. Deste modo, segundo Staiger, (1969, p. 30) a repetição alimenta o todo e evita o falecimento do estado lírico, fortalecendo a prevalência do efeito lírico.

O desvio da norma gramatical é menos o ferir da estrutura da língua do que a tentativa do poeta de se desprender da rigidez que impera sobre ele. Em outras palavras, o poeta luta, a partir dos próprios recursos que a língua dispõe, contra o discursivo, lógico e objetivo da norma gramatical, é uma forma de fazer a língua plástica e sugerir sentidos novos e inusitados. Assim, o desvio da norma gramatical faz alusão à busca pela “antinorma”, revela obscurecimento e a causa da estranheza do texto poético.

A alogicidade é a que consegue unir todos os fenômenos estilísticos da lírica, uma vez que ela significa a não subversão do poeta lírico aos estatutos do raciocínio lógico, ou seja, o poeta lírico rompe com as barreiras que os querem limitar, deste modo, conduzido pela disposição anímica, o poeta lírico arrebatado o pensamento lógico-racional: “A unidade e coesão do clima lírico é de suma importância num poema, pois o contexto lógico, que sempre esperamos de uma manifestação linguística, quase nunca é elaborado em tais casos, ou o é apenas imprecisamente.” (STAIGER, 1969, p. 39). A alogicidade pode-se fazer percebida quando o poeta utiliza paradoxos, oximoros.

A antidiscursividade é característica da Lírica quando repele o teor discursivo de um texto. Assim, o poeta lírico não quer mostrar ou provar nada, não quer que sua “ideia” seja clara, coesa, objetiva, discursiva, sintaticamente bem estruturada, quer apenas sentir o seu interior e a disposição anímica, quer sentir o estado fluído. Deste modo, a organização do seu poema plasma o ser e estar de sua alma.

O último fenômeno estilístico do estilo Lírico é a construção paratática. Tudo o que é organizado e bem moldado, o poeta lírico rejeita, pois ele não está preocupado em ser entendido, mas sim reclama o sentir. Desde modo, orações que valem por si, assim como eu lírico, são justamente o tipo de construção que o poeta lírico reclama. Vejamos, agora, como se dão esses elementos nos poemas de Ruy Barata.

4 | A CRIAÇÃO POÉTICA ATRAVÉS DA RECORDAÇÃO: O MOVIMENTO EMOCIONAL

Nesta sessão almeja-se discutir e refletir acerca da criação poética através da *Recordação*, bem como compreender o modo com o poeta plasma em seus poemas

o movimento emocional. Vejamos:

ANJO DOS ABISMOS

Quero chegar diante de ti
não como a imagem do sonho
em que se perde na bruma,
mas como o fantasma de dentro de ti mesmo.
Quero chegar diante de ti,
e olharás minha longa cabeleira,
minhas faces esvoaçantes,
meus olhos incolores
e adivinharás que atravessei
os limites do eterno.
Ó esta noite todas as luzes estarão veladas pelo sono,
todos os silêncios serão devorados
pela eternidade,
todas as chagas ressurgirão das dores,
todos os olhos estarão desmesuradamente abertos
mas não poderemos sentir
a Sua presença
porque então passamos à pátria das essências.
Esta noite chegarei diante de ti,
nossas almas se confundirão na grande viagem,
nossos olhos se alongarão ao paraíso dos símbolos
onde nasce o grande mar das almas moribundas.
(...) Ó sim sou eu por sobre as nebulosas,
fantasma que povoa quatro mundos,
imagem perdida e mais tarde encontrada
no limitado céu da poesia.
(BARATA, 1990b, p. 68)

Com este *Anjo dos abismos*, esboçaremos, mais detidamente, como a *repetição* favorece para a permanência do movimento emocional. Sabe-se que a repetição, em uma poesia lírica, pode ser qualquer coisa, mas não de qualquer maneira. Assim, a repetição que acusa a criação poética através da *Recordação* neste poema é a repetição de uma imagem, a imagem da transformação do eu lírico em fantasma eterno, em um anjo dos abismos, que assombra e gera perturbação dentro de ti:

“Quero chegar diante de ti/ [...] como o fantasma de dentro de ti mesmo”.

Com esse anseio de existir enquanto espectro “dentro de ti”, o eu lírico repete a si na medida em que afirma que *“quer chegar diante de ti”*, e continua caracterizando a si e a sua chegada, pois quer reiterar, conservando, conseqüentemente, o clima anímico, a si enquanto fantasma eterno, pois se firmará dentro de ti: *“e olharás minha longa cabeleira,/ minhas faces esvoaçantes,/ meus olhos incolores,/ e adivinharás que atravessei/ os limites do eterno”*. E o clima da noite em forma penumbra é o estado adequada para que este morto notívago se faça ser um espectro eterno (*“Ó esta noite todas as luzes estarão veladas pelo sono,/ todos os silêncios serão devorados/ pela eternidade”*), no entanto, o ser do fantasma, enquanto essência sobrenatural, do reino suprassensível, não pode ser percebido, uma vez que ultrapassou, atravessou a barreira do eterno, e a construção paratática ajuda a evidenciar esta travessia: *“mas não poderemos sentir/ a Sua presença/ porque então passamos à pátria das essências”*.

Assim, o fantasma que sobrevoa *“por sobre as nebulosas/ fantasma que povoa os quatros mundos”*, nos dá a dimensão, a ideia de que a imagem que fora perdida e mais tarde encontrada, plasma-se no poema, porque eivado de poesia – poesia esta que transborda do mundo inacessível –, de forma insuficiente, as palavras são limitadas a figurar, quando muito, pelo *“paraíso dos símbolos”*, todavia ainda é insatisfatória: *“a imagem perdida e mais tarde encontrada/ no limitado céu da poesia”*.

CANÇÃO DO POETA VIGIADO PELA POLÍCIA

Por Cuba, por Cuba-Libre,
(quem pode Cuba domar?)
por Fidel, rosa do povo,
(no povo a desabrochar)
O poeta é observado,
o poeta é vigiado,
no céu, na terra e no mar.

É olho de todo tipo
rondando o desesperado:
Olho fundo do plantão,
olho do guarda embalado,
olho magro do escrivão,
e o gordo do delegado,
olho que anota e reporta
tosse, tédio, resfriado,

que pode traçar um mapa
de seu dente cariado.
Ah Fidel que tanto olho
Para um queixo escanhoado!

Inútil fugir ao olho,
o olho dorme acordado,
na rua é reconhecido,
no banheiro devassado.
O olho interrompe a ceia
com soturno mau-olhado.
O olho espreita, esmiúça,
cama, camisa e calçado.
amar já não pode mais:
O beijo é fiscalizado.

(...) (BARATA, 1990c, p. 135-136)

Com este poema ponderaremos sobre como a inteligência que poetiza joga com a palavra para refletir acerca de seu tempo. De imediato, vejamos que surge o poeta engajado em sua realidade: no plano do conteúdo, temos, metaforicamente, que o *olho*, de todo tipo, presente o tempo todo e em todos os lugares, vigia todos os movimentos do poeta (*“Inútil fugir ao olho,/ o olho dorme acordado,/ na rua é reconhecido,/ no banheiro devassado”*), sugerindo-nos a maneira de repressão e censura à época do livro *Violão de rua*: *“O olho interrompe a ceia/ com soturno mau-olhado./ O olho espreita, esmiúça,/ cama, camisa e calçado./ amar já não pode mais:/ O beijo é fiscalizado.”*

Adentrando no campo da forma, temos por meio da musicalidade – a repetição insistente do fonema vocálico /o/ – a sugestão da significação, uma vez que som e sentido existente numa relação mútua: a assonância do fonema vocálico /o/ dá-nos a sensação do poeta desesperado, pois tem que ser cauteloso, sendo vigiado pelo *“Olho fundo do plantão/ olho do guarda embalado,/ Olho magro do escrivão,/ E o gordo do delegado,/ Olho que anota e reporta”*, assim, com a construção paratática deslocada à direita do corpo do texto, sugere-se a tentativa de se esgueirar pelos “becos” para não ser observado: *“O poeta é observado,/ O poeta é vigiado,/ No céu, na terra e no mar”*. Deste modo, o leitor sente-se vigiado: *“ela [a dramaticidade agressiva do poeitar] determina também a relação entre poesia e leitor, gera um efeito de choque, cuja vítima é o leitor. Este não se sente protegido, mas, sim, alarmado.”*, afirma Friedrich (1978, p. 17), ou seja, o poeta busca alertar o leitor para que se

engaja também nesta canção do poeta vigiado pela polícia.

ACALANTO PARA MARIA DIVA

Sopra leve, vento leve,
na noite que vai cair,
no consolo a flor desmaia
nos meus dedos sinto frio
foi a Bruxa?
foi a Fada?
foi a Morte
ou foi o Sacy?

Minha mãe reparte a ceia,
meu pai ainda não chegou,
deitado no quarto escuro
chamo por Nossa Senhora
que de leve abriu a porta,
de mansinho se chegou,
aqueceu-me no seu manto,
me acalmou,
me penteou...

Sopra leve, vento leve,
já dormindo me deixou.

(BARATA, 1990a, p. 110)

Notemos que o acalanto, enquanto significação, é sugerido através da musicalidade, na primeira estrofe, de fonemas fricativos /s/, /v/, estes em relação direta com, no primeiro e antepenúltimo versos, com o fonema vocálico /e/, e /f/ de forma que juntos são reclamados pela significação: o poema quer ser acalanto para Maria diva, a musicalidade vai ao encontro tentando, sugestivamente através das sensações que causam, ser mansa e acolhedora nesta noite que vai cair. Surgem também seres mitológicos – Bruxa, Fada, estes mais clássicos, Morte, este mais universal, e Sacy, este mais regional – que indicam o frio sentido nos dedos do eu lírico.

Na segunda estrofe surge a imagem a quem o poeta dedica este acalanto: Nossa Senhora. Em uma relação de corte, semelhante ao cinema, isto é, a descrição das personas que residem na casa, que se encontram, é sugerida pelas construções

paratáticas: *“Minha mãe reparte a ceia,/ meu pai ainda não chegou,/ deitado no quarto escuro/ chamo por Nossa Senhora”*, e é, justamente neste espaço do quarto, que se encontra o sujeito poético, que sente o consolo que a flor desmaia, pois é, também, acalentado por Nossa Senhora, que chega de mansinho, e aquece o eu lírico nesta noite fria que vai cair: *“que de leve abriu a porta,/ de mansinho se chegou,/ aqueceu-me no seu manto,/ me acalmou,/ me penteou...”*. Após ser aquecido pelo manto de Nossa Senhora, que, de mansinho, *“sopra leve, vento leve”*, o poeta adormece: *“já dormindo me deixou”*.

CANÇÃO DOS QUARENTA ANOS

Poema, suspende a taça
pelos dias que vivi.
Espelho, diz-me em que jaça
mais fiel me refleti.
Quarenta anos correram
e neles também corri.

Quarenta anos, quarenta!
(Quantos anos inda virão?)
Morrerei hoje de infarto
ou amanhã de solidão?
Serei pasto da malária?
Ou presa do avião?

A morte engendra esperança.
A morte sabe fingir.
A morte apaga a lembrança
da morte que vai ferir.
E em cada instante que passa
a morte pode surgir.

Quem pode medir um homem?
Quem pode um homem julgar?
Um homem é terra de sonhos,
Sonho é mundo a se decifrar:
naveguei ontem no vento,

hoje cavalgo no mar.

Hoje sou. Ontem, não era.

Amanhã, de quem serei?

Um homem é sempre segredos.

(Por qual deles purgarei?)

Dos meus netos, qual o neto,

em que me repetirei?

(...)

(BARATA, 1990c, p. 140)

Continuando, vamos refletir acerca da criação poética através da *Recordação* nesta reflexão sobre a vida que o poeta nos carrega, neste trecho do poema *Canção dos quarenta anos* que nos empresta dois versos ao título do nosso trabalho. Veja-se que o poema, para sugerir a taça levantada pelo poema, quebra a construção: “*Poema, suspenda a taça/ pelos dias que vivi.*”, de forma que a taça está no ar como que brindando. Pede ao *Espelho*, esta entidade que refleti a imagem do ser, ou a imagem avessa e submersa do ser, que mostre qual *jaça mais fiel que refletiu a si*. Os quarenta anos do poeta transcorreram de forma célere, e nesses quarenta anos também ele correu: “*Quarenta anos correram/ e neles também corri.*”,

Na segunda estrofe notemos a musicalidade pela rima final dos versos, indicando, também nas tônicas finais de cada verso, a alternância das possibilidades em que o eu lírico explicita de que pode morrer: “*Morrerei hoje de infarto/ ou amanhã de solidão?/ Serei pasto da malária?/ Serei presa do avião?*”.

Na terceira estrofe, notemos que há um ritmo alternativo entre átonas e tônicas, de modo que essa alternância sugere-nos o significado que busca alcançar, isto é, que em cada momento vivido a morte pode surgir, vejamos como se dá: nos versos ímpares (primeiro, terceiro e quinto) dessa estrofe há entre a primeira e segunda tônica, duas átonas, e entre a segunda e terceira tônica, intercala-se três átonas, com exceção do quinto verso, que há duas, o que demonstra a variação e incerteza da morte: marquemos as tônicas para demonstrar “*A morte engendra esperança./ (...) A morte apaga a lembrança/ (...) e em cada instante que passa*”. Há nos versos pares também este ritmo que se alterna, alterna-se também entre os versos, o que nos sugere a imprevisibilidade de quando, como e de onde a morte virá, vejamos: no segundo e sexto versos, entre a primeira e a segunda tônicas tem uma átona, e entre a segunda e a terceira tônicas possui duas átonas – marquemos as tônicas: “*(...) A morte sabe fingir./ (...) a morte pode surgir*” –, quanto ao quarto verso, temos o oposto, isto é, duas átonas entre a primeira e a segunda tônica, e uma átona entre a segunda e a terceira tônica, marcando as tônicas, temos o seguinte: “*(...) da morte*

que *vai ferir*”.

Na quarta estrofe, temos as indagações de modo paratática (“*Quem pode medir um homem? Quem pode um homem julgar*”), refletindo, em ambos os sentidos – o poeta reflete acerca do homem, e a construção reflete a reflexão do poeta –, sobre que ente pode mensurar as atitudes do homem. Além disso, há, nos últimos versos dessa estrofe, um jogo com as palavras, em que as imagens geradas acusam a alogicidade, ora pelo jogo de palavras, realocando-as na sintaticamente (“*Um homem é terra de sonhos,/ sonho é mundo a se desvendar*”), ora pelo jogo de léxicos que semanticamente não correspondem entre si: “*naveguei ontem no vento,/ hoje cavalgo no mar.*”.

Na quinta estrofe, a última do trecho que explicitamos, promove o mesmo jogo senão alógico: pois o eu lírico no passado ainda não era, figurava, talvez, como um projeto, no presente ele passa a ser, no futuro não se sabe, talvez será de alguém, que não dele mesmo: “*Hoje sou. Ontem, não era./ Amanhã, de quem serei?*”. No terceiro verso, dá outra característica a um homem – que pode ser qualquer um, como bem reitera no corpo do poema –, ele agora “*é sempre segredos*”, no entanto inclui-se, o poeta, como um homem prenhe de segredos, assim, questiona-se: “*Por qual deles purgarei?*”. A vida é um eterno retorno, mesmo que seja, excepcionalmente, o ser um eterno devir, porém, de acordo com o poeta, ele se repetirá: “*Dos meus netos, qual o neto,/ em que me repetirei?*”.

SALMO

Senhor

és Tu a quem escuto nesta noite de trevas?

És Tu

que vens, de leve, acordar o irresistível pranto

na dissoluta face onde se esconde

a máscara de um medo de mil anos atrás?

És Tu

que lanças o olhar como rosas de fogo

sobre o meu pobre e insuportável exílio?

Senhor! Senhor!

sou aquele a quem Teu nome gera suicídio!

Longe de Ti

as dores são mais brandas

e a lembrança da chaga fere menos que o sonho.

Sem ti estarei protegido pela valsa e pelo medo

e neste quarto
por onde a solidão semeia pranto
tomarei éter até que o azul se manifeste
e recitarei depois Baudelaire em altas vozes.
Senhor! Senhor!
És o inimigo oculto em cada hora noturna,
pois se Lázaro não sou abre-me a porta
ou para sempre lança-me no abismo.
(BARATA, 1990a, p. 120)

Nota-se que já começa antidiscursivo, na medida em que *Senhor*, isolado, pois é supremo e magnífico, atuando como um vocativo, é plasmado no primeiro verbo sem o seu predicativo, para ter destaque. Bem como a repetição das expressões “És Tu” e “longe de Ti” são por vezes figuradas em versos isolados, de forma que a primeira enaltece a dor que é estar perto do *Senhor*, e a segunda enaltece a ideia de que distante do *Dele* as dores são mais brandas e o “*coração bata mais forte*”.

Além disso, notemos que há um acúmulo de fonemas fricativos no poema, sugerindo-nos, também, o acúmulo de dor que o eu lírico sente, quando evoca ao *Senhor* neste *salmo*, ao estar perto *Dele*, uma vez que ao evocar *Senhor*, o próprio fonema fricativo /s/ é exaltado também: “*Senhor! Senhor!/ sou aquele que a quem Teu nome gera suicídio!/ Longe de Ti/ as dores são mais brandas/ e a lembrança da chaga fere menos que o sonho*”.

Assim, perto *Dele*, ao ouvir o nome, gera, no poeta, suicídio: “*Sou aquele a quem Teu nome gera suicídio*”, e longe *Dele*, o eu lírico está muito mais protegido: “*Sem Ti estarei protegido pela valsa e pelo medo*”, e “*neste quarto*”, que aparece em verso separado para sugerir a fuga do sujeito poético da presença do *Senhor*, “*por onde a solidão semeia o pranto/ tomarei éter até que o azul se manifeste*”, o poeta parece esperar o acesso ao transcendente, pois a dor é um caminho pelo qual se pode acessá-lo, assim, afirma que recitará em vozes altas os poemas de *Baudelaire*.

O poema é acúmulo de imagens. E por ser acúmulo de imagens gera, conseqüentemente, o fenômeno estilístico da repetição, pois reitera-se, retorna, do início ao pressuposto “fim” do poema, a imagem de que o *Senhor* é a causa da dor do eu lírico: “*És Tu/ que lanças o olhar como rosas de fogo/ sobre o meu pobre e insuportável exílio*”.

Deste modo, o eu lírico questiona ao *Senhor* se é a Ele *quem escuta na noite de trevas*, pois, como vimos, as noites de trevas é ocasionada, excepcionalmente, pela presença soberana do *Dele*, na medida em que ele, indaga o poeta, “*de leve, acordar o irresistível pranto/ na dissoluta face onde se esconde/ a máscara de um medo de mil anos atrás?*”, a máscara deste medo tão presente, talvez, seja a própria

morte, na medida em que, para muitos, significa o fim.

Nos últimos versos do poema, o poeta parece mais desesperado, exclama: “*Senhor! Senhor!/ És o inimigo oculto em cada hora noturna,/ pois se Lázaro não sou abre-me a porta/ ou para sempre lança-me no abismo*”. O eu lírico parece suplicar ao *Senhor* que ou abra a porta para ele ou o jogue no abismo, pois viver é muito mais doloroso, assim, não quer que Ele traga-lhe à vida como fez com Lázaro, quer sair da perplexidade e do sofrimento que é viver, talvez, com a esperança e com o projeto, que não é senão perspectiva e dor eminente, assim, trazê-lo de volta à vida faz do Senhor seu inimigo oculto.

ODE

Os dedos contam as ondas,
os minutos talvez,
jamais o anelo.
Podes marcar a face disfarçada
a barba,
os bens,
todos os sonhos,
mas escravos do real só te aceitamos
na tua farda de pêlos,
sangue
e ossos.
Quando recriarás a trança libertária
o horizonte do mito,
o Deus negado,
a tela do perene e do intocável?
(...)

Não ser,
(embora seja no retrato)
não ter,
(para ao flagelo condenar-se)
não sentir o chamar do céu porque beleza
e memória de ausências povoada.
(...)

(BARATA, 1990a, p. 101-102)

Com esse trecho da *Ode*, procuraremos verificar, para bem compreendermos o processo da construção paratática ao ponto de “antidiscursivizar-se”, além de vermos uma parcela de alogicidade ao final deste trecho. Notemos que o eu poético está em uma disposição anímica em que o sensível (“*Os dedos contam as ondas,/ os minutos talvez*”) e suprassensível (“*jamais o anelo./ [...] Quando recrearás a trança libertária/ [...] a tela do perene e do intocável?*”) entram em choque (“*mas escravos do real só te aceitamos*”), demarcando a incapacidade do primeiro nos pontos que se tornam opacos, ou “densificam-se” em antidiscursivo (“*a barba/ os bens/ todos os sonhos,*”), demonstrando, talvez, o momento em que se rasga a carne do sensível (“*[...] na tua farda de pêlos,/ sangue/ e ossos.*”), como que buscando, através dele, acessar o suprassensível.

Na segunda estrofe desse recorte, deparamo-nos com a alogicidade, na medida em que, por meio do oximoro, o não-ser passa a ser apenas no retrato, ou seja, no sensível tem-se uma imagem – “(*embora seja no retrato*)” –, porém jamais o que realmente é – “*Não ser*” –. Como vimos na estrofe anterior, o ser, por ele não ter o acesso imediato ao suprassensível – “*não ter/ [...] não sentir o chamar do céu porque beleza e memória de ausências povoada*” – agoniza, pois esqueceu-se do conhecimento e da experiência que adquirira durante a queda do mundo ao inferior – “(*para ao flagelo condenar-se*)” – restando-lhe apenas sofrer tentando recuperar o então perdido através da poesia, descamando a pele do sensível.

ME TRAE UNA CUBA-LIBRE

Me trae una Cuba-Libre,
porque Cuba libre está.
Raio de sol me descubra,
canção me venha habitar,
me trae una Cuba-Libre
porque Cuba libre está.

Cuba-Libre, libre Cuba,
quien te puede esclavizar?
El canto que nasce libre,
libre quer te celebrar,
porque Cuba libre está.

Vinte manhãs me matei,
vinte manhãs quis matar,
nos poreis onde penei,

Cuba me vinha acordar,
me trae una Cuba-Libre,
porque Cuba livre está.

Pero sol y raro dia
la negra noche arrastou,
o luto que me cobria,
Sierra Maestra rasgou,
me trae una Cuba-Livre
Cuba livre, Libre estou.

(...)

(BARATA, 1990c, p. 133)

Os momentos que ocorrem os hipérbatos acusam o desvio da norma gramatical, pois são os pontos que o eu lírico associa a si com Cuba-Libre, isto é, o poeta pede ao “*raio de sol me venha descobrir*”, pois quer que a esperança transmitida pelo raio de sol liberte-o, assim como clareie-o para que possam vê-lo, ou que seja visto pelo mesmo raio de sol; bem como na segunda expressão (“*canção me venha habitar*”), deseja que a canção habite em si para que possa livre cantá-la internamente, podendo alegrá-lo sendo a canção da liberdade: “*el canto que nasce livre,/ Libre quer te celebrar*”.

Sendo Sierra Negra o local de partida, na qual se “*rasgou o luto que cobria o poeta*”, é o que mantém viva a esperança de que o raio de sol venha-o descobrir, pois “*vinte manhãs me matei,/ vinte manhãs quis matar*” já que se encontra nos porões, este lugar onde o poeta penou, espera que Cuba liberte-o, e seja fonte de inspiração para que busque a sua liberdade: “*nos porões onde penei,/ Cuba me venha acordar*”, uma vez que Cuba representa uma força indomável – “*Quien te puede esclavizar?*”.

A livre passagem de um idioma ao outro significa também a conservação do lirismo, pois o poeta canta à Cuba porque está livre, assim, as passagens em espanhol é a forma do eu lírico reconhecer a liberdade de Cuba, senão a sua. Assim, a repetição e a alternância entre idiomas, faz com que o clima anímico se conserve: “*Me trae una Cuba-Libre/ porque livre Cuba está*” e “*Cuba-Libre, livre Cuba*”, esta última em sentido ambíguo, temos a liberdade do eu quando clama: “*me trae una Cuba-Livre,/ Cuba livre, Libre estou*”.

Esta relação ao hipérbato como desvio da norma gramatical é uma das possibilidades deste fenômeno estilístico se manifestar. Como ainda não fora possível ver detalhadamente a ocorrência do fenômeno em questão que abrangesse em sua inteireza, assim como o fenômeno da alogicidade não fora contemplado como reinante, iremos expor uma composição – poesia que, quando musicada,

será cantada – feita por Ruy Barata e Paulo André, para visualizarmos estes dois fenômenos:

NATIVO

Desses rastros dormindo nasce um campo,
na reponta dos ventos e mugidos,
caviana e cornos bubuiando,
barcarenas a ser, ou for, em sido.

Há sempre o que sortir nesses doendo,
de lonjura silendo e sipurgando,
amor é meses-mares siregendo,
amor é sipartindo e sichegando.

Amor é amar, em dois, predicativo,
amor é sisofrendo e sisofrido,
amor é simorrendo e simatando,
amor é dez em dois de simorrido.

E tudo amor, amor, em erre aspado,
amor em solsoldado e solsoldado,
amor é eme urdido e eme atado,
amor de mor amor de amor talhado.

(Paulo André e Ruy Barata, 1990, p. 170)

Explicitamos, quanto à primeira estrofe, a ocorrência do desvio da norma gramatical, pois, além do léxico regional (*bubuiando*, assim como os neologismos da segunda estrofe até a última), temos que o verbo “ser”, em especial no particípio passado por conta da preposição “em” que o antecede, está funcionando como alteração de “barcarenas” e/ou como expressão de temporalidade: “*barcarenas a ser, ou for, em sido*”.

Na segunda estrofe – a semelhança do poema acerca das contrariedades do amor em Camões no todo do poema – temos a presença da alogicidade, na medida em que se tem o desvio da norma gramatical com a justaposição da partícula “se + verbo”, pois o oxímoro faz-se presente, isto é, acrescenta-se alguma característica ou singularidade do amor, que complementam-se, excepcionalmente, por serem contrárias: amor é ler a si enquanto purga-se por descobrir detalhes que antes não

fazia parte (“*de lonjura silendo e sipurgando,*”); bem como amor é o tempo que se leva, entre maré montante e jusante, para se ter o controle relativo (“*amor é meses-mares siregendo,*”); e, mais contrário ainda, amor é partir-se quando se busca aproximar contrários, juntar as partes partidas (“*amor é sipartindo e sichegando.*”).

Na terceira estrofe há uma intensificação da contrariedade do amor, uma vez que os dois amantes sofrem, e pelo tempo de amar, passado e presente (“*Amor é amar, em dois, predicativos*”). Assim como ele, o amor, se constitui no sofrimento e na continuidade do sofrer (“*amor é sisofrendo e sisofrido*”), amor é tanto morrer quanto matar a si aos poucos (“*amor é simorrendo e simatando*”), amor é o máximo do casal, bem como, por consequência, o casal esfacela-se: “*amor é dez em dois simorrido*”.

Na última estrofe, temos a consequência de se ter passado pela perturbação de amar: por meio das justaposições formando neologismos, para alcançar a simbolização certa. Assim, após a perturbação, colhe-se o fruto “maduro”, após o retalho ser cortado e costurado, tem-se a mais bela roupa: o amor não é qualquer coisa (“*E tudo amor, amor em erre aspado*”), mas sim um sentimento, senão um ser, que se constrói na medida em que se transforma, passando pela escuridão para se chegar à luz (“*amor em solsolvido e solsoldado*”), amor é costurar as pontas, é tecer com o barbante e compor a vestimenta desejada, de modo que, esta tessitura une os fios intrinsecamente, ele está preso em pares, e prende os amantes (“*amor é eme urdido e eme atado*”), por fim, após a tessitura, tencionam-se os fios já unidos, a urdira é tão forte que não mais se pode separar porque fora talhado pelas mãos do próprio amor: “*amor de mor amor de amor talhado*”, temos assim, uma criação poética atravessada pela *Recordação*.

5 | CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, manifestamos que as categorias aqui postas foram significativamente alcançadas nas análises expostas, refletimos acerca da criação poética que é atravessada *Recordação*, na medida em que o interior do poeta encontra-se a disposição de ânimo, que gera, em confluência com o ser da poesia, o movimento emocional, que foram, as categorias expostas, manifestadas pelos fenômenos estilísticos próprios do estilo Lírico.

Ressaltamos que, de fato, nem todos os fenômenos estilísticos podem ser encontrados e/ou interpretados em uma obra poética, vimos que, enquanto enunciado, logo, sendo formado por estilo, tema e composição, os poemas de Ruy Barata comportam significativamente estes elementos, o estilo do autor, em que o movimento emocional arrebatava o leitor de forma mais cadenciada, manifesta menos os fenômenos estilísticos da alogicidade e do desvio da norma gramatical, na intermediária temos a antidiscursividade, e com força temos a musicalidade, a repetição e a construção paratática.

Atensão dissonante fora encontrada nos poemas em que o poeta declaradamente engaja-se, o que traz como consequência o leitor para perto de si, na medida em que o “sacode do chão”, retira-o da “zona de conforto”, leva-o a refletir, posicionar-se, conscientizar-se e engajar-se na sua realidade, é uma das forças da criação poética, ou seja, o leitor, portanto, levado pelo embalo dos poemas de Ruy Barata, é elevado e retorna ao/pelo poema.

REFERÊNCIAS

BARATA, Paulo André; BARATA, Ruy. *Limo de várzea*. In: OLIVEIRA, Alfredo. **Ruy Guilherme Paratinga Barata**. 2 ed. rev. amp. Belém: Edições CEJUP, 1990. p. 159-198.

BARATA, Ruy. *A linha do imaginário*. In: OLIVEIRA, Alfredo. **Ruy Guilherme Paratinga Barata**. 2 ed. rev. amp. Belém: CEJUP, 1990a. p. 96-127.

_____. *Anjo dos abismos*. In: OLIVEIRA, Alfredo. **Ruy Guilherme Paratinga Barata**. 2 ed. rev, amp. Belém: Edições CEJUP, 1990b. p. 65-94.

_____. *Violão de rua*. In: OLIVEIRA, Alfredo. **Ruy Guilherme Paratinga Barata**. 2 ed. rev. amp. Belém: Edições CEJUP, 1990c. p. 128-148.

CUNHA, Helena Parente. *Os gêneros literários*. In: PORTELLA, Eduardo (Org.). **Teoria Literária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. p. 93-130.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

OLIVEIRA, Alfredo. **Ruy Guilherme Paratinga Barata**. 2 ed. rev. amp. Belém: Edições CEJUP, 1990.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN FRANCE: THE CASE OF PORTUGUESE AND SPANISH

Carolina Nogueira-François

Catholic University of Lille

Lille - France

ABSTRACT: From a protectionist language policy to the promotion of linguistic diversity, France is finally open to foreign languages (cf. Beacco, 2007). As a result of this “fairly” recent initiative, schools, as well as high schools and universities can offer to their pupils to study foreign languages, introducing them hierarchically as follows: Language 1, 2 and 3 (known as “langue vivante” 1, 2 and 3). English is undoubtedly the first language taught each and every school level. Spanish or German are generally the second language of choice for students, with a clear advantage of Spanish over German in recent years. Portuguese, on the other hand, appears only as a third language option in French educational institutions (French Senate report, 2019). Therefore, in order to encourage learners to choose Portuguese as their third language, we have developed a strategy of presenting and teaching it as a language typologically related to other Romance languages they may know, such as Spanish and French. On the other hand, Spanish learners, without having previously studied Portuguese, generally perceive that language as an almost foreign one, with no typological relation with

French, a Romance language as well.

KEYWORDS: foreign languages, Portuguese, Spanish, English,

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM FRANÇA: O CASO DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

RESUMO: De uma política linguística protecionista à promoção da diversidade linguística, a França está finalmente aberta a línguas estrangeiras (cf. Beacco, 2007). Com esta abertura, as escolas, colégios e universidades propõem-nas hierarquicamente como Língua Estrangeira 1, 2 e 3 (conhecidas como Língua Viva 1, 2 e 3). O inglês é definitivamente a primeira língua ensinada em todos os contextos escolares. O espanhol ou o alemão é, geralmente, a segunda língua de escolha dos alunos, com uma clara vantagem do espanhol sobre o alemão nos últimos anos. O português, por outro lado, aparece como uma terceira opção de língua nas instituições de ensino francesas (French Senate report, 2019). Assim, a fim de motivar os aprendizes que escolhem o português como terceira língua, desenvolvemos a estratégia de apresentar e ensinar o português como uma língua tipologicamente relacionada com outras línguas românicas que provavelmente conhecem: o

espanhol e o francês. Por outro lado, os estudantes de espanhol, sem terem estudado o português previamente, geralmente percebem o castelhano como uma língua quase estrangeira, sem relação tipológica com o francês, uma língua também românica.

PALAVRAS-CHAVE: línguas estrangeiras, português, espanhol, inglês

INTRODUCTION

The teaching of foreign languages in France is a challenge for every new government. Perhaps the causes of this fact lie in its history. As a matter of fact France's initial position was to protect the French language from any "threat" of minority languages guaranteeing that no other language would dethrone the place of French as the national language (cf. De Carlo, 1998; Hagège, 2000). Later, laws were issued (see below) in order to control the growing "danger" of the English language. For these reasons, the country remained closed to international linguistic influences for some time. These historical facts may have affected the process of foreign language teaching and learning in France, since "[i]nternationally, the results of French students are much lower than those of their European counterparts" (CNESCO on line). Today, however, European language policies encourage multilingualism among its citizens, and French educational institutions, in line with these policies, offer a range of language options to students. However, students massively choose English as their first foreign language and Spanish as their second language. Portuguese thus becomes a third foreign language option.

FRENCH LANGUAGE: FROM PROTECTION TO OPENNESS

As mentioned before, the situation of foreign language teaching-learning in France is directly related to the history of the country. Since the 17th century, the French language has been adopted as the norm, undermining other languages that coexisted at the time (Hagège, 2000). These other languages were in fact regional languages, later called minority languages and dialects. The French Revolution not only maintained the status of French as the official language on the French territory, but but also using it as an instrument for building and strengthening the nation-state. Consequently, the French state engaged in a struggle against the influences of other languages to protect and strengthen what was installed as the national language. The French language was then imposed on all citizens, making sure that "French will spread first in France through the systematic destruction of regional languages and dialects and then abroad in the shadow of the colonial adventure" (De Carlo, *op. cit.*).

Accordingly, France embarked on a mission to promote national union, which would not have been possible without linguistic union, once "the establishment of centralized political powers concerned with extending their control over all regions

that are supposed to come under their authority is not always compatible with the maintenance of small ethnic groups scattered over vast territories” (Hagège, *op. cit.*). At that time, “the enemy of the State”, meaning the regional languages, were quickly jeopardized due to the fact that society itself would despise anyone using a local tongue. This phenomenon is highlighted in deputy Grégoire J-B’s Report *On the need and means to destroy dialects and to universalize the use of the French language* shows (1794):

It can be assured, without exaggeration, that at least six million French people, especially in the countryside, ignore the national language; [...]. Thus, with thirty different dialects, we are still, for the language, in the Tower of Babel, while for freedom we form the vanguard of nations [...].

Nowadays, however, the “enemy” of the French language is another national language: English. Its gradually growing influence on French territory was considered by intellectuals, politicians and defenders of the French language in general as a threat to its sovereignty. Consequently, in 1994, François Mitterrand’s government created the Toubon law, aiming to regulate the use of French, as well as to establish barriers against the increase of English language on French territory. According to this law:

The language of instruction, exams and civil service exams, [...] as well as theses and dissertations in public and private educational establishments, is French, except where justified by the requirements of teaching regional or foreign languages and cultures or where the teachers are associate teachers or invited foreign teachers in public and private educational establishments [...].

However, these measures proved to be ineffective. English was everywhere: the language of new technologies, of the Internet, of the series that teenagers watch, of the songs they listen to, among others. Then, in 2007, Nicolas Sarkozy initiated some changes by giving autonomy to the universities. Six years later, under the government of François Hollande, a reform of higher education was adopted. This reform repealed the Toubon law and allowed teaching in English, in addition to the teaching OF English (with the creation of “European” as well as “International” labelled schools). France was then forced to loosen up its position regarding to English, which had become the language of international trade, finance, technology, science and even the academic language par excellence (Escudé & Janin, 2010; Crystal, 2003).

AN OVERVIEW OF THE FOREIGN LANGUAGES IN FRANCE

In 2007, the European Council published the European Language Policy (see Beacco, 2007), which aimed to promote equal and diversified language teaching in Europe. Linguistic diversity thus seemed to be finally appreciated and the multilingualism of citizens stimulated. Minor languages (regional languages), once considered a threat to the French language and censored by the French state, may

now be paradoxically found in language options offered to the pupils in French schools (see the French educational system below). Although the main idea was to neutralize the spread of English on French territory, the French government also inspired itself from the foreign language teaching of the Nordic countries (Denmark, Finland, Iceland, Norway, Sweden). Indeed, these Nordic countries have been pioneers in the teaching of modern languages as early as primary school, since the end of the 1950s.

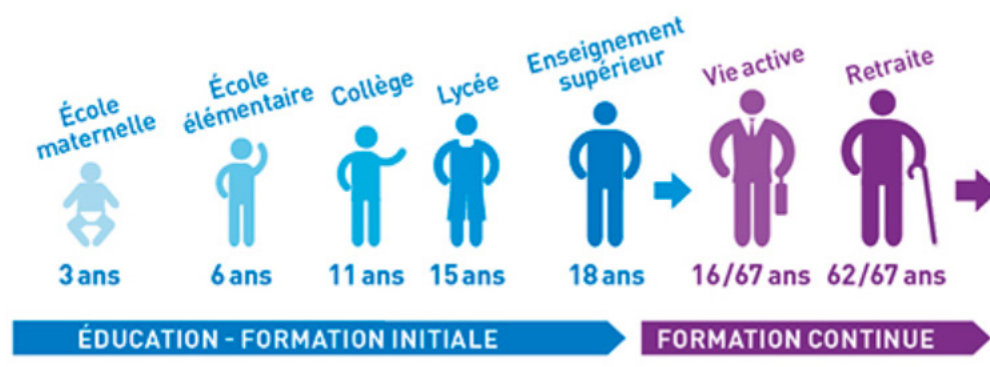


Figure 1: The French educational system (source: Government)

Although early awareness of foreign languages is important, this measure does not seem to contribute to diversifying students’ language choices, since social demand advocates the study of English from an early age. In primary school, the role of the family in the choice of the child’s language is not negligible, which is why the lack of information for families is a major gap in French national education (Senate report).

Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais	Russe	Autres langues étrangères	Langues régionales
16,40 %	78,57 %	0,06 %	2,23 %	1,32 %	0,25 %	0,03 %	0,22 %	0,92 %

Table 1: Primary school pupils by language studied in 2002

As indicated above, pupils aged 6 to 10 study a first foreign language (LV1) in primary school (English for the vast majority). Indeed, “[a]s languages are becoming more widespread in schools, the percentage of English is increasing and the ‘English tunnel’, against which the mission reacted in 1995, is developing and consolidating” (idem). That is why the then Minister of Education did not hesitate to say “If I were a dictator, I would ban English in primary school”.

In addition to the first language, students aged 11 to 14 start learning a second foreign language in *college* (secondary school). Eventhough the fundamental objective of French language policy was to diversify language options for learners, we are now witnessing what Blanchet (2014) calls a “double monolingualism” in the

choice of learners' languages. As we already know, English is the first language of choice for a vast majority of learners. Although Spanish and German are the most frequent second language choices for learners in recent years, Spanish has become almost the norm in almost all educational contexts.

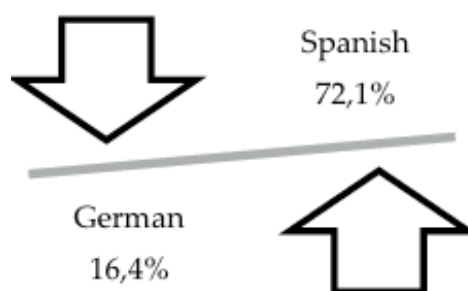
See below, the status of learners of a LV2 in 2002:

	1995-1996	%	2000-2001	%	2002-2003	%	Evol 2000/03	Evol 1995/03
ALLEMAND	1 314 318	15,30	1 041 144	11,99	950 997	10,80	- 8,66 %	- 27,65 %
ANGLAIS	5 337 950	62,13	5 423 373	62,47	5 465 393	62,07	+ 0,77 %	+ 2,39 %
ESPAGNOL	1 663 329	19,36	1 924 262	22,16	2 073 760	23,55	+ 7,77 %	+ 24,68 %
ITALIEN	192 020	2,24	213 942	2,46	227 847	2,59	+ 6,50 %	+ 18,66 %
PORTUGAIS	10 639	0,12	9 642	0,11	10 158	0,12	+ 5,35 %	- 4,52 %
RUSSE	18 821	0,22	13 820	0,16	13 338	0,15	- 3,49 %	- 29,13 %
ARABE LITTERAL	6 342	0,07	6 053	0,07	6 492	0,07	+ 7,25 %	+ 2,36 %
CHINOIS	2 745	0,03	4 337	0,05	5 384	0,06	24,14 %	+ 96,14 %
HÉBREU MODERNE	5 747	0,07	6 969	0,08	6 521	0,07	- 6,43 %	+13,47 %
JAPONAIS	1 838	0,02	1 881	0,02	2 177	0,02	+ 15,74 %	+ 18,44 %
NÉERLANDAIS	720	0,01	985	0,01	1 008	0,01	+ 2,34 %	+ 40 %

Table 2: Distribution of middle and high school learners by language studied (2012).

Comparing these 2002 data with the more recent 2017 data, we find that 72.1% of learners in schools and colleges studied Spanish as a second language. With 16.4%, German is the third choice of learners. In fact, at the beginning of the twentieth century, German was indeed the first choice of foreign language in French secondary education, but since 1918, the number of pupils studying German has been steadily declining. It is believed that one of the reasons to this were the two World Wars involving Germany (Paris was invaded by the Germans in 1940, leaving its mark on the population); moreover, German has the reputation of being a “difficult” language in France, which influences the choice of a language considered “easier”.

According to Silhouette (2016) “thirteen languages are taught in France, but only three of them, English, Spanish and German are offered in most high schools”. In this context, the French government, whose intention has been to stimulate the multilingualism of its citizens, is now witnessing a uniformity in the choice of languages, since in 2017 alone, more than 95% of learners chose to study English as LV1; 72.1%, Spanish as LV2, as shown in the following graph:



Graph 1: Choice of LV2 in High School (2017)

Portuguese however is chosen by less than 1% of students. We will see in more details this third language choice in the next section.

THE PLACE OF PORTUGUESE AND SPANISH LANGUAGES

Referring to what we mentioned earlier, English and Spanish are widely studied as foreign languages in public and private schools. Although, in some schools, learners may choose other languages such as German or Spanish as their first foreign language, as we have noticed, they generally choose English. Similarly, for the second language, learners can often choose between Spanish, German, Italian, Japanese, Chinese or Arabic, depending on the school's offer. Despite this diversity of options, we have also observed that Spanish is usually chosen by most of the students.

Portuguese, on the other hand, is part of the group of languages called *MoDiMes* (less popular and less studied languages), and it is generally put forward as a third foreign language, namely LV3, which is often optional for students. In some educational institutions, particularly private ones (*Grandes Écoles*, for instance), an LV3 is only offered according to students' requests. Here are the data of high school students who have chosen to study a third foreign language in 2017:

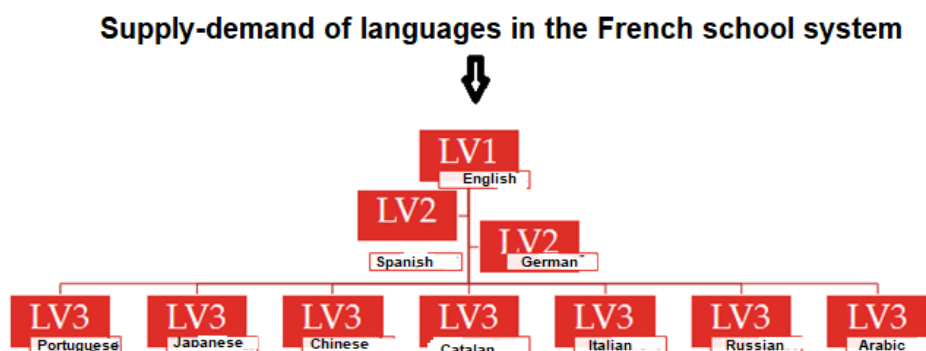
	Effectif total de la classe		Élèves étudiant une LV3		Italien	Chinois	Espagnol	Russe	Langues régio.	Portugais	Arabe	Japonais	Allemand	Hébreu	Anglais	Autres (1)
	Effectifs	%	Effectifs	%												
Seconde	559,393	51,435	9.2	20,769	8,325	7,583	2,904	2,021	2,131	2,291	1,767	1,194	291	49	2,110	
Première	530,435	31,841	6.0	12,132	5,472	4,973	1,786	1,433	1,272	1,152	1,025	816	233	61	1,486	
Terminale	540,457	28,765	5.3	10,883	4,820	4,414	1,509	1,887	1,195	992	768	787	250	43	1,217	
ULIS en lycée généré. et techno.	176	14	8.0	4	1	0	0	4	0	1	0	0	0	0	4	
Total formations généré. et techno	1,630,461	112,055	6.9	43,788	18,618	16,970	6,199	5,345	4,598	4,436	3,560	2,797	774	163	4,817	
%				39.1	16.6	15.1	5.5	4.8	4.1	4.0	3.2	2.5	0.7	0.1	4.3	
Public	1,290,711	83,681	6.5	33,645	11,782	11,860	5,521	4,414	4,410	4,086	2,549	1,949	349	68	3,048	
Privé	339,750	28,374	8.4	10,143	6,836	5,110	678	931	188	350	1,011	848	425	85	1,769	

Table 3: High school learners studying a third foreign language (2017)

As we can see above, in 2017, 6.9% of high school students learn a third language. Of which, 4.1% learn Portuguese. In other words, 112,055 learners from 11 and 18 years old out of 1.630,461 chose to learn a third language at school, but only 4,598 chose to learn Portuguese. On the other hand, 39,1% chose the learn Italian; 16,6% Chinese; 5,5% Russian; and 2,5% German.

From now on, the French government plans to abolish the LV1 - LV2 - LV3 hierarchy, in order to fight against massive uniformity in the choice of languages by the students. “It is important to note, in order to measure the share of language diversification, that only 13,000 students in public and private middle and high school [...] learn a first language other than English, German or Spanish” (Senate – information report on line).

In short, here is a graph of the supply and demand for foreign languages in France today:



Graph 2: Scheme of the supply-demand of foreign languages in France

Despite the offer of various languages as a third language option, the number of students who decide to study one is still unsatisfactory as we can see in table 3 above. Finally, as we are able to see that the manner in which the linguistic diversity is handled in France remains unsuccessful.

THE TEACHING OF PORTUGUESE

In this context, teaching Portuguese in France is not an easy task. We then decided to adopt a strategy involving the intercomprehension between the Romance languages to present and teach this language to the learners. Portuguese is not presented to them as a closed linguistic system, without dialogue with other languages. On the contrary, the language is presented to them in typological connection with other Romance languages. Our goal is to show learners that if they already speak or

know another Romance language, such as French and Spanish, it will simplify their learning Portuguese. This is believed to encourage them to learn Portuguese.

Most learners who choose Portuguese as their third language already have Spanish in their repertoire. When they see that Portuguese is actually a language typologically similar to Spanish (for similarities between Portuguese and Spanish, see, *inter alia*, Almeida Filho, 1995; Carvalho & Da Silva, 2006; Ulsh, 1971), learning is easily stimulated. On this subject, Ulsh states, for example, that more than 85 percent of Portuguese vocabulary is probably composed of words that have a cognate in Spanish.

Extensive research in this area has confirmed the importance of the typological proximity between languages in the acquisition of a new one (Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Hammarberg, 2001, for example). Consequently, Spanish has become a strong ally both in teaching and learning of Portuguese. Kellerman states that it is perception student have of the proximity between languages, what he calls psychotypology (1983), and not the typological proximity itself that makes the difference in the learning process.

In this context, our approach on the first day of class is to use a method of exposure to Romance languages in the form of the same short text written in Spanish, Portuguese, Italian and Romanian (see below), extracted from Teyssier (2012).

In a first stage, the students read the text in the four languages and create its French version. In a second stage, they answer simple questions about Portuguese, such as “How do you say the article ‘the’ in Portuguese?”. In a third and final stage, in pairs, they orally read an authentic text in Portuguese, translating it simultaneously into French.

Espagnol	Portugais	Italien	Roumain
El español, el francés, el italiano, el portugués y el rumano son cinco idiomas derivados del latín. Para quien sabe uno de ellos es fácil entender también los otros.	O espanhol, o francês, o italiano, o português e o romeno são cinco línguas derivadas do latim. Para quem sabe uma delas é fácil entender também as outras.	Lo spagnolo, il francese, l'italiano, il portoghese e il romeno sono cinque lingue derivate dal latino. Per chi ne sa una è facile capire anche le altre.	Spaniola, franceza, italiana, portugheza și româna sunt cinci limbi derivate din latină. E ușor (facil) pentru cine știe una să le înțeleagă și pe celelalte.

Figure 2: Texts in Spanish, Portuguese, Italian and Romanian, respectively (Teyssier, 2012)

Normally, after finishing the second phase of the activity, the learners are motivated enough to perform the third phase of the activity. Then, no matter how much the text causes a certain anxiety in the beginning, the learners read it and translate it without much trouble. In fact, it is an authentic text about two fruits of the Amazon forest, and to encourage them even more, the teacher gives them the fruits they read about. The result is that they are more stimulated learners, enabling them

to read and understand an authentic text in a previously unknown language.

This method of raising awareness of the typological proximity of Romance languages has been motivating students who were not particularly motivated to learn the Portuguese language.

THE TEACHING OF SPANISH

If, on the one hand, the approach described above helps in the teaching-learning process of Portuguese, the same effect is not witnessed with Spanish. Learners who have never studied Spanish have most likely not studied Portuguese either. Moreover, most Spanish learners do not immediately associate the language they are learning with French, the native language of a majority of them and also a Romance Language.

The non-immediate connection of Spanish with French leads us to the language acquisition hypothesis that the status of languages is crucial to have them as a recourse if necessary when we are in contact with a new language (cf. De Angelis & Selinker, *op. cit.*, 2001; Gass et Selinker, 2008 et Hammarberg, *op. cit.*, 2001). According to De Angelis & Selinker (*op. cit.* p.56), for example, the central difference between the activation of the native language and that of an interlanguage (non-native languages already studied or known) in the learning of a new language is that the activation of an interlanguage generates the sensation of “speaking foreign”, and that by activating only the mother tongue, one does not produce the same effect:

It is reasonable to assume that, in normal circumstances, [...] learners do not want to sound if they are speaking their native language. The use of an interlanguage, perceived by the speaker as ‘foreign’, may well be preferred over the use of the native language because it sounds more ‘foreign’ than the native language does. Thus, we believe that there is a potential cognitive mode called ‘talk foreign’ or ‘foreign language mode’ that eases the path of interlanguage transfer. (De Angelis & Selinker, 2001)

Then, the same activity is presented on the first day of Spanish classes and, as in the case of the Portuguese class, students perform well in the first and second part of the activity but struggle a bit more in the third part (reading and translating the authentic Spanish text into French) than the Portuguese learners. We believe that this is due to the absence of a language as close to Spanish as Portuguese in the repertoire of these students.

Aware of this, we will try to improve our first Spanish class for French speakers by choosing, for example, an authentic text that is more suitable for them, or that can be more encouraging and reassuring in the process of discovering a new language.

FINAL CONSIDERATIONS

After the first lesson using the inter-comprehensive approach, Portuguese students become more motivated with the feeling that they already know the language without ever having studied it. Spanish students are also more motivated, even if the new language is not as transparent.

Portuguese learners seem to experience a sense of personal effectiveness (Bandura, 1997), for having successfully carried out activities in an unknown language. From then on, they seem to dare more in the new language, as if they could “almost speak Portuguese”, to which Almeida Filho refers (1995). Spanish students, on the other hand, don't make an immediate connection between French and Spanish when confronted with an unknown vocabulary, and take longer to read and translate. Spanish is often considered a true “new language”.

Portuguese becomes then almost transparent for French-speaking students who have already studied Spanish. Spanish is an almost opaque language for students who have never studied Portuguese. Finally, studying Portuguese for those who have already studied Spanish seems to give them an interesting and singular feeling of “*déjà vu*”.

REFERENCES

Almeida Filho, J.C.P. (1995) **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 104 p

Bandura, A. (1997) **Self-efficacy. The Exercise of Control**, New York: Freeman and Company.

Beacco, (2007) **De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 131 p.

Blanchet (2004). **Méthodes et Méthodologies pour l'Enseignement des Langues Etrangères**. Université de Rennes (video) Available on <https://www.lairedu.fr/media/video/cours/11-de-la-didactique-des-langues-a-la-didactique-du-plurilinguisme/>

Carvalho A.M. & Da Silva A.J.B. (2006) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: The case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese**. *Foreign Language Annals*, 39 (2), pp. 185-202.

Cenoz, J. *et al.* (2001) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Great Britain: Cromwell Press Ltd., 197 p.

Crystal, D. (2003) **English as a global language**. (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press, 28 p.

De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). **Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind**. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), **Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives** (pp. 42-68). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

De Carlo, M. (1998) **L'Interculturel**. Paris: Clé International, Didactique Des Langues Etrangères, 126

p.

Doublier, C. (2005) **Enseignement de l'allemand et image de l'Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale**. L'enseignement de l'allemand, XIXe-XXIe siècle, p. 137-152.

Escudé, P. & Janin P. (2010) **Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé Internacional, 122 p.

Eurobaromètre spécial 386 (2012) **Les Européens Et Leurs Langues**. Commission Européenne: Rapport. 155 p.

Gass, S. M. & Selinker, L. (2008) **Second language acquisition: an introductory course**, 3rd ed., New York: Routledge, 593 p.

Grégoire J-B. (1794) **Universaliser l'usage de la langue française et éradiquer les langues dites régionales ou minoritaires**. Report presented to the National Convention.

Hagège. C. (2000) **Halte à la mort des langues**. Paris, Odile Jacob, 402 p.

Hammarberg, B. (2001). **Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition**. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), **Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives** (pp. 21-41). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Kellerman, E. (1983). **Now you see it, now you don't**. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), **Language transfer in language learning** (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.

Legifrance. **Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française**. Available *online* on <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341>

Senat (2019) **Rapport d'Information**. Available on <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html>

Silhouette, M. (2016) **L'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France: massification et uniformisation**. The conversation: L'expertise universitaire, l'exigence journalistique.

Teyssier, P. (2004) **Comprendre les langues romanes. – Méthode d'intercompréhension – Du français... à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain**. Paris: Chandeigne, 396 p.

TORÉ INDÍGENA TABAJARA: DANÇA, CULTURA E TRANSFORMAÇÕES

Cristina da Conceição Resende

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa- Paraíba

Victor Hugo Neves de Oliveira

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa- Paraíba

RESUMO: Este trabalho busca compreender a cultura do povo Indígena Tabajara da Paraíba a partir da noção de corporeidade. Para tanto, partimos da questão: Quais processos e interesses culturais vêm produzindo uma transformação na representação do corpo indígena Tabajara? Tais ações têm acentuado a relevância social do Toré no processo de retomada e afirmação da indianidade. A partir dos estudos elaborados por Farias; Barcellos (2012) e Grünwald (2005) pretendemos analisar a dança do Toré e as novas articulações corporais e sociais que os indígenas Tabajara promovem em seus processos de afirmação étnica. Observaremos ainda a religião como um ponto que intervém nessa reelaboração e na prática da dança do Toré pelos indígenas mais velhos.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Toré. Cultura. Tabajara.

INDIGENOUS TABAJARA'S TORÉ: DANCE, CULTURE AND TRANSFORMATIONS

ABSTRACT: The main purpose of this research is to understand the indigenous culture of the Tabajara people of Paraíba from the perspective of the body. The driving question is: what processes and cultural tendencies have been transforming the bodily representativity of the Tabajara people?

Those actions have been emphasizing the social relevance of the Toré in the process of recovery and affirmation of their indigenous identity. Based on the studies of Farias; Barcellos (2012) and Grünwald (2005) our purpose is to analyze the Toré dance as well as the new bodily and social articulation carried out by the Tabajara people in their processes of ethnic affirmation. We also take religion into account in tandem with the re-elaboration and practice of the Toré among older generations.

KEYWORDS: Dance. Toré. Culture. Tabajara.

1 | INTRODUÇÃO

A cultura é dinâmica. Um complexo de estruturas e ações em constante movimento: um fenômeno que significa aquilo que identificamos como humano e, por conseguinte, sua corporeidade. Por isso, ao observarmos

o processo de reestruturação étnica e ressurgência do povo indígena Tabajara na Paraíba, após a eminência de extinção e desaparecimento, levantamos uma série de questões, quanto a organização, cultura e os costumes dessa comunidade, que, depois de mais de um século de silenciamento, vem protagonizando com cada vez mais força a sua própria história e deflagrando os mecanismos de uma cultura em ação.

Envolvidos nesse processo de afirmação étnica, os indígenas Tabajara precisaram enfrentar o desafio de reelaborar e transformar determinados processos culturais, dentre os quais se destaca a dança do Toré: sinal diacrítico para afirmação de indianidade. Buscamos, portanto, diante do panorama das dinâmicas culturais, compreender quais fatores históricos contribuíram para a dispersão e invisibilização desse grupo e quais medidas de reaparecimento vem sendo adotadas nesse processo de ressurgência.

Procuramos identificar o corpo como pauta, tendo em vista as experiências e vivências que formam cada ser e que, por isso, podem responder nossas questões sobre construções culturais que, apesar de coletivas, são atravessadas pelas particularidades de cada um dos integrantes da comunidade pesquisada.

2 | QUEM SÃO OS TABAJARAS?

Os Tabajara da Paraíba são indígenas de origem Tupi, atualmente habitam o litoral sul do estado da Paraíba. As narrativas históricas nos informam que os Tabajara encontram-se presentes na região desde 1584, ou seja, antes da colonização do estado paraibano. Três momentos históricos contribuíram para a dispersão e o quase extermínio de todo o grupo Tabajara.

O primeiro momento se dá no século XVIII durante o período colonial, quando houve uma dispersão desse grupo, provocada pela administração da colônia, que distribuiu os indígenas dessa etnia em vilas, com a finalidade de controlar o espaço de terras e a população indígena.

O segundo momento acontece no século XIX, com a execução de um plano do império, o qual incentivava que houvesse uma mistura racial. Esta iniciativa buscava estimular o casamento entre indígenas e brancos, para que os primeiros citados fossem inseridos em um processo civilizatório e perdessem os direitos legais sobre suas terras.

O terceiro momento se dá no início do século XX, quando chegou à Paraíba a Companhia de Tecidos Rio Tinto- CTRT, de uma família sueca de sobrenome Lundgren; nesse momento, as terras indígenas passaram a ser cada vez mais usurpadas de forma extremamente violenta. Os Tabajara que sobreviveram aos massacres e torturas foram obrigados a fugir ou a negar sua etnia para garantir a própria sobrevivência. A partir daí o povo Tabajara é dado como extinto, e desaparece das narrativas históricas escritas.

3 | REAVIVAMENTO A PARTIR DE UMA PROFECIA

Em 2006, inspirado por uma profecia contada pelo povo Tabajara mais antigo, a qual dizia que, um dia apareceria um jovem destemido e valente que juntaria novamente os Tabajara, e reconquistaria o território, Ednaldo Santos da Silva (cacique do povo Tabajara) tomou para si, a missão de reunir o povo e lutar pelo território indígena dando início ao ressurgimento dessa comunidade.

Diante dessa emergência, e já tendo reconhecimento étnico pelos órgãos indígenas e indigenistas, uma série de elementos culturais da comunidade indígena Tabajara começam a ser transformados, reelaborados e ressignificados. Um desses elementos culturais é a dança do Toré. Barcellos et al. (2014) afirma que o Toré:

[...] É caracterizado como sinal diacrítico pela FUNAI para reconhecimento dos grupos indígenas do Nordeste desde a década de 1930. Assim os povos indígenas adotaram o Toré, como expressão mais forte da indianidade nos diversos momentos do cotidiano como ritual religioso, cultural, social e político nas lutas de reivindicação pelos seus direitos. Nesse contexto, o Toré tem diversas histórias, interpretação, construção, desconstrução, recriação, das formas mais simples às mais elaboradas. (2014, p. 33)

Tendo a dança do Toré como sinal diacrítico, surge uma série de questões sobre o modo a partir do qual essa dança se organiza: Como atualmente acontece essa dança após tantos anos de anulação e interferência cultural? Como essas intervenções culturais, sociais e religiosas sofridas pelos Tabajara durante anos, interferem na reelaboração do Toré? Que corpo é esse que dança o Toré Tabajara da Paraíba?

Sendo praticado por diferentes grupos indígenas do Nordeste, o Toré, aparece como 'ritual', 'brincadeira', 'profissão', 'tradição', 'união', 'dança'. Entretanto, para cada comunidade, o Toré pode ter diferentes significados ou funções. Segundo Grunewald (2005):

Os processos de formação histórica do toré foram diversos nesses lugares e com sentidos diferenciados conforme as contingências de sua instauração. Deve-se, além de tudo, considerar os contatos culturais que sempre houve entre os grupos sociais: índios que acolheram negros em suas aldeias, índios que tiveram que aprender ou recriar uma tradição por exigência do SPI e muitas possibilidades. (2005, p.20).

Após tantos anos de perseguição, este povo teve que sobreviver de diferentes formas, sempre negando sua etnia. Muitos desses indígenas permaneceram em seu território, trabalhando em fazendas da região. Os que conseguiram, viviam da caça e da pesca e de uma pequena área de plantação para consumo próprio. A grande maioria, entretanto, fugiu para as periferias de diversas cidades e constituiu bases familiares, não mais no interior da coletividade da cultura indígena como viviam seus antepassados, mas, sobrevivendo em um contexto social individualista e altamente diferenciado.

4 | CORPO TABAJARA: UNIDADE QUE SE BUSCA ATRAVÉS DO TORÉ

O povo Tabajara traz em seu corpo vivências diferenciadas, a partir da realidade social vivida por cada integrante do atual grupo, as músicas ouvidas, as danças que eram dançadas (ou ainda são) antes de se afirmarem indígenas, cada um desses elementos cria um traço no corpo, que se consolida a partir das experiências.

A dança do Toré Tabajara está em constante construção e se estrutura como uma colaboração coletiva, no momento em que se dança e a partir de conversas que surgem no cotidiano e em reuniões entre as comunidades. Os indígenas mais influentes e que participam do movimento de afirmação étnica, contribuem para que se reestruture esse Toré que vem sendo reelaborado.

O reavivamento cultural, necessário para a validação do reconhecimento deste grupo como indígena, se deu a partir de memórias dos mais antigos, da colaboração de outro grupo indígena da Paraíba, os Potiguara (povo indígena que também habita a Paraíba) e também da dedicação de pessoas do próprio grupo como o Cacique Ednaldo, o Cacique Carlinhos e outras pessoas que são protagonistas nesse acontecimento que dá início a reelaboração do que seriam os elementos tradicionais do grupo.



Figura 1 – Dança do Toré- Evento Paraíba Indígena

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BwS6Ueihbgw/?igshid=yjyz4bdfms4q>

A reelaboração da dança do Toré é permeada por alguns conflitos. A religião é uma entre tantas interferências, que atravessou a história de muitas pessoas que se reconhecem como indígena Tabajara, a narrativa dessas pessoas se funde às necessidades espirituais, que às levaram ao seguimento e convertimento religioso cristão de seguimento pentecostal.

Uma parte dos Tabajara, são convertidos ao pentecostalismo, o que muitas vezes leva a um afastamento da cosmologia indígena. Algumas pessoas mais idosas se negam a dançar o Toré, para eles a prática vai contra os ensinamentos da religião, conquanto, não impedem que seus adolescentes e crianças pratiquem a dança.

A dança realizada pelos Tabajara da Paraíba é uma afirmação étnica e a reconstrução da cultura deste povo “[...]em círculo, dançam ao som de tambores e gaitas, batendo forte com o pé direito na terra para receber sua energia” (FARIAS; BARCELLOS, 2015, p. 198). A dança geralmente realizada em círculo, pode variar estruturalmente dependendo do momento e do local. Fazem parte do Toré, a dança, a música, as vestimentas, os instrumentos musicais como a zabumba e a pintura corporal. O Toré visto também como um ritual, sofre transformações entre os grupos de indígenas que o praticam no Nordeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos fazeres ditos tradicionais, podemos perceber mudanças e transformações ou até mesmo adaptações de acordo com a necessidade e demanda daqueles que fazem parte de determinado contexto cultural. Essas modificações surgem através do tempo, a partir de ideologias ou até mesmo de descontinuidades como as que sofreram os Tabajara, assim como outros povos indígenas do Nordeste.

Muito vem sendo construído, transformado de acordo com a necessidade da população atual que faz parte dos indígenas Tabajara da Paraíba. Não sabemos ao certo quais impasses religiosos ainda afetarão a prática do Toré, mas sabemos que enquanto se reunirem através da dança, estes homens produzem uma força incomum: um complexo de memórias e práticas históricas que demonstram um forte traço cultural e uma forma específica de estar no mundo coordenada pela potência do movimento.

NOTA

Esta é uma revisão do trabalho “O Toré indígena Tabajara: corpo, cultura e transformações” apresentado no Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança-ANDA em junho de 2018.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Eliane; BARCELLOS, Lusival et al. **Diversidade PARAÍBA**: indígenas, religiões afro-brasileiras, quilombolas, ciganos. João Pessoa: Grafset, 2014.

FARIAS, Eliane; BARCELLOS, Lusival. **Memória Tabajara**: manifestação de fé e identidade étnica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. (org.) **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 2005.

MURA, Fábio et al. **Relatório Tabajara**: Um estudo sobre a ocupação indígena no Litoral Sul da Paraíba. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

PALITOT, Estevão; SOUZA JUNIOR, Fernando. **Todos os pássaros do céu: O Toré Potiguara**. In: GRÜNEWALD, Rodrigo (Org.). *Toré: regime encantado do índio do nordeste*. Recife: Fundaj; Editora Massangana, 2005.

UM DEBATE METODOLÓGICO PARA TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE MULTIMODAL DE CORPUS AUDIOVISUAL

Larissa de Pinho Cavalcanti

UFRPE-UAST

Pernambuco, Serra Talhada

contribuir para a diversificação de análises de eventos ou artefatos audiovisuais.

PALAVRAS-CHAVE: audiovisual; multimodalidade; transcrição multimodal.

RESUMO: Os estudos de multimodalidade configuram uma expansão de horizontes de práticas investigativas sobre como geramos sentido na comunicação. Para a linguística, particularmente, isso significa redimensionar a língua como um modo gerador de sentido em eventos comunicativos. Todavia, são germinativos os estudos de multimodalidade voltados para formatos audiovisuais. Aqui, discutimos concepções fundamentais para estudos de multimodalidade, tratando em particular de noções relevantes para transcrição multimodal com base em Jewitt e Price (2012), Bezemer (2011) e Bezemer e Mavers (2012). Em seguida, apresentamos e discutimos duas propostas aplicáveis a formatos audiovisuais. Baldry e Thibault (2006) desenvolvem um procedimento de descrição, codificação e interpretação dos dados com base sistêmico funcional, ao passo que Burn e Parker (2003), voltados para estudos fílmicos, olham a saliência dos modos no material audiovisual para distingui-los entre orquestradores ou contribuintes. Sem atribuir juízo de valor às propostas, nossa contribuição reside em trazer suas possibilidades e limitações no intuito de

A DEBATE ON THE METHODS FOR MULTIMODAL TRANSCRIPTION AND ANALYSIS FOR AUDIOVISUAL CORPUS

ABSTRACT: Multimodality is a field of investigation that has expanded the range of investigative practices focused on the processes of meaning making during communicative events. For Linguistics, in particular, it meant rethinking the role of language as one among many modes. However, the investigations of audiovisual genres are at their beginning. Hence, we present fundamental principles in multimodality, approaching in particular notions relevant for multimodal transcription based on Jewitt and Price (2012), Bezemer (2011) and Bezemer and Mavers (2012). Then, we present and discuss two frameworks for multimodal transcription applicable to audiovisual genres. Baldry and Thibault (2006) developed a procedure to describe, code and interpret data based on SFL while Burn and Parker (2003) from filmic studies turn to the salience of modes to distinguish them as either orchestrating or contributing. Withholding judgment on these

works, our contribution is in presenting their possibilities and limitations and help expanding analyses of audiovisual events or artifacts.

KEYWORDS: audiovisual; multimodality; multimodal transcription.

1 | APRESENTAÇÃO

Quando as primeiras imagens em movimento foram produzidas e apresentadas para uma audiência, sua recepção foi pouco calorosa e perpassada por ceticismo, principalmente pelos críticos culturais que as viam como intromissões indesejadas no mundo cultural definido pela grande tradição literária. Sem pensar nas implicações metalinguísticas, os primeiros cineastas criaram técnicas e recursos para contar suas histórias, as quais eram também tentativas sistemáticas e fundamentais para uma linguagem do cinema.

Todavia, o foco dessas análises residia, em sua grande parte, no que é construído para ser visto na tela, em detrimento do que é construído com o modo sonoro e, dificilmente, ligado ao diálogo realizado em cena. Para estudos multimodais, salientar um modo em detrimento dos demais presentes na geração de sentidos audiovisual é incoerente com os princípios básicos desse campo de estudo. Além disso, uma análise de modos em mídia audiovisual não pode tomar o filme como gênero de base para categorias e procedimentos, isto é, as categorias de análise de audiovisual devem ser flexíveis o suficiente para adaptarem-se a qualquer produção realizada com tecnologias de gravação e edição.

O objetivo do presente artigo é discutir questões e modelos de transcrição de dados para estudos multimodais tomando como base nossa experiência durante a pesquisa de doutoramento. Essa nossa pesquisa se voltou para análise de representações sociais a partir de uma narrativa televisiva e nos trouxe a inquietação de transcrever os dados de um gênero audiovisual que não os desarticulasse na descrição e análise. No presente artigo, mobilizamos a caracterização do campo de estudo da multimodalidade, suas orientações e princípios de pesquisa, bem como as dificuldades pertinentes à análise de modos audiovisuais, para, então, discutir duas propostas que encontramos em nosso percurso de pesquisa.

2 | OS PRINCÍPIOS DA MULTIMODALIDADE

A evolução tecnológica e a diversificação das práticas comunicativas reconfiguraram o cenário das comunicações no século XXI a ponto de tornar evidente a insuficiência de estudos linguisticamente orientados exclusivamente para o material verbal (escrito ou falado) para dar conta dos diferentes sentidos gerados por textos audiovisuais e digitais. Nesse contexto, os estudos de multimodalidade surgem como uma expansão de horizontes para as práticas investigativas da comunicação pautados em uma visão não isolacionista da língua em relação a outros recursos

geradores de sentido.

Essa definição, contudo, não expressa bem todo o escopo de investigações e epistemologias implicados no uso do termo “multimodalidade”, pois como Jewitt (2009, não paginado) explica “disciplinas como a linguística, a semiótica e a sociologia já vinham estudando diferentes formas de se gerar sentido bem antes do termo “multimodalidade” ser introduzido”. Para essa autora, a multimodalidade emerge como um campo de investigações que questiona a divisão estrita de “trabalho” entre as disciplinas voltadas para o estudo dos sentidos e reorganiza a prioridade dada aos modos analisados considerando que a língua não é o modo primordial de se gerar sentido nem ela ocorre em isolamento de outros modos.

Nesse sentido, a pesquisa multimodal preocupa-se menos com a predominância desse ou daquele modo no processo comunicativo, voltando-se para *como* os diversos modos são integrados, usados e disponibilizados para os propósitos de um evento comunicativo situado no tempo e no espaço. O termo multimodalidade, na verdade, aponta para a necessidade de se reconhecer e mobilizar investigações que se voltem para como a geração de sentidos de modo integrado em “todos” multimodais. É, prioritariamente, um rompimento com a dicotomia verba/não-verbal, na qual tudo que não é verbal recebe a mesma atenção inferior e é analisada em função da língua, não coordenado com ela.

Como Jewitt (2017) explica, a não supremacia da língua como geradora de sentido envolve a compreensão de que seu status varia de acordo com as comunidades e contextos de uso, afinal, o uso da língua em suas manifestações orais ou escritas não diz respeito a todas as comunidades humanas, como o caso dos surdos ou cegos (que usam línguas próprias), nem aqueles que trabalham com outras linguagens como a música, a dança ou a pintura podem concordar com a supremacia expressiva da língua verbal. Além disso, devemos considerar a insuficiência de categorias linguísticas para estudar as possibilidades de geração de sentidos como um indicativo de que diferentes modos possuem qualidades próprias e limitações diferentes. Dessa maneira, entendemos “o que eles têm em comum e o que é diferente entre eles” (JEWITT, 2017, p.23) de modo a definir o que são aspectos semióticos gerais e o que são particulares de cada modo, dando ênfase às modelações sociais e culturais nos usos de cada modo.

Dessa maneira, estudos em multimodalidade nos convidam a reavaliar antigos pressupostos e preconceitos ao mesmo tempo em que abrem novos campos de pesquisa e compreensão de natureza inter e transdisciplinar. O que não significa que somente com o uso dessa palavra (multimodalidade) surgem os estudos de modos integrados de geração de sentido, mas passa-se a investiga-los conjuntamente e, além disso, a se pensar a influência que a sociedade e a cultura exercem sobre os recursos usados na geração de sentido. Essas condições, por sua vez, remodelam as potencialidades e as limitações dos modos de acordo com as demandas sociais (KRESS, 2010, p.82). Vale salientar que a seleção e a configuração de modos fazem

com que os significados produzidos sejam mais que “a soma das partes”, como Lemke (2002) argumenta, é possível que as relações intersemióticas em um evento comunicativo sejam complementares ou contraditórias.

A partir daí, vale retomar uma discussão que emerge, frequentemente, no contexto da pesquisa multimodal: o conceito de “modo”. Constantinou (2005), em particular, alega que muitos autores confundem as noções de mídia e modo em decorrência da relação da geração de sentido e da materialização física da mesma. Nesse debate, a autora resgata a definição de Norris (2011) de que modo é um agrupamento de signos cujos significados vão sendo definidos no decorrer de nossa história pelo uso que se faz de determinados materiais (ou seus recursos semióticos) na interação social. De acordo com essa visão, os modos não podem ser pensados como entidades fixas de sentido ou materialidades apenas, mas como resultado mutável da modelação/do uso no meio social.

Em contrapartida, Constantinou (2005) salienta que mídia diz respeito aos materiais ou às ferramentas nos quais são articulados os modos, isto é, a dimensão física da comunicação, mas não somente: é possível se pensar a mídia também, a partir das práticas e da infraestrutura da disseminação da comunicação. Se nos arriscamos a dar um exemplo, tomarmos “som” como um modo (cujos recursos envolvem volume, velocidade, melodia, prosódia etc.) e suas mídias podem ser a fala (composta por modo verbal e pelo som), a música, a trilha sonora – uma organização longe de consensual nos estudos de multimodalidade.

O que se observa é que mesmo com os desenvolvimentos mais recentes, as pesquisas têm, todavia, se limitado a categorização de sistemas de acordo com metafunções de linguagem e a pensar as relações entre semioses em instâncias distintas. Além disso, o próprio *corpus* das pesquisas multimodais é predominantemente estático, com ênfase nos textos didáticos ou midiáticos impressos, ao passo que falta aos estudos multimodais de audiovisuais propostas ou ferramentas metodológicas que abordem a geração de sentidos de modo abrangente e com metalinguagem para descrever esses processos (FEI, 2004).

A complexidade da análise integrada de modos é dificultada pela disponibilidade de ferramentas disponíveis para sua transcrição, de modo que alguns de seus desenvolvimentos teóricos podem parecer generalizações sem base empírica (O’HALLORAN, 2014) ou não dar conta de modos outros tão fundamentais para determinadas mídias, como argumenta Constantinou (2005, p. 613): “Som e imagem constituem o núcleo duro do discurso multimodal, assim como escutar e ver são, tal como John Cage e Bertrand Russel chamaram, os mais engajados pela mídia de massa (Sterne, 2003; Kahn, 1988; Russell, 1921)¹”. A seguir, discutimos um pouco mais as questões de transcrição multimodal.

1. No original: Sound and image constitute the hardcore of multimodal discourse, as hearing and sight are, what both John Cage and Bertrand Russell have called, the ‘public senses’: those most engaged by the mass media (Sterne, 2003; Kahn, 1988; Russell, 1921). Tradução nossa.

3 | TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL: QUESTÕES PARA AUDIOVISUAIS

Quando as primeiras imagens em movimento foram produzidas e apresentadas para uma audiência, sua recepção foi pouco calorosa e perpassada por ceticismo, principalmente pelos críticos culturais que as viam como intromissões indesejadas no mundo cultural definido pela grande tradição literária. Sem pensar nas implicações metalinguísticas, os primeiros cineastas criaram técnicas e recursos para contar suas histórias, as quais eram também tentativas sistemáticas e fundamentais para uma linguagem do cinema.

Todavia, o foco dessas análises residia, em sua grande parte, no que é construído para ser visto na tela, em detrimento do que é construído com o modo sonoro e, dificilmente, ligado ao diálogo posto em cena. Para estudos multimodais, assumir uma ou outra posição significa salientar um modo em detrimento dos demais – incoerente com os princípios discutidos anteriormente.

Além disso, uma análise do audiovisual não pode tomar um gênero longo (a exemplo dos longas-metragens ou documentários) como gênero de base para categorias e procedimentos. A qualidade da interação multimodal depende da proposta de cada artefato e uma proposta analítica para audiovisual deve ser flexível o suficiente para ser aplicável a qualquer produção realizada com tecnologias de gravação e edição.

Por outro lado, é possível afirmar que dificilmente uma proposta de análise de audiovisual dará conta de todos os modos e todas as possibilidades de interpretação, independente do número de categorias e códigos desenvolvidos para tal. Como Bezemer e Malversa (2011) e Jewitt e Price (2012) salientam, as “transduções” (o movimento representação do que se realiza por um modo para outros modos) das transcrições multimodais implicam em perdas e ganhos quando passamos gestos, olhares, postura, volume ou velocidade de fala para os recursos disponíveis na escrita, por exemplo. Ademais, o processo de transcrição já é um exercício de análise, afinal, o pesquisador olha atentamente para um recorte da realidade, faz descobertas sobre relações de poder, concepções de mundo e identidades ao mesmo tempo em que produz as evidências empíricas desses achados:

Assumimos que essas escolhas representacionais modelam as relações entre quem transcreve e quem lê, entre quem transcreve e entre participantes representados, entre os participantes representados e os leitores e entre os participantes representados entre si (BEZEMER; MAVERS, 2011, p.194)

Portanto, o potencial de análise de uma transcrição é geralmente feito pelos próprios pesquisadores, uma vez que desde a própria seleção do material a ser transcrito e analisado responde a demandas da investigação. Por isso, Bezemer e Mavers (2012) afirmam que a precisão de uma transcrição depende menos do grau de verossimilhança com o material original, mas busca favorecer uma visão profissional em particular. Para Bezemer (2012), o processo de transcrição multimodal pode

ser orientado da seguinte forma: escolha da proposta metodológica em função do propósito e do foco específico da análise; desenho da transcrição, definição de suas convenções e revisão de achados e, finalmente; conclusões pertinentes ao estudo.

Nesse processo, Bezemer (2012) argumenta que os objetivos e o corpus da pesquisa irão orientar as escolhas metodológicas de modo que a transcrição de uma conversa telefônica ou de uma interação face-a-face, por exemplo, demandam escolhas diferentes quanto à quantidade de material a ser levado para análise, às ferramentas utilizadas e à plataforma de divulgação da pesquisa. Para retomar os exemplos, se na conversa telefônica o objetivo é investigar a construção da autoridade de um dos falantes na conversação, além da transcrição verbal, devem ser considerados a entonação e o volume da voz, ao passo que para uma interação face-a-face, gestos e deslocamento dos interlocutores poderia ser um fator relevante. Vê-se que a construção processual de Bezemer (2012), na verdade, é um processo de etapas que dialogam umas com as outras devido à natureza do corpus e o foco que o pesquisador incide sobre o mesmo.

Na seção seguinte, apresentaremos duas propostas de transcrição multimodal que se orientam por diferentes bases teóricas dentro do campo da multimodalidade para corpus essencialmente audiovisuais. A primeira, baseada na linguística sistêmico funcional e a segunda com origens nos estudos fílmicos.

4 | PROPOSTAS DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL

A primeira proposta a ser discutida é chamada de transcrição multimodal e foi desenvolvida por Baldry e Thibault (2006) como um modelo teórico e analítico, voltado especificamente para textos inseridos ou projetados em alguma superfície tecnológica (como a tela do computador, da televisão ou, ainda, a página impressa). Ressalvamos que o *corpus* dos autores é restrito a propagandas de televisão em virtude da curta duração e fácil acesso em plataformas digitais, sem levar em conta gêneros narrativos ou interativos. A análise desses textos vai além do estudo de agrupamentos de modos, para o qual é necessária uma relação fixa entre os recursos, uma vez que esses formatos envolvem sequências dinâmicas de integração de recursos, de modo que a transcrição multimodal captura os elementos do audiovisual para reconstruir e salientar seus sentidos (BALDRY; THIBAUT, 2006, p.48).

Uma observação a ser feita sobre os estudos de transcrição multimodais, tal como propostos por Baldry e Thibault (2006) é o uso de conceitos e unidades de análise própria, dos quais salientamos as fases e subfases, os agrupamentos (*clusters*), os níveis escalares e o princípio de integração de recursos. Para melhor compreendermos a estrutura da transcrição multimodal, nos dedicaremos brevemente a esses elementos em destaque.

As unidades mais importantes na transcrição multimodal para a análise de audiovisuais são as fases, as quais configuram um conjunto de seleções semióticas

copadronizadas que são empregadas e codificadas de modo consistente em uma porção textual (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 47). Nos trabalhos de Baldry e Thibault (2001, 2006) as fases foram usadas com unidades para textos multimodais dinâmicos, permitindo segmentar um texto em trechos com alto nível de consistência e homogeneidade metafuncional em função da seleção de vários sistemas semióticos. Dessa maneira “as seleções específicas em uma fase e seus modos de copadronização sugerem uma consistência interna que caracteriza uma dada fase e a distingue de outras fases no mesmo texto” (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 47).

De modo geral, a transcrição multimodal é organizada em seis colunas de informação: (1) tempo (2) espaço visual (3) imagem (4) ação cinésica (5) trilha sonora e (6) interpretação multifuncional. A primeira coluna, do tempo, diz respeito à marcação em segundos da gravação. Essa marcação também organiza horizontalmente as informações de todas as colunas em função de uma janela temporal, ou seja, “mostra quais modalidades semióticas copadronizam em um dado momento no texto” (BALDRY; THIBAUT, 2006, p.174).

A segunda e a terceira coluna dizem respeito ao que é visto pelo telespectador: a imagem propriamente dita e sua descrição, respectivamente. No que diz respeito à leitura da imagem, Baldry e Thibault (2006, p.189) irão pontuar como a estrutura dado-novo se desenvolve especificamente nos textos dinâmicos: através de transições em graus de saliência da informação. Assim, quanto mais saliente ou focalizada for uma informação, maior o grau de relevância e novidade a ela atribuído. É importante observar que a coluna três possui uma série de códigos que envolvem a descrição da câmera em função de sua posição, distância (VCS para *very close shot* ou VLS para *very long shot*), a saliência visual (VS), etc. Este é sem dúvida um dos aspectos mais elaborados da proposta, mas que pode gerar confusão para o leitor que não memorize todas as siglas usadas durante a transcrição.

A coluna quatro, chamada de ação cinésica diz respeito aos movimentos do corpo, agrupando diferentes arranjos espaços-temporais dos participantes do evento discursivo. Os autores salientam que no movimento do corpo “o participante e a circunstância são combinados em uma configuração única indissolúvel no campo visual das relações simultâneas que se desenvolvem no tempo” (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 204).

Acoluna cinco abrange não somente a música, mas a fala e os sons considerados na construção do audiovisual como um todo significativo. Baldry e Thibault (2006, p.180) irão argumentar que não há predominância da língua enquanto modo semiótico e, apesar das diferenças, essas produções sonoras possuem aspectos em comum que criam uma base para sua integração semiótica. Além disso, Baldry e Thibault (2006, p.216-217) também prescrevem códigos para características das produções dos sons, a exemplo de ênfases (*), prolongamentos (**) ou pausas (//PAUSA) para a fala e (pp), (n), (ff) para diferenças de volume na música.

Por fim, a interpretação multifuncional é o debate das multifunções de todos os

atos semióticos. Porque a leitura da transcrição ocorre da esquerda para a direita, Baldry e Thibault (2006, p.181) argumentam que isso se deve menos à lógica da leitura ocidental, em favor do estabelecimento da marcação temporal como elemento primeiro da análise e base integradora da análise. Todavia, os autores lembram que a proposta da coluna seis não é ser exaustivamente detalhada, daí recorrerem à notação INT (interpessoal), TXT (textual) e LOG (lógica) (BALDRY; THIBAUT, 2006, p.222).

A transcrição multimodal tal como descrita acima foi uma das primeiras propostas dentro dos estudos multimodais e se voltar para gêneros audiovisuais, outros estudos mais recentes já a utilizaram na investigação materiais fílmicos – ainda que restrita a trechos específicos. As notações aparentemente práticas para representar na escrita acabam por exigir de quem transcreve e de quem lê a memorização de uma série de códigos muitas vezes difíceis de resgatar, tornando a leitura pouco fluida. Essas codificações além de trabalhosas correm o risco de manterem os dados inacessíveis aos leitores, como argumentam Price e Jewitt (2012).

A segunda proposta de transcrição e análise multimodalmente orientada para gêneros audiovisuais foi elaborada por Burn e Parker (2003; 2010) a partir da compreensão da imagem em movimento de um conjunto combinatório e integrador de modos, porém limitada pela nomenclatura ‘fílmico’ ou ‘cinematográfico’. Diante dessa realidade, os autores adotam o nome kineicônico, para salientar a relevância das práticas de filmagem e edição como promotoras de convenções específicas para textos audiovisuais. É a partir da reorientação promovida pelas técnicas de filmagem e edição que Burn e Parker (2003) e Burn (2013) irão distinguir os modos orquestradores (os sistemas estruturadores de espaço e tempo) e contribuintes (movimento, luz, figurino, objetos, cenários, etc.).

Para que tais relações sejam estabelecidas, os autores distinguem três princípios norteadores da análise: o agrupamento, o limite e a conjunção. Burn e Parker (2003, p.11) observam que esses princípios irão operar de modo diferente em cada modo e através de diferentes modos, de maneira que a temporalidade pode ser construída a partir de uma configuração de imagens, porém ser elaborada de outro modo na concatenação de tempos verbais (BURN; PARKER, 2003, p.11).

Além disso, os três princípios desenvolvem as funções de representação (do mundo), orientação (do texto para uma audiência) e organização (a “gramática” do próprio audiovisual), uma reformulação das metafunções da gramática sistêmico-funcional que não recebe atenção pormenorizada na análise kineicônica e são acrescidos de outras duas categorias: a relação metamodal entre modos orquestradores e contribuintes e o cronotopo kineicônico.

Na organização visual da relação entre modos orquestradores e contribuintes, Burn (2013) irá mostrar que cada modo é, de fato, um sistema mais ou menos independente de recursos geradores de sentido, salientando, porém, que ao contrário dos modos contribuintes, os orquestradores (filmagem e edição) só produzem sentido

em função da organização espacial e temporal da imagem em movimento. Por isso, o autor defende que estes sejam entendidos como metamodos, ao passo que os modos contribuintes, na junção de seus recursos sejam os geradores de sentido. O autor (BURN, 2013, p.7) defende que, tal como a língua pode ser analisada em sua gramática e léxico, também a ação dramática pode ser analisada em função de gestos, expressões, uso de ferramentas ou a música pode ser dividida em estilo, melodia e letra, ritmo, volume etc.

A hierarquia apresentada por Burn (2013, p. 8) ajuda a visualizar como os modos contribuintes se organizam em função dos recursos de que dispõem e como elemento dos modos orquestradores, ver Figura 1 abaixo. Todavia, o autor salienta que o diferencial da análise multimodal é seu olhar para como os modos trabalham juntos, ou seja, não se trata de decompor modos semióticos maiores em elementos cada vez menores, mas de entender os recursos que conjuntamente produzem determinados efeitos de sentido.

Como forma de aproximar o leitor da proposta de categorização e análise do material audiovisual, Burn (2013) recorre ao filme Hamlet de Lawrence Olivier. Para isso organiza os modos contribuintes, selecionando como categorias de análise a fala, a imagem, a música, a ação, e orquestradores, da esquerda para a direita, respectivamente. Ainda, antes de propor a leitura de sua “transcrição”, o autor fornece ao leitor a contextualização da cena analisada, pontuando que análise dos eixos de tempo e espaço serão abordados posteriormente e antecipa que a coluna referente à música irá trazer a partitura da trilha sonora de William Walton para a cena. Vale salientar que esta última escolha, em particular, pode prejudicar a própria leitura dos dados transcritos, em função da especialização necessária para ler-se uma partitura ou, ainda, da impossibilidade de se acessar tais textos por questões de *copyright*.

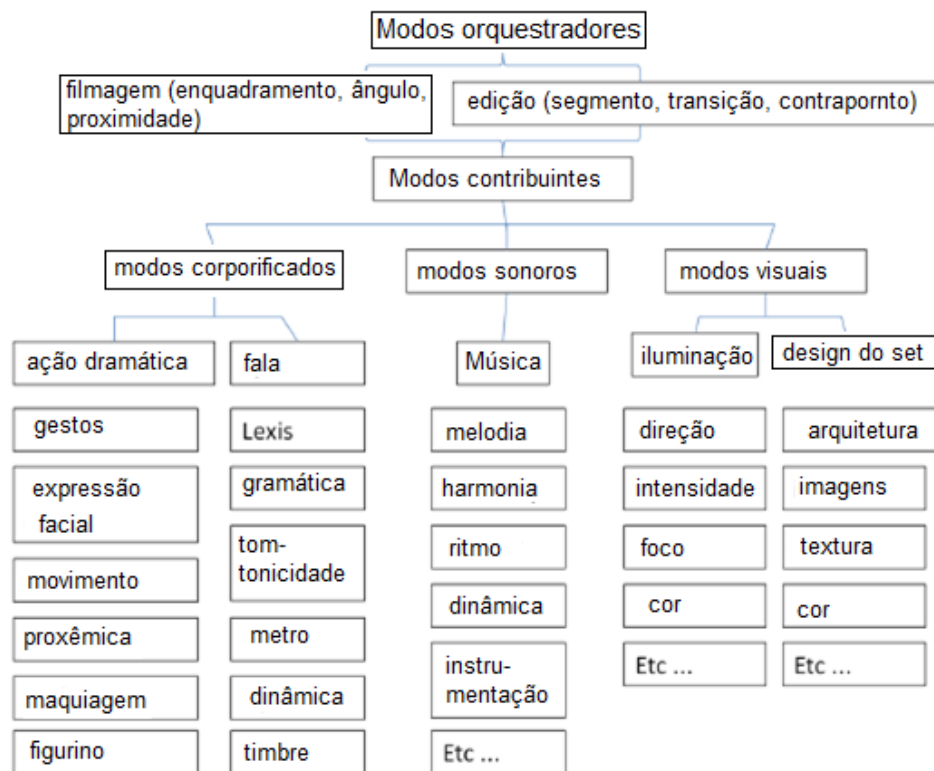


Figura 1 Hierarquia de modos orquestradores e contribuintes

Fonte: adaptado de Burn (2013)

Após dispor os dados de cada modo selecionado para análise, Burn (2013, p.11-12) procede a considerar as funções de cada modo dentro do audiovisual, isto é, como seu desenvolvimento individual para a sequência fílmica gera efeitos de sentido e como as escolhas em relação a cada modo se organizam para os fins da direção de Laurence Olivier. Além disso, o autor observa como a interação entre os diferentes modos contribuem para reforçar ou adicionar significados e construir núcleos temáticos do filme, como a loucura e a ambição do texto de Hamlet. Ressalvamos que isso não implica em sua construção harmônica, ou seja, os significados podem ser contraditórios entre si.

Como dissemos anteriormente, essas não são as únicas propostas de transcrição multimodal já desenvolvidas para métodos audiovisuais. Escolhemos essas duas propostas com base em sua aplicação em outros estudos, com diferentes artefatos e pelo arranjo diferenciado de prioridades dos autores. A seguir, apresentamos nossas considerações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito a ser estabelecido tanto no que diz respeito às práticas de transcrição e análise – principalmente para corpus audiovisual. Como mostramos, o registro, a transcrição e a análise de corpus audiovisuais ainda está em estágio embrionário, caracterizado pela ambição de uma estrutura de análise que abranja todos os modos

envolvidos ou que se estenda para diferentes artefatos audiovisuais. Logo, apresentar os dados da transcrição de modo integrado para leitores de teses, dissertações ou artigos é um desafio, afinal, mesmo quando publicados online, esses gêneros não articulam exposição de audiovisual.

Por isso, é preciso fazer duas ressalvas quanto à tentativa de transcrever dados audiovisuais para forma de página: esse processo é naturalmente uma abstração textual ou gráfica de um evento multimodal que se desenvolve em vários eixos, por isso, que seja limitado parece natural e não justifica a ambição analítica de algumas propostas de pesquisa. Nesse trabalho, apresentamos duas propostas.

A primeira proposta desconsidera o propósito da pesquisa para a transcrição, levando o excesso de modos do gênero para a análise e fazendo o uso de códigos específicos para cada modo em uma leitura descritiva pouco fluida que amalgama modos diferentes em uma única visão de análise. Já no segundo caso, da teoria kineicônica, é possível que a hierarquização dos modos desrespeite a integração dos mesmos no desenvolvimento audiovisual e sua saliência seja equivocada na própria transcrição. Ainda, por tentar expandir o uso da teoria tanto para filmes quanto objetos digitais, nem sempre faz uso de recursos acessíveis a todos os leitores: como é a partitura para notações musicais.

Finalmente, gostaríamos de pontuar que, no site do Projeto MODE (<https://mode.ioe.ac.uk/>), da University College London, desenvolvido de 2011 e 2015, é disponibilizada para consulta uma série de experimentos em transcrição e análise multimodal com as respectivas ferramentas de tratamento de dados. Com isso, pesquisadores que buscam alternativas de metodologias podem entrar em contato com os autores ou suas contribuições e construir percursos metodológicos voltados para seus objetivos específicos de investigação

REFERÊNCIAS

BALDRY, Anthony. Phase and transition, type and instance: patterns in media texts as seen through a multimodal concordancer. In: O'HALLORAN, Kay. **Multimodal Discourse Analysis**. Nova Iorque: Continuum, 2004.

BALDRY, Anthony; THIBAUT, Paul J. Towards Multimodal Corpora. In: Aston, G. and Burnard, L. (eds.), **Corpora in the Description and Teaching of English**. Bologna: CLUEB, 2001. pp. 87-102.

BALDRY, Anthony; THIBAUT, Paul J. **Multimodal transcription analysis**: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course. Londres: Equinox Publishing, 2006.

BURN, Andrew. **The kineic mode**: towards a multimodal approach to moving image media. Londres: National Centre for Research Methods Working Paper. 2013. Disponível em: <http://eprints.ncrm.ac.uk/...> acessado em: 16 ago. 2016.

BURN, Andrew; PARKER, David. **Analyzing Media Texts**, Londres: Continuum, 2003.

BURN, Andrew e PARKER, David. *Tiger's Big Plan: Multimodality and the Moving Image*. In: JEWITT, C. and KRESS, G. (orgs.). **Multimodal Literacies**. Nova Iorque: Peter Lang, 2010, pp. 56-72.

CONSTANTINO, Odysseas. Multimodal Discourse Analysis: Media, modes and technologies. *In: Journal of Sociolinguistics*, 9/4, 2005, p. 602-618

FEI, Victor. Problematising 'Semiotic Resource'. *In: Perspectives in Multimodality*. Ventola, E.; Charles, C.; Kaltenbacher, M. (org.). Amsterdam: John Benjamins B. V., 2004. pp. 51-62

JEWITT, Carey e PRICE, Sara. Multimodal approaches to video analysis of digital learning environments. **Human Computer Interaction 2012 People & Computers XXVI**. 2012. Disponível em: <[http://ewic.bcs.org/...](http://ewic.bcs.org/)> Acesso em 20 set. 2017.

JEWITT, Carey. An introduction to multimodality. In: _____. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. 2a ed. Routledge: Londres, 2009a. pp.14-27.

JEWITT, Carey; BEZEMER, Jeff. O'HALLORAN, Kay. **Introducing Multimodality**. Routledge: Londres, 2017.

LEMKE, Jay. Travels in Hyper modality. In: **Visual Communication**, vol. 1(3), 2002. p.299-325. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/...](https://www.researchgate.net/publication/)> Acesso em: 11 de jul. 2019

MAX PLANK INSTITUTE. **The Language Archive**. Disponível em: < <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/download/> > Acesso em: 11 de jul 2019

NORRIS, Sigrid. **Identity in Inter(action):** introducing multimodal inter(action) analysis. Berlim: De Gruyter Mouton, 2011.

O'HALLORAN, Kay. et al. Challenges and solutions for multimodal analysis: Technology, theory and practice. In FANG, Y.; WEBSTER, J. (eds.), **Developing systemic functional linguistics: theory and application**, Londres, Equinox.2014, p.271-297.

OSHIRO, Livia. **Manual de transcrições no ELAN: Projeto SP 2010**, construção de uma amostra da fala paulistana. 2010. Disponível em: <<http://projetosp2010.fflch.usp.br/sites/projetosp2010.fflch.usp.br/files/SP2010-Manual-Transcricoes.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2019.

UNIVERSITY COLLEGE LONDON. **Mode: Multimodal methodologies**. Disponível em < <https://mode.ioe.ac.uk/> > Acesso em: 10 jun. 2019

A FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES TEATRAIS EM COMUNIDADES DE MANAUS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA QUE CONSIDERA AS DIMENSÕES DE CULTURA POPULAR, ARTE E VIDA E O SABER DA EXPERIÊNCIA

Amanda Aguiar Ayres

Universidade do Estado do Amazonas, Escola Superior de Artes e Turismo Manaus - AM

OF A METHODOLOGICAL PROPOSAL
CONSIDERING THE DIMENSIONS OF
POPULAR CULTURE, ART AND LIFE AND
THE KNOWLEDGE OF EXPERIENCE

RESUMO: O artigo em questão apresenta reflexões sobre as dimensões de cultura popular, comunidade, arte e vida e o saber da experiência com o intuito de buscar relações que possam contribuir para a formação de multiplicadores teatrais em comunidades da cidade de Manaus, na Amazônia. Nesse contexto, propomos caminhos que facilitem a construção de uma proposta metodológica pautada em valores humanos solidários, colaborativos e transformadores. Sugerimos que ao viabilizar o intercâmbio entre os saberes da comunidade e os conhecimentos acadêmicos da área de teatro (vinculados a processos de criação pautados em metodologias contemporâneas) pode ser possível conceber uma formação complexa que considere tanto as especificidades do contexto regional como da linguagem teatral.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Multiplicadores. Teatro. Comunidade.

ABSTRACT: This article presents reflections on the dimensions of popular culture, community, art, life and the knowledge of experience with the purpose of seeking relations that may contribute to the formation of theatrical multipliers in communities of the city of Manaus, in the State of Amazonas. In this context, we propose paths that might facilitate the construction of a methodological proposal based on solidary, collaborative and transforming human values. We suppose that by enabling the exchange between community and academic knowledges in the domain of theatre (linked to creation processes based on contemporary methodologies), it may be possible to conceive a complex training that will encompass the specificities of regional contexts as well as those related to the theatrical language.

KEYWORDS: Training. Multipliers. Theatre. Community.

THE FORMATION OF THEATRICAL
MULTIPLIERS IN COMMUNITIES OF THE
CITY OF MANAUS: THE CONSTRUCTION

1 | INTRODUÇÃO

A experiência da prática docente no ensino superior do Amazonas, tem possibilitado

observar que, ao propor a integração de elementos que antes se apresentavam isolados, é possível viabilizar a construção de novos saberes significativos. Para tanto, nas nossas ações e reflexões interrelacionamos as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, linguagens artísticas diferentes, bem como o diálogo entre docentes, discentes e comunidades. Para a composição dessas relações temos proposto o campo do projeto “Arte e Comunidade” como o espaço de tessitura de todas essas esferas. O projeto compõe parte das ações do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que, por meio de uma série de experiências coletivas, vem apresentando contribuições tanto na formação de professores-pesquisadores-artistas de teatro como nas comunidades. A partir da composição dessa trajetória de cinco anos está sendo possível, nesse novo momento, identificar a necessidade de sistematizar uma proposta metodológica que facilite a formação dos multiplicadores em Teatro nas comunidades atendidas pelo projeto e, assim, apresentar caminhos orientadores que viabilizem a continuidade do mesmo e possibilite a atuação autônoma destes multiplicadores.

O Arte e Comunidade tem por objetivo principal ser um espaço de formação teatral para os docentes, discentes e comunidades. Iniciamos em 2013 com a comunidade Colônia Antônio Aleixo localizada na Zona Leste de Manaus. Depois ampliamos a rede de atuação também para o Quilombo Urbano de São Benedito e o PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus), ambos localizados na Zona Sul. Em diálogo com mais uma docente do curso de teatro já agregamos o Parque das Tribos, espaço de ocupação indígena localizado na Zona Oeste da cidade (coordenação da Professora Vanessa Benites Bordin). Nesse contexto, a rede tem crescido e observamos a necessidade de realizar uma análise mais profunda através da sistematização de uma proposta que possibilite a construção de mais autonomia nas comunidades atendidas.

Partimos de um projeto que é pautado por metodologias de criação contemporâneas. Como foco central temos trabalhado o desenvolvimento de intervenções artísticas viabilizadas por meio de processos criativos colaborativos conforme proposto por ARAUJO (2009). Assim, identificamos as habilidades dos diferentes participantes e organizamos núcleos de pesquisa e criação específicos (atuação, direção, figurino, cenografia, iluminação entre outros). Essa divisão em núcleos considera o respeito aos conhecimentos que os sujeitos já trazem consigo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de amadurecer as habilidades que os participantes apresentam o desejo de investigar e experimentar.

Nesse sentido, compreendemos a fundamental importância de relacionar a teoria e a prática. No contexto de nossas atuações propomos momentos de ação-reflexão-ação, inspirados na perspectiva da pesquisa-ação proposta por BARBIER (2005), contemplando um movimento constante de análise da realidade vivenciada em diálogo com as referências teóricas estudadas. Essa dinâmica de investigação-ação propõe o constante processo de planejamento, experimentação, avaliação e a

retomada desse mesmo movimento coletivo em novas bases reformuladas. Assim, sugerimos um processo que viabiliza a construção de conhecimentos significativos, dimensionados tanto pelo amadurecimento prático como teórico.

O trabalho é composto também por uma atuação que contempla pedagogias e metodologias múltiplas, pois consideramos que é importante ter acesso a um leque de possibilidades para avaliar qual é a melhor proposta para ser trabalhada no contexto específico, diagnosticado junto à comunidade. Dessa maneira, a nossa trajetória de atuação já contemplou uma série de propostas. Entre elas podemos destacar a Pedagogia do Espectador trabalhada por Flavio Desgranges (2006) e Ingrid Koudela (2010). Por considerar que todos os sujeitos envolvidos também são criadores de metodologias propomos o constante exercício de reflexão sobre o contexto da comunidade e os objetivos do trabalho para, depois disso, definir os caminhos/metodologias que serão utilizadas. Dessa maneira, o espaço de criação das propostas de trabalho se mantem abertas aos diálogos realizados no decorrer do processo. Para tanto, discutimos os conceitos de mestre-encenador, artista-docente, professor-artista entre outros.

Alguns pesquisadores utilizam os termos professor/diretor, como Beatriz Cabral, ou Mestre-Encenador como Marcos Bulhões Martins, expressões que definem o papel do professor de teatro como condutor dos processos criativos. Encontramos ainda as designações professor-artista, professor-dramaturgo, artista-docente, encenador-pedagogo, encenador/instrutor e professor-encenador (MENDONÇA, 2013, p.130).

Além da dimensão teatral, existem algumas características específicas que são dimensionadas no contexto do Arte e Comunidade. Entre elas vale destacar o entendimento do conceito de Arte e Vida proposto por FRENDA (2013) e as relações com a Cultura Popular, principalmente as pontuadas pelas orientações de OLIVEIRA (2011). Compreendemos que essas duas dimensões estão articuladas e são norteadoras para o desenvolvimento de nossas práticas interdisciplinares. Elas se caracterizam como temas geradores que possibilitam o diálogo comum entre as disciplinas do Curso de Teatro. No campo da Cultura Popular, observamos a possibilidade de desdobramentos reflexivos que consideramos relevante pontuar: identidade, diversidade e o entendimento das diferentes matrizes que compõe a nossa formação como brasileiros. Nessa perspectiva identificamos os temas transversais como orientadores nas discussões sobre pluralidade cultural, meio ambiente, ética entre outros sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, BRASIL (2007).

Assumimos que o projeto Arte e Comunidade é complexo e, por isso, precisa ser compreendido dentro de sua vasta natureza de atuação para que seja possível identificar a delimitação sugerida na presente investigação. Ela se consolida na perspectiva de criar caminhos reflexivos que facilite o processo de formação de multiplicadores teatrais no âmbito das comunidades que o projeto Arte e Comunidade tem atuado.

Vale destacar que vamos desenvolver a escrita na primeira pessoa do plural,

pois consideramos que a investigação parte de um campo de pesquisa que tem por essência fundamental a formação e fortalecimento de coletivos. Desejamos uma ótima leitura para todos.

2 | UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A presença da academia nas comunidades por meio do projeto Arte e Comunidade começa a provocar o fortalecimento dos laços de solidariedade já presentes nos diferentes grupos e a colaborar com o processo de valorização da identidade regional/nacional desses coletivos. Busca-se intervir no ciclo de opressão imposto às classes sociais populares e assim, proporcionar o intercâmbio de conhecimentos acadêmicos e populares, viabilizando a construção de autonomia dos sujeitos envolvidos no trabalho.

Dessa maneira, buscamos descobrir os recursos e habilidades disponíveis nas comunidades de modo a valorizá-las e inseri-las no processo de formação coletiva. No PROSAMIM, por exemplo, identificamos mestres da cultura popular que buscam manter a tradição, principalmente por meio da brincadeira do boi. O boi Milagroso do líder comunitário agrega características do bumba-meu-boi do Maranhão e do Boi Bumbá do Amazonas. Atualmente ele tem acompanhado o cortejo, espaço em que as crianças da comunidade saem pelas ruas para brincar se revezando também na função de “tripa do boi” (pessoa que fica de baixo do boizinho provocando a brincadeira junto aos demais brincantes).

Os brincantes da comunidade possuem saberes das mais diferentes dimensões. Eles têm nos oferecido a oportunidade de tocar tambor, dançar, cantar, recitar, poetizar, cortejar, estudar os espaços disponíveis para as intervenções e, ainda, interagir com o público. Observamos que o processo é estimulado por um grande desejo - dos líderes comunitários, da coordenação do projeto e de parte significativa dos envolvidos no trabalho - de ampliar a participação dos moradores da comunidade. E, nesse sentido, a parceria com a universidade também tem contribuído para a realização dessa mobilização. Percebemos que a partir do diálogo com os mestres da cultura popular/ líderes comunitários é possível estabelecer muitos intercâmbios. Atualmente eles se apropriaram bastante do trabalho e têm, inclusive, conduzido conjuntamente com os nossos estudantes diferentes práticas artísticas e pedagógicas. Essa é uma conquista que consideramos muito valiosa para o processo de construção de um coletivo diverso e potente.

Nesse caminho buscamos oferecer uma formação humana, respeitosa, diversa e significativa tanto para estudantes da graduação como para as comunidades envolvidas. Propomos valorizar a experiência e proporcionar processos criativos colaborativos conjuntos. Assim, tem sido possível identificar as habilidades que os participantes já possuem e os núcleos de pesquisa que desejam aprofundar. Essa dimensão tem possibilitado desenvolver o pertencimento dos nossos estudantes à

linguagem teatral tanto na dimensão de criação estética como no campo pedagógico.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

Se considerarmos que o desenvolvimento de processos criativos colaborativos que incluam a valorização do saber da experiência exige um tempo menos acelerado, mais cuidadoso e sensível, as etapas ocorrem ao longo de um ano e meio de trabalho, agregando uma série de disciplinas do curso de licenciatura em teatro (As disciplinas Tópicos de Práticas Teatrais 1, 2 e 3, Laboratório de Encenação 1 e 2, Formas Animadas e Metodologia do Ensino de Teatro 1 já compõem o processo de diálogo do projeto. Contudo o espaço é aberto para a inserção de outras disciplinas que em alguns momentos agregam a proposta e outras não a depender das discussões pedagógicas realizadas pela equipe de professores (as) do curso de teatro a cada etapa de trabalho). Nesse tempo desenvolvemos: o diagnóstico inicial, o projeto de atuação, a pesquisa em núcleos de criação, oficinas teatrais, os ensaios, a produção, o compartilhamento com o público e as avaliações reflexivas - consolidadas em artigos produzidos pelos estudantes.

Nesse sentido, compreendemos dois âmbitos relacionados, porém diferenciados em relação à apropriação da linguagem teatral: 1) a construção pedagógica que viabiliza o desenvolvimento do processo de criação e 2) a pesquisa de linguagem e construção estética da obra artística proposta. Assim, refletimos que não basta ter conhecimento da linguagem teatral se os sujeitos não souberem conduzir processos pedagógicos. Como não é suficiente ter o domínio de processos pedagógicos se não houver a apropriação da linguagem teatral proposta para a realização do trabalho. Além da formação dos nossos estudantes, outro objetivo do projeto é proporcionar que a comunidade reconheça que o seu lugar de fala está assegurado, tanto no âmbito do projeto como nos processos criativos desenvolvidos.

É com base nessa dimensão que sistematizamos cuidadosamente cada uma das etapas do trabalho. O primeiro exercício 1) Mudar o **olhar**, observar o belo e os potenciais que já existem na comunidade. Então, partimos para as próximas etapas: 2) Relacionar-se com as pessoas por meio do **afeto**, valorizando as habilidades que possuem; 3) Buscar desenvolver o sentimento de **empatia**, cumplicidade e confiabilidade entre as pessoas; 4) Formar **coletivos**; 5) Identificar o **sonho** comum e construí-lo na proposta de encenação, criada coletivamente, partindo dos recursos e habilidades disponíveis (divisão dos núcleos); 6) Realizar Processo “**Mão na Massa**” - oficinas e ensaios. 7) Proporcionar o Momento de **Milagre** e realização

do sonho coletivo - desenvolvimento da montagem cênica proposta; 8) Viabilizar o Espaço de **celebração** por meio do compartilhamento junto à comunidade e 9) **Re-evoluir**, para identificar o potencial da comunidade na produção dos sonhos coletivos e incentivar a autonomia na construção de novos sonhos. As etapas propostas foram inspiradas tanto na proposta metodológica sugerida pela pesquisa-ação como pela filosofia elos. Mais informações podem ser encontradas no site do instituto: <http://institutoelos.org/o-elos/filosofia-elos/> (Acessado em 01/05/2018).

Ao longo de cinco anos de trabalho muitas dimensões foram criadas, refletidas e reconstruídas. Observamos muitos avanços e um processo contínuo de evolução. Contudo identificamos uma problemática que tem nos inquietado, provocando-nos na busca por caminhos de superação. Mesmo com o esforço de integrar as disciplinas do curso de teatro e disponibilizar o tempo de um ano e meio de trabalho para amadurecer o processo de pesquisa e criação (desenvolvido por meio das etapas destacadas acima), observamos que o tempo da universidade é diferente do tempo da comunidade. A carga horária disponível para o desenvolvimento das ações ainda não é suficiente para a total apropriação da linguagem teatral pela comunidade a ponto de que possam dar continuidade às ações com autonomia. Dessa maneira, a etapa 9 “**Re-evolução**”, que propõe o empoderamento e autonomia das comunidades para a construção dos novos processos é um campo que ainda tem se apresentado como um desafio. Conforme proposto anteriormente por BONDÌA (2002), a experiência “requer um gesto de interrupção”, “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar”. Por esse motivo consideramos pertinente interromper, parar, mergulhar, analisar e refletir nesse momento.

3 | “CON-FIANDO”, COSTURANDO E TECENDO FIOS INSPIRADORES

No que se refere ao trabalho teatral proposto na comunidade NOGUEIRA (2007) nos apresenta três definições: Teatro **para** a comunidades, teatro **com** comunidades e teatro **por** comunidades. Na primeira dimensão o teatro é realizado por artistas para as comunidades sem muito envolvimento com a realidade delas. Na segunda proposta há um processo de investigação sobre os aspectos comunitários, porém o intuito é realizar uma montagem teatral exclusivamente pelo grupo de artistas pesquisadores. Já na terceira vertente o objetivo é incluir as pessoas da comunidade no processo de criação de modo a refletir sobre as suas características, especificidades e potencializá-las. Consideramos que nas nossas ações, de alguma maneira, convergem aspectos presentes nos três conceitos, pois realizamos o compartilhamento de nossas obras artísticas, identificamos a comunidade como campo de pesquisa bem como viabilizamos o desenvolvimento de processos criativos de modo que todos os sujeitos envolvidos sejam compositores. Dessa maneira, compreendemos que se faz necessário estimular um olhar atento para as afetações

presentes na comunidade, despertar uma sensibilidade que permita uma relação de empatia de modo a estar abertos a identificar os saberes que a própria experiência comunitária propõe.

Dessa maneira, a cultura popular tem se apresentado para nós como um campo que converge as diferentes proposições no âmbito da vivência comunitária. Ela tem nos oferecido a ampliação dos espaços de encontros, compartilhamentos, aprendizados e intercâmbios. Entre diferentes aspectos, destacamos as manifestações populares como uma possibilidade de trabalho que pode contribuir significativamente para a composição de coletivos complexos bem como com a possibilidade de estabelecer o diálogo entre os saberes que a comunidade já possui e os conhecimentos acadêmicos sistematizados pela área de teatro. OLIVEIRA (2011) contribui com as nossas reflexões ao identificar que as festas populares (como São João, Boi e muitas outras), surgem no formato de festa justamente por serem espaços em que as pessoas da comunidade se reúnem para expressar tudo o que trazem consigo (aspectos religiosos, sociais, afetivos, históricos entre outros) por meio da brincadeira coletiva, da vivência e partilha comunitária.

Nesse contexto identificamos campos de diálogo com o conceito de “Arte e Vida”. Segundo FRENDA (2013) a partir, principalmente, dos anos 60 a relação entre arte e público começa a ser questionada, e a arte passa a ser entendida como algo integrado à vida. Parte da geração de artistas começa a questionar a presença da arte restrita aos espaços elitistas dos museus, teatros e salas de concerto. E, assim, processualmente propõe-se que as manifestações artísticas passem a ser concebidas como a própria vida acontecendo em lugares comuns e com o público participando na composição da obra. Vale destacar que essa é uma concepção ampla e que ainda hoje nos parece ser naturalmente presente no cotidiano histórico das ações comunitárias de parte significativa dos povos amazônicos.

Outro aspecto que propomos relacionar é a perspectiva da interdisciplinaridade também destacada por OLIVEIRA (2011). É possível observar o diálogo entre várias áreas de conhecimento e a interação entre diferentes linguagens artísticas nas manifestações da cultura popular. Para citar algumas podemos observar a presença da música, da dança, das artes visuais e diferentes aspectos de teatralidade. Ao observar a interdisciplinaridade, naturalmente inserida nas dimensões que envolvem os saberes e práticas comunitárias, consideramos que os temas transversais propostos nos parâmetros curriculares também podem oferecer caminhos que facilitem o diálogo entre os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente

A proposta de trabalho inspirada nos temas transversais assume o compromisso com uma prática pedagógica engajada preocupada com a construção da cidadania por meio da compreensão da realidade social, dos direitos, da responsabilidade em relação a vida pessoal, coletiva e ambiental. Compõe os temas transversais as questões que envolvem pluralidade cultural, meio ambiente, ética, saúde e orientação sexual. Nesse sentido, vale destacar ainda os princípios norteadores que envolve a discussão sobre a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação democrática e a corresponsabilidade pela vida social. Por considerar que o nosso trabalho propõe tratar os conhecimentos diretamente relacionados a realidade dos sujeitos envolvidos é fundamental se apresentar flexível às mudanças proporcionadas por essa mesma realidade. Por identificar a característica territorial ampla bem como as diferentes realidades que compõem o nosso país, os Parâmetros Curriculares Nacionais também destacam a importância de considerar os temas locais, de modo a contemplar os interesses relacionados às especificidades de cada região. As orientações nos estimulam a investigar caminhos que contemplem a construção da autonomia na definição dos temas que serão trabalhados, ganhando espaço para criação de propostas que se articulem à realidade da comunidade envolvida. Dessa maneira, é possível proporcionar a integração entre os saberes que os sujeitos já possuem com as provocações que propomos dialogar e, assim, possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Destacamos o esforço em propor uma formação que contemple uma abordagem pautada na atualidade de modo a estabelecer elementos de diálogo com a cena no âmbito da contemporaneidade. Maria Lucia Pupo (2010) nos auxilia ao definir quatro eixos que norteiam essa direção: 1) A ênfase no trabalho coletivo, 2) a consciência no trabalho de criação, 3) o envolvimento com a pesquisa e 4) a relação com o público. No primeiro aspecto identificamos o desenvolvimento de processos criativos colaborativos como proposta metodológica que contempla um trabalho democrático em que todos os sujeitos envolvidos são criadores. A consciência no trabalho de criação considera cada uma das etapas realizadas ao longo da composição da obra e o percurso de trabalho proposto por cada núcleo para a configuração da encenação teatral. Nesse sentido, a segunda questão contextualiza a relevância de se ter a consciência da especificidade do trabalho proposto por cada núcleo de criação. O terceiro aspecto propõe a importância atribuída a pesquisa. O mergulho nessa dimensão - que caracteriza a atitude de investigar, descobrir, questionar, elaborar perguntas e hipóteses - são consideradas como fundamentais na perspectiva contemporânea. O quarto ponto é a busca por novas relações com os espectadores, tanto no sentido de incentivar maneiras que possibilite a sistematização de um processo de formação como na perspectiva de proporcionar uma maior participação, interação e envolvimento na cena de modo a motivar que o espectador também

seja um criador no processo. Nesse aspecto, a formação de espectadores proposta por DESGRANGES (2006) também enfatiza o acesso ao debate contemporâneo e apresenta variadas contribuições para o trabalho que desenvolvemos, entre elas podemos destacar:

“Abrir o teatro, de fato, de maneira que o espectador se sinta participante efetivo de um movimento artístico, fazendo da Instituição teatral um espaço comunitário, de todos e aberto a todos. E não um espaço restrito, reservado ao desfile de alguns poucos e inflados egos (DESGRANGES, 2006, p..26)

Tanto DESGRANGES (2006) como KOUDELA (2010) irão pontuar a necessidade de democratizar o acesso ao teatro (tanto na perspectiva física como simbólica) bem como capacitar o espectador para o diálogo com a obra de modo que o desejo pela experiência artística possa ser multiplicado em um amplo espaço comunitário. Proporcionar a abertura do teatro para todos é o grande intento de nossas ações. KOUDELA (2010) em uma perspectiva bastante didática nos apresenta, ainda, uma série de exercícios que podem estimular o processo de mediação em três tempos distintos: antes, durante e depois da ida ao teatro.

DESGRANGES (2006) e KOUDELA (2010) irão defender que a formação de espectadores deve possibilitar que ambos os sujeitos, todos os participantes envolvidos na criação e os espectadores, sejam compositores no processo de recepção. Nesse sentido, compreendemos que a relação de jogo, que se estabelece no momento de comunhão ao vivo entre os atores e espectadores, bem como no momento anterior e posterior de mediação, pode viabilizar a composição coletiva da obra artística. Contudo BOAL (2009) também contribui com as nossas reflexões no sentido de incentivar que a produção (concepção, execução e realização) dessa obra artística também deve partir das comunidades atendidas pelo projeto. Por isso, temos como foco o desenvolvimento prático de processos criativos colaborativos. Vale destacar que propomos abrir espaço para a experimentação prática dos conteúdos estudados nas demais disciplinas do curso de Teatro. Os estudantes-pesquisadores-artistas tem total liberdade para apresentar propostas que articulem os mais diversos estudos desenvolvidos na graduação ao trabalho realizado junto à comunidade. Consideramos que a abertura desse espaço de criação é fundamental para a apropriação significativa dos conhecimentos estudados ao longo do processo de formação de professores de Teatro

4 | CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Considerando o amplo leque de possibilidades que inspiram o nosso trabalho, compreendemos que a fruição, a prática e a contextualização são campos integrados e fundamentais no desenvolvimento do processo de formação artística que almejamos, conforme defendido por BARBOSA (1998). Em sua dimensão mais ampla, propomos estabelecer uma grande teia de relações que viabilize articular três dimensões

principais na composição do nosso trabalho junto ao projeto Arte e Comunidade: 1) a experiência que os sujeitos já possuem; 2) as práticas interdisciplinares bem como a sua relação com os temas transversais e 3) o entendimento do teatro como área de conhecimento envolvendo a relação com o contemporâneo, a formação de espectadores, a prática artística e a contextualização. Nesse aspecto, sugerimos criar zonas de diálogo que possibilitem estabelecer a relação entre os diferentes saberes e, assim, viabilizar o desenvolvimento do trabalho coletivo proposto.

Por fim, vale destacar que para a realização e estruturação do processo nos inspiramos nas cinco etapas principais propostas pela pesquisa-ação: 1) Diagnóstico: momento de escuta sensível; 2) Formulação de estratégias: espaço de reformulação da proposta por meio das questões apresentadas no diagnóstico; 3) Desenvolver e avaliar: realizar as ações, gerar dados e analisá-los; 4) Ampliar e compreender: distanciar do campo proposto com o intuito de possibilitar uma análise mais madura e 5) Proceder os mesmos passos: Refletir sobre os desdobramentos da pesquisa para a continuidade do processo em um novo momento de investigação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Antônio. **O processo colaborativo como modo de criação**. Olhares: ESCH Revista da Escola Superior de Artes Célida Helena. N.1, 2009. Disponível em: <http://www.celiahelena.com.br/olhares/index.php/olhares/article/view/8/8>. Acessado em: 18 de agosto de 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREDA, Perla. **Arte em interação**. São Paulo: IBEP, 2013.

KOUDELA, Ingrid. **A ida ao Teatro. Sistema Cultural é currículo**. São Paulo, 2010.

MARTINS, Marcos B. **O professor como mestre-encenador: os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN**. In: SANTANA, Arão P. (Coord.). SOUZA, Luís Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina C. *Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luís: UFMA, 2003. p. 41-59.

MENDONÇA, Célida Salume. **Montagem em sala de aula: os princípios norteadores de um processo**. In: TELLES, Narciso (ORG). *Pedagogia do Teatro: Práticas Contemporâneas na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 123 a 150.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Tentando definir o teatro na comunidade**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), 2007.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. **Módulo 26: Arte e Cultura Popular**. Brasília, Programa Pró-Licenciatura, 2011.

PUPO, M. L. S. B.. **Teatro e Educação Formal**. In: Coradesqui, Glauber. (Org.). Teatro na Escola. Experiências e Olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010, v. , p. 10-18.

Instituto Elos: Disponível em: <http://institutoelos.org/o-elos/filosofia-elos/>. Acessado em 01 de maio de 2018.

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN VALE DE SOUSA - Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 13, 14, 15, 16, 19, 21, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 107, 112, 113, 119, 120, 121, 165, 188, 194, 199, 210, 211, 212, 228, 238, 240, 245, 266

Aquisição 16, 20, 61, 65, 71, 76

Autismo 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84

B

Bakhtin 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 134, 222, 223, 225

C

Complexidade 3, 4, 57, 58, 59, 65, 103, 114, 223, 286

Cotidiano escolar 10, 81, 82

Cultura cômica 123, 124, 126

D

Dança 9, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 240, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 301

E

Educação de jovens e adultos 199, 208, 209, 210, 211, 216

Educação informal 227

Ensino 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 31, 33, 34, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 93, 94, 95, 97, 107, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 158, 165, 167, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 201, 202, 208, 209, 210, 211, 212, 238, 239, 240, 245, 246, 266, 295, 296, 299, 306

Estudos linguísticos 72, 122, 217, 218, 223, 225

F

Formação 1, 2, 3, 4, 8, 14, 16, 17, 26, 52, 61, 62, 66, 69, 70, 71, 74, 83, 84, 87, 88, 89, 92, 93, 96, 107, 120, 121, 130, 146, 151, 157, 159, 160, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 204, 206, 211, 212, 216, 223, 224, 239, 246, 279, 295, 296, 297, 298, 299, 302, 303, 304

G

Gêneros textuais 15, 18, 20, 113, 118, 119, 120, 121

I

Identidade 1, 2, 3, 4, 5, 8, 12, 16, 17, 20, 22, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 63, 64, 65, 75, 104, 110, 112, 113, 116, 118, 119, 120, 132, 180, 181, 220, 237, 238, 239, 281, 297, 298

Imaginário 1, 50, 52, 148, 248, 265

Interação 3, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 25, 63, 69, 76, 78, 105, 106, 109, 112, 113, 115, 116, 117, 120, 121, 133, 174, 175, 195, 220, 223, 227, 239, 286, 287, 288, 292, 301, 302, 304

Interacionismo Sociodiscursivo 6

L

Leitura 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 25, 61, 81, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 119, 120, 152, 158, 159, 161, 162, 179, 185, 187, 196, 197, 198, 206, 212, 215, 236, 289, 290, 291, 293, 298

Letramento 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 208, 209, 211, 212

Linguagem 6, 11, 13, 15, 16, 18, 37, 58, 62, 63, 70, 97, 99, 100, 102, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 133, 134, 151, 159, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 203, 209, 210, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 284, 286, 287, 295, 299, 300

Língua inglesa 69, 70

Língua portuguesa 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 86, 87, 89, 95, 96, 97, 112, 119, 131, 143, 175, 194, 212, 247, 306

Literatura 106, 123, 124, 126, 127, 130, 134, 144, 145, 146, 147, 150, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 194, 196, 197, 198, 247, 248

Livro de artista 23, 24, 25, 26, 27, 33, 34

M

Memória 4, 25, 52, 102, 104, 105, 107, 124, 132, 146, 150, 158, 176, 223, 236, 260, 261, 281

Midiática 123, 190, 239

Multiculturalismo 61, 62, 63, 70, 90

Multimodalidade 283, 284, 285, 286, 288

O

Ópera 152, 202, 203

P

Personagem 35, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 102, 136, 139, 143, 148, 149, 150, 151, 180, 181, 182, 214

Povo indígena 278, 280

R

Rede digital 184

S

Sala de aula 1, 5, 6, 13, 61, 63, 68, 70, 76, 82, 83, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 158, 197, 209, 240, 304

Sistematização 95, 119, 296, 302

T

Tecnologias digitais 6

V

Vivências 8, 109, 157, 159, 167, 235, 238, 239, 278, 280

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-704-8



9 788572 477048