

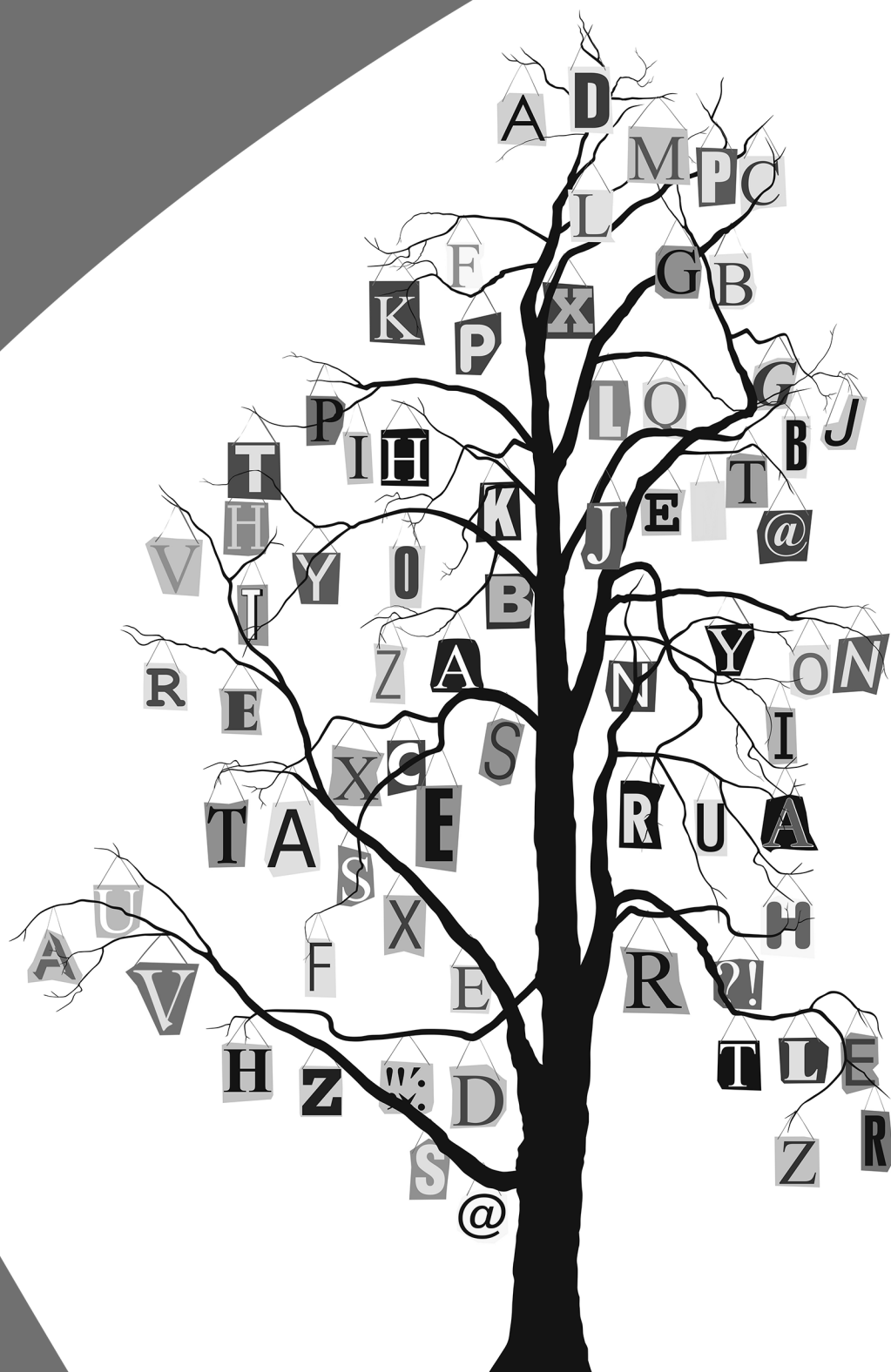
# (In) Subordinações Contemporâneas Linguística, Letras e Artes 2

Ivan Vale de Sousa  
(Organizador)



# (In) Subordinações Contemporâneas Linguística, Letras e Artes 2

Ivan Vale de Sousa  
(Organizador)



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Geraldo Alves

**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 Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

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

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

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

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

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

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

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

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

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

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

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

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
159	<p>(In) Subordinações contemporâneas [recurso eletrônico] : linguística, letras e artes 2 / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-86002-18-8            DOI 10.22533/at.ed.188202802</p> <p>1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes.            3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 407</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Neste e-book as reflexões giram em torno dos estudos voltados para as áreas da linguística, da literatura e das artes. Não é uma obra, unicamente, composta por estudos e investigações linguísticas, tampouco destinadas somente ao fazer literários e ao estudo das artes. Estas reflexões são constituintes de uma coletânea plural das ideias e dos conhecimentos que aqui se apresentam, assim como devem ser todas as investigações que têm o ser humano como principal agente de problematizações e soluções.

Os trinta e três capítulos que dão formatos e sentidos à obra estão no mesmo patamar das propostas em que é valorizada cada forma como os seus autores se debruçam sobre seus escritos, suas análises e suas investigações, denotando que o ser humano é, por excelência, um sujeito que está envolvido e inserido na linguagem para entender outros contextos comunicativos, poéticos, estéticos e discursivos.

Todos os capítulos são necessários e imprescindíveis para a efetivação desta obra, pois felizes e ousados são os autores que se propuseram a demonstrar como os diferentes conhecimentos estão sendo formulados e construídos nos diferentes contextos de realização da linguagem.

Em cada capítulo a presença das marcas singulares é latente, porque a linguística utiliza-se da literatura e da arte para criar seus objetos de investigação, análise, estudo, problematização e de construção de sentidos, visto que é na linguagem que os questionamentos podem tomar formas em propostas e sugestões. Assim como a literatura se utiliza da arte, a arte refaz o mesmo caminho da literatura e da linguística, mas de maneira mais singular, porque cumpre a nobre missão de nos encantar.

As (in) subordinações semânticas que compõem esta obra se justificam pela diversidade de conhecimentos e de saberes estruturados contidos em cada parte deste e-book. Entendê-las e construir pontes dialógicas na formação cognitiva do sujeito são algumas das funções dos trinta e um capítulos que formatizam as ideias lançadas nesta coletânea plural.

Assim, todos os autores que aqui se propuseram, fazem votos de que os leitores, principais interlocutores desta obra, encontrem as respostas para seus questionamentos e, mais ainda, sejam capazes de elaborar outras questões na criação de possibilidades que se estabelecem em uma cadeia interconectada de saberes.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA DAS UNIVERSIDADES DE SANTA CATARINA	
Cassiane Lemes Batista Tadinei Daniel Jacumasso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1882028021</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>10</b>
A LINGUAGEM DOS PERIÓDICOS DE ÉPOCA, EM TORNO À ESCRAVIDÃO	
Maria Lucia Mexias-Simon	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1882028022</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>18</b>
LETRAMENTOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DO DISCURSO À PRÁTICA	
Indionara de Matos Márcia Adriana Dias Kraemer	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1882028023</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>32</b>
LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS: O AUDIOVISUAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUAS	
Ana Paula Domingos Baladeli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1882028024</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>43</b>
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA E GÊNEROS DE TEXTOS	
Ivan Vale de Sousa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1882028025</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>65</b>
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA	
Nereda Lima de Carvalho Hávila Sâmua Oliveira Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1882028026</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>74</b>
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DA COMPREENSÃO AUDITIVA EM LÍNGUA INGLESA VIA <i>MOODLE</i>	
Gabriel Marchetto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1882028027</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>85</b>
TRABALHANDO A ORALIDADE ATRAVÉS DA MÍDIA PODCAST NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Sidinei Mateus Schmidt Fabiana Diniz Kurtz Taíse Neves Possani	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1882028028</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>93</b>
MONITORIA DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE: LETRAMENTOS PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS	
Pamela Tais Clein Capelin Márcia Adriana Dias kraemer	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1882028029</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>105</b>
RÁDIO NA FEIRA: DISCURSO E ORALIDADE NO VIÉS DA LITERATURA	
Darlise Vaccarin Fadanni	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>117</b>
CONCEPÇÃO DA LINGUÍSTICA APLICADA EM UM PROJETO DE CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO	
Daniele Santos Rocha Emerson Tadeu Cotrim Assunção Juliana Alves dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>128</b>
UMA VISÃO SOBRE OS GÊNEROS LITERÁRIOS AO LONGO DA HISTÓRIA	
Lídia Carla Holanda Alcântara	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>150</b>
TRAVESSIAS ÉTICO-POLÍTICAS: ESTUDOS EM ATUAÇÃO	
Tânia Tiemi Ikeoka	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>163</b>
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE AS OBRAS <i>SIMÃO DIAS</i> E <i>O CORTIÇO</i> , NAS PERSONAGENS LUISA, DO CARMO E POMBINHA	
Rosa Gabriely Monteiro Fontes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280214</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>173</b>
A SERIEMA, A CIDADE E A MULHER NA POÉTICA DE APARECIDO ALVES MACHADO	
Erick Vinicius Mathias Leite Altamir Botoso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280215</b>	



<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>193</b>
SUBORDINAÇÃO E SUBALTERNIDADE DA MULHER INDÍGENA EM <i>CRIADA</i> (2009), DE MATÍAS HERRERA CÓRDOBA	
Larissa Natalia Silva Rosangela Schardong	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>206</b>
PROTAGONISMO FEMININO NO CÁLIX DE VINHO DE JULIANA	
Jeane de Cássia Nascimento Santos Antonio Marcos dos Santos Trindade	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>217</b>
MEMÓRIA, HISTÓRIA E ANCESTRALIDADE NO ROMANCE <i>UM DEFEITO DE COR</i> , DE ANA MARIA GONÇALVES	
Ramon Rocha Ribeiro Cristian Souza de Sales	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>232</b>
ANÁLISE DA CARGA NEGATIVA DA SOMBRA NA <i>MISE-EN-SCÈNE</i> DO CINEMA EXPRESSIONISTA	
Juan Francisco Celín Robalino	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>247</b>
O MALANDRO NO CONTO “O HOMEM QUE SABIA JAVANÊS”, DE LIMA BARRETO	
Victória Nantes Marinho Adorno Altamir Botoso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>259</b>
QUE FOGO NOS TRAZ ESSE PROMETEU MODERNO: AS TRÊS FASES DA ESCRITA FEMININA DE ELAINE SHOWALTER EM <i>FRANKENSTEIN</i> DE MARY SHELLEY	
Ana Claudia Oliveira Neri Alves Algemira de Macêdo Mendes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>270</b>
INOVAÇÃO EDUCACIONAL: O FENÔMENO DA TRANSMÍDIA NA VIDA ESCOLAR DOS JOVENS DE BREVES-PA, ILHA DO MARAJÓ	
Valéria de Oliveira Pena Borges Bruno Diego Fernandes Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280222</b>	

<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>275</b>
MÚSICA, ALFABETIZAÇÃO E FOLCLORE: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES	
Cibele Machado Maier	
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>283</b>
O CORPO EM <i>BREATH, EYES, MEMORY</i> : DESLOCAMENTO,TRAJETÓRIAS E POSICIONAMENTOS	
Juliana Borges Oliveira de Moraes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>293</b>
PENSANDO O CORPO CÔMICO NA DANÇA	
Diego Mejía Neves	
Clara Gouvêa do Prado	
Leonardo Birche de Carvalho	
Mariana dos Reis Gabriel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>300</b>
DESAFIOS DO LICENCIADO EM DANÇA:DA GRADUAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO	
Juliana Ramos Buçard do Carmo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280226</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>304</b>
ATRAVESSANDO FRONTEIRAS: DANÇA E REABILITAÇÃO NEUROLÓGICA INFANTIL	
Maria Fernanda Silva Azevedo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280227</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>316</b>
ELO: LEGADO CULTURAL CAPIXABA	
Camila Honorio Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280228</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>324</b>
CAMINHOS DA PRESENÇA: COM-SENTINDO OUTRAS/OS BAILARINAS/OS POSSÍVEIS	
Daniela Isabel Kuhn	
Juliana Maria Greca	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280229</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>337</b>
DANÇA E CONHECIMENTO: FORMULAÇÕES OU INSURGÊNCIAS DO AGORA	
Márcia Virgínia Mignac da Silva	
Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280230</b>	

<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>349</b>
DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS E DE MATRIZ AFRICANA: A ABP E UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II	
Joana Maria Santana Torres	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280231</b>	
<b>CAPÍTULO 32</b> .....	<b>364</b>
ESPAÇO URBANO, RESISTÊNCIA E LITERATURA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA ACERCA DA APROPRIAÇÃO DA CIDADE	
Leandro Souza Borges Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280232</b>	
<b>CAPÍTULO 33</b> .....	<b>384</b>
REVITALIZAÇÃO DE ÁREAS PÚBLICAS: DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDEOLÓGICAS DE HIGIENIZAÇÃO SOCIAL	
Juliana Ferreira Vassolér	
Letícia Leal Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.18820280233</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>399</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>400</b>

## AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA DAS UNIVERSIDADES DE SANTA CATARINA

*Data de aceite: 18/02/2020*

*Data de submissão: 24/01/2020*

### **Cassiane Lemes Batista**

Universidade Estadual do Centro-Oeste,  
Departamento de Letras  
Irati – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/6322073313304623>

### **Tadinei Daniel Jacumasso**

Universidade Estadual do Centro-Oeste,  
Departamento de Letras  
Irati – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/2625690960471858>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir o lugar que as línguas estrangeiras ocupam nos exames de proficiência dos programas de pós-graduação catarinenses avaliados pela CAPES na área de Letras/Linguística. O estudo foi baseado em dados publicados pelas próprias universidades em suas páginas web por meio de editais de seleção de novos alunos, regulamentos, entre outros documentos oficiais. Neste trabalho analisamos as políticas linguísticas em relação aos lugares que ocupam as línguas estrangeiras nos exames de proficiência e os resultados demonstram que a língua inglesa ocupa um lugar de destaque em relação às outras línguas nos exames de proficiência das universidades de Santa

Catarina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Proficiência. Línguas Estrangeiras. Política Linguística. Lugar das línguas.

### **LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS EXÁMENES DE PROFICIENCIA DE LAS UNIVERSIDADES DE SANTA CATARINA**

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es discutir el lugar que las lenguas extranjeras ocupan en los exámenes de proficiencia de los programas de pos-graduación catarinenses evaluados por la CAPES en el área de Letras/Lingüística. El estudio fue basado en datos publicados por las propias universidades en sus páginas web por medio de editales de selección de nuevos alumnos, regulamentos, entre otros documentos oficiales. En este trabajo analizamos las políticas lingüísticas en relación a los lugares que ocupan las lenguas extranjeras en los exámenes de proficiencia y los resultados demuestran que la lengua inglesa ocupa un lugar de destaque en relación a las otras lenguas en los exámenes de proficiencia de las universidades de Santa Catarina.

**PALABRAS-CLAVE:** Proficiencia. Lenguas Extranjeras. Política Lingüística. Lugar de las lenguas.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nosso objetivo principal neste estudo é investigar os lugares que as línguas estrangeiras ocupam nos exames de proficiência dos programas de pós-graduação avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na área de Letras/Linguística das universidades de Santa Catarina. De modo geral, se exige que para a conclusão do Mestrado o aluno apresente comprovação de proficiência em uma língua estrangeira. Para a obtenção do título de doutor no Brasil, a exigência é de, pelo menos, duas línguas estrangeiras. As línguas que são aceitas ou exigidas variam de programa de pós-graduação para programa de pós-graduação. O momento da comprovação da proficiência é variado. Cada programa adota normas internas diferentes. Geralmente a comprovação é feita: i) como etapa do processo de seleção; ii) no ato da matrícula do aluno aprovado; iii) durante o primeiro semestre do curso; iv) durante o primeiro ano do curso; v) antes do exame de qualificação; vi) antes da defesa pública da Tese de Doutorado ou da Dissertação de Mestrado; entre outros.

O foco desta pesquisa em universidades de Santa Catarina e na área de Letras/Linguística se justifica por este estudo fazer parte de um projeto maior, que pretende mapear os lugares das línguas estrangeiras em todas as áreas do conhecimento e em todos os estados brasileiros. Trata-se, portanto, de um estudo amplo e que está em andamento. No Paraná, por exemplo, já houve esse mapeamento em 2017/2018 e os resultados do estudo foram publicados em Jacumasso (2019). Em 2019/2020 estamos investigando os programas de pós-graduação na área de Letras/Linguística do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal. Estima-se que até 2021 todos os programas de pós-graduação brasileiros avaliados pela CAPES na área de Letras/Linguística sejam pesquisados.

A investigação se baseia em documentos disponibilizados pelas próprias universidades em suas páginas web, através de editais de seleção de novos alunos, regulamentos, normas internas de cada programa de pós-graduação ou normas gerais de cada universidade, instruções normativas acerca dos exames de proficiência, entre outros documentos oficiais.

O trabalho de leitura dos documentos oficiais sobre esta temática tem nos mostrado que a proficiência em línguas estrangeiras é um elemento significativo do processo de formação de pós-graduandos em nível *stricto sensu* no Brasil. Diante disso, podemos afirmar que as línguas estrangeiras têm um papel fundamental nas universidades, elas estão ligadas diretamente ao processo seletivo e/ou de conclusão de curso de Mestrado e Doutorado.

Os lugares ocupados por cada língua estrangeira nos exames de proficiência

são variados. Algumas línguas ocupam lugares de maior destaque. Outras ocupam lugares marginais. Algumas nem aparecem nas listas de línguas estrangeiras aceitas para a comprovação de proficiência.

Para situar o leitor deste texto, é necessário aclarar que este estudo se insere na área da Sociolinguística, mais especificamente no campo das Políticas Linguísticas. No próximo item deste texto, faremos uma breve discussão sobre os exames de proficiência como instrumentos político-linguísticos que servem também para promover algumas línguas estrangeiras. Na sequência, apresentamos os aspectos metodológicos adotados para a realização da investigação. Mais adiante, no item 4, apresentamos uma discussão dos resultados e analisamos os dados. Ao final, tecemos algumas considerações sobre a realização desta pesquisa.

## 2 | APORTES TEÓRICOS

Na área das Políticas Linguísticas, entre outros, há dois conceitos que são fundamentais e merecem ser apresentados aqui. Um deles é o *planejamento de corpus* e o outro é o *planejamento de status*. De acordo com Calvet (2007), planejamento de corpus é a intervenção na estrutura da língua, é tratar da sua matéria em si, dos seus instrumentos, ferramentas ou plataformas, como a criação de manuais, de dicionários, de gramáticas, de acordos ortográficos, entre outros. Planejamento de status tem a ver com a intervenção nas funções das línguas, nas suas designações e nos valores que são dados às línguas e às pessoas que as falam. Nesse sentido, os exames de proficiência funcionam como instrumentos político-linguísticos que também contribuem para a promoção de algumas línguas. Nesse caso, os exames de proficiência estão vinculados ao planejamento de status das línguas.

Apesar de as políticas linguísticas, enquanto área de estudo científico, serem relativamente recentes, pois surgiram de forma mais sistemática somente por volta da metade do século passado, Calvet (2007) afirma que desde sempre os homens legislaram sobre as línguas. Nesse sentido, desde sempre as línguas ganharam e perderam espaços nas sociedades, foram sendo mais prestigiadas em alguns momentos da história e menos valorizadas em outros momentos históricos, tiveram seus status aumentados e diminuídos ao longo do tempo. Diante disso, a leitura que se pode fazer dos lugares ocupados em termos de status pelas línguas neste momento histórico poderá sofrer alterações no futuro. Jacumasso (2019) afirma o seguinte acerca das mudanças de status pela qual passam as línguas:

assim como as línguas mudam com o passar do tempo, e nesse sentido abundam exemplos, o valor que a elas é atribuído também muda ao longo da história. O prestígio atual (ou a falta dele) de determinada língua não é o mesmo de algumas décadas atrás. Com isso, é fácil perceber que o valor atribuído às diversas línguas não é o mesmo (JACUMASSO, 2019, p. 388).

A discussão que fazemos neste texto apresentando os exames de proficiência como instrumentos linguísticos se alinha com a discussão de Silva Sobrinho (2011), quando trata o Museu da Língua Portuguesa como instrumento político-linguístico. Tradicionalmente, de acordo com Auroux (2009), os dicionários, as gramáticas e os manuais são considerados os principais instrumentos linguísticos usados para difundir, padronizar e normatizar uma língua. Mas sabemos que as línguas podem ser promovidas também por outros meios. O campo educacional é um deles. Ao incluir ou excluir uma língua estrangeira da matriz curricular das escolas, por exemplo, as consequências tendem a ser de promoção (no caso da língua incluída) ou de regressão (no caso de uma língua excluída).

No caso dos exames de proficiência, eles servem, além de avaliar a proficiência dos candidatos, obviamente, para difundir as línguas estrangeiras que são aceitas e/ou exigidas para a conclusão do curso de pós-graduação. E essa difusão ocorre, por exemplo, porque os candidatos se matriculam em cursos de idiomas ofertados pelas próprias universidades e pelas escolas de idiomas. Quanto maior o número de alunos, mais material didático as editoras vendem, são necessários mais docentes para atender as demandas e com isso se amplia o mercado laboral nessa área, o investimento em campanhas publicitárias se fortalece e as línguas são promovidas, pois, em muitos casos, são tratadas como um produto, um bem que pode/deve ser adquirido para cumprir com um requisito.

Devemos mencionar, além disso, que as determinações de quais línguas são aceitas e/ou exigidas nos exames de proficiência, os formatos das provas e as bases que sustentam esses instrumentos linguísticos são “definidos, regulamentados e institucionalizados em meio a relações de poder, em que não faltam embates e abundam interesses acadêmicos, políticos e ideológicos” (JACUMASSO, 2019, p. 389). Sendo assim, na maioria dos casos, são os próprios docentes que atuam nos programas de pós-graduação que determinam quais as línguas devem ser aceitas e/ou exigidas para a comprovação da proficiência em línguas estrangeiras. Vale mencionar que, de modo geral, há um certo continuísmo no que tange aos lugares ocupados pelas línguas estrangeiras nos exames de proficiência.

### 3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como já mencionamos na introdução, os dados obtidos sobre as línguas estrangeiras que são aceitas e/ou exigidas nos exames de proficiência são coletados nos sites oficiais das universidades. O caminho utilizado passo a passo para obter os dados dispostos nas plataformas eletrônicas são os seguintes: → Página web CAPES → Plataforma Sucupira → Informações do programa → Dados quantitativos de programa → Por região → Sul → SC → Acessa todas as universidades (uma

a uma) → Acessa os cursos → Acesso a página web oficial de cada programa → Busca os documentos. Esses documentos são regulamentos, regimentos, editais de seleção de novos alunos e instruções normativas que cada um dos programas utiliza para regulamentar o tema exame de proficiência em línguas estrangeiras. O recorte temporal compreende os anos de 2017 a 2019, de forma que privilegiamos sempre a busca por documentos mais recentes. Os dados coletados e analisados foram expostos em uma tabela, a fim de tornar a visualização das informações mais didática.

#### 4 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

Logo no início deste texto justificamos a escolha do estado de Santa Catarina para esta investigação. Nesse estado, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é a maior das universidades e oferta os cursos de pós-graduação em Linguística, Literatura, Inglês, Estudos da Tradução e Letras (Profissional - em Rede). A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) oferta o Mestrado em Estudos Linguísticos e a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) oferta Mestrado e Doutorado em Ciências da Linguagem. Essas três instituições formam o quadro de universidades catarinenses que disponibilizam cursos de pós-graduação avaliados pela CAPES na área proposta para este estudo, a saber, Letras/Linguística.

Convém mencionarmos novamente que as universidades dispõem de normas internas para o processo de escolha de seus alunos, com regulamentos específicos de cada área de pesquisa, como os editais, por exemplo, que disponibilizam as regras para a aceitação dos candidatos nas instituições. Nos editais estão também as normas para o exame de proficiência que o candidato deverá prestar. Por meio dos editais de seleção pode-se saber o que a instituição espera dos candidatos, aquilo que deve ser apresentado para a sua aceitação no curso desejado.

A seguir, apresentamos uma tabela com as informações dos programas de pós-graduação que compõem o *corpus* desta pesquisa.

UNIVERSIDADES	Programa de Pós-graduação	Línguas Estrangeiras Aceitas	Links das páginas web dos programas
UFSC	Inglês (Mestrado e Doutorado)	Inglês, Espanhol, Italiano, Francês	<a href="http://ppgi.posgrad.ufsc.br/">http://ppgi.posgrad.ufsc.br/</a>
UFSC	Linguística (Mestrado e Doutorado)	Libras, Inglês, Espanhol Italiano, Francês	<a href="http://ppglin.posgrad.ufsc.br">http://ppglin.posgrad.ufsc.br</a>
UFSC	Estudos da Tradução (Mestrado e Doutorado)	Espanhol, Francês, Italiano, Inglês	<a href="https://ppget.posgrad.ufsc.br/">https://ppget.posgrad.ufsc.br/</a>
UFSC	Letras (em rede) (Mestrado Profissional)	Inglês, Espanhol	<a href="http://profletras.paginas.ufsc.br/">http://profletras.paginas.ufsc.br/</a>



UFSC	Literatura (Mestrado e Doutorado)	Espanhol, Inglês, Italiano, Francês	<a href="http://literatura.ufsc.br">http://literatura.ufsc.br</a>
UFFS (Chapecó)	Estudos Linguísticos (Mestrado)	Alemão, Espanhol, Inglês	<a href="http://www.uffs.edu.br/">www.uffs.edu.br/</a>
UNISUL	Ciências da linguagem (Mestrado e Doutorado)	Espanhol, Francês, Inglês	<a href="http://linguagem.unisul.br/">http://linguagem.unisul.br/</a>

Tabela 1 – Dados dos programas de pós-graduação.

FONTE: Autoria própria.

A seguir, fazemos uma descrição dos dados e analisamos à luz das políticas linguísticas. Uma análise preliminar dos dados expostos na tabela 1, acima, nos indica que a língua inglesa e a língua espanhola ocupam lugares iguais nos programas de pós-graduação das universidades catarinense, uma vez que essas duas línguas são aceitas em todos os programas de pós-graduação. A língua francesa é aceita em cinco dos sete programas, a língua italiana é aceita em quatro programas, a língua alemã é aceita em apenas um programa e a Libras é aceita em apenas um programa.

Ao fazer uma análise mais detalhada dos editais e regulamentos dos programas de pós-graduação, percebemos que a língua inglesa ocupa um lugar de destaque se compararmos com as outras línguas. Para exemplificar, tomamos como referência o curso de doutorado em Linguística da UFSC, que traz em seu edital o seguinte: “Art.1º. (...) II. A língua inglesa é obrigatória para o Doutorado. III – A segunda língua obrigatória para o Doutorado poderá ser francês, espanhol, alemão ou italiano”. Isso evidencia uma política interna de valorização do Inglês, uma vez que em seu edital há uma regra que o faz ser obrigatório. A nosso ver, isso faz parte da política adotada pela universidade que dá um maior valor e lugar à língua Inglesa.

No caso do programa de pós-graduação em Inglês, para candidatos ao doutorado, no Art. 21, § 1.º do Edital, consta o seguinte: “O primeiro idioma estrangeiro será, obrigatoriamente, o inglês...”. Para candidatos ao mestrado, a língua inglesa é obrigatória no exame de proficiência. Em que pese haver uma reserva de lugar para a língua inglesa nesse programa de pós-graduação, essa obrigatoriedade é condizente com o perfil do curso, pois trata-se de um curso que tem a língua inglesa como ponto central para a formação dos seus alunos, inclusive as provas para ingresso de novos alunos (escrita e oral) são feitas em língua inglesa.

No que diz respeito ao programa de pós-graduação em Tradução, ao inglês é dado um lugar de destaque, como se pode perceber no item do edital que trata sobre proficiência para ingresso de novos alunos.

13.1. comprovação de proficiência em inglês para os candidatos que se inscreverem ao Mestrado. O orientador de mestrado indicado pelo candidato poderá exigir, além da proficiência em inglês, a proficiência em uma segunda língua estrangeira ou em Língua Brasileira de Sinais – Libras;

13.2. comprovação de proficiência em inglês e comprovação de proficiência

em uma segunda língua estrangeira para os candidatos que se inscreverem ao Doutorado. A segunda língua estrangeira é especificada pelo orientador no item 12. O orientador poderá exigir proficiência em uma terceira língua estrangeira ou em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Como se pode notar, está explicitado no edital o privilégio dado à língua inglesa em detrimento de outras línguas. Ao tornar o inglês obrigatório, ocorre um processo que chamamos de reserva de lugar a essa língua, dando a ela um lugar de destaque.

É necessário expor que os lugares dados às línguas nos exames de proficiência fazem parte de um processo de escolhas. Essas escolhas são resultados de políticas linguísticas. Algumas delas são conscientes, outras parecem naturalizadas. Nesse sentido, cabe citar um conceito fundamental dessa área de estudo.

*Política linguística é feita de escolhas* seja escolhas relacionadas a qual língua utilizar considerando um contexto multilíngue, seja escolhas relacionadas a qual variedade ou variante utilizar considerando um contexto não multilíngue (SPOLSKY, 2009, p. 01 apud SOUSA; SOARES, 2014, p. 103, grifo das autoras).

Uma vez que políticas linguísticas se referem a escolhas, estas são feitas por aqueles que determinam qual é a língua que um candidato deve ser proficiente. Qual sua área de maior conhecimento, a qual se adapta melhor a seu perfil acadêmico, aquela na qual está pronto a demonstrar seu domínio. Em Hamel, (2017, p. 45) podemos ter uma ideia mais clara do que se refere às políticas linguísticas em relação ao inglês. O autor mostra que as políticas linguísticas se referem a intervenções e ações sociais, ou seja, as políticas se unem também às intervenções do estado, que formam políticas públicas, que se estendem muito além de ações sociais. Desta forma, levando em conta os resultados a que chegamos com este estudo, podemos ver que o que acontece com as línguas estrangeiras nos exames de proficiência das universidades de Santa Catarina é uma forma de tratamento desigual das políticas para as línguas estrangeiras, dando lugar a uma língua e deslocando as outras para lugares de menor visibilidade.

Em relação aos outros programas de pós-graduação que compõem o *corpus* deste estudo, não percebemos nos seus documentos uma reserva de lugar a uma língua em específico. É claro que há uma reserva de lugar para aquelas que estão explicitadas no edital, como alemão, francês, italiano, espanhol e inglês. Essas línguas certamente gozam de um lugar privilegiado se compararmos a tantas outras línguas que nem figuram no rol de línguas aceitas nos exames de proficiência das universidades catarinenses.

Para finalizar esse item, cabe uma menção ao fato de a Libras ser aceita como comprovação de proficiência no programa de pós-graduação em Linguística. Isso demonstra que a UFSC segue na vanguarda no que tange aos processos de inclusão e, por meio de uma política linguística, possibilita que alunos surdos possam fazer

uso da Libras para cumprir com um dos requisitos do processo de seleção e/ou conclusão do curso de pós-graduação. No nosso entendimento, isso deve servir de exemplo a outros programas de pós-graduação da própria UFSC e de outras universidades brasileiras.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de pesquisar as políticas linguísticas nos exames de proficiência dos programas de pós-graduação nas universidades de Santa Catarina, na área de Letras/Linguística, analisamos dados que mostram que as políticas linguísticas dão lugar de destaque à língua inglesa, pois em seus documentos oficiais as universidades catarinenses estabelecem regras que dão privilégios ao Inglês, fazendo com que língua inglesa seja um instrumento indispensável para ingressar em alguns cursos de pós-graduação nas universidades de Santa Catarina. Esses resultados se assemelham aos resultados a que chegou Jacumasso (2019) quando investigou os lugares que ocupam as línguas estrangeiras nos exames de proficiência das universidades paranaenses na área de Letras/Linguística.

## REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/Ipol, 2007.

HAMEL, R. H. La expansión del imperio del inglés: retos para las lenguas súpercentrales. In: BEIN, R. et al. (Coords.). **Homenaje a Elvira Arnoux**: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo II: Glotopolítica. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017. p. 41-66. Disponível em: <<http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/79.-Hamel-2017-La-expansion-del-imperio.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2020.

JACUMASSO, T. D. Política linguística na pós-graduação paranaense: um estudo sobre exames de proficiência. In: SOUSA, S. C. T. de; PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. de. (Orgs.). **Fotografias da política linguística na pós-graduação no Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 385-416.

SILVA SOBRINHO, J. S. “**A língua é o que nos une**”: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. Campinas, 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2011.

SOUSA, S. C. T. de; SOARES, M. E. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Rev. de Letras**, v. 1, n. 33, p. 102-112, jan./jun. 2014. Disponível em: <[www.periodicos.ufc.br/revletras/article/download/1496/1389](http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/download/1496/1389)> Acesso em 16 jan. 2020.

## A LINGUAGEM DOS PERIÓDICOS DE ÉPOCA, EM TORNO À ESCRAVIDÃO

Data de aceite: 18/02/2020

### Maria Lucia Mexias-Simon

CEFiFiL – Círculo Fluminense de Estudos  
Filológicos e Linguísticos  
mmexiasimon@yahoo.com.br  
<http://lattes-cnpq.br/4126766975101825>

**RESUMO:** Com a presença dos cativos africanos em terras brasileiras ocupada por portugueses, formaram esses, maneiras de falar a respeito daqueles, visando a mantê-los em submissão e a regularizar a nova situação. Esses usos linguísticos foram registrados em documentos autênticos, inclusive periódicos da época, no município de Vassouras, importante centro escravagista, no século XIX, fase áurea da economia cafeeira no Vale do Paraíba. O aprendizado da língua do *senhor* é invólucro para o aprendizado de uma série de rituais, regulamentos, fórmulas para o dia-a-dia, que vão, mais ou menos rapidamente, assenhoreando-se, também, do modo de pensar de pretos e brancos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. Análise do Discurso. Linguagem jornalística

### THE LANGUAGE OF THE PERIODS OF THE SEASON AROUND SLAVERY

**KEYWORDS:** Portuguese Language. Speech Analysis. Journalistic Language

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de tese de Doutorado em Filologia Românica, apresentada em 1994, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pretende registrar a existência de um discurso específico, que visava a legitimar a escravidão negra no Brasil.

Para tal, praticamos quatro abordagens distintas, a saber:

- o vocabulário mais especificamente ligado ao tema em questão;
- as formações discursivas, num âmbito superior ao vocabulário, que descrevem e manipulam a situação abordada;
- a importância do nome próprio do escravo: a necessidade de se atribuir um nome distinto do que já possuía;
- as frases feitas com as quais a comunidade se apodera da situação e se esforça para que ela se mantenha tal qual.

Neste artigo, trataremos dos textos jornalísticos, sobretudo os que se referem a transações comerciais, praticadas ao redor da escravatura.

Para tanto, procedeu-se ao levantamento de textos autênticos da época em periódicos, como:

Jornal do Comércio RJ, 1847, 1849 e 1851;

O Município (local), 1877 e 1879;

O Vassourense (local), 1885 a 1887.

Os documentos escritos foram recolhidos no município de Vassouras, centro de lavoura cafeeira, nos anos de 1838 cinco anos após a fundação da vila (período áureo), até 1887, quando a economia local já mostra sinais de esgotamento.

Escolheu-se o município de Vassouras por ter sido essa região importante polo agrícola, com base no trabalho escravo, reunido nas grandes fazendas de café.

Em nossa formação histórico-cultural, sempre houve hostilidade entre os dominadores e a grande massa de índios, negros, mulatos, cafuzos e brancos pobres. O resultado é a criação de estereótipos, preconceitos, traduzindo uma adesão conciliatória à cultura da classe dominante. Um dos estereótipos mais divulgados é o que diz respeito ao povo negro, tido como instável, sempre procurando apagar seus traços físicos, sinais de sua inferioridade. A assimilação do dado autoritário (realidade sociológica) seguida de transformação em atos de fala (realidade lingüística) é aqui percebida nos enunciados que rodeiam a escravatura.

A assimilação do dado autoritário (realidade sociológica) seguida de transformação em atos de fala (realidade lingüística) é percebida em todo o discurso que rodeia a escravatura.

Por outro lado, sendo a língua um sistema social, uma instituição, ao lado da religião e do direito, falar é sempre um ato social. Se os discursos que se nos apresentam à observação são atos mentais individuais, o indivíduo não cria sua linguagem, apenas “faz uso daquela que a sociedade lhe ministrou, ou lhe impôs, deprendendo-se daí uma *coerção* coletiva.” (Câmara Jr. J. M., 1964, p. 24 e 25)

Mesmo em suas relações pré-científicas sobre a realidade, os povos chegaram a perceber, até certo ponto, a função social e o poder social da linguagem... Os gauleses representavam... o símbolo da força como um patriarca, arrastando atrás de si homens cujas orelhas estavam amarradas à língua dele com correntes de ouro. Essas pessoas... seguem o seu subjugador voluntária e prazerosamente, embora pudessem facilmente libertar-se. Desse quadro... pode-se inferir que, para os gauleses, a força física era nada, comparada ao poder da palavra. E as cadeias que amarravam as pessoas à língua de Hércules eram apenas as palavras que fluíam de seus lábios para as mentes das pessoas. (Schaff, A, 1968, p. 118)

Em relação ao que diz A. Schaff, observamos que talvez as pessoas possam libertar-se do subjugo do discurso a seu redor, mas não tão facilmente. As formas dos pensamentos de uma pessoa são controladas por inexoráveis leis de padrão das quais ela é inconsciente. E cada língua é um vasto sistema padrão diferente de outros, no qual são culturalmente ordenadas as leis e categorias, mediante as quais

a personalidade não só se comunica, mas também “analisa a natureza, nota ou negligencia tipos de relações e fenômenos, canaliza seu raciocínio e constrói a casa de sua consciência”. (Pena, A. G., 1976, 82).

## DESENVOLVIMENTO

A linguagem circulante em torno à escravidão é, evidentemente, a do dominador, já que o dominado, o africano, não dispunha de linguagem prestante para descrever a situação em que se encontrava. Além disso, com a mistura das etnias, o africano se viu obrigado a aprender o português, como língua veicular. A estrutura linguística assume indiscutível participação nos processos de convivência com a realidade, quer física, quer social, além de ser altamente significativa na própria maneira de se organizarem as idéias acerca da realidade que nos rodeia.

O preconceito, com base econômica (como todo preconceito), manifesta-se linguisticamente em frases feitas, em clichês, em adjetivação estereotipada, em denominações específicas, muitas delas constituídas por africanismos, que assim se incorporam ao vocabulário do português no Brasil, como passaremos a demonstrar.

Na forma de noticiar os fatos, sem envolvimento pessoal ou classista (explícito), transparece a discursividade descrevendo a situação. Aparecem, aqui, os escravos vinculados a todo tipo de transação econômica: compra, venda, aluguel, leilão, seguro, resgate testamento, alienação, empréstimo, hipoteca, penhora, doação, transmissão, depósito e usufruto. Enquanto os editoriais dos periódicos consultados insistem na necessidade de se manter a situação sob controle, os anúncios revelam a desordem reinante nessa mesma situação.

São freqüentes os anúncios de negros fugitivos, reincidentes, a julgar pela menção a castigos anteriores. Nos exemplos aqui apresentados, conservou-se a grafia original.

Fugio da villa de Vassouras, de uma padaria, um preto de nome Bernardo, nação Congo.... tem no beijo de baixo uma cicatriz procedida de um talho que apanhou.... muitas cicatrizes nas costas por ter sido castigado.... gratifica-se a quem o.... levar.... no lugar denominado Morro da Vaca, em casa de Manoel José da Silva Moreira (*Jornal do Comércio* - 1/4/1849 - p.3)

Fugirão no dia 29 de junho.... do Paty do Alferes, sitio do Tatuhy.... e a escrava Damiana, Benguella.... com falta de três dedos na mão direita.... (*O Município* - 05/06/1877 - p. 4)

Fugio no dia 8 de agosto.... o escravo Laurentino, creoulo.... tem um aleijão na mão direita, a qual é virada para dentro.... falla bem, e ligeiro e toca viola.... Procede-se com todo o rigor da lei contra quem o açoitar. (*O Município* - 18/09/1877 - p. 4)

Fugio no dia 10 de setembro... o escravo Clemente... cor cabra... falta de dentes na frente... tem um talho atravessado em um dos braços... (O *Município* 30/09/1877)

Fugio o escravo Mariano de nação... cor preta, um pouco fula... anda meio trôpego das pernas por ter estado preso na cadeia de Vassouras por muito tempo, (*idem*)

Os anúncios associam escravos a outras mercadorias:

Vende-se um preto de nação, de boa conduta, e um espelho dourado, grande com defeito no vidro (*J. Comercio*. 06/09/1849-p. 3)

Há um certo cuidado com o preto de ganho, um bem que traz rendimento:

Aluga-se uma preta de nação para casa particular, para o serviço de portas a dentro... (*J. Comércio* - 8/1/1849 - p. 3)

Aluga-se para casa honesta uma pardinha. (*idem* - 20/2/1849 -P. 4)

Oferece-se para casa de pouca família uma senhora.... não carrega água suja.... (*idem* - 25/01/1819 - p. 3)

É importante a restituição do fugitivo, recorre-se até a meios extraterrenos:

Quem tem seu escravo fugido dirija-se a Bárbara e peça-lhe que obtenha do santo a restituição do escravo. No dia imediato entra-lhe o fugitivo por casa, assombrado, medroso, porque um frade o encontrou no caminho e o perseguiu açoitando com o cordão, (*idem* - 15/06/1877 - p. 3).

As manumissões eram divulgadas, ocorriam por subscrição pública, ou por iniciativa do próprio senhor, em relação a datas significativas, rodeadas de clima emocional, entendidas como presente dos brancos. A liberdade era concedida pelos senhores, louvando-se sua benevolência.

Aos diferentes municípios do Império foi distribuída a quantia de 3.642:521\$506 para ser aplicada a manumissões. (O *Município* - 09/08/1877 - p. I - com o título Elemento Servil)

O Sr. Comendador Luiz Caetano Alves e sua Exma. esposa, fazendeiros da freguesia desta cidade.... para comemorar o feliz regresso de SS.MM. II. conferirão carta de liberdade a sua escrava Henriqueta.... (O *Município* - 30/08/1877 - p. 1)

Acto louvável - O Sr. Dr. Joaquim Corrêa de Figueiredo, no dia 1º do corrente, tendo reunido alguns amigos na casa de sua residência, ao terminar o jantar passou carta de liberdade a sua escrava Custodia.... (*idem* - 03/01/78 - p. I)

O Sr. João Augusto Pereira de Lacerda, em sinal de regozijo pela formatura de seu filho.... libertou o seu escravo Adolfo, de 24 anos de idade (O *Vassourense*, 16/01/1877 - p. I)

Algumas dessas manumissões fazem-se por subscrição pública ou por verbas governamentais:

... tem que ser entregues aos escravos abaixo mencionados, por intermédio de seus senhores, as suas cartas de liberdades, concedidas por conta da quota do fundo de emancipação distribuída a este município, e segundo a ordem... (anexa uma relação de 54 nomes de escravos com os nomes dos respectivos senhores). (*O Município*, 20/10/78, p. 3 - 4)

Libertação de escravos: Realizou-se no dia 5 do corrente mez na casa da câmara municipal, a audiência para a entrega das cartas de liberdade aos escravos libertos pelo fundo de emancipação.... O Sr. Dr. António Fernandes Moreira.... dirigio-se a estes, fazendo-lhes sentir que para serem-lhe profícuos os resultados benéficos da lei, que para serem elles úteis a *sociedade*, em que vão entrar, e poderem ser por esta bem aceitos, era mister que não abandonassem os hábitos de trabalho, mas antes se dedicassem a elle com todo o ardor, pois só pelo trabalho poderião ser verdadeiramente felizes, evitando a ociosidade, origem de todos os vícios.... O acto esteve solemne, mas simples e modesto como devia ser. (*O Município* - 7/11/78 - p. I grifos nossos).

No dia 28 do corrente iniciou os seus trabalhos a junta classificadora de escravos deste município, composta dos srs. dr. Américo Brasileiro da Costa Moreira.... dr. José de Avellar Fernandes, e major João Corrêa de Brito.... Até que afinal teremos classificados para a 6a. quota. Mais vale tarde que nunca. (*O Vassourense* - 30/08/75 - p. I)

A freqüência com que são mencionadas doenças de pele faz crer serem essas comuns e com nomes genéricos:

Fugirão no dia 29 de junho próximo passado, do Paty do Alferes, sitio do Tatuhy, o escravo de nome António Carpinteiro, de nação Benguella, *bexigoso*, alto, pés grandes.... (*O Município* - 5/6/1877 - p. 4)

Fugio no dia 28 de setembro próximo passado, o escravo João Francisco, da nação Angola.... com um sinal no rosto de cicatriz, um callo no pé, *cravos e bobas no calcanhar*.... (*O Município* - 4/10/1877 - p. 4 - grifos nossos)

No dia 20 de dezembro passado, fugio o escravo por nome Marcelino, africano.... tropeiro e roceiro, tem estatura regular é franzino de corpo, *bexigoso*, um dos pés inchado.... (*idem, idem*)

As providências, firmemente exigidas, contra as atitudes de insurreição, eram amplamente noticiadas:

... o carrasco Fortunato até o presente tem enforcado 88 condenados! (*O Município*, 25/04/1878 - p. I)

Por decreto de 7 do corrente mez foi commutada em galés perpétuas a pena de morte, imposta ao réo escravo Rogério... por crime de ferimentos graves



praticados na pessoa do feitor da fazenda (O *Município* 13/12/1877 - p. I).

O noticiar dos conflitos prova que a coexistência nunca foi pacífica:

.... o escravo Graciano que há dias se achava fugido, occultando-se entre um pé de café à beira do caminho agrediu o feitor Agostinho, pardo, liberto.... No dia seguinte Graciano veio entregar-se à prisão confessando o delito. (O *Município* -17/02/1878-p. I)

... No dia 9 do corrente João, africano, escravo fugido do poder de seu Sr. Augusto Brandão.... ao atravessar a linha férrea na freguesia dos Mendes, a turma de trabalhadores daquelle logar pretendeu obstar-lhe a passagem, originou-se dahi uma luta entre o escravo fugido.... e um dos ditos trabalhadores, ficando ambos gravemente feridos, aquelle com um tiro de espingarda e este com facadas. (O *Município* -21/04/1878-p. I)

As províncias do Norte não aboliram mais cedo a escravidão e sim, venderam-na, ao contrário do que sempre se afirmou: ter a abolição se iniciado pelo Norte, com liderança do Ceará.

No paquete nacional Pará, procedente dos portos do Norte, e chegado à Corte no dia 8 do corrente, vierão 135 escravos a entregar. (O *Município* - 13/09/1877 - p. I)

Chegarão ante-hontem na Corte a bordo do paquete nacional Ceará, procedente dos portos do Norte, 342 escravos a entregar. (O *Município* - 06/09/1877 - p. I)

No paquete nacional Bahia, que no dia 6 do corrente entrou nos portos do Norte, vierão 248 escravos e 9 ingênuos a entregar na Corte. (O *Município* -10/01/1878 - p. I)

No paquete nacional Pernambuco, que ante-hontem chegou à corte, procedente dos portos do Norte vierão 238 escravos a entregar. (O *Município* - 01/08/1878 - p. I)

Anúncios desse teor encontram-se em praticamente todos os exemplares do referido periódico consultados no período, mostrando tratar-se de ação habitual.

As mulheres são anunciadas por dotes outros, além de sua capacidade de trabalho:

.... uma negrinha bonita, com princípio de costura; e o motivo não desagradará ao comprador. (*J. Comércio* - 25/10/1847)

Vende-se uma linda negrinha, própria para dar de mimo e tem princípio de educação. (*7. Comércio* - 16/07/1851)

... uma negrinha muito bonita e elegante, muito própria para presente, sabendo coser bem e andar com crianças, a qual é muito carinhosa. (*7. Comércio* - 29/01/1851).

## CONCLUSÃO

A manipulação das coisas, embora seja idêntica à assimilação das relações sociais, continua, também, contendo, inevitavelmente, de modo imanente, o domínio espontâneo das leis da natureza. Uma das funções da moral é a inibição, o veto. Os juízos ultrageneralizados são todos eles juízos provisórios que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta durante o tempo em que formos capazes de atuar e de nos orientar. Se o afetivo adere a um juízo provisório, não representa nenhum preconceito o fato de se ter apenas juízos provisórios. Os juízos provisórios e os preconceitos são exemplos particulares de ultra generalização.

O juízo provisório analógico é inevitável no conhecimento cotidiano dos homens, mas está exposto ao perigo de cristalização (fossilização); embora, inicialmente, o tratamento grosseiro do singular não seja prejudicial, pode converter-se num dado irreparável, se se conserva após ter cumprido sua missão. Ao confirmar que todo juízo referente à sociedade é um juízo de valor, devemos acrescentar: na medida em que se apresenta no interior de uma teoria, de uma concepção do mundo. Se estudarmos, um por um, os juízos referentes à sociedade de um modo abstrato, será fácil provar que muitos deles não são juízos de valor. Mas, na realidade, nenhum juízo acerca das sociedade existe em isolamento. Todo juízo funciona sempre, explícita ou implicitamente, como parte da totalidade de uma teoria, de uma concepção do mundo, de uma imagem do mundo.

Para lidar com o elemento servil, como massa amorfa, “gado de dois pés” (Williams, E. 1975, p. 230), os senhores viram-se na contingência de expandir o significado de palavras e/ou expressões já existentes na língua portuguesa, assim como importar, juntamente com os cativos, designações para o que lhes era próprio da cultura. Tais denominações foram utilizadas na elaboração de um discurso descritivo e conservador da situação, que a justificasse e regulamentasse. Observamos essa elaboração em trechos selecionados em periódicos da época e local considerados.

Temos, assim, uma amostra dos enunciados publicados em jornais, na época e no local focalizados, com sua maneira de falar, revelando as circunstâncias a envolver o trato senhor-escravo.

Fica, mais uma vez, confirmado, através da análise do discurso da escravidão, ser a língua uma forma de vida social, uma *praxis*, em resumo: uma forma de ação em que o falar é um contrato social entre o sujeito que o produz e os seus destinatários. A língua torna-se um sistema diretor de ações, regulado, submetido a uma forma social, para a constituição e a utilização de modelos da realidade.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov) - **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de - **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Paulo: Atual, 1988.
- CÂMARA, Jr. Joaquim Mattoso - **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão 1975.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1966.
- ECO, Umberto - **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- ELIA, Silvio - **O problema da língua brasileira**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1940.
- FIORIN, José Luiz - **Linguagem e ideologia**. São. Paulo: Ática, 1988.
- GIPPER, Heimit - “A articulação do léxico em campos lexicais e o problema de sua formalização”. In: GREIMAS, Algirdas Julien - e LANDOWSKI, E. (org.) **Análise do discurso em ciências sociais**. São. Paulo: Global, 1986.
- IANNI, Octávio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.
- ORLANDI, Eni P. “Funcionamento e discurso” In: **Sobre a estruturação do discurso**.
- PINAUD, João Luiz D. e outros. **Insurreição negra e justiça**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1987.
- SCHAF, Adam. **Introdução à semântica**. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1968.
- STEIN, S. J. **Vassouras: um município brasileiro do café, 1850 – 1900**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- VEBLEN, Thorstein - **Teoria de la clase ociosa** México: Fondo de Cultura Económica, 1944.
- VERON, Eliseo (dir.) **El proceso ideológico**. Buenos Aires: Editorial Tempo Contemporâneo, 1971.
- WILLIAMS, Eric - **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Americana, 1975

## LETRAMENTOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DO DISCURSO À PRÁTICA

*Data de aceite: 18/02/2020*

*Data de submissão: 03/12/2019*

### **Indionara de Matos**

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS,  
Campus Realeza, PR.

Departamento de Linguística, Letras e Artes.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9451289995134447>

### **Márcia Adriana Dias Kraemer**

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS,  
Campus Realeza, PR.

Departamento de Linguística, Letras e Artes.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8780-7813>

**RESUMO:** Este estudo tem como tema central a reflexão acerca de estratégias didático-pedagógicas para o ensino da escrita em língua materna, com estudo de caso sobre práticas docentes em uma escola estadual do Sudoeste do Paraná. O objetivo é analisar os pressupostos das teorias sobre letramentos, no intuito de compreender em que medida professoras de Língua Portuguesa, participantes da pesquisa, articulam estratégias que permitem aos seus alunos desenvolver habilidades de escrita nas séries finais, com vistas aos letramentos para as práticas sociais. Justifica-se o estudo, uma vez que o ensino da escrita deve ser um dos enfoques precípuos para o aprimoramento

dos professores em formação. A pesquisa caracteriza-se como teórico-prática, com geração de dados por meio de documentação indireta, bibliograficamente, e direta, com observação e entrevista semiestruturada proposta às participantes da investigação. Para a análise e a interpretação das informações, de viés qualitativo e fins explicativos, utiliza-se o método de abordagem hipotético-dedutivo. A principal contribuição alcançada está na reflexão acerca da experiência professoral, verificando-se que as professoras têm formas diferentes de trabalho, de acordo com a concepção de linguagem que rege essa prática, apresentando resultados distintos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos - Estratégias Didático-Pedagógicas - Professores de Língua Materna.

### **1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Em função de ser importante a análise de situações escolares em que se evidenciam questões sobre o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem, a delimitação deste capítulo trata da investigação acerca das estratégias didático-pedagógicas para o ensino da escrita em língua materna nas práticas docentes, com foco nos anos finais da Educação Fundamental.

Para tanto, relata-se a investigação de uma prática em uma Escola, do Paraná, com proposta de observação e de análise comparativa do fazer docente de duas professoras de Língua Portuguesa dos anos finais desse nível educacional, no primeiro semestre de 2018. Assim, a pergunta que norteia o estudo é: em que medida as profissionais de LP, participantes da pesquisa, articulam estratégias que desenvolvam habilidades de escrita nas séries finais do Ensino Fundamental da escola estadual em foco, com vistas aos letramentos para as práticas sociais?

A hipótese inicial é a de que haja estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelas docentes, de acordo com os aportes teóricos que esses profissionais da educação têm internalizado. Em função disso, o trabalho justifica-se, uma vez que o ensino da escrita deve ser um dos enfoques precípuos para o estudo dos professores em formação, em busca de práticas metodológicas para legitimar a sua participação como aprendizes nos cursos de Letras.

O objetivo, portanto, da investigação consiste em analisar os pressupostos de teóricos filiados à Linguística Aplicada e às teorias sobre letramentos, no intuito de responder à pergunta problematizadora instaurada nesta investigação. Os objetivos específicos, por conseguinte, são: a) pesquisar sobre práticas de letramentos no que tange à produção escrita no segundo ciclo do Ensino Fundamental; b) investigar as ações das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual e suas estratégias para o desenvolvimento de escrita à luz dos aportes basilares da análise.

De perspectiva teórico-prática, com fins explicativos, os dados gerados são tratados com uma abordagem qualitativa, por documentação indireta, bibliográfica – em teorias científicas -, e documental, a partir dos registros das aulas e das propostas pedagógicas da escola investigada. Além disso, também se utilizou de outras fontes de informação, para obter maior compreensão da variedade de aspectos oriundos do processo, por meio de documentação direta intensiva, em uma entrevista semiestruturada com as profissionais que participam da investigação.

O método principal de análise e de interpretação de dados é o hipotético-dedutivo o qual identifica uma lacuna no conhecimento – a pergunta de pesquisa – recorre às teorias para encontrar soluções mais justas e aceitáveis à realidade e estabelecer o cotejo entre a hipótese inicial e as respostas delimitadas na investigação prática. Como procedimentos secundários, utiliza-se o método histórico, na construção teórica do texto-enunciado; o comparativo, no cotejo entre literatura da área e as informações empíricas bem como monográfico, relacionado ao estudo de caso empreendido, em que se observam as ações docentes no que tange aos letramentos para as práticas sociais em um recorte do microcosmo dos anos finais de uma escola básica.

Para a clareza da explanação, este estudo organiza-se em duas seções: a primeira trata dos aportes teóricos correspondentes à linguagem e à produção escrita

em língua materna; o segundo explora as práticas sociais de letramentos na escola e seus desdobramentos para a produção textual; a terceira contém a metodologia; e a quarta expõe a geração de dados empíricos decorrentes da investigação e sua análise e interpretação.

## 2 | LETRAMENTOS PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE ESCRITA PARA A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Quando se cita a escola, idealiza-se rapidamente os indivíduos que a frequentam, os alunos e a escola como mecanismo de ensino e de aprendizagem. Já quando se procura visualizar práticas sociais de letramentos, é necessário ter conhecimento sobre esses processos (SOARES, 2004 p.14)

Inicialmente, é necessário que se compreenda o que tratam os processos letrados. Kleiman aponta que, “O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita [...]” (KLEIMAN, 2008, p. 09), essa imersão é, então, o grande diferencial dos letramentos. De acordo com Street, “Letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramento como bem.” (STREET, 1995 apud MARCUSCHI, 2010, p.21). Sendo um conjunto de práticas de escrita que tem consideração aos contextos, é notadamente mais que apenas o ensino de ler e escrever.

É importante, também, diferenciar *eventos de letramentos* de *prática de letramentos*: o primeiro é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também, praticantes, a focalizar uma situação particular em que se podem analisar os eventos de leitura e de escrita enquanto acontecem, delineando suas características. Entretanto, é preciso haver familiaridade do analista com as convenções e os pressupostos subjacentes acerca dos eventos de letramentos que fazem com que eles funcionem, a fim de que possa compreender como os significados são construídos (STREET, 2012).

O conceito de *práticas de letramentos*, de acordo com o autor, é uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramentos, mas para ligá-los a algo mais amplo de natureza cultural e social, trazendo conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e ao seu funcionamento, construindo etnograficamente seus significados (STREET, 2012).

Os letramentos dependem da alfabetização que depende também das atividades de letramentos dependentes, mas não equivalentes. Também, de acordo com Marcuschi e Dionisio, “*Letramento* - é o processo mais geral que designa as habilidades de ler escrever diretamente envolvidas no uso da escrita como tal. É a prática da escrita desde um mínimo a um máximo. Diz respeito a fenômenos relativos

à escrita como prática social.” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p.33).

Logo, essa percepção caracteriza os letramentos com base nos seguintes aspectos: a) a leitura e a escrita são práticas sociais constituídas por relações de poder e por ideologias; b) a sua análise deve ser ancorada em uma perspectiva teórica que aborde as dimensões do contexto social como, por exemplo, classe, gênero social e etnia, no intuito de analisar os modos como as relações de poder são representadas na leitura e na escrita; c) a ideologia é que mantém as relações de poder nas práticas de leitura e de escrita, estabelecendo a tensão entre forças (*centrípetas* e *centrífugas*, na perspectiva do Círculo de Bakhtin) presentes na arena social (STREET, 2014).

É exatamente o fato de os letramentos compreenderem aspectos além da escola que o faz tão significativo ao processo de ensino, no âmbito escolar. Kleiman aponta que “Assumir o letramento como objetivo do ensino [...] implica adotar uma concepção social da escrita [...]”, em oposição a “[...] uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.” (KLEIMAN, 2007, p. 04). Para a autora, “A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica.” (KLEIMAN, 2007, p. 04)

Quando cita a concepção de cunho tradicional, compreende-se que há uma distinção entre o conceito de letramento e de alfabetização. Diferença que é exemplificada por Marcuschi, “Há, portanto, uma distinção bastante nítida entre a apropriação/distribuição da escrita e leitura (produções de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os usos/ papeis da escrita e leitura (processos de letramentos) enquanto práticas sociais mais amplas.” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Quando se fala em alfabetização, está se referindo ao processo de apropriação do conhecimento das letras e dos sons, em uma ação mais próxima à decodificação e à codificação, geralmente com princípio acrofônico. No que tange aos letramentos, tem-se uma ação mais complexa, cujo processo abrange o desenvolvimento e o uso de sistemas de escrita nas sociedades (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Letramento não se limita à escola e à sala de aula, desenvolve tanto a escrita como a leitura como práticas discursivas, associadas ao contexto em que se inserem. Soares compreende que, por serem os letramentos amplos, necessitam serem realizados de diversas formas com distintas ferramentas e atividades (SOARES, 2004, p.16).

A necessidade dessas metodologias diferentes decorre das demandas educacionais no decorrer da vida escolar e social do aluno, das suas caracterizações individuais e de suas motivações. Quando não se reconhecem as múltiplas funções dos letramentos, pode-se incorrer em equívocos na administração dos processos de

ensinar (KLEIMAN, 2007, p.02).

Para que não ocorram esses falsos raciocínios citados por Kleiman acima, cabe à escola, como *agência* de letramentos, discernir acerca das ferramentas necessárias para desenvolver, de forma eficiente e eficaz, os processos de ensino e de aprendizagem. Os letramentos são o “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2009, p. 39).

As instituições educacionais devem criar espaços de participação com práticas sociais letradas, compreendendo os múltiplos letramentos da vida social como basilares do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007). A partir dessa perspectiva, são definidos os projetos de letramentos, com ações que promovam o desenvolvimento do aluno em seu contexto social.

Com todos esses aspectos em mente, a construção do projeto de letramentos a ser realizado na sala de aula deve ser compromissada. Como Marcuschi e Dionisio afirmam, “O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais.” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 35).

Quando se propõe um método no campo dos letramentos, observa-se maior interatividade entre os atuantes e, provavelmente, efetiva-se o cunho cooperativo entre os indivíduos da sala (KLEIMAN, 2007, p. 23). Ao se realizar uma atividade com função de letramentos, procura-se desenvolver e tornar conhecido do educando inúmeros processos e também promover a sua reflexão e a sua discussão, no intuito de que possam utilizar esses novos conhecimentos fora da sala de aula. A intenção é criar sentido para específica situação de um enunciado real, oral ou escrito, a fim de desenvolver estratégias ativas de compreensão, bem como ampliação de domínio lexical, para a maior proficiência da leitura e da escrita.

De acordo com Kraemer, “É a abordagem do letramento como prática social que possibilita construir sentidos acerca das variações nos usos e nos significados do contexto [...]” (KRAEMER, 2014a, p. 06). Assim, os letramentos na escola como prática social requerem inicialmente conhecimento e pesquisa, além de compromisso com o ensino e a aprendizagem na construção de sentidos à vida em comunidade.

Com efeito, os objetivos das práticas de letramentos determinam quais as atividades que serão utilizadas, mas elas devem estar sempre em concordância com a situação e a intencionalidade do ensino, para que o aluno possa ter maior domínio do conteúdo proposto: “Qualquer que seja o método de ensino de língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir conhecimento necessário para agir em uma situação específica.”



(KLEIMAN, 2007, p.11). Logo, o método deve prezar pelo contexto de produção do ensino e das condições intelectivas do aprendiz.

Espera-se que o professor tenha as melhores condições para compreender as necessidades dos seus alunos no que concerne ao convívio em sociedade e para decidir quais as atividades serão mais eficazes ao seu progresso: “O professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos dos seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições.” (KLEIMAN, 2007, p. 53).

### **3 | ESTUDO DE CASO NOS ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA ESTADUAL: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA**

Diante da pergunta que norteia o estudo - em que medida as profissionais de LP, participantes da pesquisa, articulam estratégias que desenvolvam habilidades de escrita nas séries finais do Ensino Fundamental da escola estadual investigada, com vistas aos letramentos para as práticas sociais? – realiza-se, durante o primeiro semestre de 2018:

- a) a observação das aulas, semanalmente, durante um mês, em um total de 20 horas;
- b) a entrevista com as docentes;
- c) e, conseqüentemente, a análise comparativa de suas ações em duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa geração de dados possibilita a compreensão de como acontece o processo de letramentos nesse contexto problematizador. Em sua *Parte I*, a entrevista apresenta questões socioculturais e dados profissionais que permitem construir o perfil das professoras investigadas. Os dados mais relevantes estão relacionados ao tempo de dedicação ao trabalho que as duas apresentam, em média, 20 horas semanais em sala de aula, acrescidas de suas horas atividades e inserções em projetos e ações da escola em que trabalham. Encontram-se vários aspectos semelhantes entre a Docente A e Docente B , como:

- a) ambas são jovens adultas, na faixa etária dos 30 anos;
- b) cursaram instituições educacionais particulares na Região Sudoeste do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio Regular;
- c) cursaram graduação em Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, na mesma Região, formando-se em 2009 (Docente A) e 2010 (Docente B), respectivamente;
- d) não pretendem cursar pós-graduações no momento;;

- e) atuam como docentes em escolas públicas estaduais, no período matutino (Docente A) e vespertino (ambas), de Ensino Fundamental (ambas) e Médio (Docente B).

Os aspectos divergentes relacionam-se:

- a) ao número de horas trabalhadas em sala de aula: a Docente A tem 27 horas/aula, trabalhando no turno matutino e vespertino; e a Docente B, 17, no turno vespertino;
- b) ao fato de a Docente A ter três pós-graduações em nível de especialização: duas em Linguística e uma em Educação no Campo.

Este aspecto também se relaciona ao que tange à *Parte II* da entrevista, *Questões de Formação*, cujo primeiro questionamento refere-se à participação das profissionais em cursos de formação continuada. As professoras costumam participar dos encontros de formação ofertados pela Rede Pública de Educação do Paraná, representada pelo Núcleo Regional de Educação e pelas escolas em que atuam, com projetos pontuais.

No tocante à *Parte III – Questões sobre o Processo de Ensino de Escrita em Língua Materna*, a primeira questão propõe-se a conhecer qual a concepção de linguagem que norteia o trabalho das profissionais. A Docente A apresenta a seguinte afirmação “[...] a concepção da linguística que considera a linguagem de forma ampla e ilimitada, modificadora e fundamental a vida.”

Por essa declaração, não é possível definir com precisão à qual das concepções de linguagem a professora reporta-se, uma vez que não tem uma precisão conceitual que permita essa inferência. Entretanto, pode-se conjecturar que tenha uma percepção intuitiva, partindo de seu conhecimento internalizado, de que a linguagem tem caráter dialógico, sendo imprescindível à interação humana.

Contudo, pela observação em sala de aula, realizada pelas pesquisadoras, é possível afirmar que a Docente A atua em uma perspectiva tradicional de ensino de língua, compreendendo-a como expressão do pensamento, diferindo de sua fala na resposta da primeira questão da entrevista da Parte III. Essa afirmação pode ser comprovada pela ilustração de uma das situações de ensino em que a Docente A trabalha com a proposta de desenvolvimento e de produção de um soneto. A aula inicia com a introdução da professora sobre a temática e a leitura oral do poema “Anfiguri”, disponível no livro didático (CEREJA; MAGALHAES, 2015, p. 146).

Esse processo de leitura realizado pela professora é praticamente em função de identificar alguns aspectos métricos, sem um trabalho de leitura produtora à compreensão do significado quanto mais à construção de sentidos. Usa o texto, não como enunciado, apenas para extrair informações que servem como exemplos de traços de metrificação, apontando tópicos como estrutura e rima.

Trata-se de uma prática reducionista, com atividade de extração do significado,

de exteriorização do pensamento, em que há o predomínio expresso, na oralidade, do *bem falar*, e na escrita, do *bem escrever*, por meio do contato com textos-modelo, em especial, os literários, considerados exemplos de uso de linguagem culta e padrão (KRAEMER, 2014b).

Nesse caso, os letramentos não são potencializado, uma vez que, conforme Rojo, quando direcionado quase que exclusivamente para práticas de leitura e de escrita de textos em gêneros escolares “[...] não [é] suficiente [...]. [É] necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.” (ROJO, 2009, p.108).

Nesse mesmo processo, a Docente A introduz os conceitos sobre figuras de linguagem, de forma oral e explana a respeito de cada uma selecionada para o estudo, dissociadas de qualquer texto-enunciado, esclarecendo como são utilizadas para *repassar mensagens*. Embora não privilegie o método de trabalho de gêneros para, depois de outras etapas de compreensão e de interpretação, alcançar a questão estilística, âmbito em que se materializam as figuras retóricas, realiza uma explicação clara e objetiva, por meio de exemplos frasais fáceis e afeitos à situação contextual dos estudantes.

Também é observado, em outra aula, em que se realiza a leitura dos haicais, que não há um trabalho com os processos inerentes à leitura, da decodificação, à compreensão e à interpretação do texto-enunciado e nem explicações sobre tipos de recursos utilizados nos poemas. Após a leitura, os alunos transcrevem os poemas no caderno, ditados pela docente, e não dialogam sobre as relações de sentido decorrentes do texto-enunciado ou as possíveis intencionalidades da produção literária. Percebe-se que, muito provavelmente, pela falta de uma ação significativa, os poemas não impactaram os alunos, tornando-se sem relevância.

Embora a docente, em seu plano de aula, conforme sua explanação, tenha se comprometido a solicitar a produção de um texto-enunciado do gênero soneto como processo final de internalização do conteúdo programático, é apurado que opta, nas aulas observadas, por não construir esse conhecimento com os alunos, mas só cobrar essa construção composicional a partir da produção intuitiva do estudante. Ela apresenta os sonetos e alguns exemplos do livro didático cuja leitura é de responsabilidade dos alunos.

Esse procedimento é bem próprio do paradigma tradicional filiado à perspectiva do *Subjetivismo Idealista*: o foco é na enunciação, no processo de autoria, depois na materialização da linguagem; a língua é vista como um produto acabado, uma unidade imutável, para a qual só há o sistema padrão a nortear; a linguagem, por sua vez, é uma atividade monológica, individualista (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). De acordo com os pensadores, as regras da língua naturalmente existem, porém seu

domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo, pois, se assim o fosse, não haveria possibilidade de as pessoas criarem a si próprias e o mundo.

Logo, para as perspectivas dialógicas da língua(gem), em que se privilegiam os letramentos para as práticas sociais, o trabalho de leitura, a partir de suas etapas de concretização, em que os alunos, mediados pelo conhecimento do docente e pela interação com os pares, compreendem a situação de produção, a temática, a escolha composicional e o estilo dos sonetos, tornaria a produção mais profícua, por meio de construção de paráfrases, estilizações ou paródias do texto base.

Essas estratégias de leitura contribuiriam, tanto à compreensão de significados quanto à interpretação de sentidos de textos-enunciados do gênero, vinculados a sua função social, de modo a aclarar as informações e o aluno apropriar-se desse conhecimento e motivar-se para a produção. Inclusive o poema poderia ser destinado a outro interlocutor específico que não só o professor, para tornar a atividade mais concreta e significativa.

Já a Docente B declara que concebe a “Linguagem como forma de comunicação. Com relação à prática docente, é importante que o aluno conheça as formas de comunicação e saiba se adaptar a diferentes contextos e conheça a linguagem dos gêneros.” Vê-se que esta professora exprime sua concepção de língua com mais consciência do processo que utiliza para o ensino de português, inserindo sua proposta na concepção tecnicista de linguagem como instrumento de comunicação, mas com a ressalva de enfatizar o seu contexto de produção, no que tange às práticas de letramentos.

Constata-se, por meio da observação das aulas da Docente B, realizada pelas pesquisadoras, que a concepção de língua como instrumento de comunicação está presente no desenvolvimento de sua metodologia em sala de aula, pois apresenta o trabalho linguístico, embora centrado apenas no texto, sem conexão com a situação de produção prática, desvinculado do contexto histórico-social: a língua é analisada como um código, em que a ênfase está nos elementos da comunicação, servindo como uma ferramenta. Essa perspectiva encontra-se em autores que defendem o *Objetivismo Abstrato*: Estruturalismo, Transformacionalismo e Teoria Comunicacional (KRAEMER, 2014b).

Em uma das aulas observadas, a professora inicia o trabalho de conteúdo com a leitura e a análise linguística de um texto do gênero cartum que se encontra no livro didático. Pelo seu diálogo com os alunos, é possível perceber que há preocupação com o contexto de produção do texto-enunciado, com seu processo semiótico e com seu conteúdo ideológico. Ela promove a interação com os estudantes, por meio de perguntas e respostas, de forma oral, valorizando o conhecimento de mundo dos adolescentes, para depois fazer o cotejo com as informações propostas pelo livro

didático, sem descartar as construções de sentido que fizeram.

Os alunos criam hipóteses, com a professora, sobre o significado do texto-enunciado do gênero cartum, bem como as possíveis interpretações sobre a sua intencionalidade de produção. Assim os estudantes passam a compreender como se desenvolve um conteúdo ou uma temática dependendo da sua intencionalidade. A aula provoca a mobilização do pensamento para se desenvolver atividades mentais mais complexas: refletir, analisar, inferir, comparar, entre outros.

Em outro momento de observação, mais um gênero trabalhado pela Docente B é a resenha crítica. Nessa aula, a professora ativo os conhecimentos prévios dos alunos em relação a esse gênero. Após diagnosticar o que os alunos sabem, por meio da interação e da mediação dos saberes, faz uma explicação mais detalhada, pontuando as finalidades e os suportes de circulação desse gênero. Ressalta a importância da crítica construída pelo escritor.

Em seguida, a professora faz a leitura de um texto-enunciado do gênero resumo sobre o filme *Crepúsculo*, o qual a maioria dos alunos conhece, fazendo parte do conhecimento de mundo desses alunos. Em relação a essa leitura, a professora indaga sobre o motivo daquele texto-enunciado ser do gênero resumo e quais características expressam essa condição. Depois de uma breve exposição de seus aspectos constitutivos, a professora lê aos alunos uma resenha crítica do mesmo filme e os questiona em que esta se diferencia do texto lido anteriormente, quais as especificidades que podem ser elencadas para definir como a *opinião* do resenhista, se era positiva ou negativa, como as ideias estavam expostas, que informações traziam a mais que o resumo.

A professora, dessa forma, oferta complementos à leitura do aluno e não apenas o conteúdo exposto no livro didático. Utiliza-o para evidenciar algumas estratégias de leitura e de escrita, além de auxiliar o estudante a se apropriar das especificidades comuns a cada gênero. Também, a escolha do tema é interessante, porque é reconhecido pelos estudantes, estabelecendo um saber partilhado em sala de aula, servindo como um disparador para o aprimoramento do conhecimento sobre o gênero.

Destaca-se, nas observações das aulas, que a Docente B tem, como método, para o início do trabalho com o conteúdo, privilegiar atividades de pré-leitura, ativando o conhecimento prévio à compreensão pertinente dos textos-enunciados dos diferentes gêneros e, a partir das suposições, na pós-leitura, verificam-se as hipóteses aventadas se são confirmadas ao final. Dessa forma, ela trabalha com gêneros textuais de circulação social do interesse dos alunos e valoriza o conhecimento prévio dos estudantes, práticas que podem ser benéficas ao aprimoramento da escrita, pelo reconhecimento do texto como sendo um enunciado, com situação de produção específica, com temática delimitada, com construção composicional característica e

com o estilo do autor, conforme o horizonte de expectativa do discurso.

Também, nessa experiência, produz o encadeamento entre diferentes textos-enunciados de variados gêneros do discurso, como resumo, resenha, filme e livro, mostrando a importância da intertextualidade, da intratextualidade e da interdiscursividade no trabalho linguístico. Na prática escolar, estabelecer relação entre os distintos gêneros e verificar os conhecimentos prévios dos alunos, indagando se já tiveram contato com algo escrito de forma diferente sobre o mesmo conteúdo, é aprimorar a escrita com reflexão direcionada à sua intencionalidade. Deve-se “[...] incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido.” (ROJO, 2009, p.112)

Na segunda questão, referente ao processo de ensino de escrita em língua materna, busca-se verificar como as profissionais costumam trabalhar a leitura, a análise linguística e a produção textual e se é realizado de forma integrada ou segmentada. Diante das respostas obtidas, verifica-se que ambas compreendem que o mais salutar é trabalhar a leitura sem dissociá-la da análise linguística e da produção textual. Contudo, pela observação das aulas práticas, ilustradas pela descrição do trabalho com o gênero soneto, embora a Docente A tenha afirmado que integra os três eixos, com exceção de casos específicos, talvez o trabalho seja menos efetivo do que a proposta metodológica da docente B.

A Docente B parece ter maior coerência entre o seu discurso e sua prática, pois afirma não trabalhar suas aulas e conteúdo de forma isolada e sempre que possível integrar o ensino, planejando, aprimorando habilidades de leitura, de análise linguística e de produção, para que o aluno adapte-se em diferentes contextos linguísticos. O que compreende uma das afirmações de Rojo sobre letramentos, a qual defende que a escola deve potencializar o diálogo multicultural (ROJO, 2009, p. 115).

Esse papel de mediador do diálogo é mais explorado pela Docente B. A leitura em sala é realizada com a seleção de dois livros que sejam possíveis de serem lidos totalmente no momento da aula para o trabalho das práticas discursivas: há a etapa da pré-leitura, da leitura e da pós-leitura em forma de diálogo mediado pela professora.

Ela procura, com a leitura, aprimorar a compreensão da escrita reflexiva, uma vez que os alunos acompanham todo processo da construção das ideias e o desenvolvimento da história, além de exporem suas opiniões sobre o texto. A leitura proposta pela professora tem seus objetivos específicos e também finalidades claras que culminam no desenvolvimento da escrita do aluno em textos-enunciados de diferentes gêneros, verbais e não verbais. Configura, de certo modo, as considerações que faz Street sobre a escrita:

O letramento em semelhante sistema de escrita “permite”, “facilita”, “promove”, etc. a mudança de uma mentalidade “pré-lógica” para uma mentalidade “lógica”: a distinção entre mito e história, o florescimento da ciência, da objetividade, do pensamento crítico e da abstração. (STREET, 2014, p.165).

Essa metodologia atende ao que explica Rojo sobre objetivos da escola e as necessidades atuais como: “Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.” (ROJO. 2009, p. 107). Com tarefas dessa natureza, a docente compreende e valoriza o contexto social dos alunos e o que eles podem trazer do seu contexto para a sala de aula.

Em relação à terceira questão investigativa - *Quais estratégias as profissionais costumam utilizar para trabalhar com o ensino da escrita em sala de aula?* A Docente A responde: “Não é possível trabalhar o ensino de escrita de forma isolada. Sempre é necessário integrar as demais habilidades, ou seja, envolvendo a leitura, oralidade, escrita. É muito difícil trabalhar de forma isolada, acaba sempre envolvendo todas as habilidades.” Percebe-se, pela observação das aulas da Docente A, que existe discrepância entre o que concebe como desenvolvimento de habilidades, pois valoriza, por exemplo, ditar cópias de textos e de conceitos como produção de escrita, para exercitar questões de correção gramatical.

Já a Docente B descreve: “Interpretação de textos, compreensão do texto sempre com questões descritivas até mesmo uma avaliação e produção do texto.” Por meio da análise de suas propostas didáticas, embora verbalize a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, está mais próxima de trabalhar atividades consonantes a uma linha interacional de linguagem do que a docente anterior.

A última questão da entrevista procura identificar o que as professoras consideram como uma interação bem-sucedida entre alunos e professor. Compreende-se, pela resposta da Docente A, que considera uma boa característica quando o professor percebe a evolução do aluno e compreende sua visão de mundo e suas dificuldades, procurando saná-las sempre que possível. A Docente B também se preocupa com a compreensão do aluno, as atividades e o conteúdo, afirmando que “[...] o aluno deve compreender a atividade que o professor solicitou. O professor deve entender a dificuldade do aluno.”

A partir desse recorte, percebe-se que as professoras têm preocupação com o processo de aprendizagem de seus alunos, mas utilizam estratégias distintas para alcançar seus objetivos. A Docente A, centrada na concepção de linguagem como expressão de pensamento, exerce o fazer didático, por meio da abordagem superficial e descontextualizada do ensino de língua. A Docente B, voltada à concepção como instrumento de comunicação, aparenta mais proximidade com as novas propostas

teóricas de interação, mesmo que não tenha clareza sobre esses paradigmas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de pesquisa e de observação realizada, consolida-se a hipótese inicial, ao identificar as metodologias que procuram guiar o trabalho das professoras participantes da investigação em seu fazer docente para aprimorar o processo de escrita de seus alunos. É por meio da leitura de compreensão e de interpretação, resultando em práticas para produzir textos, mas de formas diferentes, que as professoras de LP das turmas investigadas articulam suas estratégias, com maneiras distintas de trabalho, de acordo com a concepção de linguagem que rege seu fazer docente. Os conteúdos para apropriação do conhecimento, portanto, são guiados por seu foco.

A Docente A centraliza seu ensino em um conjunto de atividades para se apropriar das normas da língua padrão na tentativa de reproduzi-la no texto. Para isso, privilegia atividades de extração do significado, de exteriorização do pensamento; de domínio expresso na oralidade; de contato com textos-modelo; da ênfase em textos literários. O texto é visto, portanto, não como um enunciado, mas como um produto, uma unidade fechada, desconsiderando, na maioria das vezes, o contexto e o interlocutor, sendo pretexto para o ensino de leitura e de gramática.

A Docente B preconiza, por sua vez, o conjunto de técnicas, resultantes de atividades prévias, que possibilitam reconhecer o funcionamento interno do texto, estrutural, com base, também, na língua padrão. Entretanto, em algumas atividades, utiliza o processo de alteridade entre texto, contexto e interlocutores, em uma atitude de responsividade ativa: a professora e os alunos interagem, concordando, discordando, completando, adaptando, contra-argumentando, o que é próprio da perspectiva interacional de linguagem. Nesse processo, parte-se da leitura, para a análise linguística à produção de textos.

É nessa última perspectiva que o processo de letramentos para as práticas sociais tem terreno mais fértil, uma vez que o texto-enunciado é visto como lugar de interação linguística, uma dimensão discursiva, com múltiplas situações de interlocução interativas em um contexto determinado, resultado de uma atividade comunicativa efetiva. Nesse caso, considera-se o contexto de produção dos textos-enunciados do gênero: tema, intencionalidade linguística, interlocução, construção composicional e estilo. O texto-enunciado é a base do ensino-aprendizagem em língua materna.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**, v.32, n. 53, p.1-25, dez, 2007. Santa Cruz do Sul: Unisc.

KRAEMER, M. A. D. Letramento Acadêmico/Científico e Participação Periférica Legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. **Revista Bakhtiniana**, 9 (2): 92-110, Ago./Dez. 2014a. São Paulo: Scielo.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão Sobre o Trabalho Docente**: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica. 1. ed. Santa Rosa- RS: Fundação Educacional Machado de Assis, 2014b.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita Atividades de Retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; DIONISIO, A. P. **Fala e Escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004, n. 25. São Paulo: Scielo.

STREET, B. V. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p.69-92.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

## LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS: O AUDIOVISUAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Data de aceite: 18/02/2020

**Ana Paula Domingos Baladeli**

Universidade Federal de Goiás

Jataí - GO

**RESUMO:** A Teoria dos Multiletramentos (LEMKE, 2010; COPE e KALANTZIS, 2015; BULL e ANSTEY, 2019) possibilita a reflexão sobre o uso de textos multimodais como recursos para o desenvolvimento de competências/habilidades na aprendizagem de línguas. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de um projeto de extensão sobre os multiletramentos, com ênfase no uso pedagógico do videoclipe musical no ensino de Língua Inglesa. O projeto intitulado - *Laboratório dos Multiletramentos: explorando o videoclipe musical no ensino de línguas* - foi realizado em uma universidade pública do Centro-Oeste do Brasil. As ações do projeto demonstraram que, formar para os multiletramentos, requer do professor prática da pesquisa, critérios de seleção, planejamento e reflexão sobre a multimodalidade como recurso pedagógico. Por meio de encontros quinzenais com atividades práticas, os participantes, professores de Língua Inglesa em serviço e pré-serviço, tomaram consciência sobre os limites e as potencialidades do audiovisual no ensino de línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do professor. Ensino de línguas. Multimodalidade. Videoclipe musical.

**ABSTRACT:** The Multiliteracies Theory (LEMKE, 2010; COPE and KALANTZIS, 2015; BULL and ANSTEY, 2019) enables reflection about the use of multimodal texts as resources for the development of language learning competences/abilities in languages learning. The purpose of this paper is to present the results of an extension project about multiliteracies that emphasizes the pedagogical use of music video in English language teaching. The project entitled *Multiliteracies Laboratory: exploring the music video in languages teaching* - was held in a public university located in Midwest of Brazil. The actions of the project demonstrated that educate for multiliteracies demands from teachers abilities, such as, researcher's practices, selection criteria, planning and reflection about multimodality as pedagogical resource. Through biweekly meetings with practical activities, the participants, in service e preservice English teachers, became aware of the limits and educational potential of audiovisual in languages teaching.

**KEYWORDS:** Teacher education. Language teaching. Multimodality. Music video.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Teoria dos Multiletramentos tem sido amplamente difundida no cenário científico, em decorrência do seminário realizado no final da década de 1990. O grupo que liderou as discussões do evento ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL), responsável pela definição de Multiletramentos e Letramentos Múltiplos e seus desdobramentos na educação. Na ocasião, defenderam a emergência no delineamento de uma concepção de educação apropriada à nova lógica sociocultural, composta pela hibridização de linguagens, novos arranjos discursivos, expansão da multiculturalidade e diversidade linguística (NEW LONDON GROUP, 1996).

O argumento central fundamentou-se em pesquisas básicas e aplicadas que, evidenciaram que os letramentos variavam em tipos e níveis (LEMKE, 2010; STREET, 2012; COPE e KALANTZIS, 2015). Por conseguinte, o acesso e o papel ocupado pela escrita nas práticas sociais representavam mais que mera habilidade cognitiva, já que são bens socioculturais imersos em representações sociais, valores e crenças.

Dentre as contribuições do GNL, destacamos primeiro o processo de globalização e seus efeitos na educação, sobretudo nos estudos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Em segundo lugar, a sofisticação das tecnologias e seus desdobramentos nos novos modos de representação da linguagem que se materializam em gêneros híbridos e, em terceiro, a diversidade cultural. Tais fatores trouxeram à tona revisões conceituais sobre letramentos e o papel da escrita no cenário contemporâneo.

Lidar com as diferenças linguísticas e culturais agora se tornou central nas pragmáticas de nossas vidas profissionais, cívicas e particulares. Agora, a efetiva cidadania e o trabalho produtivo exigem que interagjamos efetivamente usando vários idiomas, vários Ingleses e padrões de comunicação que cruzam com mais frequência as fronteiras culturais, comunitárias e nacionais (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64).

No escopo das pesquisas nos Novos Estudos do Letramento, referencial que abarca pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, os multiletramentos e a multimodalidade tem ganhado visibilidade no cenário acadêmico, em especial na formação de professores. Dessa forma, o campo dos letramentos tornou-se espaço profícuo para a realização de pesquisas nas mais variadas áreas de estudo, mas, sobretudo em Linguística Aplicada.

As pesquisas que tem como objeto a apropriação da escrita de diferentes grupos sociais, das práticas de leitura e sua resignificação nas práticas sociais locais (NEW LONDON GROUP, 1996; BAGULEY, PULLEN e SHORT, 2010; STREET, 2012). Já as pesquisas sobre a multimodalidade discursiva, ou seja, a hibridização das linguagens (letramento visual, letramento científico, letramento digital, letramento em saúde,

letramento literário), alinha-se aos estudos dos multiletramentos. Contudo, isso não significa que ambas as vertentes sejam dicotômicas, pelo contrário, é possível encontrar estudos que consideram a relevância tanto da multimodalidade quanto das práticas sociais situadas no processo de produção de significados.

Conforme Rojo e Moura (2012); Barbosa e Araújo (2016); Aguirre, Bustinza, Garvich (2016); Warner e Dupuy (2017); Baladeli (2014), a multimodalidade efetiva, de forma orgânica, imagens, signos, áudio, cores, contornos e nuances que também precisam ser interpretados como parte do discurso veiculado. Por essa razão, acreditamos que a Teoria dos Multiletramentos representa uma alternativa formativa para o ensino de línguas, visto que se coaduna ao contexto mediado por suportes e mídias interativas.

No contexto do ensino e aprendizagem de línguas, podemos destacar as contribuições da Teoria dos Multiletramentos, (i) ampliação da concepção de letramento, (ii) compreensão do papel dos diferentes modos de representação da linguagem na composição textual e (iii) reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

Este artigo tem o objetivo de apresentar os resultados de um projeto de extensão sobre os multiletramentos, com ênfase no uso pedagógico do videoclipe musical em específico no contexto do ensino de Língua Inglesa.

## 2 | SOBRE A MULTIMODALIDADE NA EDUCAÇÃO

A formação para os multiletramentos e multileitores, segundo Berk (2009); Baguley, Pullen e Short (2010); Warner e Dupuy (2017) contribui para o desenvolvimento de estratégias para a multimodalidade como parte constituinte do discurso, o reconhecimento da dimensão transcultural e crítica do discurso verbo-visual.

Lemke (2010) na obra *Metamedia literacy: transforming meanings and media*, discute as habilidades para a atuação com a linguagem na contemporaneidade. Para o autor, com as tecnologias digitais há novas práticas de letramentos, dado que exige a revisão de concepções de educação tradicionais e, em seu lugar, o estabelecimento de um paradigma educacional que contemple conhecimentos sobre multissemioses e um currículo transcultural. Isso porque, os letramentos são sociais e, as instituições educacionais precisam incorporar as habilidades de formação crítica de leitores de textos multissemióticos.

No projeto de extensão *Laboratório dos Multiletramentos: explorando o videoclipe musical no ensino de línguas*, o videoclipe musical foi selecionado como texto multimodal usado nas ações formativas por ser composto por imagens em movimento, cenário, narrativa, áudio e letra, significativos para o ensino de línguas.

Ler um texto multimodal requer do interlocutor (leitor), um conjunto de competências que favoreçam tanto a leitura crítica quanto a produção de significados a partir da multissemiose que o compõe. Nesses termos, a Teoria dos Multiletramentos pode representar uma alternativa para a prática pedagógica do professor, visto que articula as práticas de letramentos dos alunos com o letramento escolar.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento recente que norteia a educação básica no país, a aprendizagem de uma língua estrangeira representa uma oportunidade enriquecedora de repertório linguístico, discursivo e cultural do aluno. De modo que, na contemporaneidade, o ensino de Língua Inglesa deve ser desterritorializado e capaz de subverter percepções hegemônicas de cultura (SILVA, 2016).

O videoclipe musical, gênero de fácil acesso em plataformas de vídeo e mídias sociais, pode ser inserido no planejamento do professor, visto que pode despertar maior interesse dos alunos pela aprendizagem de Língua Inglesa e, sobretudo porque permite a aproximação dos letramentos dos alunos com os letramentos escolares (AGUIRRE, BUSTINZA, GARVICH, 2016; BALADELI, 2019). Em vista disso, conhecer as contribuições da Teoria dos Multiletramentos e adaptá-lo ao cenário do ensino de Língua Inglesa torna-se um imperativo para tirar proveito de tais recursos e formar leitores críticos para o texto multimodal e recursos audiovisuais.

Em sala de aula, o aluno tem pela frente o desafio de produzir significados considerando que a imagem em movimento também precisa ser interpretada e que, na maioria das vezes não representa a mera descrição ou dramatização da letra da canção. Para tanto, no ato da leitura precisa identificar aspectos no videoclipe que ampliam os significados identificáveis na letra estabelecendo relações do tema com outras áreas do conhecimento. Os códigos visuais e sonoros e demais efeitos desencadeados na experiência do interlocutor com o audiovisual são relevantes para compreender as formas particulares com que os alunos processam os conteúdos ressignificam o mundo (LEMKE, 2010; BULL e ANSTEY, 2019).

Dito de outro modo, o uso de videoclipe musical em sala de aula transcende os conteúdos da disciplina de Língua Inglesa, visto que se inter-relaciona a outros conteúdos escolares. Ao propor a leitura de imagens e a discussão a partir da multimodalidade de um videoclipe musical, o aluno tem a oportunidade de realizar leituras por diferentes perspectivas. Já o professor, na medida em que vincula o tema do vídeo a conteúdos e temas atuais favorece a contextualização em sala de aula. Além disso, tem a possibilidade praticar a abordagem inter/transdisciplinar, ampliando o acesso do aluno à multimodalidade e contribuindo para a formação para os multiletramentos, competência que é necessária nas práticas de letramento contemporâneas.

A transdisciplinaridade, como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2000, p. 11).

Serafini (2011); Boche (2014) e Baladeli (2019) discutem o potencial da transdisciplinaridade na educação, o videoclipe seria o fio condutor de aprendizagem para além dos limites da disciplina de Língua Inglesa, e por meio dele, o aluno poderia mobilizar conhecimentos de várias naturezas praticando outros tipos e níveis de letramento. O desafio posto ao ensino de línguas é reconhecer que, a imersão nas multisssemioses do texto verbo-visual demanda um conjunto de estratégias que subsidiem o reconhecimento do projeto de dizer do audiovisual.

Para formar para os multiletramentos é necessário considerar a centralidade que a multimodalidade ocupa na constituição de textos, sobretudo, os efeitos no processo de produção de significados. Logo, os suportes, recursos que medeiam o acesso do leitor e o texto também precisa ser considerado como influenciador no processo de leitura. O texto, antes compreendido como objeto essencialmente linguístico, completo e estável na cultura grafocêntrica, passa a ser multimodal, editável e volátil (KRESS e VAN LEEUWEEN, 2006; SERAFINI, 2010, 2011; COPE e KALANTZIS, 2015). Com as múltiplas conexões e a relação de interdependência presente em textos verbo-visuais, o processo de leitura é complexificado exigindo novas abordagens para a formação do leitor. Para Baladeli (2014), cabe ao professor a mediação desta prática, destacando para o aluno que o audiovisual apresenta indícios de significados e, que a leitura da hibridização dos modos de representação da linguagem exige confronto e estabelecimento de comparações, ou seja, problematização.

### 3 | O VIDEOCLÍPE MUSICAL EM SALA DE AULA: ALGUNS ENCAMINHAMENTOS

A função do gênero videoclipe musical é divulgar a canção/banda, apresenta algumas vantagens como recurso pedagógico, quais sejam; ser relativamente curto e pode ser facilmente acessado pelo aluno em plataformas de vídeos e em serviços de *streaming*. Todavia, embora vantajoso, o videoclipe musical precisa passar por criteriosa seleção, pois o professor precisa planejar as atividades considerando o potencial de aprendizagem do audiovisual (BERK, 2014; McCLAIN, 2016).

Para Bull e Anstey (2019) os diferentes tipos de vídeos desencadeiam diferentes sentimentos e reações, podendo ser raiva, empatia, indignação, riso, sono, indiferença, motivação, relaxamento, calma, contentamento entre outros. O videoclipe musical em sala de aula pode despertar variadas reações, motivações e frustrações nos alunos, por essa razão, a mediação do professor é relevante, a fim

de que o recurso seja compreendido como um texto que carece de contextualização e problematização.

Segundo a BNCC o eixo da leitura deve favorecer o contato do aluno com a diversidade de textos e de abordagens, que explorem o conhecimento prévio e possibilitem a correlação dos conteúdos com sua prática social (BRASIL, 2018). Assim, foram destacadas as atividades de pré-leitura com base no título do videoclipe/canção, levantamento de hipóteses de leitura a partir da exibição de fotogramas selecionados do videoclipe, elaboração colaborativa de mapas mentais a partir do vocabulário específico da letra, identificação do conhecimento prévio dos alunos sobre a banda/cantor e o levantamento das expectativas em relação ao conteúdo do vídeo.

O projeto de extensão – *Laboratório dos multiletramentos: explorando o videoclipe musical no ensino de línguas*, foi realizado em uma universidade no Centro-Oeste do país, contou com a realização de encontros quinzenais para a exibição de videoclipe musical, desenvolvimento e problematização sobre propostas de atividades de Língua Inglesa com o audiovisual. O projeto teve o objetivo de promover a formação para os multiletramentos a partir da elaboração de atividades para o ensino de Língua Inglesa com o uso de videoclipe musical.

Ao longo dos encontros realizados entre abril a novembro de 2019, os participantes (4 acadêmicos de Letras Inglês da instituição e 1 professora em serviço na rede pública) participaram de atividades de leitura, de debate e de elaboração de atividades para o ensino de Língua Inglesa a partir de videoclipe musical em Língua Inglesa. As metodologias adotadas em cada encontro variaram em razão das características dos vídeos exibidos, do tema da música e dos eixos a serem explorados.

Como ponto de partida para a compreensão das multissemióticas - linguagens que compõem o gênero videoclipe musical - algumas estratégias foram adotadas para que os participantes considerassem os procedimentos metodológicos necessários no planejamento da aula. A discussão considerou ainda, o potencial da proposta para a formação para os multiletramentos em que figurou a problematização sobre o uso pedagógico do videoclipe musical no ensino de Língua Inglesa. Os encontros oportunizaram inicialmente aos participantes a experiência de apreciação estética com o videoclipe musical, para isso, o processo de pesquisa e seleção foi motivado por interesse pessoal, gosto musical e atratividade do vídeo. Num segundo momento, porém, a recepção do videoclipe passou a ser motivada pela intencionalidade pedagógica e, portanto, aspectos relacionados às aprendizagens foram evidenciados.

Para Barbosa e Araújo (2014) o letramento visual possibilitaria ao aluno desenvolver competências para reconhecer que a imagem está diretamente

relacionada ao processo de produção de sentido, sendo a multimodalidade relevante na formação do leitor contemporâneo que interage, publica e compartilha textos multimodais em suas interações mediadas por tecnologia.

A metodologia incluiu dos 12 encontros, com duração de 3 horas cada, consistiu na seleção de um videoclipe musical e uma relação de conjunto de atividades de Língua Inglesa. Os videoclipes foram selecionados pelos participantes que, também desenvolveram atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, a depender do tema do vídeo e dos eixos selecionados na proposta (oralidade, leitura, escrita, análise linguística, compreensão auditiva e competência intercultural).

O projeto evidenciou a viabilidade do uso do videoclipe musical como parte integrante dos conteúdos estabelecidos no currículo, mas também ilustrou a relevância da prática de pesquisa, a delimitação de critérios, o estabelecimento de objetivos, o reconhecimento das contribuições do videoclipe no desenvolvimento dos eixos e o conhecimento de abordagens para a mediação da aula com o videoclipe musical. Durante os encontros houve a problematização sobre a abordagem mais adequada para cada videoclipe, bem como os impasses que poderiam dificultar a atuação do professor na escola para o uso do videoclipe musical em uma aula com duração de 50 minutos. Foram exploradas as atividades de pré-leitura por meio do levantamento de hipóteses de leitura via mapa mental a partir do título da canção, palavras-chave da letra ou fotogramas capturados no videoclipe musical. A partir das respostas dos participantes houve a discussão coletiva sobre os indícios presentes no título ou no fotograma que contribuíram para a leitura. Somente após esta atividade prévia algumas cenas do videoclipe eram exibidas por meio de fotogramas, a partir dos quais os participantes confirmavam ou revisavam suas hipóteses de leitura.

Em cada encontro, a depender das características e do tema do videoclipe, houve (i) exibição do mesmo sem áudio, (ii) exibição na íntegra, (iii) exibição com pausas conforme destaque das cenas feitas pelos participantes, (iv) exibição na íntegra com acompanhamento da letra da canção. Na sequência, foi entregue aos participantes uma relação de atividades em Língua Inglesa que abordavam o eixo da leitura, análise linguística e vocabulário que contribuiu para que relacionassem o tema do videoclipe com questões interpretativas.

### **3.1 A percepção dos participantes**

Os encontros oportunizaram a elaboração de critérios para a seleção de videoclipe musical/canção como objeto de ensino e, a problematização do uso do videoclipe musical como texto multimodal e não mero adereço audiovisual em sala de aula. Ao final do projeto foi aplicado um questionário semiestruturado para sistematizar as percepções dos participantes sobre as propostas de abordagem dos



videoclipes exibidos no projeto.

Na sequência, 4 dos 5 participantes responderam a questão – *Quais foram suas maiores dificuldades na elaboração das atividades para o videoclipe musical?*

Selecionar um clipe e pensar maneiras de abordar a gramática na letra (part.01).

Tratar o tema de maneira abrangente e sensibilizante de forma a todos compreenderem e também a procura de vídeos, às vezes é difícil, mas não impossível, obviamente (part.02).

Tive dificuldade para achar um videoclipe com significado por trás da letra (part.03).

Extrair conteúdo específico de Língua Inglesa nos vídeos. Escolher tema específico e desenvolver formas de abordar o tema (part. 04).

Nesse processo de reflexão coletiva, foram considerados aspectos como tempo e natureza de cada atividade, recursos materiais necessários, mediação do professor, a adequação do videoclipe musical ao público da Educação Básica, a intercalação entre atividades em Língua Inglesa e Língua Portuguesa, bem como o levantamento de pontos fracos das atividades considerando sua usabilidade na Educação básica.

Na questão fechada - *Considerando a seleção do videoclipe musical a ser usado em sala de aula, marque 03 critérios que considera imprescindíveis para a promoção dos multiletramentos na aula de Língua Inglesa*, os participantes responderam:

<b>Critério</b>	<b>Qtde</b>
Banda/música conhecida pelos alunos	3
Tema/assunto do vídeo	3
Tamanho do vídeo	2
Vídeo metafórico indiretamente relacionado à letra da música	2
Gênero/estilo musical	1
Estética/fotografia do vídeo	1
<b>Total</b>	<b>12</b>

Tabela 01 – Critérios para seleção de videoclipe musical

Elaborada pela autora

O projeto evidenciou também que, o processo de seleção dos videoclipes demanda; critérios, articulação entre o objetivo da aula e os conteúdos ensináveis em Língua Inglesa, para que não se torne uma atividade fragmentada de interpretação de imagens e de narrativa audiovisual.

Na questão aberta – *Com base nos encontros promovidos pelo projeto de*

*extensão, quais seriam as vantagens pedagógicas de inserir videoclipe musical na aula de Língua Inglesa, as respostas dos participantes foram:*

Apresentar usos práticos da língua e usar o videoclipe para discutir diferentes temas (part. 01).

A abrangência de temas a serem abordados, além de servirem de base de estudos e análise visual que agrega muito para o aprendizado do aluno (part. 02).

As vantagens seriam proporcionar ao aluno uma aula mais dinâmica e interativa (part. 03).

Diferenciação da forma comum de ensinar Língua Inglesa. Promoção da capacidade interpretativa do aluno e tornar mais fácil o contato com a língua (part. 04).

Por requerer do interlocutor (leitor) maior comprometimento durante a atividade de leitura, o uso de videoclipe musical exige um conjunto de competências que favoreçam tanto a leitura crítica quanto a produção de significados a partir da multissemiose.

Se comparado a outros recursos, o videoclipe musical apresenta algumas vantagens, quais sejam, desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo, estimula a criatividade nas interpretações do discurso imagético, dinamiza a aula, fornece possibilidades de participação e engajamento colaborativo, apresenta diversidade linguística, tem uma linguagem que já faz parte das práticas de letramento dos alunos (LEMKE, 2010; MARCHETTI e CULLEN, 2016). Além disso, o ritmo da canção e o *design* (estética) do vídeo podem favorecer aos alunos com estilo de aprendizagem sinestésico, ou seja, que necessitam de estímulos sensoriais, em estabelecer relações com o conteúdo do vídeo.

Em termos metodológicos, destacamos; realização de mapa mental com o título da música, exibição sem áudio, com áudio e acompanhamento da letra, com áudio sem acompanhamento da letra, exibição na íntegra, exibição com pausas dialogadas em cenas-chave selecionadas previamente pelo professor, exibição com pausas em cenas-chave identificadas como relevantes pelos participantes e apresentação de fotogramas selecionados do videoclipe, exibição na íntegra com áudio e acompanhamento da letra. Ademais, o mesmo videoclipe pode ser usado em diferentes séries/ano, adaptando as atividades conforme os eixos a serem explorados e os conteúdos em Língua Inglesa, selecionados a partir do videoclipe e da letra.

Com as ações formativas do projeto, acreditamos que contribuímos para a divulgação da Teoria dos Multiletramentos para que professores de Língua Inglesa em pré-serviço e em serviço, e para que tenham condições de vislumbrar práticas pedagógicas em que o audiovisual seja explorado na aula de Língua Inglesa (AGUIRRE, BUSTINZA, GARVICH, 2016).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria dos Multiletramentos pode representar uma alternativa para a prática pedagógica do professor, visto que articula as práticas de letramentos dos alunos com o letramento escolar. A realização de um projeto de extensão sobre o uso pedagógico do videoclipe musical no ensino de Língua Inglesa evidenciou que, o potencial formativo do audiovisual depende de planejamento, de metodologia e de mediação apropriados.

Acreditamos que um conjunto de metodologias e estratégias precisa acompanhar a proposta da aula a fim de que o videoclipe seja o texto principal a ser lido, a partir do qual se desenvolvem um conjunto de atividades que, possivelmente, extrapolarão o limite de 1 aula de 50 minutos. Uma aula a partir de um videoclipe musical terá um tema, um conjunto de vocabulário e uma estética, que juntos, potencializarão a experiência do aluno com a Língua Inglesa. Um dos exemplos é o tema da canção a partir do qual o vocabulário será explorado nas atividades de pré-leitura, nas atividades dos eixos de oralidade, escrita e análise linguística. Além disso, há o *design* (estética) do videoclipe que pode ser ou não atrativo para o aluno, o que demanda mediação do professor para o destaque de detalhes da narrativa audiovisual e vantagem de ler para além dos indícios projetados na tela.

Considerando a necessidade de oportunizar aos participantes a reflexão crítica acerca da Teoria dos Multiletramentos, o projeto caracterizado como teórico-prático fomentou o planejamento de atividades didáticas para o ensino de Língua Inglesa tendo como recurso o videoclipe musical. Além disso, evidenciou a viabilidade no uso de videoclipe musical em sala de aula, primeiro por ser curto e poder ser exibido várias vezes durante a aula e, segundo, porque por meio dele é possível elaborar um conjunto de atividades transdisciplinares para ser realizadas ao longo de várias aulas.

Em linhas gerais, formar para os multiletramentos requer explorar criticamente o audiovisual, para que o aluno leia o videoclipe musical de forma mediada e problematizadora e desenvolva atitude crítica também para textos audiovisuais. Ademais, formar para os multiletramentos contribui para a articulação entre os letramentos escolares e os letramentos praticados pelos alunos em suas práticas sociais que, possivelmente envolve interação mediada por tecnologia, produção e compartilhamento de textos multimodais.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Diego; BUSTINZA, Daisy; GARVICH, Mijail. Influence of songs in primary school students' motivation for learning English in Lima, Peru. **English Language Teaching**, v. 9, n. 2, p.172-184, 2016.

BAGULEY, Margaret; PULLEN, Darren L.; SHORT, Megan. Multiliteracies and the new world order. *In: PULLEN, D.L.; COLE, D.R. **Multiliteracies and technology enhanced education: social practice and the global classroom.** Hershey: IGI Global, 2010. p. 01-17.*

BALADELI, Ana P.D. **Desafios na formação continuada de professores de Inglês para o uso pedagógico da Internet.** Jundiaí, SP: Paco editorial, 2014.

BALADELI, Ana P. D. Cibercultura e ensino de línguas: um olhar sobre a Teoria dos Multiletramentos. *In: COSTA, N. V. S. (org.). **A Língua Inglesa e seus desdobramentos na ciência.** Bonecker, 2019. p. 11-28.*

BARBOSA, Vânia S.; ARAÚJO, Antonia D. Multimodalidade e letramento visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, n.37, jul./dez.2014, p.17-36. Disponível em: < <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/824>> acesso em 04 dez. 2019.

BERK, Ronald A. Multimedia teaching with video clips: TV, Movies, YouTube, and motive in the college classroom. **International Journal of Technology in Teaching and Learning**, v. 5, n.1, 2009, p. 1-21.

BOCHE, Benjamin. Multiliteracies in the classroom: emerging conceptions of first-year teachers. **Journal of Language and Literacy Education**, v.10, n.1, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BULL, Geoff; ANSTEY, Michele. **Elaborating multiliteracies through multimodal texts.** London, New York: Routledge, 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A pedagogy of multiliteracies, learning by design.** New York. Palgrave Macmilan, 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images.** 2<sup>nd</sup>. London: Routledge, 2006.

LEMKE, Jay L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 49, n.2, 2010, p. 455-479.

MARCHETTI, Lorena; CULLEN, Peter. **A multimodal approach in the classroom for creative learning and teaching.** Psychological and creative approaches, v.5, n.1, p. 39-51, 2016.

McCLAIN, Jordan M. A framework for using popular music videos to teach media literacy. Dialogue: **The interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy**, v.3, n.1, p.38-46, 2016. Disponível em:< <http://journaldialogue.org/issues/a-framework-for-using-popular-music-videos-to-teach-media-literacy/>> acesso em 03 dez. 2019.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures.** Harvard Educational Review; 66, 1, Spring, 1996.

NICOLESCU, Barasab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. *In: NICOLESCU, B. et al (org.). **Educação e transdisciplinaridade.** Brasília: UNESCO, 2000. p. 13-29.*

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

SERAFINI, Frank. Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. **Children's Literature in Education**, v. 42, 2010, p. 85-104.

SERAFINI, Frank. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts.

**Journal Adolescent and Adult Literacy**, v. 54, n.5, p. 342-350, 2011.

SILVA, Lorena N. **Além do 'fill in the blanks'**: a música e o ensino de Língua Inglesa na perspectiva do letramento crítico. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas, 2016.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

WARNER, Chantelle; DUPUY, Beatrice. Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: past and present perspectives... and beyond. **Foreign Language Annals**, v. 51, 2017, p. 116-128.

## SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA E GÊNEROS DE TEXTOS

Data de aceite: 18/02/2020

Ivan Vale de Sousa

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivos propor uma reflexão envolvendo gêneros discursivos, aspectos gramaticais e também uma proposta de sequência didática, com foco no gênero Literatura de Cordel, destinada aos estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, com algumas sugestões de atividades que podem ser ampliadas a partir das necessidades da turma. Nesta proposta abordam-se algumas variantes linguísticas, contextualizadas com a realidade discente. Espera-se que tanto a discussão sobre gêneros textuais e gramática quanto à proposição da sequência didática amplie o ensino da língua na perspectiva interacionista e possibilite o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos educandos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais. Sequência didática. Literatura de cordel. Ensino de gramática.

### INTRODUÇÃO

O lugar que o ensino de gramática tem ocupado no trabalho com língua materna tem gerado, nos últimos anos, acaloradas

discussões, visto que o ensino apenas das regras gramaticais não possibilita aos alunos se expressarem com segurança e desenvoltura, mas ainda assim, essa forma de ensinar continua perpetuando em muitas práticas docentes.

O ensino de gramática tem sido pautado no trabalho de dois grupos: os que acreditam que é necessário e os que entendem que não há a necessidade de evidenciar a sua prática. Há, portanto, os que defendem a viabilidade da prática gramatical em sala de aula, que muitas vezes focaliza apenas o estudo das regras de forma descontextualizada, por outro lado, há ainda, os que deixaram de lado a sua abordagem, acreditando que com o advento do trabalho com os gêneros textuais o ensino gramatical não cumpre mais com a função de apresentar a língua como estrutura.

Há, nesse sentido, uma visão errônea em relação ao ensino de gramática no contexto escolar, pois ao seguir a perspectiva de ensino, os gêneros textuais, como a gramática deve ser trabalhada de modo contextualizada e a partir das necessidades dos alunos. Assim, tanto a prática gramatical, quanto o trabalho com os gêneros, precisa estar contextualizado com as capacidades de linguagem dos alunos.

Nesse sentido, este artigo tem a intenção de propor reflexões sobre o ensino de gramática e, ao mesmo tempo, apresentar o trabalho de possíveis atividades relacionadas com gêneros textuais, logo, a realização de ambos não está desvinculada do contexto, mas a partir da prática reflexiva docente, valorizando os conhecimentos acerca da língua trazidos pelos estudantes, bem como ampliá-los e construir novos saberes.

Diante disso, esta produção se organiza em três tópicos discursivos, a saber: o primeiro deles traz a abordagem sobre o ensino de gramática, algumas concepções e dos gêneros textuais, que objetiva propor reflexões sobre o trabalho no ensino da língua; o segundo traz a modalização do gênero Literatura de Cordel, seguido da proposição de uma Sequência Didática (SD) a partir do gênero, destinada aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental e o terceiro, propõe reflexões sobre as expectativas de aprendizagem por meio da realização da SD, seguida das considerações finais.

## **ALGUMAS CONCEPÇÕES: GRAMÁTICA E GÊNEROS TEXTUAIS**

O formato como o trabalho com o ensino de gramática tem sido efetivado tem funcionado como objeto de discussões e reflexões. A maneira como o ensino gramatical tem sido realizado, sobretudo na atuação de muitos docentes tem despertado inúmeras questões, visto que a abordagem de gramática por si mesma não torna o aluno capaz de refletir sobre a língua, uma vez que esta é concebida como um sistema e não como um conjunto de regras isoladas.

A discussão sobre as práticas de professores de língua portuguesa, principalmente no uso da língua materna tem tornado crescente as ponderações sobre as formas de mediar um ensino que permita aos estudantes aprenderem a utilizar as variantes da língua nos diversos contextos, com isso, há, portanto, a necessidade latente de contextualizar o ensino de gramática aproximando-o da realidade discente.

O modo como o ensino gramatical tem sido proposto, isto é, baseando-se apenas na aprendizagem das regras e sua aplicação em termos oracionais soltos não tem alcançado os objetivos no trabalho com a língua materna, que além de outras habilidades, deve permitir aos nativos da língua o seu uso nas mais diferentes situações comunicacionais.

Diante disso, o ensino de gramática deve ultrapassar a instrução de regras isoladas e com fins à resolução de atividades, precisa ser de fato uma prática significativa capaz de contextualizar a língua a partir das diferentes realidades presentes na comunidade escolar e fora dela, por isso o ensino contextualizado da Gramática Normativa se faz necessário, visto que é por meio dele que os estudantes

terão a oportunidade de conhecer os padrões que regem a língua portuguesa não de forma descontextualizado, mas em consonância com as práticas sociais de leitura e escrita, visto que é essa norma padrão que os permitirão galgar a pirâmide social e com isso transformar suas realidades.

Nessa perspectiva, caberá ao professor de língua portuguesa oferecer aos alunos de fato um ensino gramatical contextualizado e sua importância social, explicando-lhes que a língua é constituída e precisa ser vista como um sistema, que existem formas diferentes de falar conforme os grupos sociais nos quais estão inseridos, porém a maneira de escrever precisa estar de acordo com os padrões que regem o nosso idioma.

Sob a perspectiva gramatical, o ensino de língua materna apresenta suas nuances, principalmente, na maneira de se expressar e das influências inferidas ao nosso idioma considerando o encontro entre as culturas indígenas, portuguesas e africanas que contribuíram com a nossa formação cultural e linguística. Um desses fatos refere-se à variação da língua e aos regionalismos latentes no país, pois determinadas formas de falar, não torna, por exemplo, o norte do Brasil inferior aos falantes do Sul, portanto é fundamental que o professor esclareça aos estudantes que “os falantes não combinam os elementos do modo como querem, já que sua língua apresenta restrições quanto a esse processo” (MARTELOTTA, 2012, p. 43).

Possibilitar aos educandos a reflexão sobre a língua não é uma tarefa desafiadora, desde que o seu ensino seja visto além das regras. Assim, é fundamental que o professor de língua portuguesa lhes ofereça mecanismos que os façam compreender a língua como sistema e que o ensino de gramática no contexto da sala de aula não tem a função de reprová-los, mas de lhes permitir que aos poucos se apropriem dos princípios que a regem e compreendam que o conjunto de preceitos da Gramática Normativa faz parte do processo de ensino-aprendizagem e por isso necessário.

Essa compreensão de que a língua precisa ser percebida como estrutura tem sido um dos desafios na realização do trabalho docente, por isso, é imprescindível nessa perspectiva que o ensino de gramática se caracterize como prática e funcionalismo da linguagem, uma vez que “contextualiza a língua na situação social em que se dá a interação verbal, cujas representações estruturais são então estudadas”. Há, portanto, uma necessidade de apresentar aos usuários da língua, especialmente, aos estudantes que o “funcionalismo tem em comum eleger ora o discurso, ora a Semântica como componentes centrais de uma língua, indagando continuamente como a língua funciona nesses ambientes” (CASTILHO, 2012, p. 20).

O funcionalismo nessa perspectiva pressupõe permitir aos estudantes a compreensão do uso da língua como processo de interação e que embora a gramática seja entendida como um conjunto de regras, ela não deve estar desvinculada das razões e funções sociais.



Aqui é importante fazermos uma distinção entre dois sentidos do termo “gramática”. Por um lado, esse vocábulo pode ser usado para designar o funcionamento da própria língua, que é o objeto a ser descrito pelo cientista. Nesse sentido, gramática diz respeito ao conjunto e à natureza dos elementos que compõem uma língua e às restrições que comandam sua união para formar unidades maiores nos contextos reais de uso. Por outro lado, o termo é utilizado para designar os estudos que buscam descrever a natureza desses elementos e suas restrições de combinação. Nesse segundo sentido, “gramática” se refere aos modelos teóricos criados pelos cientistas a fim de explicar o funcionamento da língua. Quando aqui falarmos em concepções de gramática, como a *gramática tradicional*, a *gramática histórico-comparativa*, entre outras, estaremos utilizando o segundo sentido. (MARTELOTTA, 2012, p. 44, grifos do autor)

Realmente a gramática precisa ocupar esses lugares, isto é, os contextos mencionados pelo autor supracitado em uma situação de uso, porém para que isso ocorra se faz necessário que o professor amplie sua concepção acerca do conjunto de regras estabelecidas, compreendendo-o sua funcionalidade, conceitos e sentidos da língua em uma proposta de uso.

O ensino de gramática no contexto da sala de aula precisa acontecer de forma contextualizada com a realidade discente e escolar na qual a comunidade está inserida, isso é fato. Contextualizá-lo é torná-lo significativo e necessário às situações de uso pelos estudantes, visto que a “gramática não é estática. Ao insistir em que a gramática deve retratar o dinamismo da língua, alguns autores chegam a afirmar que não há gramática, há gramaticalizações” (CASTILHO, 2012, p. 22), assim algumas concepções sobre gramática serão apresentadas no Quadro a seguir.

Concepções	Descrição
Gramática tradicional	A gramática tradicional, também chamada de gramática normativa ou gramática escolar, é aquela que estudamos na escola desde pequenos. [...] A chamada gramática tradicional, utilizada como modelo teórico para a abordagem e o ensino da nossa língua nas escolas, tem origem em uma tradição de estudos de base filosófica que se inicia na Grécia antiga.
Gramática histórico-comparativa	Na primeira metade do século XIX, toma força na Alemanha uma tendência nova de estudar as línguas chamadas de <i>gramática histórico-comparativa</i> , que pode ser definida, em linhas gerais, como uma proposta de comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum a fim de detectar a estrutura da língua original da qual elas se desenvolveram.
Gramática estrutural	Saussure propunha que <i>langue</i> constitui um sistema linguístico de base social que é utilizado como meio de comunicação pelos membros de uma determinada comunidade. Portanto, para Saussure a <i>langue</i> constitui um fenômeno coletivo, sendo compartilhada e produzida socialmente. Isso significa que a língua é <i>exterior ao indivíduo</i> , sendo interiorizada coercitivamente por eles.
Gramática gerativa	Representada pelo norte-americano Noam Chomsky, apresenta dois princípios teóricos básicos que caracterizam a concepção gerativa de gramática. O primeiro deles é o chamado <i>princípio do inatismo</i> , segundo o qual existe uma estrutura inata, constituída de um conjunto de princípios gerais que impõem limites na variação entre as línguas e que se manifestam como dados universais, ou seja, presentes em todas as línguas do mundo.

Gramática cognitivo-funcional	A gramática cognitivo-funcional alarga o escopo dos estudos linguísticos para além dos fenômenos estruturais e que, portanto, seu ponto de vista é distinto. Esse tipo de gramática analisa a estrutura gramatical, assim como as gramáticas estrutural e gerativa, mas também analisa a situação de comunicação inteira: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.
-------------------------------	--

Quadro 1: CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Fonte: Martelotta (2012, p. 45-63, grifos do autor)

Assim, é primordial que o professor conheça as diferentes concepções de gramática para que possa compreender melhor a relação entre a teoria que objetiva auxiliá-lo na prática de sala de aula, para que assim, contextualize o ensino, porém os métodos descontextualizados continuam se perpetuando nas ações de boa parte dos docentes, talvez pelo fato dos professores terem tido uma formação com lacunas. No cotidiano pedagógico, tem-se visto que alguns docentes de língua portuguesa deixaram de lado o trabalho com a gramática, focando apenas na abordagem dos gêneros textuais, ou ainda, utilizando o texto para classificá-lo, isolando os termos gramaticais.

Diante disso, muito tem sido exigido dos professores sobre o trabalho contextualizado, capaz de evidenciar a gramaticalização com as práticas de textos, mas pouco tem sido oferecido a eles. É preciso que as formações ultrapassem o caráter teórico e se transforme em ações que viabilizem a compreensão do professor para a valorização do processo de ensino-aprendizagem contextualizado e de construção das capacidades linguísticas.

Nessa perspectiva, com o advento e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, a abordagem dos gêneros textuais ganhou notoriedade entre os professores e esses parâmetros focam as discussões na compreensão dos diversos gêneros existentes, evidenciando o trabalho com a leitura e a escrita, além de apresentar que as funções sociais assumidas pelos gêneros nos diferentes contextos.

Assim, com a chegada dos Parâmetros, o ensino de gramática tem sido deixado de lado por grande parte dos professores e a discussão acerca do trabalho com os gêneros textuais passou a ocupar lugar de destaque nas formações e capacitações docentes. Porém, é necessário compreender que tanto a prática gramatical quanto a dos gêneros se complementam no processo ensino-aprendizagem e na contextualização do ensino, pois não basta apenas apresentar aos estudantes uma coletânea de textos, mas levá-los a refletirem que o texto pelo texto, assim como a gramática pela gramática não os tornarão capazes de compreender determinadas situações comunicativas.

Com isso, assevera-se que há uma forma de ensinar leitura e escrita a

partir do estudo da língua considerando os contextos sociais em que os gêneros circulam. Nessa perspectiva, é fundamental que o texto seja considerado com todos os seus elementos que evidenciaram a sua produção e das variantes linguísticas presentes nele, por isso a realização do trabalho sistematizado e contextualizado pressupõe compreender que tanto a gramática quanto os gêneros são ações que se complementam e que valorizam a linguagem, conforme asseguradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que concebem o texto como objeto de ensino da língua.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998, p. 23)

Nessa perspectiva, o ensino de língua materna ultrapassa a ideia do simples repasse de regras gramaticais e do isolamento do texto em si mesmo, pois viabiliza a construção de um processo de ensino-aprendizagem discursivo que valorize o texto, seu contexto e sua relação com a linguagem.

Diante disso, assegura-se que o ensino contextualizado pressupõe permitir que na prática de sala de aula se possibilite a reflexão da língua por parte dos estudantes. Esse trabalho se constitui de fato uma parceria entre o que a escola tem a oferecer como também valorizar e aperfeiçoar o conhecimento internalizado de seus agentes diante das diferentes práticas sociais, científicas e culturais, conscientizando-os a se perceberem como autores de suas trajetórias na compreensão da língua.

Assim, é possível compreender que ensino da língua materna precisa ser concretizado contextualizado, pois o papel da escola é permitir aos alunos a oportunidade de fazer uso da língua nos contextos diversos e nessa perspectiva é fundamental valorizar os elementos que corroboram para uma prática significativa. Nessa concepção, surgem então algumas indagações: o que de fato significa gramática contextualizada? Quais são as características do ensino da língua nessa vertente?

Para auxiliar nesse processo de reflexão e permitir repensar sobre o significado de ensino contextualizado, Antunes (2014), afirma que gramática contextualizada constitui, portanto, “gramática a serviço das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47).

As intencionalidades pertencentes ao processo ensino-aprendizagem dependerão prioritariamente das intervenções realizadas em sala de aula pelo professor de língua materna, da maneira como trabalha e enxerga o texto e a

gramática, assim como da forma em que compartilha e propõe diálogos entre os elementos textuais e gramaticais permitindo aos estudantes a compreensão do ensino como processo global.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

A implementação da prática dependerá sobremaneira do planejamento das propostas docentes objetivando atender determinada faixa etária. Por isso, caberá ao professor a seleção de atividades que orientem as diferentes aprendizagens, indo ao encontro das necessidades dos estudantes e respeitando o ritmo diferenciado como cada um apreende o conhecimento. É por meio do ato de planejar e replanejar que o educador se propõe a atingir, a potencializar e permitir o desenvolvimento das competências e habilidades discentes nas práticas com a linguagem.

Destarte, a prática docente é adaptável aos diferentes níveis cognitivos dos alunos e das formas de contemplar as necessidades de aprendizagem dos discentes, acredita-se que uma delas é a utilização do trabalho com as Sequências Didáticas que não devem ser compreendidas como metodologias mecânicas, monótonas e desvinculadas do contexto social e de aprendizagem no qual os educandos estão inseridos, mas como propostas que se desenvolvem gradualmente.

## **A LITERATURA DE CORDEL EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

O gênero textual Literatura de Cordel traduz-se como sinônimo da literatura popular que aos poucos ganha espaço no contexto escolar. A elaboração da poesia no formato de cordel, isto é, organizada em estrofes e seguida do conjunto de versos, tem como principal característica a musicalidade materializada nos versos, além de uso da linguagem popular. Assim, o processo histórico da Literatura de Cordel está associado à história das pessoas e do cotidiano.

No Brasil cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de textos em verso denominados literatura de cordel [...]. Os primeiros escritores de folhetos que saíram do campo em direção às cidades levavam consigo a esperança por melhores dias e as lembranças de contos e histórias e princesas, reinos distantes, homens valentes e mocinhas indefesas, além das canções dos violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas e desafiando outros cantadores. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 17-18)

A Literatura de Cordel agrega tanto a linguagem oral quanto a modalidade escrita, visto que é uma oportunidade de trabalhar com as variantes linguísticas no ambiente escolar, apresentando aos estudantes os diferentes dialetos e por isso a sua produção exige o domínio de algumas técnicas que serão evidenciadas no decorrer deste trabalho. Há uma mudança na produção dessa literatura, visto que tem sua gênese da publicação de folhetins ao formato dos livretos que conhecemos atualmente. Marinho e Pinheiro (2012) corroboram com a afirmativa, assegurando que a expressão Literatura de Cordel foi “inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, sobretudo em pequenas cidades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas” (2012, p. 18).

Assim, no Brasil, os artistas que trabalham na produção da poesia de cordel são chamados de cordelistas. Os cordéis vêm aos poucos ganhando destaque no processo de letramento dos alunos, por isso a necessidade de apresentá-los no contexto da sala de aula, logo, essa literatura é um gênero que retrata a cotidianidade dos poetas e geralmente são vendidos nas ruas, feiras e mercados, além de apresentar uma singularidade na visualidade dos livretos.

Um dos cordelistas de renome no Brasil é o cearense e famoso Antônio Gonçalves da Silva, artisticamente conhecido como Patativa do Assaré. Seus cordéis são muito utilizados no ambiente escolar, visto que o poeta “sabia de memória praticamente toda sua poesia, seu modo de construção do poema não se dava pela via escrita, mas pela elaboração mental. [...] **Sua poesia alia uma abordagem social e bem-humorada da condição social do homem nordestino rural pobre**” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 151, grifos meus), essa é uma das principais características presentes nas produções do cordelista, além da importância de Patativa do Assaré, outros cordelistas têm contribuído na promoção da Literatura de Cordel, na sua maioria de procedência da região Nordeste.

As características do gênero Literatura de Cordel vão desde a visualidade dos livretos, da temática social, da presença de humor, da utilização de personagens históricos, como por exemplo, Virgulino Ferreira, o Lampião, da religiosidade, na figura de Padre Cícero, à organização das estrofes que se aparelham em versos de quatro sílabas, também chamado de parcela, versos de cinco sílabas, além das estrofes de quatro versos de sete sílabas, bem como as sextilhas, septilhas, oitavas e décimas.

O trabalho com os gêneros textuais ultimamente tem sido valorizado no contexto das práticas pedagógicas, sobretudo, por meio das Sequências Didáticas. A proposta metodológica das sequências não objetiva ‘engessar’ o processo de ensino-aprendizagem, mas torná-lo dinâmico e processual, a partir da realização de atividades em etapas progressivas, que valorizem as capacidades dos alunos

e favorece o desenvolvimento de conhecimento da linguagem. Dessa forma, a Sequência Didática se define como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81).

As Sequências Didáticas têm sido utilizadas focando a leitura, a produção escrita e a participação dos estudantes nas atividades de linguagem (oralidade), porém tanto a prática com a leitura quanto com a escrita são ações complexas, pois “saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31). O objetivo do trabalho com SD é prioritariamente auxiliar aos estudantes a utilizarem com segurança tanto os gêneros escritos quanto os orais. Logo, esses recursos metodológicos apresentam uma estrutura básica, conforme é demonstrada no esquema abaixo:

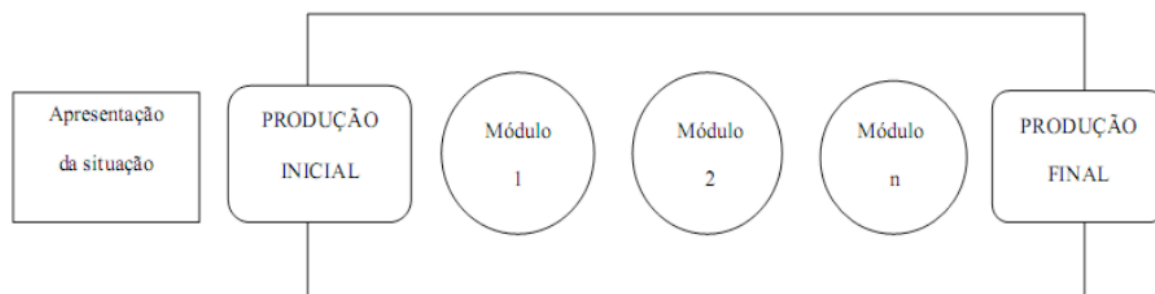


Figura 01: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004)

Na apresentação da situação da SD é fundamental que o professor esclareça aos estudantes o propósito comunicativo da intervenção e a partir da orientação, o ponto de partida para a elaboração dos módulos dependerá dos pressupostos encontrados na produção inicial. Em relação aos módulos da SD, a quantidade de intervenções será definida pelo gênero escolhido pelo professor e conforme as necessidades de linguagem da turma na qual será realizada. Assim, a proposta de trabalho com esta ferramenta será apresentada a seguir e terá como foco o gênero Literatura de Cordel, por isso é importante que o docente contextualize a situação que pretende abordar, bem como ofereça informações acerca do gênero para que a turma vá ao longo dos módulos se apropriando do estudo.

Nessa concepção, é essencial que o professor possibilite aos educandos a oportunidade de conhecer o contexto no qual o texto literário está inserido e da importância de estudá-lo. Assim, o texto não se constitui de fato como algo isolado, mas como conjunto de elementos interligados, mas em termos que se complementam.

## SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ATIVIDADES

Esta proposta de SD destina-se aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, a ser realizada no período de um bimestre, que terá como objetivos: a) evidenciar as habilidades de leitura e escrita; b) conhecer os principais cordelistas brasileiros e, c) produzir e divulgar no mural da escola os livretos com os cordéis. A seguir estão explicitadas as etapas da Sequência Didática (com sugestões de atividades nos anexos, que poderão ser ampliadas de acordo com as necessidades discentes).

### APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: DIALOGANDO E LENDO SOBRE O GÊNERO

O professor apresentará para a turma o gênero Literatura de Cordel, explicando que seu principal conteúdo são as ações cotidianas e a cultura popular. Expõe as características, isto é, o texto é organizado de versos e estrofes, além de fazer uso da rima. Para que os estudantes compreendam melhor a sonoridade presente no texto, sugere-se que o professor leia o cordel “Cabra da peste”, de Patativa do Assaré (cf. anexo 01), para que os estudantes percebam a musicalidade dos versos.

Após a leitura, propõe uma roda de conversas sobre do cordel. Em seguida, entrega-lhes o texto “Cada um no seu lugar”, também de Patativa do Assaré (cf. anexo 02) e solicita que realizem a leitura silenciosamente, destacando as palavras que apresentam rimas. Depois desse momento, sugere-se a discussão do cordel, bem como o professor projetará em aparelho Datashow, alguns cordelistas declamando outros tipos de cordel. Essa atividade poderá ser retomada na aula seguinte de modo que os alunos se apropriem das características do gênero, o ideal é que este processo de contato com o gênero se realize entre dois ou três encontros.

### PRODUÇÃO INICIAL

Após o contato com os textos estudados nos encontros anteriores, o professor explicará aos estudantes que eles farão o papel de cordelista, isto é, será o momento da produção inicial com o gênero. A sugestão de temática para a produção escrita dos cordéis são os termos “Escola e Família”, ou outro assunto que o professor considerar necessário. Ressalta-se que o objetivo da produção inicial será o de compreender o que os educandos já sabem sobre o gênero, considerando os conhecimentos construídos nos anos anteriores, da apresentação das características, assim, o docente planejará as etapas seguintes.

### MÓDULO 01: OBSERVAÇÃO DO GÊNERO - ELEMENTOS VISUAIS

Para a realização dessa etapa, o professor selecionará com antecedência

algumas capas de livretos de cordel na internet e em seguida, as distribuirá aos alunos, solicitando-lhes a análise dos elementos visuais e tipográficos presentes nas capas, tais como: título, imagens, autor, personagens e enredo/ ação. Este trabalho de análise dos elementos visuais poderá ser realizado individual ou em duplas, visto que as capas são diferenciadas. Em seguida, o docente entregará aos educandos uma cópia da atividade seguinte (cf. anexo 03), esta será realizada individualmente e para finalizar, fará alguns questionamentos aos discentes, tais como: como se apresenta a capa? Quais são os elementos visuais? Qual a relação do título com a gravura? Esta etapa poderá ser efetivada em dois ou três encontros, pois o objetivo é permitir que os alunos se apropriem das análises visuais das capas.

## **MÓDULO 02: CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURA DO GÊNERO**

Este é o momento de fazer um estudo sobre as principais características dos cordéis, fazendo uma retomada da situação inicial. O professor explicará e demonstrará aos estudantes como se organizam as estrofes: em formato de quadra, sextilha, septilha, oitava e décima. Como exemplo, o professor poderá entregar aos estudantes os cordéis (cf. anexo 04), além de outras sugestões que achar conveniente. O ideal é que esta etapa se desenvolva entre três ou quatro encontros e para finalizá-la, o docente entregará-lhes uma cópia da atividade (cf. anexo 05), para análise do cordel projetado em Datashow.

## **MÓDULO 03: ESTUDO DAS TÉCNICAS DO CORDEL**

O professor fará uma retomada do encontro anterior e apresentará à turma o estudo das técnicas utilizadas no cordel, como: rima, métrica e oração, classificação dos versos, destacando a sextilha como principal modalidade na produção do gênero, bem como a distinção entre verso e estrofe. Acrescentará também, outros elementos característicos, como os repentistas (cantores), o mote, a viola, a rima e as regras da composição do verso. É interessante que o docente faça uso do Laboratório de Informática nesta etapa, onde os alunos assistirão alguns vídeos de repentistas com a declamação de cordéis, assim como apresentar a peculiaridade da dupla: Caju e Castanha, ritmo (embolada). Esta etapa poderá ser realizada entre dois ou três encontros.

## **MÓDULO 04: AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS ACERCA DAS CARACTERÍSTICAS DO CORDEL**

Objetivando ampliar a produção final, o professor fará a entrega dos primeiros cordéis produzidos pelos estudantes para que façam a primeira reescrita, colocando



em prática as orientações dos encontros anteriores. Nesta etapa, sugere-se que o docente circule pela sala, fazendo as intervenções necessárias e estimulando a criatividade discente, despertando a autenticidade na reescrita dos textos. É interessante também que ao término dessa etapa, o professor apresente aos estudantes a técnica da xilogravura.

## **MÓDULO 05: ASPECTOS DE REESCRITA TEXTUAL**

Mais uma vez o professor, após ter analisado os textos, explicará aos alunos que farão a segunda reescrita dos cordéis e, se necessário é o momento da ampliação de alguns textos. Ao final desta etapa, o docente explicará que no encontro seguinte haverá a elaboração dos livretos (sugere-se que sejam utilizadas folhas de papel A4 coloridas), a ilustração ficará a critério de cada aluno, de acordo com o título e temática atribuídos ao cordel.

## **VERSÃO FINAL: REESCRITA NOS LIVRETOS**

Após a última correção realizada pelo professor, os alunos farão a reescrita final dos cordéis. Sugere-se que os textos produzidos sejam declamados para as demais turmas da instituição escolar, assim como a publicação dos livretos em um mural para o conhecimento de toda a comunidade.

## **EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**

Inicialmente as habilidades de aprendizagens a serem evidenciadas serão a leitura e a escrita. Durante o desenvolvimento da Sequência Didática com o gênero, os estudantes terão a oportunidade de aprender as principais modalidades do cordel, visto que ampliará também o repertório leitor dos discentes, além de aprenderem a diferenciar versos de estrofes como também terão a chance de conhecer as diferentes classificações silábicas na produção de cordéis.

Poderá ainda ser evidenciado o ensejo dos alunos terem contato com leituras curtas, uma vez que boa parte deles chega ao sexto ano com dificuldades na habilidade leitora ou ainda não a desenvolveram. Há, portanto, a oportunidade de correlacionar tanto o trabalho com a oralidade quanto com a escrita por meio da Literatura de Cordel, por isso é fundamental a compreensão do professor acerca do trabalho com o gênero para a série proposta, assim, o objetivo não é torná-los exímios escritores ou cordelistas, porém permitir que tenham contato com a linguagem, os dialetos e com a produção escrita.

Sob a ótica do campo linguístico, caberá ainda ao docente explicar a importância

da valorização e do conhecimento por meio da abordagem com o gênero, visto que é uma excelente oportunidade para se trabalhar com a variante linguística, dado que um dos principais recursos do gênero é a retratação da cotidianidade das pessoas e fatos históricos. Nessa perspectiva, o primeiro texto produzido pelos estudantes vai sendo estudado a partir das intervenções do professor que será instrumento de elaboração e aperfeiçoamento para a produção final.

Os desvios ortográficos poderão ser trabalhados pelo professor a partir do conhecimento da língua apresentado pelos estudantes, tais irregularidades quanto à norma escrita precisam levá-los a refletirem na ação e sobre a ação da produção com o gênero. Constituirá, portanto o momento de contextualizar as aprendizagens, a partir da temática escolhida, diante disso, assegura-se que a prática da escrita não deve ser compreendida como forma de penalizá-los, mas levá-los a compreenderem o texto globalmente e os diferentes contextos que os possibilitem a escreverem de determinada maneira.

Não há como negar que o trabalho com a Literatura de Cordel seja interessante, desde que o docente possibilite não apenas aos alunos produzirem, mas compreenderem-se como agentes em construção. Uma sugestão é que os discentes manuseiem e conheçam também os textos produzidos pelos colegas, lendo, opinando e assumindo a função de leitor crítico a partir dos conhecimentos abordados nos módulos da SD.

Durante o processo de aprendizagem, a avaliação deverá ser realizada na perspectiva formativo-participativa pelo professor, levando-se em consideração a atuação dos discentes, adaptando algumas atividades conforme o nível e as especificidades presentes em sala de aula. Por isso, são fundamentais a definição e a reorganização do planejamento como modelo adaptável a realidade da turma escolhida. Ratifica-se, ainda que nessa concepção, o trabalho a partir da SD é compreendido como maneira de fortalecer e apresentar encadeamentos das aprendizagens e não como arquétipo engessado que não permite a ampliação e a construção dos saberes necessários às habilidades de leitura e escrita.

As sugestões de atividades e respostas esperadas devem ser entendidas como referências para o desenvolvimento da Sequência Didática com o gênero Literatura de Cordel, por isso, poderão ser ampliadas pelo (a) professor (a), de acordo com as especificidades de linguagem dos alunos.

**CABRA DA PESTE**

(Patativa do Assaré)

Eu sou de uma terra que o povo padece	Terra estremida, terra predileta
Mas nunca esmorece, procura vencê,	Do grande poeta Juvená Galeno.
Da terra adorada, que a bela cabôca	
Com riso na boca zombrando no sofrê	Sou dos verde mare da cô da esperança,
	Qui as água balança pra lá e pra cá.
Não nego meu sangue, não nego meu nome,	Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Olho para fome e pergunto: o que há?	Sou cabra da Peste, sou do Ceará.
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,	
Sou Cabra da Peste, sou do Ceará.	Ninguém me desmente, pois, é com certeza
	Quem qué vê beleza vem ao Cariri,
Tem uma beleza minha boa terra,	Minha terra amada pissui mais ainda,
Derne o vale à serra, da serra ao sertão.	A muié mais linda que tem o Brasi.
Por ela eu me acabo, dou a prope vida,	
É terra querida do meu coração.	Terra da jandaia, berço de Iracema,
	Dona do poema de Zé de Alencá
Meu berço adorado tem bravo vaquêro	Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
E tem jandêro que domina o má.	Sou Cabra da Peste, sou do Ceará.
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,	
Sou cabra da peste fio do Ceará.	
Ceará valente que foi muito franco	
Ao guerrêro branco Soares Moreno,	

O AGREGADO – Patativa do Assaré.

Texto disponível em: <<http://www.oberronet.blogspot.com.br>> Acesso em 10 ago. 2015.

**CADA UM NO SEU LUGAR**

(Patativa do Assaré)

O cassaco, de cabreiro  
vive vagando aos pinotes  
e como não tem dinheiro  
leva no bolso os filhotes

E a mosca, toda vaidosa,  
sobre a carniça dizendo:  
não há comida gostosa  
igual a que estou comendo

O vaga-lume inocente  
fazendo suas defesas,  
leva sempre em sua frente  
duas lanternas acesas

Diz o sapo: dor e mágoa  
minha vida não encerra,  
quando não quero estar na água,  
vou passear pela terra

A lição bastante amiga  
que precisamos tomar  
é na escola do formiga  
ensinando a trabalhar

Diz o beija-flor contente:  
faço o que outra ave não faz,  
eu sei voar para a frente  
e sei voar para trás

Diz o mocho em seu recanto:  
nada aqui acho esquisito,  
por aqui eu mesmo canto  
para eu mesmo achar bonito

Diz a aranha prevenida:  
sou feliz na vida minha,  
teço até ao fim da vida  
sem nunca me faltar linha.

Diz a preguiça lesma  
exibindo o caracol:  
minha vida é sempre a mesma,  
não temo chuva nem sol

Fonte: Marinho e Pinheiro (2012, p. 60-61)

**RESPOSTA ESPERADA**

Espera-se com a realização desta atividade, que após a leitura, os alunos escrevam no espaço abaixo as palavras que apresentam rimas em uma mesma estrofe. O professor pode ainda questionar sobre como elas se apresentam.

## **ANEXO 03 – OBSERVAÇÃO DO GÊNERO: ELEMENTOS VISUAIS**

### **ATIVIDADE DE ANÁLISE**

1. Observe atentamente a imagem e preencha a tabela abaixo com as informações obtidas a partir da capa do cordel.



Imagem disponível em: <http://www.espacodocordel.blogspot.com.br>

Título.	
Autor.	
Ilustrador e ano da publicação.	
Espaço.	
Personagens.	
Enredo/ ação.	
Reflexões a partir do título.	
Reflexões sobre a gravura da capa.	

2. Observe a imagem acima e responda: o que será abordado no cordel a partir da hibridização entre a linguagem verbal e não verbal?

3. Que leitura semiótica pode ser atribuída ao gênero textual capa de cordel?

4. Quais são as inferências que você faz sobre tais elementos?

5. Leia as estrofes abaixo, conhecendo um pouco da temática abordada e, em seguida, destaque as palavras que apresentam musicalidade.

### LAGOA DA MINHA INFÂNCIA

(José Acaci - Parnamirim/RN)

(...)

A água era tão limpinha,  
que de cima a gente via  
quando a tilápia ferrava...  
dava o sopapo, subia,  
dava pulo, mergulhava,  
que chega a vara entortava.  
e, foi não foi, escapulia.  
Perdido em meus pensamentos  
eu fui chegando à lagoa,  
mas de longe, eu logo vi,  
que a coisa não tava boa,  
vi a mata derrubada,  
a lagoa assoreada,  
e nem um pau de canoa.  
Sem crer naquilo que vi,  
andei sem olhar pro chão,  
e, sem querer, tropecei  
num pneu de caminhão,  
mas veja só como é,  
o machucão, foi no pé,  
mas, a dor, no coração.  
O pneu fazia parte  
da mudança na estrutura.  
A margem verde e macia  
tava seca, suja e dura.  
Eu tinha na minha mente  
água limpa e transparente,  
tava barrenta e escura.

(...)

Resolvi ver mais de perto.  
Encostei-me ao ambiente,  
e vi foi saco de plástico,  
camisinha, absorvente,  
materiais não degradáveis,  
copos brancos descartáveis,  
e até cocô de gente.

(...)

Voltei por cima do rastro,  
limpando a face molhada.  
Como se me despedisse  
de uma pessoa amada,  
faltou rima, verso e loa,  
pedi perdão à lagoa,  
e saí sem dizer nada.  
E quando cheguei em casa,  
que me sentei no galpão,  
uma luz vinda do céu,  
encheu-me de inspiração,  
e eu senti a enxurrada,  
de uma lagoa guardada  
dentro do meu coração.

**FIM**

Texto disponível em: <<http://espacodocordel.blogspot.com.br>> Acesso em 10 ago. 2015.

6. Tendo como base a leitura de parte do cordel, caso você fosse convidado para ilustrá-lo, faria da mesma maneira apresentada? Por quê?

### **Resposta esperada**

Espera-se que nesta atividade os alunos preencham o quadro a partir da análise da imagem, transcrevam sobre as impressões acerca do enredo do cordel (apenas imaginando) e, por fim, justifiquem como faria a ilustração do cordel “Lagoa da minha infância”.

## **ANEXO 04 – SUGESTÃO PARA APRESENTAÇÃO DAS ESTROFES E VERSOS**

### **SUGESTÃO DE CLASSIFICAÇÃO DAS SÍLABAS**

As sugestões de classificação dos versos do cordel nesta seção foram retiradas do livro de Viana (2010, p. 43-46) utilizado como referência neste trabalho.

- ❖ **Parcela ou verso de quatro sílabas** é o mais curto conhecido na literatura de cordel.

Eu sou judeu  
Para o duelo  
Cantar martelo  
Queria eu  
O pau bateu  
Subiu poeira  
Aqui na feira  
Não fica gente  
Queimo a semente  
Da bananeira

- ❖ **Versos de cinco sílabas:** é mais recente e não há registros de sua presença antes de Firmino Teixeira do Amaral, cunhado de Aderaldo Ferreira de Araújo, o Cego Aderaldo.

### **Pretinho**

No sertão eu peguei  
Um cego malcriado  
Voei-lhe o machado  
Caiu eu sangrei  
O couro eu tirei  
Em regra de escala

Espichei numa sala  
Puxei para um beco  
Fiz dele uma mala.

**Cego:**

Negro é monturo  
Molambo rasgado  
Cachimbo apagado  
Recanto de muro  
Negro sem futuro  
Perna de tição  
Boca de porão  
Beijo de gamela  
Venta de moela  
Moleque ladrão.

❖ **Estrofes de quatro versos de sete sílabas**

O Mergulhão quando canta  
Incha a veia do pescoço  
Parece um cachorro velho  
Quando está roendo osso.

Não tenho medo do homem  
Nem do ronco que ele tem  
Um besouro também ronca  
Vou olhar não é ninguém.

- ❖ **Sextilhas** é a modalidade mais rica, obrigatória no início de qualquer combate poético, nas longas narrativas e nos folhetos de época. Também muito usadas nas sátiras políticas e sociais.

Felicidade, és um sol  
Dourando a manhã da vida,  
És como um pingo de orvalho  
Molhando a flor ressequida  
És a esperança fagueira  
Da mocidade florida.



## **Resposta esperada**

Espera-se com a análise das estrofes acima subsidiem o trabalho do professor, porém assevera-se que outras fontes poderão ser consultadas para que os alunos tenham contato com a classificação das estrofes e versos.

## **ANEXO 05 – LEITURA DO CORDEL E PREENCHIMENTO DA TABELA DE ANÁLISE**

### **NO TEMPO EM QUE OS BICHOS FALAVAM**

(José Francisco Borges)

O Sapo com muita fome  
foi saindo do barreiro  
um batalhão de formigas  
lhe enfrentaram no terreiro  
e o Sapo com a língua  
venceu o cortejo inteiro.

O Macaco é bicho esperto  
O Jumento trabalhador  
O Macaco é mais alegre  
O Jumento mais sofredor  
O Jumento sofre calado  
O Macaco é chiador.

O Bode é conquistador  
E só anda perfumado  
E nos atos de amor  
O Porco é muito calado  
O Porco é mais moralista  
O Bode é mais depravado.

O Tatu e o Timbu  
Eram amigos demais  
Tatu comia batata  
E o Timbu mais voraz

Comia pintinhos novos  
O Cachorro corria atrás.

Gambá e o Papa-Mel  
Foram a festa um certo dia  
Gambá não arranjou nada  
E cheio de ironia  
Destampou o seu perfume  
Correu toda bicharia.

O Galo e o Carneiro  
Foram cantar num festim  
O Galo cantou bonito  
Carneiro cantou ruim  
O Galo almoçou milho  
Carneiro comeu capim.

O Bem-te-vi chama chuva  
Anum preto é agoureiro  
Quando os bichos falavam  
Anum era seresteiro  
E os dois só cantavam bem  
Tendo água no barreiro.  
(...)

Fonte: Marinho e Pinheiro (2012, pp. 51-52)

## SUGESTÃO DE TABELA PARA ANÁLISE DO CORDEL SEGUINTE

ASPECTOS OBSERVADOS	ANOTAÇÕES			
Apresenta descrições dos personagens? De que forma?				
Apresenta uma problemática a ser resolvida? Qual?				
Apresenta uma temática de relevância social? Qual? Quais elementos afirmam isso?				
Apresenta personagens da nossa História? Quais são eles? O que você sabe sobre eles?				
Há cenário? Como é descrito?				
Como são personagens?				
Os versos estão organizados em	Quadra?		Quantos?	
	Sextilha?		Quantos?	
	Septilha?		Quantos?	
	Oitava?		Quantos?	
	Décima?		Quantos?	

### Resposta esperada

Espera-se que após a leitura do cordel, os alunos consigam preencher a tabela acima, levando-se em consideração as intervenções docentes e os conhecimentos construídos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas, evidencia-se que é possível a realização de um ensino contextualizado com a realidade na qual está inserida a comunidade escolar, destacando a função social que gêneros agregam ao processo ensino-aprendizagem. Nessa concepção é preciso apresentar aos estudantes o ensino de língua materna como estruturas e não como práticas isoladas em si mesmas e, por conseguinte, associar ao ensino de gramática o diálogo com os gêneros orais e escritos.

O ensino gramatical em uma perspectiva funcionalista faz-se necessário desde que permita aos alunos a compreensão e uso nas diferentes circunstâncias sociais, pois tanto as práticas de trabalho a partir da abordagem com gramática quanto do ponto de vista dos gêneros textuais precisam ser percebidas como ações que se complementam, ou seja, o aprendizado de um não desmerece o outro. Diante disso, aprender vai além de dominar termos isolados ou conhecer uma coletânea de gêneros, isso pressupõe refletir como o diálogo entre gramática e gêneros garante a construção das habilidades necessárias ao aprendizado da língua.

É nessa perspectiva que o trabalho pedagógico realizado por meio da Sequência

Didática leve em consideração os aspectos retrospectivos e prospectivos no ensino da linguagem, isto é, valorizar e ampliar os conhecimentos trazidos pelos estudantes e ao mesmo tempo, oferecer-lhes diferentes possibilidades de construir novos saberes em língua materna. Assim, a proposta didática doravante apresentada não deve ser compreendida como prática finalizada, mas como ações que permitem adaptações e que se adequem às necessidades e capacidade de linguagens dos alunos sistematicamente.

Em síntese, o desenvolvimento da proposta de trabalho pedagógico com o gênero Literatura de Cordel para educandos do sexto ano do Ensino Fundamental permitirá ao professor a abordagem e a ampliação das variantes da língua, além de possibilitar-lhes o contato com as habilidades de leitura e escrita que agregarão à prática docente o amadurecimento do processo de letramento, capacidades de linguagens e alfabetização discentes.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada – limpando “o pó das ideias simples”**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA, Edson Rosa. (Org.). **Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Contexto, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (Orgs. Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de linguística**. 2ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

VIANA, Arievaldo Lima. **Acorda cordel na sala de aula**. 2ª ed. Fortaleza: Gráfica Encaixe, 2010.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA

Data de aceite: 18/02/2020

### **Nereda Lima de Carvalho**

Acadêmica do 5º período do curso de Pedagogia.  
Facimp- Wyden.

E-mail: neredagomes.linda16@gmail.com

### **Hávila Sâmua Oliveira Santos**

Professora de Libras do curso de Pedagogia.  
Facimp- Wyden.

E-mail: havilasamuaitz@gmail.com

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo averiguar a relevância das práticas pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa para surdos numa perspectiva bilíngue, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua materna utilizada pelos surdos como meio de comunicação e a Língua Portuguesa na modalidade escrita contemplada como segunda língua. Os dados foram coletados por meio de aplicação de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas aplicando com três professores na escola Bilíngue para Surdos na cidade de Imperatriz-Ma. A análise dos dados coletados pautou-se na abordagem de análise descritiva mediante os referenciais teóricos utilizados que abordam a temática como QUADROS (1997), GOLDFELD (2002), HONORA (2014), e a Lei nº 10.436/02 que rege a educação dos

Surdos a partir do Decreto nº 5.626/05 dentre outros. Diante desse estudo constatou-se que professores entrevistados desenvolvem práticas pedagógicas condizentes com os aportes teóricos, utilizando de recursos e metodologias específicas no ensino de Língua Portuguesa para surdos em adaptação materiais contribuem para seu conhecimento alunos surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa para surdos; práticas pedagógicas; perspectiva bilíngue.

### 1 | INTRODUÇÃO

Sabemos que oportunidade ter educação era privilégio só poucos podia estudar, uma forma de exclusão, mas a partir processo luta conseguir democrático da escola começa mudar concepção da sociedade, então os direitos humanos cidadania auxiliar impulso provocar mudança paradigma educacional. Especificamente na educação dos surdos passou muitos anos sofrendo sem educação qualidade, mas depois percebeu comunidade surda tem como peculiaridade comunicativa e uma língua própria de mediação para aprendizagem segunda língua, no caso, Língua Portuguesa.

Desse modo, esse trabalho teve problema

proposta seguinte para investigação: Quê práticas pedagógicas o professor utiliza para o Ensino de Língua Portuguesa com alunos surdos de educação infantil na escola Bilíngue em Imperatriz-Ma?

E sob essa perspectiva buscou averiguar a relevância das práticas pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa para surdos numa perspectiva bilíngue, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua materna utilizada pelos surdos como meio de comunicação e a Língua Portuguesa na modalidade escrita contemplada como segunda língua. Bem como os objetivos específicos: Conhecer as práticas pedagógicas dos professores realizadas em sala de aula; Entender como ocorre o processo de aprendizagem de uma segunda língua do aluno surdo por meio das práticas pedagógicas e Descrever as práticas pedagógicas, analisando a coerência das mesmas baseadas nos documentos referenciais da metodologia visual.

O artigo estrutura-se em: 1 Fundamentação Teórica; 2 Metodologia; 3 Análise dos resultados; 4 Considerações Finais e Referências.

## **2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Contexto histórico da Educação dos Surdos: da Antiguidade aos dias atuais**

Para conhecer e refletir sobre a educação dos surdos atualmente, é necessário fazer uma retrospectiva pelas raízes da história desse povo. O histórico sucedeu vários impactos marcantes caracterizados por mudanças, crises, conflitos, mas acontecimentos que trouxeram muitas oportunidades.

A sequência e o fato histórico para surdos são registrados em quatro períodos: Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Desde a antiguidade, os Gregos e Romanos não consideravam o deficiente auditivo como ser humano pois, acreditavam que a fala era resultado do pensamento. Na idade Média, a igreja católica teve o papel “fundamental” na discriminação dos surdos. Pois, se o homem era imagem e semelhança de Deus, então, os deficientes não se encaixavam nesse perfil.

Desse modo, os surdos eram proibidos de herdar as propriedades, casar-se, votar, também não tinha direito a escolarização e não eram bem aceitos pela família (HONORA,2014). No século XVI o surgem os primeiros educadores de surdos: Gerolamo Cardano, Italiano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita, e que era um crime não instruir um surdo-mudo. Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos (HONORA,2014).

Ponce de Leon usava como metodologia a datilologia, escrita e oralização. Foi ele criou escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua

vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos (HONORA, 2014).

Uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de “Sinais metódicos”. Abade Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para os surdos “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e treinou inúmeros professores para surdos (GOLDFELD, 2002).

O tempo passou e em 1880 educadores de vários países se reuniram em Congresso Internacional de Milão na Itália que, iriam decidir o melhor método para a educação dos surdos. E foi decidido a proibição do acesso a língua de sinais na educação dos surdos, os mesmos resistiam a imposição da língua oral. O método oral foi considerado como o adequado na educação dos surdos, e a utilização da língua de sinais foi radicalmente proibida por quase 100 anos. (HONORA, 2014).

A concepção do oralismo puro causou impacto em todo o mundo com relação à educação desses surdos, uma vez que, esse congresso “foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área da surdez, todos defensores do oralismo puro” (LACERDA, 1998, p.69). Não tendo êxito eis que surge a filosofia educacional da “Comunicação Total” que consiste a método e todos os modelos linguísticos, gestos, língua de sinais, fala, leitura, orofacial, manual e leitura escrita.

Diante dos modelos educacionais anteriormente citados nota-se que os êxitos não foram o esperado. Então, eis que surge a proposta bilíngue. Uma educação primordial ao acesso da criança surda à sua Língua materna, Libras (Língua Brasileira de Sinais), sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta estimulada pelo contato com comunidade surda.

Em 1855 e 1857, o Eduardo Huet, professor surdo com experiência em Paris, chega ao Brasil com ajuda do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas. Após foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro (Brasil), o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, e assim começa “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). (PIMENTA E QUADROS, 2009).

## 2.2 Breve considerações sobre a Educação Bilíngue e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Diante de muita luta e imposição de uma educação majoritária (ouvintes) chegou ao reconhecimento pela Lei brasileira nº 10.436/2002 da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como Língua oficial. Dessa maneira, abriu o caminho para a educação bilíngue para os surdos e a aceitação da existência de uma “cultura surda”.

“Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo.” (SALLES, 2004, p.43)

A partir da compreensão do termo bilíngue se alfabetizado em duas línguas (Libras e Português na modalidade escrita), o que se propõe como forma de ensino para a aquisição da segunda língua, que para o sujeito surdo é a Língua Portuguesa, é a forma escrita da língua ensinada a partir de sua língua materna para criança surda, facilitando o processo de aprendizagem que serve de apoio para a leitura e compreensão do mundo. A relevância e o professor devem responsável por ensinar a incentiva, que as materiais, métodos e específicos de utilização o necessário, como ensino de língua portuguesa em criança surda a aprender e escrever, na ter base em processo para surdos

A possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue permitirá refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem e ao mesmo tempo se negam as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) (SKLIAR, 1999, p.8)

A educação bilíngue recebe focada e valoriza para surdos, a formação continuada dos professores e de todos envolvidos com o ensino em bilíngue, o professor se seja este ouvinte ou surdo dever profissional em escola no respeito de diversidade e sobre a educação bilíngue para surdos, o aluno surdo deve aprendizagem e cognitivo nas estratégias de ensino, os materiais e as condições de ensino da língua são fatores fundamentais para o bom desenvolvimento do aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos.

O ensino e uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na educação dos surdos, é imprescindível para o seu desenvolvimento, construção da sua identidade,

autonomia, relações interpessoais, além da comunicação com o mundo. A aquisição da língua portuguesa faz parte do adaptado e aprendiz, e o domínio dela estabelece uma relação entre a língua e a sociedade, que se constitui pela maioria para a grande luta da comunidade surda é a proposta da educação bilíngue da educação dos surdos. Essa proposta tem como objetivo uma educação de qualidade, onde os conteúdos são ensinados na primeira língua do surdo (L1) – Língua de Sinais – LIBRAS e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). (QUADROS, 1997).

A língua é transmitida ao surdo de maneira natural e é por meio da língua que estabelece o quanto se consegue compartilhar e estar inserido na sociedade na cultura. A experiência de vida modificada pela Língua de Sinais torna-se uma experiência visual de mundo e produz manifestações culturais próprias que ocorrem no contato diário e constante com seus pares linguísticos.

Existe uma necessidade real da manutenção das escolas bilíngues para os alunos surdos para que ocorra a verdadeira inclusão deles na sociedade, pois é na escola bilíngue que se asseguram as condições necessárias a uma educação de qualidade. Para que o surdo possa se constituir como sujeito, há a necessidade da presença de seus pares linguísticos no seu processo de aquisição da língua e de conhecimento do mundo.

É mister ao ouvinte brasileiro usuário da língua portuguesa usar sua língua majoritária, o português, porém o sujeito surdo necessita se apropriar primeiramente de sua língua materna, a Libras, ou seja para o surdo se apropriar da língua portuguesa na modalidade escrita se faz necessário que o mesmo absolva conhecimentos através de seu campo de visão com o uso da língua de sinais como primeira língua, para posteriormente apreender a língua portuguesa como segunda língua para que haja um aprendizado eficaz. Contudo, para que o ensino se torne eficaz ao aluno surdo é preciso que haja adaptações curriculares que atendam às especificidades do indivíduo surdo, e isso ocorre num ensino bilíngue nas séries iniciais do ensino fundamental que é a base para aquisição da linguagem.

### **2.3 Práticas pedagógicas necessárias no ensino de português para surdos**

Segundo Ribeiro (2013, p. 51) “As teorias pós-críticas do currículo apresentam o currículo multiculturalista, que revela a riqueza de conhecimentos existentes na relação com o outro e a importância delas para a formação de sujeitos tolerantes às diferenças”, ou seja, o currículo deve apresentar adaptações que atendam às diferenças culturais, e à realidade de cada aluno.

Para alcançar objetivos na aprendizagem de alunos surdos na mais tenra idade é preciso desenvolver estratégias e recursos visuais e objetos concretos que facilitem a absorção do conhecimento de forma mais clara e mais próxima da



realidade, pois o surdo precisa “ver” para conhecer, e com base em pesquisas e práticas já desenvolvidas, percebe-se que os resultados são satisfatórios quando se faz uso dos atributos linguísticos visuais para posteriormente fazer a aplicabilidade da leitura e escrita na língua portuguesa. De acordo Ribeiro (2013, p.110)

A visão possibilita ao surdo vivenciar experiências que favorecem seu amadurecimento intelectual e sua autonomia social. Sendo assim, ao definir os objetivos educacionais, o professor precisa ter domínio das peculiaridades que constituem o sujeito surdo em sua língua, cultura, identidade e cognição.

O processo mais consciente da aquisição da leitura e escrita, isto é, a etapa mais meta-lingüística deste processo, é muito importante para o aluno surdo. Diante sobre a língua por meio da própria língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança que são elementos importantes do processo educacional.

Ler e escrever em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramatical e comunicativa das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita em a surda capaz de reconhecer os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de conhecimento para a escrita.

### 3 | METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como estudo de campo e segue uma abordagem qualitativa, pois conforme Gil (2002) possibilita ao pesquisador estudar com maior profundidade a problemática e a valorização do contato direto da situação estudada, permitindo analisar a individualidade e seus múltiplos significados.

Como instrumento para a coleta dos dados foi utilizado um questionário aberto e fechado contendo seis questões a serem aplicadas aos sujeitos da pesquisa tendo em vista que, Gil (2002) afirma que afirma que, essas técnicas são bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa pensa, sente, deseja, bem como a respeito de suas explicações.

O estudo foi realizado na escola municipal de Educação Bilíngue para Surdos localizada na Rua Henrique Dias, Bacuri. Para a realização da pesquisa foram selecionados três professores das séries 1º, 2º, 3º e 4º ano. Dessa forma, as informações foram obtidas para a construção dos dados com base na análise descritiva.

A comunicação utilizada nesta pesquisa foi significativa, pois a pesquisadora é surda (usuária da Língua de Sinais) e as professoras também utilizam a mesma linguagem e então facilitou a pesquisa. Para manter o anonimato dos entrevistados

foram utilizados os seguintes termos para representar as professoras: P1; P2 e P3.

Para tal, terá como suporte das análises os aportes teóricos que foram abordados no decorrer da fundamentação teórica, como também a outros que discorrem sobre assuntos relevantes para a análise desta pesquisa por meio de análise descritiva.

## 4 | ANÁLISE DOS DADOS

Entender como ocorre o processo de aprendizagem de uma segunda língua do aluno surdo por meio das práticas pedagógicas e Descrever as práticas pedagógicas, analisando a coerência das mesmas baseadas nos documentos referenciais da metodologia visual.

### 4.4 Metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula e sua formação acadêmica

As questões 1 e 2 abordam sobre a formação e o tempo de trabalho com educação de surdos a P1 tem formação em Pedagogia, especialização em Educação Especial e Libras e já trabalha com surdos entre seis a onze anos. A P2 tem formação em Pedagogia, trabalha há mais de doze anos e não possui especialização na área. A P3 tem formação em Matemática, possui especialização em Libras e já trabalha com surdos entre seis a onze anos. A terceira pergunta foi questionado a eles se para ser professor de surdos em uma escola bilíngue é necessário ter conhecimento de Libras, a resposta foi unânime, sim.

A quarta pergunta correspondia sobre as metodologias utilizadas em sala de aula para ensinar a Língua Portuguesa para os alunos e obteve as seguintes respostas:

*P1: As metodologias usadas são brincadeiras, jogos, livros adaptados em libras/português. As aulas sempre são com brincadeiras, pois acredito que crianças aprendem mais rápido quando brinca.*

*P2: Preparo material didático adaptado com tema do currículo do aluno. Com as necessidades de cada aluno, com as diversidades que encontramos em sala. Com materiais concretos, leitura e vocabulário, com jogos, produção escrita.*

*P3: Mesas diversificadas (material preparado ou adaptado com tema do currículo do aluno), vivências do aluno (o aluno trabalha com o concreto), leitura e vocabulário (a partir de jogos, produção e escrita).*

Mediante as respostas percebe-se que as professoras partilham de metodologias comuns, considerando as necessidades dos alunos de maneira que sua aprendizagem seja significativa por meio do lúdico, visual, concreto e recursos adaptados (livros, jogos, brincadeiras libras/português) e uso de atividades convencionais (leitura, escrita, atividades contextualizando com a vivência dos alunos, iniciação e ampliação de vocabulário). A metodologia aplicada à educação

de surdos, no contexto bilíngue, precisa utilizar de metodologias apropriadas e um ambiente que favoreça o desenvolvimento da linguagem e o pensamento da criança, pois assim tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua (QUADROS, 1997, p. 30).

No tocante aos recursos pedagógicos utilizados para ensinar o Português as professoras responderam que confeccionam materiais de contagem, fichas em língua de sinais, gravura, fichários, dicionários de libras e português, quebra-cabeça, cartazes, cenas de histórias sequenciadas dentre outros. Nota-se que os recursos utilizados pelos professores para atender as necessidades dos alunos surdos é condizente com a afirmação de Lobato, Oliveira e Bentes (2017), "esse conjunto de artefatos visuais contribui de maneira significativa com o aprendizado do aluno surdo, uma vez que valoriza o uso da visão como meio de aquisição da linguagem". Por essa razão, o professor diante de uma necessidade material diferente para que consiga conseguir, de forma ativa, a compreensão da criança na recursos materiais de cada profissional em explora-se sua própria iniciativa, criatividade e habilidade para o recurso adequado da sua realidade o determinado momento em criança surda se o processo de língua segunda.

E a última pergunta foi se o professor ensina o português de forma interdisciplinar (projetos ou outras formas), todas afirmaram desenvolver atividades interdisciplinares com projetos proposto pelos professores e direção escolar como: Projeto Meio Ambiente, orçamento familiar, dia de ler, todo dia, pintando o sete, no contexto de todas as disciplinas (geografia, português, ciências, matemática, etc...)

Para tal prática interdisciplinar na educação contemporânea é como um desafio aos educadores, pois requer do professor compromisso com o desenvolvimento cognitivo desse aluno. E conforme os textos dos PCN's (1997) utilizar dessa prática interdisciplinar como uma maneira evitar a fragmentação do conhecimento e sim favorecer a articulação entre determinados conteúdos do currículo escolar e justamente, cabe aos professores a tarefa de sinalizar o processo de "construção de pontes".

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo artigo teve como objetivo averiguar a relevância das práticas pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa para surdos numa perspectiva bilíngue e constatou-se que os professores entrevistados desenvolvem práticas pedagógicas condizentes com os aportes teóricos, utilizando de recursos e metodologias específicas para ensino de Língua Portuguesa para surdos em adaptação materiais contribuem para seu conhecimento alunos surdos.

A relevância de ter educação bilíngue a oportunidade de surda a sua própria

língua uma aquisição de língua bem-sucedida, para que tenham assim uma base eficiente de uma primeira língua que possa facilitar a aprendizagem de uma segunda portuguesa para surdos. E criança surda não deve ter a língua de sinais como de aquisição tardia de uma primeira língua e segunda portuguesa.

Portanto, a prática pedagógica precisa ser transformadora dentro uma estrutura toda preparada de respeitado e difundido sua cultura e ensinar as peculiaridades de sua língua de forma natural e discursiva em aluno surdo pelo desempenho.

Os docentes necessário flexibilidade para estratégia uma educação bilíngue com pedagógicas práticas de ensino de língua portuguesa deve ser desenvolvida mantendo as dimensões da língua de sinais e do português escrito vinculados, para a acessibilidade visual do surdo, promovendo e adaptação a facilitando o acesso à escrita, e proporcionando situações de comunicação em que os alunos possam se expressar e ampliar os seus recursos linguísticos. Nesse sentido, consideramos que os objetivos aqui propostos foram respondidos.

## REFERÊNCIAS

CICCONI, Marta. Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

SALLES, Heloisa et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SKLIAR, Carlos. Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas, 2013.

LOBATO, Huber K.G; OLIVEIRA, Ivanilde A. de; BENTES, José A. de O. (orgs.) Atendimento educacional especializado para alunos surdos: representações sociais de professoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, R. M. de. Curso de Libras 1. Rio de Janeiro: LSB Video, 2009.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista- 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

## PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DA COMPREENSÃO AUDITIVA EM LÍNGUA INGLESA VIA MOODLE

Data de aceite: 18/02/2020

Data de submissão: 28/01/2020

### Gabriel Marchetto

Professor Efetivo de Língua Inglesa em Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e Mestrando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso *campus* de Cuiabá-MT.

Campo Novo do Parecis – Mato Grosso.

<http://lattes.cnpq.br/2635598445549368>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar a análise do desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa dos alunos do segundo ano do curso de Letras, habilitação Português e Inglês em uma universidade particular localizada na região centro-oeste do Brasil, mediado pelas ferramentas fornecidas pela plataforma *Moodle*, além de proporcionar reflexão acerca das possibilidades e perspectivas do uso dessa plataforma. Os alunos participaram de uma oficina em formato de sala virtual na plataforma *Moodle* intitulada *Listening Comprehension Workshop* de setembro a outubro de 2019. O *Moodle* é um *software* gratuito e amplamente utilizado pelas instituições de ensino superior no Brasil. Esta pesquisa se classifica enquanto exploratória e qualitativa. Para tanto realizou-se a seleção, leitura e fichamento das teorias acerca

da compreensão oral em língua estrangeira e aplicação e transcrição de exercícios para análise de dados. Utilizou-se como referencial teórico estudos acerca da compreensão oral no ensino de línguas estrangeiras (UNDERWOOD, 1994; SAHA & TALUKDAR, 2008; BROWN & YULE, 1999; CANALE & SWAIN, 1980; UR, 2009), os quais descrevem três tipos de atividades para a compreensão oral: *Pre-Listening*, *While-Listening* e *Post-Listening*, as quais possibilitam a aquisição de importantes informações para guiar os alunos no decorrer do processo auditivo antes, durante e depois da audição. Foram disponibilizadas dezoito atividades e constatou-se que alguns alunos ainda são resistentes acerca da utilização da tecnologia em sala de aula. Neste trabalho foram analisadas as respostas de três alunos a partir de uma das atividades propostas. Os participantes demonstraram uma gradual evolução em sua competência auditiva em inglês durante sua participação na oficina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Compreensão Oral. Língua Inglesa. *Moodle*.

### PERSPECTIVES AND POSSIBILITIES OF LISTENING COMPREHENSION IN ENGLISH VIA MOODLE

**ABSTRACT:** This work aims to present the analysis of the development of the English oral

comprehension of the students of the second year in a *Letras* course, Portuguese and English qualification in a private university located in the central-west region of Brazil. The workshop proposed here was mediated by the tools provided by the platform Moodle, in addition it can provide reflection on the possibilities and perspectives of using this platform. The students participated in a workshop in a virtual classroom on the Moodle platform entitled *Listening Comprehension Workshop* from September to October 2019. Moodle is free software and widely used by higher education institutions in Brazil. This research is classified as exploratory and qualitative. For this purpose, the selection, reading and recording of theories about oral comprehension in a foreign language was made and the application and transcription of exercises for data analysis were performed. Studies on oral comprehension in the teaching of foreign languages were used as a theoretical framework (UNDERWOOD, 1994; SAHA & TALUKDAR, 2008; BROWN & YULE, 1999; CANALE & SWAIN, 1980; UR, 2009), which describe three types of activities for listening: Pre-Listening, While-Listening and Post-Listening, which enable the acquisition of important information to guide students through the auditory process before, during and after the hearing. Eighteen activities were made available and it was found that some students are still resistant about the use of technology in the classroom. In this study it was analyzed one activity and three students replies. The participants demonstrated a gradual evolution in their hearing competence in English during their participation in the workshop.

**KEYWORDS:** Listening. English language. Moodle.

## 1 | INTRODUÇÃO

A relevância da compreensão oral no aprendizado de uma segunda língua, muitas vezes, torna-se superestimada em ambientes que se dedicam ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por meio da recepção, nós internalizamos informações linguísticas sem as quais não poderíamos produzir em uma língua. Nas salas de aulas, os alunos ouvem mais do que falam. No entanto, o ato de ouvir pura e simplesmente não pressupõe aprendizado, pois deve-se, ao mesmo tempo, ouvir e entender tudo o que ouvimos em nosso cotidiano conforme Saha e Talukdar (2008). Este trabalho tem por objetivos analisar o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em Língua Inglesa e considerar tal desenvolvimento como um processo mais complexo, ao investigar quais diferentes tipos de conhecimentos estão envolvidos na compreensão oral, conhecimentos linguísticos e não linguísticos.

A partir dos objetivos supracitados, foi realizada a abertura da sala virtual no *Moodle, Listening Comprehension Workshop*, direcionada aos acadêmicos do 2º ano do curso de Letras-Português/Inglês de uma universidade particular brasileira, com o intuito de responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira a plataforma *Moodle* contribui para o desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa dos alunos do segundo ano do curso de Letras – Português/Inglês? Parte-se desta

indagação, pois mesmo dispondo de um laboratório de línguas na universidade, o acadêmico de Letras-Português/Inglês restringe-se ao uso de tecnologias direcionadas às fitas cassetes e filmes (DVDs), que se tornam ferramentas, muitas vezes, desconectadas de um contexto interacional de ensino aprendizagem de Língua Inglesa, sem um acompanhamento para uma reflexão crítica do uso real da linguagem em diversos contextos socioculturais e até mesmo, com a ausência de produção oral no processo dialógico.

A pesquisa proposta é exploratória e qualitativa. Para tanto realizou-se a seleção, leitura e fichamento das teorias acerca da compreensão oral em língua estrangeira, assim como de textos sobre a utilização da tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas, com o objetivo de familiarizar-se com as temáticas citadas anteriormente e planejar a abertura da oficina em formato de sala virtual na plataforma *Moodle*. A partir da seleção, compilação e reflexão de dados e informações disponíveis na internet e no livro *American Headway 2*, foi feito o planejamento, criação e aplicação dos dezoito exercícios utilizados na sala virtual, os quais ficaram à disposição dos alunos de setembro a outubro de 2019.

No final, elaborou-se também um questionário aberto com o intuito de interagir e questionar os alunos sobre a efetividade das funcionalidades da sala virtual, a eficácia da distribuição dos exercícios e as dificuldades apresentadas na execução das atividades durante os três meses de participação. Neste trabalho será apresentado as respostas de três alunos de uma das atividades realizadas no decorrer da oficina.

## 2 | A COMPREENSÃO ORAL

Muitos estudantes de língua estrangeira almejam ser capazes de entender, de maneira eficaz, o significado de tudo aquilo que ouvem, seja face a face, na televisão, no rádio, nos teatros, nos cinemas, nas músicas, nos filmes ou outras mídias. A compreensão oral beneficia também a produção oral no que tange a pronúncia, pois quanto mais os alunos ouvem e entendem a língua inglesa, mais apropriadamente eles aprenderão tonicidade e entonação e isto os auxiliará na compreensão das palavras que, a primeiro momento, parecem se “misturar” nos diversos discursos.

Segundo Underwood (1994), a compreensão oral pode ser definida como a atividade inata do ser humano de prestar atenção em algo ou alguma coisa, que pode tanto ser algo direcionado especificamente a própria pessoa ou ser parte do ambiente, e, a partir disso, tentar extrair informações e/ou sentido daquilo que foi ouvido. Para ouvirmos e compreendermos adequadamente a língua falada, é necessário que estejamos aptos a entender o que os falantes querem dizer ao utilizar determinadas palavras, nas mais diferentes ocasiões e, em situações das mais diversas. Tal processo de construção de sentido, a partir da fala do falante,

é mais do que simplesmente entender o significado das palavras separadamente e como utilizá-las em frases. Um falante dizendo “Você está atrasado, *you’re late*”, por exemplo, pode desejar transmitir inúmeros sentidos: apenas afirmar e destacar que a pessoa está atrasada, ou demonstrar insatisfação pelo atraso e por ter ficado esperando ou simplesmente estar surpresa porque a pessoa chegou atrasada.

Brown e Yule (1999) alegam que a relação das frases é feita não somente pela sintaxe, mas principalmente pela intenção do falante ao comunicá-las, estando em consonância com Underwood (1994, p. 01), pois para ouvir de maneira eficiente as mensagens do nosso cotidiano é necessário compreender o que os falantes querem dizer em determinado contexto de produção de fala.

Underwood (1994) afirma que o processo de compreensão oral dos falantes nativos envolve um processo de interpretação de conhecimento cultural adquirido previamente e também do contexto tanto do falante quanto da situação comunicativa que está sendo produzida no momento, ou seja, a partir das experiências acumuladas em diversas situações cotidianas, o ouvinte, de certa forma, já possui uma noção do que o falante irá dizer e pode prever certo vocabulário proveniente de aspectos como idade, sexo, etc. Por exemplo, um ouvinte, a partir de inúmeras experiências ao ouvir propagandas de lojas e supermercados, pode prever o tipo de vocabulário utilizado em um comercial de um supermercado e isto o auxiliará em sua compreensão. Dessa forma percebe-se que a competência comunicativa influencia diretamente na compreensão oral e, portanto, não deve ser negligenciada.

Para Canale e Swain (1980), a habilidade linguística mais importante é aquela que tange a produção ou entendimento de afirmações adequadas ao contexto do falante e ouvinte e não a adequação de tais sentenças as regras da gramática normativa. Com relação a isso, Hymes (1972) afirma que existem regras de uso da linguagem sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis, pois sabe-se que o principal objetivo da língua é a comunicação. Com isto, o autor demonstra sua preocupação com a performance do falante, elemento essencial sem o qual a gramática não faria sentido.

De acordo com Underwood (1994), se o ouvinte possuir algum conhecimento a respeito do que está sendo dito, do falante e suas intenções, a compreensão torna-se muito mais acessível e fácil. No entanto, quando o ouvinte está diante de uma fala que necessita de contexto, ele estará em uma situação bem mais difícil, principalmente se for uma fala em língua estrangeira, pois ele poderá não ser capaz de estabelecer um contexto adequado pela falta de conhecimento de mundo tanto do falante quanto de suas intenções de fala.

Underwood (1994) destaca que os alunos precisam aprender a usar mais do que seus próprios conhecimentos acerca da estrutura da língua, como sintaxe, fonologia, entre outros; se eles querem ser capazes de ouvir eficientemente, pois



eles precisam aprender não somente a compreender o sentido das palavras ditas, mas também e ao mesmo tempo, estabelecer ou elaborar o contexto relacionado a elas. Os alunos precisam aplicar seu conhecimento a respeito da linguagem em uso, o que Widdowson (1978) refere-se como o apropriado uso da língua para a comunicação com as outras pessoas.

### 3 | AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NA COMPREENSÃO ORAL

A maior parte da língua falada que ouvimos, em nosso cotidiano, configura-se como espontânea e informal, pois o falante, na maioria das vezes, cria seu discurso naturalmente, não recorrendo a textos escritos ou recitando trechos memorizados.

Segundo Ur (2009), muitos ouvintes se apoiam no contexto para compreender e mensagem presente no discurso do falante, no entanto, muitos acabam não prestando muita atenção na percepção incorreta de sons, o que pode ser causado também pelos ruídos presentes no ambiente. Muitos alunos também relatam a necessidade de entender cada palavra presente nos textos falados, o que gera uma falsa crença de que absolutamente tudo o que está sendo dito contém informações importantes, o que muitas vezes não é verdade. Portanto, tentar entender cada palavra do áudio resulta em uma compreensão pouco efetiva, além de causar fadiga. A autora afirma que os professores devem incentivar a audição seletiva, o que eles normalmente fazem em sua língua materna, ignorando informações desnecessárias e focando apenas no que realmente é importante.

De acordo com Ur (2009), muitos alunos irão pedir para os professores falarem pausadamente e claramente, o que significa falar cada palavra da mesma forma como elas são pronunciadas separadamente, e é tentador atender a este pedido. No entanto, os alunos devem ser expostos a uma linguagem espontânea e informal, aquela que seja a mais próxima possível da linguagem utilizada no cotidiano. Já com relação a necessidade de repetição, Ur (2009) afirma que existem vantagens pedagógicas para a repetição em sala de aula, no entanto, o professor deve estar atento ao fato de que os alunos não poderão ouvir textos falados repetidamente na vida real.

Conforme Underwood (1994), nós frequentemente entendemos apenas uma parte do que o falante quer dizer, mas nós normalmente nos tornamos aptos para continuar interagindo em uma conversação. Portanto, os alunos devem desenvolver a habilidade de continuar com a interação mesmo que isto signifique que algumas partes do discurso não serão completamente compreendidas e, portanto, devem ser “deixadas de lado”, pois deve-se considerar “o todo e não as partes”.

#### 4 | OS ESTÁGIOS DE *PRE-LISTENING*, *WHILE-LISTENING* E *POST-LISTENING*

Segundo Underwood (1994) existem três estágios primordiais para a realização e desenvolvimento da compreensão oral: *Pre-Listening*, *While-Listening* e *Post-Listening*.

Underwood (1994) acredita que os alunos devem possuir informações suficientes para compreender os materiais de áudio a serem ouvidos e, portanto, executarem as atividades propostas. Este tipo de preparação, anterior à escuta do material de áudio, é denominada *Pre-Listening*.

No entanto, Underwood (1994) destaca que haverá situações na vida real, em que os ouvintes saberão pouca ou quase nada acerca do conteúdo que eles ouvirão, mas devemos estar atentos e saber lidar com tais situações, assim como fazemos em nossa língua materna. Contudo, é de extrema importância fornecer considerável suporte de *pre-listening* para que os estudantes sejam capazes de alcançar um nível elevado de sucesso no desenvolvimento da compreensão oral e se tornarem ouvintes confiantes.

As atividades de *pre-listening* podem ser elaboradas e executadas de diversas maneiras, como: a) o fornecimento de informações sobre o contexto do áudio; b) a leitura de informações relevantes; c) a observação de figuras; d) a discussão de tópicos ou assuntos relevantes à temática do áudio; e) execução de atividades de pergunta e resposta; f) exercícios escritos variados; g) o acompanhamento de instruções das atividades de *while-listening* e h) considerações acerca da execução da atividade de *while-listening*.

Conforme Underwood (1994), o segundo estágio, *while-listening*, consiste em atividades que os estudantes devem realizar no momento em que estão ouvindo o áudio. Assim, a intenção das atividades de *while-listening* consiste em auxiliar na conquista da compreensão das mensagens dos áudios.

Underwood (1994) destaca que os alunos devem ouvir a língua que estão aprendendo, pois precisam aprender a reconhecer os sons (pronúncia, entonação, ritmo das palavras) da língua estrangeira, para que possam, também, possuir uma referência para os auxiliarem na compreensão e produção do idioma.

Underwood (1994) recomenda diversas atividades de *while-listening*, como: 1) checar itens em uma lista; 2) marcar verdadeiro ou falso; 3) completar figuras por meio de desenhos; 4) colocar figuras variadas em ordem de acontecimento; 5) seguir uma rota ou mapa; 6) completar um gráfico ou quadro; 7) responder perguntas enquanto ouve determinado áudio; 8) responder perguntas de múltipla escolha; 8) completar lacunas em um texto escrito e 9) localizar erros em imagens e/ou textos.

Por fim, de acordo com Underwood (1994), as atividades de *post-listening* envolvem todo o trabalho relacionado com o áudio, e, realizado após a audição.

Algumas atividades de *post-listening* são extensões do trabalho feito nos estágios de *pre-listening* e *while-listening* e outras são relacionadas exclusivamente ao texto em si. A autora afirma que as atividades de *post-listening* mais eficazes consistem na resposta de questões abertas ou de múltipla escolha, as quais são amplamente utilizadas em inúmeros testes de proficiência que buscam avaliar a compreensão oral.

Underwood (1994) afirma que um dos objetivos das atividades de *post-listening* consiste na reflexão do porquê alguns alunos falharam durante a compreensão do áudio ou perderam partes da mensagem. As discussões feitas neste estágio final servem para atrair atenção a partes específicas do áudio que necessitam de maior atenção e, focar em algumas formas, funções, léxicos, entonações e pronúncias que, possivelmente, causaram dificuldades na compreensão dos estudantes.

Dentre as recomendações de atividades de *post-listening* propostas por Underwood (1994), destacam-se: a) resposta de questões abertas ou de múltipla escolha sobre o áudio; b) elaborar resumos acerca do que foi ouvido; c) completar tabelas ou gráficos; d) identificar o relacionamento exercido pelos indivíduos do áudio; e) definir qual o humor, comportamento e/ou atitude dos falantes e f) opinar acerca da temática presente no áudio.

## 5 | O MOODLE E O ENSINO À DISTÂNCIA

O *Moodle* foi criado pelo australiano Martin Dougiamas<sup>1</sup> por volta de 1990, inspirado na teoria sócio construcionista, a qual, em linhas gerais, baseia-se na concepção de que “as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social que possibilite a elaboração de conhecimento, construindo artefatos para os outros” (COLE; FOSTER, 2008, p. 04). Esse processo ocorre através da negociação de sentidos e compartilhamento de informações entre os participantes, em um processo de construção de sentido.

Destaca-se, também, que o *Moodle* é um software gratuito e *open source*, e, portanto, qualquer pessoa pode participar de seu desenvolvimento e apesar de ser protegido por direito autoral, o usuário possui permissão para copiar, modificar e usar a plataforma livremente. Ademais, a plataforma *Moodle* pode ser executada em qualquer computador com sistemas operacionais *Windows*, *MAC* ou *Linux* e aparelhos celulares que possuam *Android* ou *IOS*. Ademais, como o *Moodle* permanece hospedado em um servidor, tanto professores, quanto alunos podem ter acesso à plataforma através de qualquer lugar com acesso à Internet.

A educação a distância (EAD) caracteriza-se pelo uso da tecnologia de informação e comunicação, levando em consideração que entre os participantes

---

1 Dougiamas é programador e possui formação em Ciências da computação e em Educação.

há uma separação geográfica e espacial. Segundo Tarcia e Costa (2010), as primeiras iniciativas formais de EAD no Brasil foram em 1904, a partir do ensino por correspondência. Assim, a primeira prática de EAD no país foi concebida pelo uso de material impresso.

Apesar de existirem cursos a distância no Brasil há mais de um século, foi somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a “educação a distância foi contemplada no artigo 80 e, a partir de então, passou a fazer parte oficialmente de nosso sistema educacional” (TARCIA; COSTA, 2010, p. 05).

O Moodle é mais do que um simples espaço para publicação de materiais, pois caracteriza-se como um ambiente permeado por interações que podem ser moldadas livremente pelo professor conforme suas necessidades de comunicação conforme as diferentes situações e exigências de cada contexto educacional.

## **6 | COMPREENSÃO ORAL DA LÍNGUA INGLESA VIA MOODLE: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS**

A organização dos dados foi feita por meio de análises periódicas semanais dos exercícios disponibilizados na sala virtual, com início no dia oito de agosto e término no dia dez de outubro/2019. Seis semanas foram analisadas, sendo que as outras semanas foram destinadas aos chats e ao fórum. Alguns dos exercícios aqui analisados foram postados na sala virtual envolvendo diversas temáticas, mas a mesma temática foi inserida em três exercícios distintos por semana, ou seja, durante a semana analisada, o aluno participante ouviu os áudios de *Pre-While* e *Post Listening*, e enviou as respostas dos exercícios e do Fórum realizado no dia vinte e seis de setembro, algumas das respostas recebidas foram analisadas a seguir.

Os trechos selecionados para esta pesquisa foram transcritos *ipsis litteris*, sem nenhum tipo de alteração vocabular ou correção ortográfica e gramatical. Logo após a apresentação das produções dos alunos, realizar-se-á comentários sobre o conteúdo descrito por eles em suas respostas. Não será apresentada uma tradução do conteúdo integral produzido pelos alunos nesta pesquisa.

Na semana do dia vinte e cinco de agosto a três de setembro, os alunos foram solicitados para ouvir um áudio de uma imigrante marroquina vivendo na Austrália e aprendendo língua inglesa. O vídeo trata sobre suas perspectivas com relação ao aprendizado do idioma no que tange a sua vida profissional na Austrália. Dos dezesseis participantes, quatro preencheram as atividades, assim sendo selecionamos algumas de suas réplicas nos itens de *Pre, While e Post-Listening*.

A1: Australia. In my opinion the cultural differences is important because people have the opportunity the know many places remainig in your own country. Marroco. She speaks four languages. She find difficult to pronounce english. She find's hard to pronounce and easy grammar.

O aluno A1 acredita que diferenças culturais enriquecem um país ao possibilitar que pessoas conheçam indivíduos de culturas diferentes sem que sequer tenham que sair de seus próprios países. Ele ainda apresenta dificuldades com relação a gramática e continua utilizando construções frasais simples e, até esqueceu de flexionar o verbo *to be*. No entanto, demonstra entender o conteúdo ouvido e conforme Canale e Swain (1980), a habilidade linguística mais importante é aquela que tange a produção ou entendimento de afirmações adequadas ao contexto do falante e ouvinte e não a adequação de tais sentenças as regras da gramática normativa. Abaixo destacamos a produção do aluno A2 acerca do mesmo exercício:

A2: Australia. Because in the history of Australia many people came from the different countries and today there livin together in a mixed culture. There has many foods, languages and sports. In the summer everybody go to the beach for swin and relax. In the winter many differents sports are played. United Satates. Because, Canada separates Alaska from the United States and Hawai it's located at the Pacific Ocean. People use airplane, bus, car and train Marroco. She speak Marroco, Arabic, French, Spanish and English. In Denver She can do a lot of things like go the morrocan restaurant.

De acordo com Underwood (1994), se o ouvinte possuir algum conhecimento a respeito do que está sendo dito, do falante e suas intenções, a compreensão torna-se muito mais acessível e fácil. No entanto, quando o ouvinte está diante de uma fala que necessita de contexto, ele estará em uma situação bem mais difícil, principalmente se for uma fala em língua estrangeira. Ainda sobre a atividade descrita no início desta seção, apresentamos as opiniões do aluno A3:

A3: Australia: Because there are others foods, traditions, sports and languages mixing togheter. American people use airplane, car, bus and train. Morocco: She speaks five languages: Moroccan language, Arabic, French, Spanish and English. But there are some grammatical's errors too. Because English's pronunciation is very different of her mother language. She has classes every day from ten o'clock to two o'clock. She has conversation's classes and other classes about reading and writing. She likes Moroccan restaurants.

O aluno A3 utiliza muitos de seus conhecimentos de mundo acerca da temática sobre a Austrália, os Estados Unidos e o Marrocos, demonstrando mais uma vez como os conhecimentos prévios dos alunos exerce um papel importante em sua compreensão oral. O aluno demonstra bom comando da língua neste exercício e segundo Underwood (1994), os alunos precisam aprender a usar mais do que seus próprios conhecimentos acerca da estrutura da língua, como sintaxe, fonologia, entre outros; se eles querem ser capazes de ouvir eficientemente, pois eles precisam

aprender não somente a compreender o sentido das palavras ditas, mas também e ao mesmo tempo, estabelecer ou elaborar o contexto relacionado a elas.

A partir da análise das respostas de todos os exercícios semanais e do fórum, podemos notar que os alunos conseguiram evoluir gradativamente sua competência auditiva no decorrer da execução das atividades, aplicando os conceitos gramaticais vistos em sala de aula dentro da plataforma Moodle, além das inúmeras possibilidades para o trabalho com questões culturais apresentadas no decorrer da oficina. A partir da realização de todas as atividades, os alunos tiveram oportunidade ampliar seus conhecimentos acerca das diferentes nacionalidades falantes de língua inglesa espalhadas pelo mundo inteiro. Brown e Yule (1999) afirmam que o falante nativo normalmente entra em contato com a língua falada de acordo com o contexto e aspectos culturais. Portanto, o contexto é apresentado como um conjunto de conhecimentos, os quais são construídos a partir do primeiro momento em que o falante adquire a língua ainda quando criança inserido na cultura.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O potencial educacional do Moodle não se restringe apenas a Educação à Distância, pois pode ser igualmente explorado como ferramenta tecnológica aliada ao ensino presencial. Ele também se caracteriza como um ponto de encontro, proporcionando novas formas de construir sentidos. Para tal faz-se fundamental que a plataforma seja organizada de modo a propiciar a interação, a colaboração e a participação ativa dos alunos numa visão que se distancie de seu uso como mero repositório de conteúdo e informações em favor de uma educação dialógica, a qual consiste em ambientes e métodos que possam ser empregados para proporcionar uma interação flexível, contextualizada e dinâmica entre os alunos e os artefatos tecnológicos.

A partir das análises das respostas dos alunos, possibilitou-se observar a ocorrência de uma boa interação entre a maior parte dos participantes, constatou-se que muitos alunos destacaram pontos positivos acerca do design da sala virtual, distribuição e planejamento das atividades e funcionamento do Moodle. Foi possível contribuir para a consciência linguística, utilizando o listening como estratégia de ensino por meio da interação entre aluno e artefato tecnológico. A respeito das temáticas dos exercícios, as análises evidenciaram diversas expressões de satisfação sobre os assuntos abordados e materiais utilizados, principalmente com relação à utilização do vídeo da imigrante marroquina, pois os alunos classificaram tais materiais como autênticos e relevantes para o contexto social em que vivem.

Os participantes que classificaram as temáticas como relevantes indicaram que as atividades serviram como fator motivador para o processo auditivo em

língua inglesa. De maneira geral, segundo análise dos dados das respostas dos exercícios e fórum, a maioria dos estudantes mostrou-se favorável às oportunidades educacionais ofertadas na sala virtual.

Espera-se que ao se tratar de um curso de formação de professores, esta pesquisa possa contribuir para que os docentes em formação conheçam as potencialidades, particularidades e as limitações das tecnologias, como o Moodle, e como elas podem auxiliar-nos como ferramentas pedagógicas potencializadoras, as quais, usadas sabiamente, podem se tornar recursos que favoreçam ao desenvolvimento do aluno. Esta pesquisa também objetivou a reflexão sobre o processo de *listening education* por meio do uso da plataforma moodle.

Enfim, com base na análise dos dados, conclui-se que a criação da sala virtual *Listening Comprehension Workshop* contribuiu para o desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa via Moodle dos participantes e auxiliou na divulgação das possibilidades, perspectivas e desafios do uso do Moodle nas aulas de Língua Inglesa na universidade, no que tange a compreensão oral.

## REFERÊNCIAS

BROWN, G; YULE, G. **Teaching the Spoken Language**. 12º Ed. Cambridge University Press, 1999.

CANALE, M; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, 1980, p. 01-39.

COLE, J; FOSTER, H. Using Moodle: teaching with the popular open source course management system. 2nd ed. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press, 2008.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. IN: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.). Sociolinguistics. Harmondsworth, UK: Penguin Books, 1972, p. 53-73.

**MOODLE**. Site, 2019. Disponível em <http://moodle.org>. Acesso em 06 de junho 2019.

SOARS, J; SOARS L. **American Headway 2 – Student Book**. New York: Oxford University Press, 2001.

SOARS, J; SOARS L. **American Headway 2 – Workbook**. New York: Oxford University Press, 2001.

TARCIA, R. M. L.; COSTA, S. M. C. **Contexto da educação a distância**. In: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. (Orgs.). 20% a distância e agora? Orientações práticas para o uso de tecnologias de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

UNDERWOOD, M. **Teaching Listening**. 4th Ed. New York: Longman, 1994.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. 17th Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

## TRABALHANDO A ORALIDADE ATRAVÉS DA MÍDIA PODCAST NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de aceite: 18/02/2020*

*Data de submissão: 03/12/2019*

**Sidinei Mateus Schmidt**

UNIJUÍ

Panambi – RS

<http://lattes.cnpq.br/5001815904857612>

**Fabiana Diniz Kurtz**

UNIJUÍ

Santo Ângelo – RS

<http://lattes.cnpq.br/2624706305502468>

**Táise Neves Possani**

UNIJUÍ

Catuípe – RS

<http://lattes.cnpq.br/5024619988773469>

**RESUMO:** Dentre diferentes tecnologias digitais, o podcast é uma mídia que vem se popularizando e pode ganhar espaço na escola, conforme a própria BNCC aponta, não apenas em função de suas potencialidades pedagógicas através de práticas de oralidade, pela ferramenta em si, mas também com perspectiva pedagógica reflexiva sobre as TIDIC. Apresentamos neste texto uma possibilidade de desenvolvimento de atividade contemplando podcasts em sala de aula de língua portuguesa com o propósito de potencialização da oralidade, considerando haver pouca atenção à oralidade e ao planejamento com gêneros textuais orais nesta

área. Propomos, assim, uma sequência didática desenvolvida durante a realização de uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês junto a uma turma de escola pública no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A experiência tem suscitado dados empíricos também para pesquisas futuras, as quais esperamos sistematizar e auxiliar professores de línguas em formação e em serviço na educação básica, concebendo as TDIC não apenas como ferramentas a serem exploradas pelo professor, mas como instrumentos culturais que interferem no desenvolvimento e aprendizagem humanos. **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua; Língua Portuguesa; Podcast; Gêneros Textuais; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

### DEVELOPING SPEAKING THROUGH THE PODCAST AS A DIGITAL MEDIA IN ELEMENTARY SCHOOL

**ABSTRACT:** Among different digital technologies, podcast is a media that has become popular and can gain space in school, as BNCC itself points out, not only due to its pedagogical potential through oral practices, as a tool, but also with a reflective pedagogical approach perspective on ICDT. We present in this text a possibility of activity development



contemplating podcasts in the Portuguese language classroom with the purpose of potentiating orality, considering that there is little attention to both orality and oral textual genres planning in this area. We propose, therefore, a didactic sequence developed during a Curricular Internship of the Degree Course in Portuguese and English with a public school class in the northwest of Rio Grande do Sul State. This experience has also raised data for future research, which we hope to systematize and assist in-service and in-service language teachers in basic education, conceiving ICTs not only as tools to be explored by the teacher, but as cultural instruments that interfere with human development and learning.

**KEYWORDS:** Language Teaching; Portuguese; Podcast; Genres; Information and Communication Digital Technologies.

## 1 | INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste texto, uma atividade pedagógica desenvolvida no Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a qual teve por objetivo o ensino de oralidade por meio do estudo e produção de *podcasts*. Além disso, objetivamos oferecer elementos para uma compreensão da mídia *podcast* como uma considerável ferramenta de ensino e aprendizagem, tendo por base reflexões sobre letramento digital e interdisciplinaridade, bem como destacar sua presença na Base Nacional Comum Curricular.

A discussão e proposta ora realizadas consistem em um relato de experiência ampliado por uma pesquisa de cunho bibliográfico de artigos disponíveis sobre gêneros textuais e *podcast* na educação, bem como de uma busca do termo “*podcast*” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a realização desta última, fizemos um levantamento dos termos relacionados em cada ocorrência, classificando-os em “trabalho com gêneros textuais, gênero digitais e/ou gêneros juvenis”, “trabalho com oralidade”, “produção textual”, “pesquisa”, “leitura” e “análise linguística”. Essa classificação é posterior à pesquisa e serve apenas para buscar fazer uma descrição das atividades e conceitos que estão relacionados com o termo neste documento.

## 2 | O PODCAST COMO MÍDIA

O *podcast* (fusão de *broadcasting* com *iPod*) é uma mídia relativamente nova: tem sua origem em 2004, conforme já apresentavam estudos, como o de Moura e Carvalho (2006), permitindo a produção de conteúdos próprios sem qualquer tipo de constrangimento ou controle. Conforme Lenharo e Cristovão (2016) observam, em um estudo mais recente:

Em linhas gerais, o podcast é um arquivo de áudio disponibilizado na internet para download gratuito por qualquer usuário da rede. Suas funções são variadas,

Por ser em formato de áudio, ele tem características semelhantes a um programa de rádio, mas, por não ser transmitido ao vivo, pode ser editado e armazenado na Rede. Isso permite download e acesso em qualquer momento e lugar, inclusive subscrição mediante um “*feed RSS*” (MOURA e CARVALHO, 2006). Assim, ele é um texto muito versátil, o qual pode ser escutado ao se realizar diversas atividades.

É possível produzir um *podcast* básico sem muitos equipamentos e processos extremamente complicados. Bastam um microfone, um equipamento de gravação de áudio e um software de edição, que pode ser gratuito. Por ser de relativamente simples produção e reprodução, consideramos o *podcast* muito adequado ao ensino e aprendizagem de línguas, especialmente por possuir funções variadas. Certamente ele tem espaço na educação e precisa, sim, ser mais difundido pela via de experiências pedagógicas, seja na educação básica ou mesmo no ensino superior (LENHARO e CRISTOVÃO, 2016; MOURA e CARVALHO; 2006; BNCC, 2018).

Logo, concebendo e reconhecendo o ensino de línguas pautado em gêneros textuais, como Lenharo e Cristovão (2016) destacam, o *podcast* pode ser considerado uma mídia e não um gênero, cujo suporte é um arquivo digital de áudio (MP3). Para estas autoras, portanto, a mídia *podcast* suporta diferentes gêneros, podendo ser, então, jornalístico, literário, de entrevistas etc. Tal entendimento coaduna ainda a própria orientação da BNCC, bem como o entendimento teórico e epistemológico em torno das concepções ligadas ao ensino de línguas para a comunicação e ação no mundo, articulado a gêneros textuais, suportes e mídias diversos” (BNCC, 2018, p. 507).

### 3 | PODCAST, TIDIC E ENSINO COMUNICATIVO

Sobre seu o uso na educação, podemos, primeiramente, apresentar sua presença na BNCC. O termo “*podcast(s)*” aparece 26 vezes neste documento (BRASIL, 2008), sendo 17 na Etapa do Ensino Fundamental e 9 na Etapa do Ensino Médio, que, por sua vez, propõe a ampliação e complexificação do trabalho realizado na etapa anterior (ensino fundamental). Das 26 ocorrências do termo no documento, 19 envolvem descritores de habilidades a serem desenvolvidas. O uso do termo está relacionado ao trabalho com gêneros textuais, gêneros digitais e/ou gêneros juvenis (13 ocorrências), trabalho com oralidade (5 ocorrências), produção textual (17 ocorrências), pesquisa (5 ocorrências), leitura (6 ocorrências) e análise linguística (1 ocorrência).

Para além dessa constatação, é fundamental termos em mente que um dos principais focos do trabalho pedagógico contemplando o *podcast* e outras mídias digitais é a necessidade da reflexão sobre o uso da tecnologia na sociedade em geral. É importante que a Educação Básica promova uma reflexão sobre o uso das TDIC na vida diária, suas potencialidades e limites, para que, em última instância, tenhamos uma qualificação do letramento de nossos estudantes e até mesmo docentes. Tratar da relação entre tecnologias e ensino deixou de ser, há bastante tempo, uma mera questão instrumental (aprender “sobre” as TDIC) e passou a ser formativa e de empoderamento do sujeito/cidadão (aprender “com” as TDIC), como destacam KURTZ et al (2018).

A esse respeito, Lenharo e Cristovão (2016) afirmam haver um descompasso entre práticas sociais e práticas escolares no que diz respeito às TIDIC. Isso se verifica a partir das próprias orientações da BNCC (BRASIL, 2018),

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2018, p. 66).

E Lenharo e Cristovão (2016) afirmam que “com o avanço das TDIC, emergiram variados gêneros digitais, característicos das novas formas de ação sociocomunicativa que entraram em cena” (LENHARO e CRISTOVÃO, 2016, p. 310). É preciso admitir que as TIDIC transformaram nossa comunicação e passaram a fazer parte de nosso dia a dia. Sob uma perspectiva vigotskiana, é possível verificar as TDIC podem ser, sim, assumidas como instrumentos culturais que interferem no fluxo das ações humanas, e nas próprias formas de ensinar e aprender (KURTZ et al, 2018).

É por isso que a escola não pode abster-se da discussão e prática reflexiva quanto à relação tecnologias e ensino de línguas (e de demais áreas/disciplinas). Pelo contrário, é necessário desenvolver uma reflexão sobre aquilo que faz parte de nossa comunicação, principalmente nas aulas de línguas, em que se objetiva promover uma maior competência comunicativa no aluno em contextos reais de interação. (ANTUNES, 2003)

Isso não significa, por outro lado, que a escola deva incorporar acriticamente o uso das TIDIC. Ela precisa proporcionar um uso crítico dessas tecnologias, o que vai além do mero uso ou familiaridade, pois “Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*” (BNCC, 2018, p. 66). A escola tem o papel não apenas de refletir sobre o uso, mas permitir que se faça um uso além do senso comum, pois, de outro modo, flertará com a irrelevância.

O uso do *podcast* no ensino de Língua Portuguesa está ligado ao trabalho com gêneros textuais. Este por sua vez é importante quando se considera o ensino contextualizado. Sabidamente, a área de ensino de línguas é colocada em situação de embate como sinônimo de ensino de gramática (ANTUNES, 2003), o que não é compatível com uma concepção de língua que está voltada ao desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes. Ainda que a oralidade e, principalmente, a escrita sejam trabalhadas na escola, isso é feito de modo muito limitador: “Parece incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada.” (ANTUNES, 2003, p. 26).

Em relação à escrita, percebemos ser comum o foco em ortografia e não no planejamento textual, como Antunes (2003) também verifica. Isso quer dizer que há uma preocupação maior na grafia correta das palavras do que no entendimento de sua função no texto e do papel do texto no mundo. Apesar da ênfase na língua escrita, o trabalho com escrita não é muito sofisticado. A escrita é desvinculada de um contexto comunicativo, desprovida de função. A escrita é tratada apenas como atividade técnica/mecânica e não como prática social. Isso é problemático pois, de acordo com Motta-Roth (2006), “uma prática social pressupõe a diferenciação entre escrever como grafar e escrever como produzir texto e construir significados sócio-compartilhados” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 504). Além disso, a escrita trabalhada na escola é improvisada, sem planejamento e nem revisão.

Como a ênfase do ensino de português tem centrado na linguagem escrita, a oralidade não ganha muito espaço ou atenção, apesar de sua predominância na comunicação cotidiana. Com relação à fala, observa-se que, quando ela é trabalhada na escola, ela é vista apenas como algo informal e espaço de “violação” das regras (ANTUNES, 2003). Pouco se explora da fala como utilização da linguagem a ser trabalhada na escola. Quando se trabalha “conversas”, não se faz um estudo de análise conversacional, isto é, investigando como uma conversa acontece, e não se reconhece a importância da adequação ao contexto comunicativo, por exemplo. Cabe destacar que nem toda comunicação oral é informal, sendo preciso identificar diferentes registros adequados a cada contexto comunicativo. Da mesma forma, é preciso desenvolver determinadas competências e conhecimentos quando se trabalha a oralidade.

Por tudo isso, selecionamos o *podcast* com a finalidade de trabalharmos a oralidade e o planejamento de uma produção textual com os alunos. Trabalhar gêneros textuais, compreendendo-os, e produzir textos reais, como prática social, com interlocutores e objetivos definidos, permite que os alunos de fato assumam a condição de produtores no trabalho de produção textual. Essa é uma mudança já verificada na concepção de como se pode ensinar e aprender línguas e que deveria ser valorizada, como Motta-Roth sugere, “criam-se autores que produzem textos

para circulação/publicação, onde antes existiam alunos que escreviam textos para serem entregues à professora, com o único fim de serem avaliados por ela” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 507). Entendemos que essa é uma perspectiva muito mais rica e interessante para o trabalho pedagógico, que envolve a promoção de significado para o trabalho realizado na escola.

#### 4 | UMA PROPOSTA EM SALA DE AULA

A proposta didática desenvolvida considerou as reflexões acima. Foi realizada durante os meses de maio e junho de 2019 na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Panambi, RS, no componente curricular Língua Portuguesa.

O trabalho baseou-se em uma sequência didática construída com o tema “Usando Podcasts para aprender”. A intenção era que os alunos compreendessem que ouvir podcasts é uma excelente forma de aprender sobre algum assunto específico e, ao mesmo tempo, que, ao se colocarem na condição de produtores de conteúdo, teriam que apropriar-se daquilo que comunicariam, promovendo aprendizagem de diferentes questões, para além do conteúdo específico de língua.

Inicialmente, os alunos tiveram que pesquisar e escutar diversos podcasts, relatando suas leituras em sala de aula. Em seguida, foi feita uma reflexão a respeito das características da mídia *podcast* e seus gêneros, buscando identificar regularidades e estruturas. O trabalho linguístico considerou o desenvolvimento da oralidade, de modo que se observasse o uso e as escolhas de linguagem e fala feitos nos *podcasts* selecionados pelos alunos.

Em seguida, buscou-se compreender a progressão textual, tendo-se por suplemento noções da análise conversacional (KOCH, 1995). Isso permitiu o desenvolvimento do planejamento e da produção dos podcasts dos alunos, que os apresentaram à turma. Dentre as contribuições da análise conversacional para a atividade cita-se o desenvolvimento da noção de progressão temática, o reconhecimento da importância da alternância de turnos em uma conversa e os mecanismos de alternância e manutenção da palavra. Como muitos podcasts desenvolvem-se como conversas, é importante reconhecer o que define uma conversa natural.

Após o estudo sobre a mídia, os gêneros e os usos de linguagem, foi a vez de provocar os estudantes a produzirem seu próprio podcast. Eles deveriam, divididos em grupos, selecionar um assunto de interesse, definir responsabilidades, pesquisar, produzir um roteiro, gravar, editar e apresentar aos colegas, que eram os interlocutores do texto. Esse último ponto foi ainda muito relevante, pois foi possível observar a necessidade da seleção de um tema que seja de interesse do público-

alvo.

Embora sejam várias etapas a serem desenvolvidas para uma atividade de produção textual, é necessário registrar que se observou grande interesse dos estudantes durante seu desenvolvimento. Mais do que a produção de um texto, a atividade tinha o objetivo de inserir os estudantes em práticas reais de comunicação e linguagem. Ou seja, esperava-se que os estudantes não familiarizados com a mídia pudessem considerar seu uso em contextos adequados, ao mesmo tempo em que se encorajou que eles buscassem produzir mais episódios, seus próprios podcasts.

Trabalhar podcasts como mídia em sala de aula foi uma experiência desafiadora. Isso porque não se encontrou muita referência sobre como se desenvolver esse trabalho. De acordo com Nascimento (2012), os professores em formação têm muito mais contato com aulas que consideram problemáticas do que com aulas consideradas boas. Impõe-se, portanto, uma grande dificuldade ao docente em formação: incorporar em sua prática pedagógica gestos didáticos inovadores, sem reproduzir, por imitação, os gestos alvos de críticas a que se teve contato em observações de aula e discussões.

Devido à brevidade do período de estágio na escola, não foi possível estender o trabalho dando mais atenção a elementos da produção e publicação da mídia podcast, como auxiliar na gravação, orientar a edição e estruturar uma publicação on-line. Apesar disso, os alunos foram capazes de se familiarizar com a mídia e compreender de modo inicial seus processos de produção. Isso pode ser posteriormente ampliado em atividades na escola, o que permite, inclusive, um uso interdisciplinar. Destacamos, como já foi mencionado, que, por conta da dinamicidade da mídia, os alunos tiveram bastante gosto na realização das atividades.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos apresentar a atividade desenvolvida no estágio em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental que considerou o uso de *podcasts* como ferramenta para a aprendizagem. Esse movimento está relacionado à busca de ampliação do diálogo teoricamente informado entre escola e os usos sociais das TIDICS, propondo o desenvolvimento de letramento digital, empoderamento crítico e inclusão social, em última instância.

O *podcast* é uma mídia que possibilita a vinculação de diferentes gêneros textuais, cujo trabalho é importante segundo uma concepção sociointeracionista de língua, que objetiva o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos e vê o uso das linguagens como prática social.

Além disso, a mídia podcast tem espaço manifesto na BNCC, que a relaciona

com diversas habilidades e propostas pedagógicas. Essa pesquisa não levou em conta a diferenciação, no documento da BNCC, entre *podcast* como mídia e *podcast* como gênero, como, por exemplo *podcast literário*, algo que pode ser posteriormente clarificado e desenvolvido.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

KURTZ, F. D.; VARGAS, R. S.; MOURA, R. Tecnologias e formação de professores de línguas: além de uma perspectiva técnica. **Afluente**, vol. 3, n. 7, 2018. Disponível em <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/9152>

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Podcast, participação social e desenvolvimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307-335, Mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000100307&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100307&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 de jul. de 2019.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006

MOURA, Adelina, CARVALHO, Ana Amélia A. Podcast: Potencialidades na Educação. **Prisma.com**, Porto, n. 3, p. 88-110, 2006.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 317-332, out./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n4p317/24233>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.

## MONITORIA DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE: LETRAMENTOS PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS

Data de aceite: 18/02/2020

Data da submissão: 10/12/2019

### Pamela Tais Clein Capelin

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Cascavel*, PR. Graduada em Letras - Português e Espanhol - Licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza*, PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9189837131409957>

### Márcia Adriana Dias kraemer

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, PR, Bolsa Capes. Estágio Pós-doutoral pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Cascavel*, PR, Bolsa Capes. Professora de Magistério Superior no Curso de Letras Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus Realeza*, PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3993943729036344>

**RESUMO:** Este capítulo tenciona expor as ações desenvolvidas no Projeto *Leitura e Produção Textual: práticas de letramentos acadêmico-científicos na monitoria da UFFS – Campus Realeza, PR*. O objetivo é relatar como os monitores do Projeto realizam ações linguístico-pedagógicas, no intuito de assessorar a inserção adequada de estudantes, bem como técnicos e participantes externos à IES, em comunidades de prática científica, a partir de letramentos acadêmicos. Os atendimentos

procuram apresentar uma postura de interação da linguagem, em que o papel do monitor é o de mediador do aprender intelectual e o do estudante, de sujeito atuante na construção de seu saber, com o uso de instrumentos fundamentados em materiais bibliográficos e em temas pertinentes ao objetivo da Monitoria. Para que essa proposta efetive-se, estuda-se a teoria, elabora-se material didático-pedagógico sobre leitura e produção textual acadêmica que subsidie os atendimentos e cria-se um sistema que potencialize a prática monitora. Como resultados obtidos, constata-se o aumento da procura por atendimentos, com retorno positivo dos participantes em relação à Monitoria de Leitura e de Produção Textual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monitoria de Língua Portuguesa. Letramentos. Gêneros acadêmico-científicos.

### READING AND TEXTUAL PRODUCTION MENTORSHIP IN THE UNIVERSITY: LITERACY FOR SOCIAL PRACTICES

**ABSTRACT:** This text aims to expose the achievements related to the Project *Reading and Textual Production: academic-scientific literacy practices in the mentorship of UFFS - Campus Realeza, PR*. The focus is to report how the project monitors perform linguistic-pedagogical actions, in order to assist the proper insertion



of students, as well as technicians and participants outside the IES, in communities of scientific practice, based on academic literacy. The mentorship project sought to resort a posture of language interaction, in which the role of the monitor is to be the mediator of intellectual learning and the students' role is being the acting subject in the construction of their own knowledge, using instruments based on bibliographic materials and meaningful themes to the objective of the mentorship. In order to accomplish this proposal, the theory is studied, some didactic-pedagogical materials are elaborated about reading and academic textual production that subsidizes the attendances and a system is created that enhances the mentorship practice. As results, it is verified the increase in demand for attendance, with a positive feedback from the participants regarding Reading and Textual Production Mentorship.

**KEYWORDS:** Portuguese Language Mentorship. Literacy. Academic-scientific genres.

## INTRODUÇÃO

O contato com os textos acadêmico-científicos ocorre, predominantemente, no espaço universitário. As atividades, geralmente, apresentam um grau de complexidade maior do que os ingressantes estão acostumados em relação à compreensão, à leitura e à escrita dos gêneros que circulam nessa esfera da comunicação humana. Assim, o apoio didático-pedagógico no espaço acadêmico, com ênfase à monitoria de leitura e de produção textual, possibilita o auxílio na inserção desse acadêmico em sua comunidade de prática acadêmica.

A apreensão do ingressante na universidade decorre da fragmentação ainda experimentada na etapa de educação básica no país, em suas diversas dimensões, conduzindo a refletir acerca dos seguintes pontos relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua materna: o isolamento da disciplina de língua portuguesa em relação às demais; sua compartimentalização em aulas de gramática, de redação e de literatura; e a ausência de um trabalho efetivamente interdisciplinar.

Persiste, ainda, na escola, a ênfase à abordagem prescritiva, expondo-se, geralmente, uma concepção normativista e tecnicista da linguagem,<sup>1</sup> em que as estratégias de ensino e de aprendizagem limitam-se, quando muito, ao trabalho do texto como pretexto para o estudo de gramática, com ênfase na metalinguagem e não na construção de sentidos.

Quando os estudantes ingressam no Ensino Superior, apresentam muitas lacunas de conhecimento no âmbito da leitura e da produção de textos, resultantes desse contexto educacional deficitário. Com efeito, um projeto de monitoria que se

---

1 Na concepção normativa, considera-se o predomínio da pedagogia do *Certo* e do *Errado*, em que há preconceito com as demais formas de uso da língua que não das classes dominantes, guiando a fala pelo padrão escrito. Já a tecnicista aproxima-se da concepção, criticada pela visão bakhtiniana, que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas, menosprezando a natureza real da linguagem como código ideológico (BAKHTIN, 2003).



volte aos letramentos<sup>2</sup> para as práticas sociais, pode promover atividades direcionadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita discente, na tentativa de auxiliar o aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos acadêmicos.

Nesse contexto situacional, apresenta-se o presente relato de experiência com o trabalho de monitoria, subsidiado por um projeto de ensino institucionalizado, em leitura e em produção textual, junto aos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Realeza*, integrando os conteúdos curriculares, por meio da mediação da linguagem em suas mais diferentes modalidades.

Nessa perspectiva, a problematização do projeto é proveniente do estudo das ações discursivas de letramentos acadêmico-científicos, em que a participação de aprendizes nas práticas concretas de especialistas em uma comunidade específica - neste caso, dos cursos de graduação da UFFS, *Campus Realeza*, possibilita o entendimento de como se processa a capacidade de ler e de produzir textos nos âmbitos específicos do conhecimento de cada área do saber.

Em consequência, respaldados em leituras fundamentais para o embasamento teórico, os monitores do projeto empreendem o trabalho de assessoramento aos acadêmicos dos diferentes cursos da instituição em questão. No que tange ao desenvolvimento dessas capacidades, por meio do estudo de textos, entendidos como enunciados concretos de gêneros do discurso,<sup>3</sup> possibilita-se aos discentes a compreensão dos aspectos linguísticos que norteiam o uso da língua nas mais variadas esferas do conhecimento.

A partir de um enquadre multidisciplinar, privilegia-se, no trabalho de monitoria, práticas discursivas, definidas como a produção, a distribuição e o consumo de textos, bem como as atividades sociais pertinentes a diferentes contextos específicos no entendimento de como se processa a apropriação dos letramentos acadêmico/científicos na universidade. A proposta contempla o aporte teórico relacionado à *Análise Dialógica do Discurso*,<sup>4</sup> a qual vê, nos gêneros, práticas discursivas sociais e ideologicamente situadas, sendo uma “[...] disciplina que tem nos textos e nos discursos seu objeto.” (BRAIT, 2012, p. 17).

Procura-se compreender, primeiro, os eventos de letramentos; segundo, os discursos que constituem os letramentos, relevantes a uma comunidade de prática

2 O termo *letramentos* surge nas reflexões dos *Novos Estudos do Letramento* (NEL), para abarcar o conjunto de múltiplas práticas sociais que envolvem a produção de leitura e de escrita, em contraposição ao termo *letramento*, no singular, que pode ser considerado restrito, pois ignora as inúmeras possibilidades de variação em diferentes domínios, linguagens, situações, tempo e contextos. É próximo ao conceito de *multiletramentos*, de autores filiados ao *The New London Group* (1996), em que se considera a leitura e a escrita como construídas tanto por recursos verbais como semióticos (visuais, auditivos e espaciais) (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008; SOARES, 2003).

3 Brait, de acordo com o pensamento disposto nas diferentes obras do *Círculo*, aproxima a definição de *texto* ao de *enunciado concreto*, como unidade plena da comunicação discursiva (BRAIT, 2012).

4 Denominação cunhada por Brait para o conjunto das obras do *Círculo de Bakhtin*, motivador do surgimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, refletindo nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral (BRAIT, 2012).

particular; por fim, a configuração do sistema linguístico que propicia a materialidade aos textos produzidos, distribuídos e consumidos no contexto próprio de produção de conhecimento universitário.

Dessa forma, este capítulo tem por objetivo refletir acerca do Projeto de Monitoria *Leitura e Produção Textual: práticas de letramentos acadêmico-científicos na monitoria da UFFS*, por meio dos aportes teóricos relativos à Análise Dialógica do Discurso e à luz da Linguística Aplicada, a fim de compreender se pode ser uma ferramenta possível no aprimoramento das capacidades de leitura e de escrita dos discentes dos cursos de graduação da UFFS, *Campus Realeza*, assessorando a inserção adequada desses estudantes em suas comunidades de prática universitária.

Justifica-se, portanto, este relato, pela importância de se divulgar projetos de monitoria que se proponham ao aprimoramento da capacidade de os acadêmicos produzirem e compreenderem textos, principalmente das esferas acadêmica e profissional, ação imprescindível ao pleno exercício da cidadania e ao desenvolvimento de atividades científicas. Pelo fato de a universidade exigir o domínio de diferentes capacidades linguístico-discursivas, é necessário promover o seu desenvolvimento, por meio do trabalho com diferentes textos, literários e não-literários, nos diversos campos do saber.

Para a clareza da leitura, o capítulo organiza-se em duas seções: a primeira trata da base epistemológica que norteia a abordagem do projeto, em relação à leitura e a produção textual acadêmico-científica, em uma triangulação de teorias pertinentes ao estudo; a segunda apresenta o relato das atividades propostas e desenvolvidas durante o Projeto *Leitura e Produção Textual: práticas de letramentos acadêmico-científicos na monitoria da UFFS – Campus Realeza, PR*.

## LETRAMENTOS PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS

No processo de formação acadêmico-científica, é promovido o desenvolvimento de estratégias de leitura e de produção textual dos gêneros que circulam nessa esfera da comunicação humana. Desse modo, as ações verbais podem ser consideradas mediadoras e constitutivas do social. Nelas, interagem múltiplas e diversas motivações, intencionalidades, paradigmas, condutas, concepções, teorias que (re)significam a imagem de si e dos outros (BAKHTIN, 2003).

Ao estudar os processos que envolvem a linguagem, importa compreender como os agentes da interação permitem visualizar marcas contextualizadoras da situação de produção, do horizonte social e da apreciação valorativa no tocante ao ato comunicativo do qual participam.

Sob a ótica bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados,

de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa maneira, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem.

Assim, à medida que o conhecimento é sistematizado, na interação dialética constante, as ideias e as experiências dos homens são difundidas discursivamente, materializadas em enunciados concretos. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que *reflete e refrata* o cotidiano e a palavra é a imagem desse espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se.

Nesse prisma, o convívio social é fundamental para a efetivação da aprendizagem. Muitas comunidades de prática podem se caracterizar pela apropriação do conhecimento de modo empírico, mas uma atividade teórica como as desenvolvidas em disciplinas acadêmicas também caracterizam uma prática. Isso porque os membros experientes ensinam a prática apreendida interativamente, proporcionando a perpetuação da comunidade. Logo, *prática* pode ser definida como um conjunto de formas de atividades convencionadas socialmente em um campo específico de ação humana (MOTTA-ROTH, 2013).

Cada comunidade de prática é conformada por gêneros orais, escritos e multimodais e, dessa forma, torna-se atuante em determinada comunidade de prática universitária, pressupondo o engajamento nas ações discursivas que organizam a interação entre os profissionais da área. Os letramentos acadêmicos, portanto, tornam-se um objetivo e um desafio para os estudantes comprometidos com a aprendizagem profissional o qual se caracteriza como uma ação social.

No caso das atividades acadêmicas, é necessário analisar as relações sociais e a própria academia. Nesse sentido, em uma pesquisa, não se pode predizer o que dará significado a um evento de letramento e o que ligará um conjunto de eventos de letramento a práticas de letramento: “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais.” (STREET, 2012, p.77).

Essa percepção caracteriza os letramentos com base nos seguintes aspectos: a) a leitura e a escrita são práticas sociais constituídas por relações de poder e por ideologias; b) a sua análise deve ser ancorada em uma perspectiva teórica que aborde as dimensões do contexto social como, por exemplo, classe, gênero social e etnia, no intuito de analisar os modos como as relações de poder são representadas na leitura e na escrita; c) a ideologia é que mantém as relações de poder nas práticas de leitura e de escrita, estabelecendo a tensão entre forças (*centrípetas* e *centrífugas*, na perspectiva do Círculo de Bakhtin) presentes na arena social.

A ideologia pode, portanto, ser percebida como o sentido da linguagem e, com efeito, dos letramentos, a favor da dominação, atuando simultaneamente nas estruturas como nos eventos sociais. Nestes, evidenciam-se as transformações nas relações de poder, podendo ser resultantes das práticas linguísticas dos sujeitos.

Entende-se que as práticas de letramento são parametrizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder. Dessa forma, alguns letramentos tornam-se mais aparentes e suscetíveis de maior ascendência que outros. Assim, toda forma de letramento é ideológica e de maneira alguma neutra.

É a abordagem do letramento como prática social que possibilita construir sentidos acerca das variações nos usos e nos significados do contexto, porque desenvolver os letramentos acadêmicos como aprendizagem profissional de um escritor/leitor “[...] oferece desafios em qualquer área [...], especialmente se pensarmos que escrevemos para o outro e com o outro, antecipando, projetando nossa audiência e as instituições em que a produção, distribuição e consumo desse texto se inserem.” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 138).

Essa perspectiva assemelha-se ao princípio metodológico vigostskiano que se orienta à análise do desenvolvimento das funções psíquicas humanas, de sua origem social e semioticamente mediada, entendendo a educação como produção histórica e coletiva da humanidade, sendo mediadora da prática social global.

Logo, elabora-se o sistema da língua quando se vivencia o *texto-na-situação* e elabora-se a cultura quando se mobiliza o conhecimento desse sistema e das práticas sociais da comunidade para interpretar um texto. Nesse viés, a língua pode ser considerada um sistema sociossemiótico, uma vez que é socialmente compartilhada para significar, produzindo sentidos e cultura (MOTTA-ROTH, 2013).

Apreende-se a língua para se participar da vida social a qual é mediada pela relação representacional e constitutiva entre texto e contexto. No prisma apontado, considera-se que os letramentos acadêmico-científicos pressupõem o desenvolvimento de capacidades relacionadas à semiótica no que tange à leitura e à produção de textos inseridos no campo de atividade universitária, sendo primordiais para a inserção do sujeito-participante nas práticas sociais de sua comunidade acadêmica.

O estudante desenvolve capacidades relativas aos letramentos acadêmico-científicos em atividades concretas mediadas por especialistas em sua comunidade de prática, em que as responsabilidades em relação à produção linguística são gradativamente progressivas, expandindo-se ao longo do percurso da *participação periférica legítima*<sup>5</sup> do aprendiz.

Essa aprendizagem situada instaura a conscientização e o empoderamento acadêmico nos estudantes comprometidos em contribuir produtivamente ao *status quo* da comunidade de prática a que pertencem por meio da leitura e da escrita com intencionalidade definida. Torna-se uma atividade de formação continuada, inserindo progressivamente o estudante em ações linguísticas que possibilitem sua atuação gradativa em contextos e atividades profissionais.

5 *Participação periférica legítima* refere-se a atividades situadas com características de um processo de aprendizagem que descreve de forma analítica o engajamento e a participação dos aprendizes nas práticas de trabalho e nas comunidades de prática. Logo, adere-se à aprendizagem para se tornar participante pleno e ativo na comunidade de prática a que pertence ou pretende se inserir (LAVE; WENGER, 1991).

Em vista do exposto, em seguida, apresentam-se, de forma panorâmica, as atividades planejadas e desenvolvidas no Projeto *Leitura e Produção Textual: práticas de letramentos acadêmico-científicos na monitoria da UFFS*, que contempla os acadêmicos de todos os cursos da instituição, a priori, mas também técnicos e comunidade externa do *Campus Realeza*, PR, em caso de interesse.

## **LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NA MONITORIA DA UFFS**

O Projeto de Monitoria em análise apresenta, como objetivo geral, a intenção de propiciar aos acadêmicos monitores o subsídio dos aportes teóricos relativos à Análise Dialógica do Discurso e do letramento acadêmico-científico, à luz da Linguística Aplicada, a fim de que auxiliem no aprimoramento das capacidades de leitura e de escrita, prioritariamente, dos discentes dos cursos de graduação, assessorando a inserção adequada desses estudantes em suas comunidades de prática universitária.

A Universidade Federal, composta por seis *campi*, tem como escopo de análise o *Campus* situado na Região Sudoeste do Paraná, UFFS – Realeza, em que seis cursos estão em andamento: Bacharelado em Medicina Veterinária (50 vagas anuais), Nutrição (40 vagas anuais), Licenciatura em Letras – Português e Espanhol - (30 vagas anuais), Física (30 vagas anuais), Química (30 vagas anuais) e Ciências Biológicas (40 vagas anuais). Os objetivos específicos do projeto consistem em:

- a) propor atividades para o desenvolvimento da prática docente e discente no Ensino Superior;
- b) produzir modelos instrutivos, relativamente estáveis, a partir dos elementos constitutivos e orgânicos de gêneros acadêmico-científicos;
- c) auxiliar no aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos cursos de graduação institucionais;
- d) integrar os conteúdos curriculares, por meio da mediação da linguagem modal e multimodal;
- e) fortalecer o êxito acadêmico nas diversas áreas de conhecimento da UFFS.

A descrição das atividades previstas para o monitor (respeitando a carga horária de 16 horas semanais) corresponde, com efeito, a:

- a) estudos teóricos acerca da literatura pertinente à monitoria sobre os letramentos acadêmico-científicos;
- b) produção de modelos instrutivos e de manuais de produção textual acadêmica à prática de monitoria;
- c) planejamento de materiais pedagógicos;

- d) sistematização da prática de monitoria, por meio de atividades específicas aos interessados;
- e) reflexão acerca das experiências vivenciadas, mediada pela coordenação e pelos docentes colaboradores do projeto;
- f) construção de análises teóricas, com a orientação da coordenação e dos docentes colaboradores do projeto;
- g) participação e socialização das experiências em congressos, simpósios e eventos afins.

Os pré-requisitos exigidos dos candidatos a monitor, por conseguinte, correspondem a:

- a) ser acadêmico do Curso de Letras da UFFS;
- b) estar regularmente matriculado nos Componentes Curriculares concernentes à 6ª Fase ou às etapas subsequentes do Curso;
- c) ter cursado, com aprovação, os Componentes Curriculares de Leitura e Produção Textual I e II, com valor superior à nota 7.0;
- d) realizar uma avaliação sobre tópicos relativos à capacidade de leitura e de produção textual a ser aplicada durante o período da execução do processo seletivo dos monitores.

O desenvolvimento do Projeto de Monitoria de leitura e de produção textual acadêmico-científica é subsidiado por reuniões, que se realizam por meio de um encontro semanal, transcorrendo no segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2019.

Os encontros de planejamento visam à preparação de material, a discussões e leituras para a oferta de atividades na monitoria de Língua Portuguesa. Desses momentos, resulta a organização das ações práticas, como:

- a) produção e execução de pesquisa de diagnóstico acerca do interesse e das necessidades da comunidade interna institucional em relação ao conteúdo programático da monitoria;
- b) criação de modelos instrutivos de gêneros acadêmico-científicos para os atendimentos de monitoria e condução de oficinas;
- c) construção de atividades de leitura, análise linguística e produção textual para os atendimentos de monitoria e condução de oficinas;
- d) redação de textos científicos para a participação em eventos científicos.

O Plano de Trabalho do monitor é empreendido de acordo com a proposta do projeto. Para iniciar as ações no âmbito do ensino, faz-se, portanto, uma atividade de diagnóstico, com o mapeamento das demandas dos estudantes e técnicos do *campus* da UFFS, por meio de um questionário disponibilizado no *google forms*, a fim de identificar as possíveis necessidades para a oferta de monitoria, bem como



de oficinas de leitura e de produção textual.

De posse dos resultados, é possível estabelecer, para o trabalho inicial, a demanda de interesse do público em foco, no que tange aos conteúdos de Língua Portuguesa. No decorrer dos atendimentos de monitoria, entretanto, a partir do contato direto com os acadêmicos e técnicos, consegue-se perceber quais são os aspectos preponderantes que devem ser foco de análise/reflexão/orientação.

Para, além disso, no desenvolvimento do projeto, estudos teórico/metodológicos perpassam as proposta de intervenções, subsidiados pela literatura técnica da área da Linguística Aplicada, bem como pelos aportes da metodologia científica e da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. Também, a produção de modelos instrutivos, relativamente estáveis, a partir dos elementos constitutivos e orgânicos de textos-enunciados dos gêneros acadêmico-científicos.<sup>6</sup> A criação de modelos e de manuais contribuem à proposta de assessoramento, bem como à construção do conhecimento e à produção de novos saberes pelos partícipes na interação verbal decorrente do projeto.

Embora se estabeleça o projeto com base no atendimento de acadêmicos dos cursos de graduação e de técnicos, também é permitido o atendimento para os estudantes dos cursos de pós-graduação da UFFS e interessados da comunidade externa. Em alguns casos, há o acompanhamento de acadêmicos estrangeiros, como é a situação de uma nativa do Haiti, a qual teve assessoramento no período de execução do projeto, cuja língua materna é o Francês, a segunda língua o Espanhol, mas apresenta dificuldades na materialização da Língua Portuguesa escrita. Dessa forma, a partir de um diagnóstico das dificuldades emergentes identificadas, estabelece-se o processo de letramentos para os eventos da comunidade de prática em que almeja a inserção.

Há outro recurso disponibilizado pelo projeto aos acadêmicos que não têm disponibilidade de atendimento no contra turno. É estabelecida uma conexão via e-mail, em que se instaura o diálogo e a tentativa de dirimir dúvidas pontuais. Outra atividade ofertada corresponde a oficinas de revisão de conteúdos previstos para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, ministradas tanto nas dependências da UFFS quanto de outros colégios estaduais da região, conforme solicitação dos interessados. As Oficinas do Enem tem geralmente entre quatro a cinco encontros só de estudo sobre aspectos relativos à leitura e à análise linguística, e outros encontros de mesma duração sobre produção textual.

Disponibiliza-se, também, em eventos institucionais, uma oficina intitulada *Dialogando com as letras: oficina de prática linguística*. Soma-se a isso, a divulgação

---

6 Os enunciados formam-se, em um processo de alteridade, por três componentes: a referencialidade (situação de produção do discurso); a expressividade (tonalidade emocional) e a endereçabilidade (a quem se dirige o enunciado) (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018). Em seu todo orgânico, há também três elementos envolvidos holisticamente no processo: a exauribilidade (relativa conclusibilidade do objeto); o projeto enunciativo ou do discurso (intencionalidade comunicativa); as formas típicas composicionais e de gênero de acabamento (construção arquetípica e estilo).

das ações empreendidas por meio da escrita, submissão e apresentação de trabalhos em seminários de ensino, pesquisa e extensão promovidos pela UFFS.

Conforme explanado, nas ações decorrentes do projeto, reflete-se sobre a experiência de iniciação à docência, na formação inicial de professores, por meio do desenvolvimento de propostas de trabalho no atendimento ao público-alvo. Com efeito, subsidiados pelos estudos, entende-se que é possível aliar a teoria e à práxis, no que tange aos letramentos para as práticas sociais, contribuindo à formação cidadã tanto dos acadêmicos que medeiam os encontros, bem como do público que participa dos atendimentos. As atividades desenvolvidas na monitoria são bem aceitas, possibilitando, nos encontros, o processo de construção e de ressignificação de conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades propostas no Projeto *Leitura e Produção Textual: práticas de letramentos acadêmico-científicos na monitoria da UFFS* objetivam propiciar aos participantes o acesso aos aportes teóricos relativos à Análise Dialógica do Discurso e do letramento acadêmico-científico, à luz da Linguística Aplicada, em práticas de letramentos, para o aprimoramento das capacidades de leitura e de escrita, assessorando na inserção adequada dos acadêmicos, entre outros, em suas comunidades linguístico-discursivas.

Como o Projeto de Monitoria caracteriza-se como uma ação de apoio aos letramentos acadêmico-científicos, conseqüentemente, relaciona-se ao desenvolvimento de capacidades compreensivas e interpretativas dos fatos, acontecimentos ou processos que podem ser observados na natureza e na sociedade.

Logo, as atividades resultantes do projeto demonstram que é a proficiência linguística que permite apreender a forma de refletir, de agir e de interagir em contextos de produção de todo conhecimento humano em suas variadas materializações. Nesse sentido, a literacia acadêmico-científica constitui-se tanto pela familiaridade com fatos e conceitos científicos básicos quanto pela capacidade de usar um conjunto complexo de elementos pertencentes a processos cognoscitivos inerentes à prática universitária, ligados aos raciocínios exigidos pelas diferentes esferas do saber.

Os letramentos precisam ser analisados como uma representação abrangente, em que elementos diversos interagem e atividades desenvolvidas no projeto podem auxiliar nesse esforço. Não só as capacidades de leitura e de escrita de textos do universo científico são privilegiadas, mas também a dimensão do conhecimento dos produtos da ciência e de seus sistemas simbólicos; da atitude responsiva diante da experiência material ou mental; da compreensão e da produção de textos e de discursos que exprimem juízo de valor sobre ciência e tecnologia inseridas no contexto social; a capacidade de politizar a partir da consciência acerca do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade.

Entende-se que os atendimentos realizados procuram apresentar uma postura de interação da linguagem, em que o papel do monitor é o de mediador do aprender intelectual e o do estudante, de sujeito atuante na construção de seu saber, com o uso de instrumentos fundamentados em materiais bibliográficos e em temas pertinentes ao objetivo da Monitoria. Para que essa proposta efetive-se, estuda-se a teoria, elabora-se material didático-pedagógico sobre leitura e produção textual acadêmica que subsidie os atendimentos e cria-se um sistema que potencialize a prática monitora. Como resultados obtidos, constata-se o aumento da procura por atendimentos, com retorno positivo dos participantes em relação à Monitoria de Leitura e de Produção Textual.

O aprendiz que se engaja nos letramentos acadêmico-científicos tem possibilidade de transitar de forma efetiva nas ações de linguagem que perpassam discursos de sua área de conhecimento. Essa capacidade permite-lhe participar como sujeito ativo em debates relativos às inovações científico-tecnológicas de sua comunidade de prática, sob o prisma político e social, propiciando a construção do conhecimento visando à cidadania.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (1977). **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. Perspectiva Dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA E SILVA; M.C. **Texto ou Discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 09-12.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do Letramento Acadêmico por Engajamento em Práticas Sociais na Universidade. In: VIAN JR. O.; CALTABIANO, C. (Orgs.). **Lingua(gem) e suas Múltiplas Faces**: estudos em homenagem a Leila Bárbara. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das Significações na Língua ao Sentido na Linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p.69-92.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## RÁDIO NA FEIRA: DISCURSO E ORALIDADE NO VIÉS DA LITERATURA

Data de aceite: 18/02/2020

**Darlise Vaccarin Fadanni**

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFSS -  
Campus Chapecó – SC.

Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos

Mestrado em Estudos Linguísticos

<http://lattes.cnpq.br/1927909595187958>

**RESUMO:** A comunicação oral socializa uma experiência de prática escolar desenvolvida com alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Dom Pedro II de Caibi SC. Anualmente, ocorre a Feira do Conhecimento e Mostra de Trabalhos, promovida pela escola. Em 2017, a fim de aprimorarmos a desenvoltura oral dos estudantes, criamos a Rádio na Feira. Atividade que, além de oportunizar aos alunos o contato com a comunicação oral em público, também possibilitou a interação com visitantes e convidados do evento. Comandando as atividades da Rádio, os alunos foram organizados em grupos, que responsáveis pela programação de cada dia do seu funcionamento, com músicas, entrevistas e discussões sobre diferentes assuntos, também apresentaram de maneira diferenciada as leituras literárias realizadas em classe na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Principiando elementos

clássicos com o uso de microfones em área ampla entre um grupo maior de pessoas, aprenderam a fazer uso da tecnologia de uma Rádio e a estruturar a programação do dia. Bem como, a lidar com imprevistos e desafios, disciplinando a postura e o vocabulário. A Feira desenvolve-se em três dias e desde lá, a Rádio fica sob a responsabilidade dos terceiros anos com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Essa também realizou, nesse mesmo evento, a Tarde Literária, momento voltado ao teatro escolar. Nela, os alunos representaram artisticamente as próprias produções e demais textos. Nesse momento, oportunizamos a todos os alunos a encenação de obras literárias. Experiências significativas, que fizeram a diferença no processo de ensino-aprendizagem, por isso se mantem viva na sequência dos anos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura –  
Conhecimento – Discurso – Oralidade.

### RÁDIO NA FEIRA: IN DISCOURSE AND ORALITY IN THE BIAS OF LITERATURE

**ABSTRACT:** The oral communication socialize an experience of school practice developed with students from the third year of High School in Escola de Educação Básica Dom Pedro II from Caibi, Santa Catarina. Annually, it happens the Feira do Conhecimento e Mostra de Trabalhos,

promoted for the school. In 2017, in order to improve the oral resourcefulness of students, we create the Rádio na Feira. Activity that, besides give opportunity to students the contact with the oral communication in public, it also made possible the interaction with visitors and guests of the event. Leading the activities of the Rádio, the students were organized in groups, who responsible for the daily schedule of its operation, with songs, interviews and discussions about different subjects, they also present in different ways the literature readings done in classroom during the subject Portuguese Language and Literature. Initiating classical elements with the use of microphones in wide area between a bigger group of people, they learnt how to use technology of a radio station e to structure the schedule of the day. As well as, how to deal with unforeseen events and challenges, disciplining posture and vocabulary. The Fair was developed during three days and since that, the Rádio stays as responsibility of the third years with the subject of Portuguese Language and Literature. This subject also realized, in the same event, the Literary Afternoon, a moment turned to the scholar theater. In it, students represented artistically their own productions and other texts. In this moment, we provide to all students the staging of literary works. Significant experiences, which made the difference in the teaching-learning process, and therefore keep themselves alive in the sequence of years.

**KEYWORDS:** : Literature – Knowledge – Discourse – Orality.

1 Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

2 E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e todo o conhecimento, e ainda que tivesse toda fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

( 1 Coríntos, Capítulo 13, Vs. 1,2)

## INTRODUÇÃO

O desempenho linguístico na fala serve-se da gramática e do léxico, bem como, de elementos não verbais, como expressões gestuais que acompanham o discurso em sua compreensão com o outro; fatores pedagógicos e disciplinares, como o tom na gravidade da fala, um ponto significativo à recepção do mesmo; o espaço social e o contexto também devem ser reconhecidos como importantes no processo de comunicação, pois a fala deve ter a sintonia necessária com o outro, seu receptor.

É necessário, por tanto, instigar no estudante o desenvolvimento discursivo da oralidade, para que se reconheça também como identidade nessa fala que parte do seu eu, sujeito emissor. Essa que é tão ou mais significativa do que a escrita, pois falamos muito mais do que escrevemos, durante um dia de aula, ou de vida.

Portanto, no trabalho que segue abordaremos o discurso e a oralidade como abordagens teóricas para uma experiência pedagógica obtida com alunos do terceiro ano do ensino médio. A atividade objetivou o desenvolvimento do discurso na oralidade, explorando o conhecimento literário com obras clássicas.

O texto possui um relato de como se desenvolveu a Rádio na Feira, ocorrida na Escola de Educação Básica Dom Pedro II do município de Caibi SC. A atividade ocorreu com a programação de uma rádio, no entanto, desenvolvida com entrevistas e momentos literários.

Também discorre sobre a Tarde Literária, evento organizado especialmente para a feira da escola. Nessa atividade, todos os alunos foram convidados a ingressarem. Contudo, os alunos dos nonos anos participaram de maneira especial, encenando produções próprias, todas a partir de um tema gerador, tema da feira.

A Rádio na Feira e o teatro na Tarde Literária demonstraram que a oralidade é significativa e faz a diferença. Os trabalhos atingiram o propósito esperado. Os estudantes marcaram presença e foram marcados pelo evento.

## A LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NA ORALIDADE

Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde essas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem.

(Michel Foucault)

Nessa abordagem, não podemos deixar de falar sobre o discurso, objeto que transcorre na oralidade a fim de comunicar, a partir de sua formação e então funcionamento. Por isso, segundo Orlandi, o funcionamento discursivo é “(...) a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1987, P.125). Ainda é significativo dizer:

(...) sem a consideração do funcionamento do discurso em suas condições de produção, não há possibilidade de distingui-lo, pois o estabelecimento da propriedade do discurso é o estabelecimento do funcionamento tópico de suas condições de produção. (ORLANDI, 1996b, p.26)

O grande desafio da Educação está no como ensinar. A forma de desenvolver as atividades curriculares em sala de aula frente ao contexto social questiona, mesmo com o avanço da tecnologia que nos traz diferentes alternativas de trabalho com o aluno.

O ensino da Língua Portuguesa e da Literatura requer desenvoltura artística para fazer das aulas um contexto interessante, construtivo e prazeroso. A leitura é o carro chefe no desempenho discente. Compreender, interpretar e analisar criticamente desenvolvem as habilidades de escrever e falar.

Pela análise literária nos desafiamos a conquistar excelência na escrita e na fala

dos estudantes. Tanto a escrita como a oralidade podem transformar suas realidades, desencadeando autoconfiança e conseqüentemente melhorando no processo de ensino-aprendizagem. O princípio de tudo está na leitura e na sua desenvoltura. “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, uma palavra: de historicidade”. (ORLANDI, 2012, P. 10)

O texto precisa ser lido com interação, observando que por trás das palavras existe um sujeito, buscando uma conversação. “Vamos então nos ocupar do fato de que o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz”. (ORLANDI, 2012, p. 102) Essa forma de visualizar a leitura, proporciona a contextualização do texto lido com a realidade do leitor, fazendo analogias e aprendendo com o sujeito autor.

Com a prática da leitura interativa, o estudante tende expandir seu olhar em relação ao contexto histórico em que vive, possibilitando-o estender a visão crítica e alongar o pensamento do mundo que o cerca. Com essa perspectiva a literatura surge como antídoto ao renascimento de um novo sujeito. Um sujeito com propriedades argumentativas interessantes e eficazes na oralidade discursiva e na prática de escrita.

Discurso e oralidade são dois segmentos importantes para o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho literário que leva ao estudante a desenvoltura de suas falas.

Para buscar uma definição de discurso, Maria José Coracini faz uma abordagem entre algumas das muitas vertentes em torno do objeto “discurso”, que servem como parâmetro para a compreensão de sua identificação como objeto. Assim temos as seguintes definições:

Harris, que define o discurso como unidade interfrástica e propõe uma análise de base distribucional: Saussure, que define como realização concreta e individual da língua, único objeto do projeto científico da linguística: Benveniste, para quem o discurso constitui lugar de emergência da subjetividade do enunciador que deixa, marcas de seu envolvimento com o que enuncia. ( CORACINI, 20017, P.28 – 29)

A formação do discurso é essencial no desenvolvimento da oralidade. Nesse caso, o conteúdo internalizado na mente dos estudantes é de fundamental importância, pois é a partir dessa internalização, que emitirá um discurso coerente e coeso. Para tanto, todas as leituras contribuem significativamente na formação discursiva, fortalecendo a oralidade e conseqüentemente a escrita. Para Orlandi (2012), a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social.

O sujeito se constitui como leitor se apropriando de elementos demandados no contexto em que está inserido. Por isso, para Orlandi, não podemos desmerecer nenhum dos campos na formação discursiva de alguém. A formação discursiva é linguística por se desenvolver pelos signos, códigos que representam a formação

ideológica do sujeito e pela estrutura lexical dos mesmos. É pedagógica por fazer parte de um processo de aprendizagem escolar, com atividades que a desenvolva com desenvoltura, principalmente com a leitura. É social, por adquirir do meio em que está inserido as ideologias, pensamentos que formam o discurso.

O discurso na oralidade demonstra as características do sujeito que o conduz. Uma identidade revelada no ato da fala. Fator que normalmente inibe o sujeito/estudante a fazer uso da fala em público.

O trabalho pedagógico endossado pela literatura frutifica no discurso dos estudantes. Esse pode ser desenvolvido pela analogia entre obras literárias, entre obras e o contexto social, cultural, econômico, político e educacional. Basta extrair do objeto em questão o tema pretendido e com o objetivo da aula, é possível transformar a literatura em palco de oralidade. O discurso literário funciona com diferentes gêneros orais, entre eles o debate e o seminário, possíveis de exploração discursiva na oralidade.

A literatura oportuniza ao leitor uma viagem a mundos distantes de seu tempo. Um tempo que pode responder a muitas perguntas sobre os acontecimentos do agora. Explicações referentes a um todo da sociedade podem ser encontradas pelas análises literárias.

É a arte que facilita ao leitor a compreensão de mundo e contribui com sua visão crítica. Agrega no conhecimento e no desenvolvimento do discurso, que produz sentido em relação à posição do sujeito e em sua formação ideológica, que no momento se faz presente.

Para Foucault a formação discursiva é fundamental na determinação dos processos de significação. O autor entende que:

(...) no caso em se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso que entre objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (FOUCALUT, 1969, p.43)

Assim, a literatura como representação histórica tem seu papel na formação ideológica do sujeito, e de maneira consciente é transformada em aprendizado.

## PROVOCANDO EMOÇÕES PELA FALA

O discurso e a oralidade no viés da literatura revelam uma atividade escolar desenvolvida com alunos do terceiro ano do ensino médio na Feira: Compartilhando Conhecimentos da Escola de Educação Básica Dom Pedro II, localizada no município de Caibi SC. A feira acontece anualmente, sempre no mês de Outubro.



O desafio de falar em público, com responsabilidade na formação discursiva, foi atividade vencida por esses alunos. Divididos em pequenos grupos, assumiram o comando da Rádio na Feira. Quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira, três dias de programação com literatura.

Os dias foram incorporados com as seguintes atividades na programação:

- Saudações ao público ouvinte;
- Mensagem motivacional;
- Declamação poética;
- Leitura de trechos de romances, instigando ao público ouvinte a leitura da obra;
- Entrevistas com as autoridades presente;
- Entrevistas com a gestão da escola;
- Entrevistas com convidados, entre elas escolas visitantes;
- Entrevistas com os demais expositores;
- Entrevistas com alunos do ensino médio da escola sobre as obras literárias lidas e trabalhadas no ano letivo;
- Recados e avisos;
- Notícias;
- Momento de reflexão;
- Momento de descontração com música.

Na declamação de poemas, vários foram os autores referenciados, entre tantos, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade.

**Motivo**

*Eu canto, porque o instante existe  
E a minha vida está completa  
Não sou alegre nem sou triste, sou poeta  
Não sou alegre nem sou triste, sou poeta*

*Irmão das coisas fugidias  
Não sinto gozo nem tormento  
Atravesso noites e dias no vento  
Se desmorono ou se edifico  
Se permaneço ou me desfaço  
Não sei se fico ou passo*

*Eu sei que eu canto e a canção é tudo  
Tem sangue eterno a asa ritmada*

*E um dia eu sei que estarei mudo, mais nada.*  
(Cecília Meireles)

**No meio do caminho**

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*  
(Carlos Drummond de Andrade)

Todos os momentos da programação foram significativos. No entanto, as entrevistas desafiaram significativamente. Mesmo preparados para a produção do gênero, o fato de conversar como entrevistador com pessoas de fora do grupo, provocou emoção.

As entrevistas com convidados e autoridades fizeram refletir sobre o discurso usado naquele momento. Expressões próprias da oralidade da faixa etária tiveram que ser, em vários momentos, repensadas e adotadas, como o uso dos pronomes de tratamento e a conjugação dos verbos nos devidos tempos e nas devidas pessoas gramaticais. O cuidado com a colocação vocabular no discurso oral dos alunos de maneira geral demandou cuidado, como fazem ao escreverem um texto para fins de avaliação. A disciplina discursiva foi sem dúvida significativa, com riquíssimo aproveitamento da oportunidade de falar ao microfone para muitas pessoas.

O que precisa ser ressaltado na metodologia de trabalho é a conversação sobre os romances lidos pelos alunos do ensino médio. A organização da conversação contemplou alunos dos segundos anos também, que pelo convite, no evento, discorreram sobre diversas obras e autores, todas na perspectiva de incentivo à leitura.

Discussões sobre a possível traição de Capitu, esposa de Bentinho, com seu melhor amigo Escobar, da obra **Dom Casmurro** de Machado de Assis, acalorou a conversação, ao vivo pelo microfone aos ouvintes da Rádio na Feira.

Trecho:

CXXIII Olhos de Ressaca

Enfim, chegou a hora da encomendação e da partida. Sancha quis despedir-se do marido, e o desespero daquele lance consternou a todos. Muitos homens choravam também, as mulheres todas. Capitu, amparada a viúva, parecia vencer-se a si mesma. Consolava a outra, queria arrancá-la dali. A confusão era geral. No meio dela, Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não lhe admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas...

As minhas cessaram logo. Fiquei a ver as dela; Capitu enxugou-as depressa,

olhando a furto para a gente que estava na sala. Redobrou de carícias para a amiga, e quis leva-la; mas o cadáver parece que a tinha também. (ASSIS, 1998, p. 160-161)

Outra discussão interessante, alongada ao ouvinte, foi à postura de Aurélia Camargo em relação a Seixas, protagonista de **Senhora** de José de Alencar. Teria sido ela uma mulher malvada e vingativa?

Trecho:

Aurélia calcou a mão sobre o seio para comprimir a emoção que a ia dominando.  
\_ O senhor não retribuiu meu amor e nem o compreendeu. Supôs que eu lhe dava apenas preferência entre outros namorados, e o escolhia para herói dos meus romances, até aparecer algum casamento, que o senhor, moço honesto, estimaria para colher à sombra o fruto de suas flores poéticas. Bem vê que eu o distingo dos outros, que ofereciam brutalmente, mas com franqueza e sem reбуço, a perdição e a vergonha.

Seixas baixou a cabeça.

\_ Conheci que não amava-me, como eu desejava e merecia ser amada. Mas não era sua a culpa e só minha que não soube inspirar-lhe a paixão, que eu sentia. Mais tarde, o senhor retirou-me essa mesma afeição com que me consolava e transportou-a para outra, em quem não podia encontrar o que eu lhe dera, um coração virgem e cheio de paixão com que o adorava. Entretanto ainda tive forças para perdoar-lhe e amá-lo. (ALENCAR, 2006, p.112)

Aluísio de Azevedo com **O Cortiço** também foi palco de conversação. João Romão e Bertoleza, bem como demais personagens que descrevem a história de urbanização e de habitação coletiva na época em que o Brasil liberta-se de Portugal.

Trecho:

Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas.

Um acorda alegre e farto de quem dormiu de uma assentada sete horas de chumbo. Como se sentiam ainda na indolência de neblina as derradeiras notas da última guitarra da noite antecedente, dissolvendo-se à luz loura e tenra da aurora, que nem suspiro de saudade perdido em terra alheia. (AZEVEDO, 2006, p. 30)

**Vidas Secas** de Graciliano Ramos, obra que demonstra dureza nas vidas de uma família nordestina, sofrimento, fome, sede e poucas oportunidades de melhoras. Sobre o Fabiano e o ato de jogar, teria sido ele negligente ou apenas um coitado sedento por uma diversão, ou iludido pela malvadez do outro?

Trecho:

\_ *Como é, camarada? Vamos jogar um trinta-e-um lá dentro?*

*Fabiano atentou na farda com respeito e gaguejou, procurando palavras de seu Tomás da bolandeira:*

\_ *Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer. Enfim, contanto, etc. É conforme.*

*Levantou-se e caminhou atrás do amarelo, que era autoridade e mandava. Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia.*

*Atravessaram a bodega, o corredor, desembocaram numa sala onde vários tipos jogavam cartas encima de uma esteira.*

*\_ Desabafa, ordenou o polícia. Aqui tem gente.*

*Os jogadores apertaram-se, os dois homens sentaram-se, o soldado amarelo pegou o baralho. (RAMOS, 2006, p.28-29)*

Obra de Saramago, ***Ensaio Sobre a Cegueira***. Uma crítica ao sistema político, à forma de gestão de uma sociedade. O que leva as pessoas a ficarem cegas da noite para o dia?

Estamos a destruir o planeta e o egoísmo de cada geração não se preocupa em perguntar como é que vão viver os que virão depois. A única coisa que importa é o triunfo do agora. É a isto que eu chamo a cegueira da razão. (José Saramago)

Assim, como essas, outras obras também foram citadas e trabalhadas. O evento foi importante ao objetivo traçado. No final, conquistado com grande satisfação.

## O TEATRO NA TARDE LITERÁRIA

O projeto contou ainda com o teatro. Encenações de textos literários e também de textos produzidos pelos próprios alunos. Realizado em uma das tardes da feira, os alunos de todas as séries foram convidados a participarem. Essa tarde foi nomeada como Tarde Literária, que acontece desde 2017, quando criada a Rádio na Feira.

No início de cada ano letivo, o grupo de professores junto à gestão da escola e corpo pedagógico reúne-se para planejamento do ano letivo. Nesse período também se projeta a Feira: Compartilhando Conhecimentos. Cria-se um tema gerador para que durante o ano se desenvolva atividades voltadas a ele e apresentadas na feira. Em 2017, trabalhou-se Sociedade, Educação, Progresso e Cidadania. Em cada ano, o tema é diferente, com ele outras perspectivas e outras encenações.

O que é importante ressaltar nesse aspecto é a representação das produções dos próprios estudantes. Textos vivenciados com a energia dos próprios alunos/ autores. Com o tema da feira, os alunos dos nonos anos são incentivados a escreverem peças de teatro para encenação na Tarde Literária. Fazem em pequenos grupos. Peças curtas e dinâmicas. O importante nesse aspecto, é que o trabalho é interdisciplinar, outras disciplinas são convidadas e podem fazer parte do processo. Em 2018, tivemos a participação da Geografia, e na tarde literária, representou o tema com excelência.

O texto abaixo escrito é de autoria da aluna H.C.B. Fez como atividade escolar e dramatizou ao lado da colega A.S., na abertura da Tarde Literária de 2017.

*Brasil: evolução ou regresso?*

*E assim, depois de toda essa trajetória, a Terra de Vera Cruz hoje, Brasil.*

*Brasil, uma pequena palavra, que por trás possui um grande, imenso valor.  
Louvado seja ó Senhor pela mãe Terra, mais ainda pelo Brasil, que da Amazônia  
aos pampas,  
do Cerrado aos Manguezais nos mostra amor, unidade e paz.  
Um país belo, multicultural, de muitos rostos: negros, índios, italianos, alemães,  
gente linda!  
Que luta, luta e sofre por querer um mundo mais igual, mais humano, “que desafia  
o nosso peito a própria morte!”  
“Ó Pátria Amada, Idolatrada, Salve, Salve!”  
Agora as pessoas desta terra não andam mais nuas, e mesmo assim são cobiçadas,  
desejadas. Hoje existe uma política a base de interesses e benefícios, mas não para  
o país, nem para os brasileiros.  
Mas para determinadas pessoas que buscam alimentar seu próprio ego, sua  
ignorância.  
Pátria Amada?  
Um país com uma grande desigualdade social, que faz com que as pessoas se  
preocupem em ter, e não mais em ser.  
Hoje existe o preconceito, o consumo elevado de bebidas alcoólicas, a perda de  
vidas, vidas preciosas, vidas corpóreas e espirituais.  
Pátria Amada?  
Pois bem, sim, és uma Pátria Amada, bela, grandiosa, de um esplendor único.  
Assim como em todos os lugares, o Brasil possui seus caminhos, pessoas e almas  
negativas.  
Mas acima disso, possui caminhos, pessoas e almas positivas.  
Gente linda! Que luta, e que sabe respeitar as diferenças, os valores e culturas.  
Todos unidos, por um Brasil de sucesso, resultados e conquistas.  
“Dos filhos deste solo és mãe gentil, Pátria Amada, Brasil!”  
(Aluna HCB)*

A Feira: Compartilhando Conhecimento, evento da escola, oportunizou o desenvolvimento discursivo e a desenvoltura da oralidade dos alunos. O ato de prepararem seus discursos e organizarem suas apresentações contribuiu significativamente com processo de ensino-aprendizagem, que aconteceu com amor e satisfação.

## CONCLUSÃO

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.  
(Clarice Lispector)

Na escola, o processo de ensino-aprendizagem é sempre bastante discutido pelos professores e demais pessoas responsáveis pelo êxito educacional. O como ensinar é um desafio e as estratégias de trabalho emergem do dia a dia em sala pela

convivência com cada realidade, e cada uma com suas especificidades.

O professor, sujeito de várias performances, precisa encontrar as alternativas que o levam a vencer os obstáculos que o processo lhe proporciona. A fim de atingir seus objetivos e como docente, conquistando a meta de contribuir com a sociedade pela formação do estudante, sujeitos e cidadão, busca maneiras diferenciadas de como ensinar aquilo que o currículo escolar determina. Vários estudiosos propõem alternativas metodológicas, frutos de pesquisas e experiências, que orientam o profissional que está diretamente ligado aos alunos em sala de aula. Mas, somente ele poderá fazer a diferença em suas aulas.

A rádio na feira e a tarde literária são atividades que deram certo. O desenvolvimento do discurso presente na oralidade dos alunos que fizeram parte da atividade se deu de maneira significativa. E como diz Clarice Lispector, “uma história é feita de várias outras histórias”. As histórias da sala de aula são partes da história conquistada no resultado das atividades apresentadas.

Pela literatura, discurso e oralidade demonstraram o aprendizado oriundo de uma trajetória chamada sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, José (1829-1877). *Senhora*. São Paulo: Escala Educacional, 2006 – (Série Nossa Literatura).

ASSIS, Machado (1839-1908). *Dom Casmurro*. Série Bons Livros. São Paulo, Editora Ática. 1998.

AZEVEDO, Aluísio (1857-1913). *O Cortiço*. São Paulo: Escala Educacional, 2006 – (Série Nossa Literatura)

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira) plurilinguismo e tradução*. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2007.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Leitura*. – São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Interpretação autorial, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996a.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. 7. Ed. Trad. S.T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes (ed. Consultada: 1955), 1996.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Trad. L.F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária (ed. Consultada: 1997), 1969.

RAMOS, Graciliano (1892-1953). *Vidas Secas*; posfácio de Marilene Felinto. – 99ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

[https://www.pensador.com/ensaio\\_sobre\\_a\\_cegueira/](https://www.pensador.com/ensaio_sobre_a_cegueira/)

<https://www.pensador.com/frase/MTAxOTc2/>

[https://www.pensador.com/melhores\\_poemas\\_de\\_carlos\\_drummond\\_de\\_andrade/](https://www.pensador.com/melhores_poemas_de_carlos_drummond_de_andrade/)

[https://www.pensador.com/amor\\_e\\_fogo\\_que\\_arde\\_sem\\_se\\_ver/](https://www.pensador.com/amor_e_fogo_que_arde_sem_se_ver/) Luís Vaz de Camões. Acesso em 28/11/2019.

<https://www.bibliaonline.com.br/acf/1co/13/1-3>

<https://www.pensador.com/frase/NDE0ODMz/>

## CONCEPÇÃO DA LINGUÍSTICA APLICADA EM UM PROJETO DE CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO

Data de aceite: 18/02/2020

Data de submissão: 28/01/2020

### Daniele Santos Rocha

Universidade do Estado da Bahia

Eunápolis – BA

<http://lattes.cnpq.br/3109775000504926>

### Emerson Tadeu Cotrim Assunção

Universidade do Estado da Bahia

Eunápolis – BA

<http://lattes.cnpq.br/5833782799706831>

### Juliana Alves dos Santos

Universidade do Estado da Bahia

Eunápolis – BA

<http://lattes.cnpq.br/4152221336704268>

**RESUMO:** Os currículos são documentos políticos e educacionais que orientam todo o conjunto de atividades didáticas de ensino e aprendizagem. Tomando por base os estudos sobre currículo (JESUS, 2012; KLEIMAN, 2013) e os estudos sobre a Linguística Aplicada (LA) e levando em consideração a confusão entre LA e aplicação de linguística (MOITA LOPES, 2006; MENEZES; SILVA, 2009; PENNYCOOK, 1998), essa pesquisa tem por objetivo analisar o currículo da pós graduação *Latu Sensu* em LA da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, *Campus XVIII* – Eunápolis e identificar se as ementas das disciplinas desse

currículo atendem aos conceitos da Linguística Aplicada, que tem como finalidade a defesa da descolonização do conhecimento e pluralidade dos sujeitos. Utilizamos a pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) como método investigativo e, para a análise, nos valem de conceitos sobre análise de documentos (CASANOVA, 2006), que representa uma fonte natural de informações fornecidas em qualquer contexto. As análises evidenciam a) que o referido curso apresenta em suas disciplinas descrições que não atendem à concepção de LA e b) percebemos que, apesar de léxicos próprios da área, a finalidade da disciplina volta-se a um modelo estruturalista. Apostamos, com isso, na necessidade urgente de agregar a esse currículo uma concepção de LA que considera as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que a LA tem como objeto de investigação (MOITA LOPES, 2006).

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada. Currículo. Formação continuada de professores.

### CONCEIVING OF APPLIED LINGUISTIC IN A POSTGRADUATE COURSE'S PROJECT

**ABSTRACT:** The curricula are politic and educational documents that guide all didatic activity of teaching and learning. Based on studies about curricula (JESUS, 2012; KLEIMAN, 2013), Applied Linguistic researches and considering the misconception about



Applied Linguistic (AL) and application of Linguistic (MOITA LOPES, 2006; MENEZES; SILVA, 2009; PENNYCOOK, 1998), this research goals to analyse the curriculum of a postgraduate course in AL at State University of Bahia, *Campus XVIII – Eunápolis* and to identify if the subject programs correspond to concepts of Applied Linguistic, that purposes the defense of knowledge decolonization and plurality of people. We used qualitative research (FLICK, 2009) and document analysis (CASANOVA, 2006) that represents a natural source of information provided in any context. The analysis point that a) the postgraduate course does not show in its subjects an updated conceiving about AL and b) it was noticed that although lexicon of AL be used, the objective of the subject has a structuralist model. So, there is an urgent need to add to this curriculum an AL conceiving that considerates the the voices of those who live the social practices that AL has as an object of investigation (MOITA LOPES, 2006).

**KEYWORDS:** Applied Linguistic. Curriculum. Continuing education.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (LA) nasceu como uma disciplina de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e hoje se estabelece como uma disciplina que faz fronteiras com outras ciências. Tendo como objeto de estudo a linguagem nas práticas sociais, a LA é, como concebe Moita Lopes (2006), “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Trazendo essa discussão para o ensino, um currículo que evoca/tematiza a Linguística Aplicada busca a valorização de conhecimento oriundos de classe populares, na tentativa de não considerar válido apenas os conhecimentos vindos da academia, descentralizar as relações de poder dos grandes centros hierárquicos sobre fortes tendências tradicionais (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES 2006, 2013; KUMARAVADIVELU, 2006; PENNYCOOK, 1998). Na contramão do que defende a LA, a Linguística tradicional sempre voltou seus olhares para a língua *de per si*, ou seja, a língua por ela mesma, e seus objetos de investigação sempre colocaram a língua como objeto primeiro e as questões sociais como coadjuvantes. Afora isso, ainda paira nas Universidade a compreensão equivocada de Linguística Aplicada como aplicação de linguística, como tem defendido os manuais que orientam as práticas docentes de professores da área de linguagens.

Aqui no Brasil, as demandas curriculares fazem com que a LA seja voltada em sua maior parte para o ensino/aprendizagem de línguas, esses incluídos na maioria dos cursos de pós-graduação e graduação. A partir dessa demanda voltada ao ensino de pós-graduação, a nossa inquietação foi a de analisar as ementas do curso de Linguística Aplicada da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XVIII Eunápolis – BA*, e tentarmos definir se essa proposta atende a alguns dos atuais

conceitos defendidos pela Linguística Aplicada. Para tanto, pensamos na pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) como sul orientador de nossas apostas metodológicas e, para a análise, nos valem de teorizações sobre Análise documental (TÍLIO, 2006) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004).

Inicialmente serão apresentados alguns pressupostos da Linguística Aplicada, falando brevemente da sua história. Em seguida, serão apresentadas conceituações da Linguística Aplicada Crítica, após, serão textualizados os caminhos metodológicos limitados para a investigação. Em seguida, exibiremos alguns achados investigativos e finalizamos com algumas considerações sobre eles.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

São inúmeros os trabalhos que tratam da diferenciação da Linguística com a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; CELANI, 1992). Essa necessidade de delimitação teórica se deve, entre outros motivos, pelo fato de as duas terem a língua como objeto de estudo, porém com concepções diferentes sobre ela. É inegável, entretanto, que a LA tem se distanciado da sua disciplina-mãe e se tornado cada vez mais consolidada em sua área de estudo.

A LA surgiu na década de 1940, com o intuito de “criar” métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira que fossem rápidos e eficientes. Naquele momento, buscavam intelectuais que entendessem da aplicação de uma abordagem científica da língua (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). E assim foram os primeiros trabalhos da área: uma tentativa de discutir como os modelos teóricos da linguística poderiam auxiliar na aprendizagem de línguas, em especial estrangeiras. Um exemplo é o primeiro artigo de Moita Lopes publicado em 1979: “Como o modelo gerativo-transformacional pode auxiliar na aprendizagem de línguas” (MOITA LOPES, 2009).

Em 1956 foi fundada a Escola de Linguística Aplicada de Edinburg, iniciando um período de significativa expansão dos estudos da área. No Brasil, os marcos históricos foram a criação na PUC-SP do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas em 1970; o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas e a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Durante todo esse percurso, a delimitação do objeto de estudo da Linguística e da Linguística Aplicada teve seus momentos de desestabilização e concordâncias. Um dos motivos, como nos lembra Passos (2015, p. 39), pode ser do próprio nome da área: “Batizar essa área de estudo como Linguística Aplicada precisa ser visto como uma opção infeliz, posto que essa escolha lexical pode conduzir um leitor não especializado a acionar uma dada memória discursiva que o leve a interpretação errônea de que a LA se restringe a aplicação”. Posto isso, são muitos os estudiosos

que advogam por uma independência da área, da necessidade de ser legitimada como área de investigação autônoma (MOITA LOPES, 1996; ALMEIDA FILHO, 2007; KLEIMAN, 1998; RAJAGOPALLAN, 2006).

A visão mais simplificada da LA é entendê-la como estudos da linguagem em contextos sociais diversificados. Moita Lopes (2009) nos lembra que uma das preocupações cruciais dessa área investigativa é com o sujeito heterogêneo, detentor de múltiplas identidades. Identidades essas que implicam em desdobramentos epistemológicos cruciais.

Assim, entendemos que essa concepção deve perpassar pela proposta dos cursos de formação continuada em LA. Dentre os diversos motivos, temos: *i)* o fato de ser um campo recente, e, por isso, pressupomos que a formação inicial do público que esses cursos atendem possa ter sido insuficiente para o entendimento da importância da LA no ensino de línguas; *ii)* por constatar na experiência local do *Campus XVIII* uma incoerência na oferta de algumas disciplinas constitutivas da linguística no curso de Pós graduação em LA e *iii)* por perceber que os candidatos que chegam a esse mesmo curso ainda partem da memória discursiva de aplicação de linguística na construção de seus trabalhos finais e durante o desenvolvimento de algumas disciplinas.

A Linguística Aplicada de tempos pós-modernos é interdisciplinar e transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e, por conta do reconhecimento dos textos como discursos, tornou-se uma prática social e política. Os linguistas percebem que “ao propor suas análises estão tentando influenciar a forma como as coisas se apresentam, isto é, intervir na realidade que aí está” (RAJAGOPALAN, 2006). Em outras palavras, o uso da linguagem de maneira descontextualizada e descorporificada passou a ser duramente criticado, pois trata-se de um tratamento ao sistema sob paradigma da pesquisa positivista e prescritivo (KUMARAVADIVELU, 2006).

Rajagopalan (2003) vai mais além ao afirmar que fazer LA atualmente é adotar posturas críticas em relação às teorias que advém da linguística, por exemplo. Para ele, é urgente e necessária a pedagogia crítica para os nossos tempos, pois o pedagogo crítico é um ativista, um militante que por menor e mais localizada que seja sua ação pode “desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106). Partindo de enfáticas considerações sobre a pedagogia crítica, o autor defende uma nova vertente para a LA: a Linguística Aplicada Crítica (LAC). O fio condutor da LAC é repensar a teoria/prática. O pesquisador argumenta que é isso que a torna com uma postura genuinamente crítica. Nas próprias palavras do autor, “a linguística aplicada do futuro não só englobará determinadas funções que eram monopólio da disciplina mãe, como ocupará o terreno perdido por ela, sobretudo nos anseios populares do dia a dia”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80).

Ou seja, o primeiro compromisso da LAC é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena amostra. O professor, nesse sentido, se atreve a criar um espaço na sala que se discuta a vida fora dela, relacionando a vida real com o conhecimento escolar.

Defendemos que os primeiros passos para mudanças das posturas pedagógicas sejam o estudo, a pesquisa, a reflexão e o contato com as novas discussões na área de atuação, que são proporcionadas em cursos de pós-graduação, entendidos como formação continuada. Corroboramos com Garcia (1996) que dispõe que formação de professores é uma proposta ao longo de toda a carreira docente, desde a formação inicial ao desenvolvimento profissional, “sendo uma aprendizagem contínua, cumulativa, em que se troca uma variedade de formatos de aprendizagem” (GARCIA, 1996, p. 38). É a partir da formação continuada que se pode vislumbrar mudanças nas práticas sociais de ensino, é ela que reativa transformações nos sujeitos e que facilita os processos de ensino e aprendizagens dos alunos.

Sendo assim, o reconhecimento da linguagem enquanto discurso, a intervenção social e política e a interferência na realidade estão, como falado, inteiramente atravessadas pelo momento histórico-social contemporâneo, que perpassa também a constituição identitária dos estudiosos da linguagem, mais especificamente do linguista aplicado. Implica em dizer que na medida que a LA se ocupa cada vez mais com questões políticas e sociais vinculadas a diferentes contextos, propor e questionar uma formação continuada nessa área traz significativas contribuições para a educação. Desta feita, olhar para nós mesmos – formadores de professores e professores em formação continuada – é desafiar-se a compreender como fatores objetivos (práticas discursivas, posturas, práticas pedagógicas, entre outros) e subjetivos (projeto do curso, matriz curricular) concorrem para moldar os processos de formação de professores.

### 3 | PERCURSOS METODOLÓGICOS

Flick (2009) destaca que neste cenário de pós modernidade é importante ressaltar que não há mais espaços para narrativas prontas, entendendo que as mudanças na sociedade sofrem rápidas alterações, o que torna os métodos tradicionais dedutivos não mais precisos, visto que a percepção sob o objeto é diferente.

Pelo fato do objetivo dessa investigação se tratar de análise de currículo, um dos métodos utilizados é a análise documental, que deve ser considerada quando o conteúdo do objeto de estudo é elemento fundamental para a pesquisa. Para Tílio (2006), os documentos representam uma fonte natural de informação que são fornecidas em qualquer contexto.

Além da análise documental, foi utilizada também a análise de conteúdo, nos pressupostos de Bardin (2004). Essa análise conduz descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas e ajuda a reinterpretar as mensagens para atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Para esse recorte da pesquisa<sup>1</sup> analisaremos as ementas das disciplinas propostas no curso de especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, ofertadas no *Campus XVIII* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Desta feita, é o texto de autores, inserido no contexto da pós-modernidade, o objeto de estudo desta investigação. Para isso, a pergunta norteadora da análise será:

- As ementas das disciplinas ofertadas são coerentes com uma visão de LA que é entendida como área de pesquisa mestiça, ideológica que auxilia na problematização das imbricações de poder, diferença e desigualdade?

#### 4 | INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

A proposta desse curso de especialização em específico vem de uma necessidade de toda a região intitulada Costa do Descobrimento (Bahia), além das demandas do Plano Nacional de Educação – PNE – que tem como meta a ampliação de oferta nos programas de formação em nível de pós-graduação (BRASIL, 2014). Nesse sentido, destaca-se que a oportunidade gerada com o desenvolvimento de um curso *Lato sensu* possibilita atualização de professores e gestores e fortalece a produção científica da área. Além do mais, o *Campus* oferta a graduação em Letras vernáculas há 18 anos tendo, assim, impacto na educação de toda a região extremo sul da Bahia.

O projeto do curso apresenta a oferta de disciplinas organizada em três eixos norteadores que envolvem a linguagem. Os eixos são intitulados: “Linguagem, comunicação e ensino”; “Leitura, produção de texto e ensino” e “Ensino e Pesquisa” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013), as disciplinas de cada eixo podem ser visualizadas na tabela abaixo:

EIXOS	DISCIPLINAS
Linguagem, Comunicação e Ensino	Teorias da Linguagem: da língua ao discurso
	Aquisição da Linguagem: perspectivas
	Morfossintaxe Aplicada ao Ensino de Português
	Fonética e Fonologia do Português: modos de operacionalização

<sup>1</sup> Essa pesquisa é parte do projeto de investigação "Linguística Aplicada em cursos de especialização: uma análise documental" submetido ao edital de iniciação científica 013/2017 da UNEB. Como possibilitado no edital, foram submetidos dois subprojetos, que, devido às limitações de espaço, alguns dos achados de um deles serão apresentados nesse texto.

Leitura, Produção de Textos e Ensino	Texto e Variação Linguística
	Leitura e Processamento Textual
	Gêneros Textuais e Ensino de Língua Materna
	Práticas Culturais: produção, revisão e avaliação de textos
	Material Didático: análise e produção
Ensino e Pesquisa	Metodologia da Pesquisa Científica
	Trabalho de Conclusão de Curso

Quadro 1: Organização das disciplinas por eixo

Fonte: Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2013)

A primeira disciplina “Teorias da linguagem: da língua ao discurso” apresenta como ementa:

Estudo das relações entre os elementos de descrição da estrutura linguística e o uso processual da linguagem. Princípios e conceitos básicos que determinaram a constituição da Linguística como ciência e da língua como objeto passível de investigação em várias áreas do conhecimento. Fundamentos teóricos e metodológicos interdisciplinares nos estudos linguísticos. Linguagem como lugar de construção da subjetividade/alteridade do homem e de sua historicidade (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013, p. 18).

É possível verificar no texto da ementa o uso de alguns termos que são essencialmente da concepção da área da Linguística, como “elementos de descrição da estrutura” e “uso processual da linguagem”. Dessa forma, observa-se que o primeiro objetivo da disciplina é fazer um estudo da descrição da estrutura da língua, comparando com seu uso, ou seja, comparar estrutura com uso linguístico. Esse primeiro objetivo está em acordo com as primeiras concepções de Linguística Aplicada, de relacionar teorias linguísticas com a prática linguística. O próprio Moita Lopes, conforme aqui apresentado, teve como um de seus primeiros trabalhos na área essa concepção de buscar nas teorias gerativas auxílio para a aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2009). Contudo, trata-se de um trabalho publicado no ano de 1979, primórdios dos estudos em LA no Brasil, sendo anos mais tarde refeita por completo essa concepção de que a LA é a relação direta entre teoria – prática linguística.

Ressalta-se, entretanto, na mesma ementa, a presença dos estudos interdisciplinares e a preocupação de apresentar a linguagem como lugar da subjetividade/alteridade. Esse trecho da disciplina trata-se da LA, e é salutar referendar que é extremamente importante termos propostas interdisciplinares, uma vez que o contexto de pós modernidade é um contexto de multiplicidades que exige diálogo, e os estudos culturais tem indicado que é na linguagem que se constroem as diferenças. Assim, a disciplina/campo LA tem sido vista como uma Indisciplina

(MOITA LOPES, 2006) uma vez que para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar.

Seguindo a apresentação das disciplinas do primeiro eixo, a próxima ementa a ser analisada é a do componente “Aquisição da Linguagem”:

Estudo das diferentes abordagens que fundamentam a aquisição e o desenvolvimento dos processos de expressão verbal e não verbal bem como dos fatores não linguísticos que influenciam as formas de interagir com o outro. Distúrbios da linguagem e suas implicações na aprendizagem da escrita. Pesquisas empíricas em aquisição da linguagem e contribuições no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013, p. 20)

Destacamos nessa ementa o item que versa sobre “os fatores não linguísticos que influenciam as formas de interagir com o outro”, que corresponde a LA, tendo em vista que há um cuidado em considerar os fatores contextuais de entendimento de todo o processo. Contudo, verifica-se um privilégio da norma escrita, excluindo as variações que fogem à norma, não respeitando as múltiplas identidades linguísticas que convivem em um mesmo espaço.

A disciplina seguinte traz já em seu nome uma incoerência com os atuais e relevantes pressupostos da LA. A ementa de Morfossintaxe Aplicada à Língua Portuguesa visa ao

Estudo da organização morfossintática da língua portuguesa. Análise das relações entre os elementos constituintes do léxico e da estrutura frasal, considerando gramáticas diversas e correlacionando seus conteúdos com os trabalhados no ensino médio. Aspectos morfossintáticos como objetos de investigação científica. Sintaxe e discurso. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013, p. 22)

A morfossintaxe é estrutura da língua, é regida por normas consideradas únicas e, por vezes, chamadas de “padrão”. Essa é a concepção de língua da ciência linguística, que não considera as variantes das múltiplas identidades que compõem o sujeito. Além disso, há na proposta do componente a correlação de diversas gramáticas com “conteúdos trabalhados no ensino médio” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013, p. 22), explicitando assim, a preocupação em relacionar teorias linguísticas com práticas de ensino, colocando a LA como metodologia de ensino de língua portuguesa. Souza (2018) vai além ao sugerir que caso essa disciplina seja reescrita nos pressupostos da LA, deveria existir o estudo de Língua Portuguesa considerando as vozes periféricas, abarcando visões que não mais partam do global, mas sim do local onde se dão as relações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do ementário do projeto do curso de Especialização (que aqui nesse artigo apresentamos apenas uma parte das análises) foi possível verificar que o currículo ainda está sob amarras da linguística tradicional e que se mostra uma extensão da matriz curricular do curso de Letras da UNEB *Campus XVIII*. Além disso, percebemos que a sua constituição é pautada por estruturas enraizadas e por barreiras epistemológicas, as quais interferem na formação identitária profissional (questão essa não abordada nas ementas). Na contramão do que prega o referido curso, se espera de um especialista em LA um sujeito analítico, capaz de intervir no mundo real, se fazendo “necessário reteorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes” (MOITA LOPES, p. 21).

Além disso, percebemos uma subutilização da Linguística Aplicada sendo descrita como aplicação de teorias linguísticas e como solução para resolver problemas de ensino, quando a LA é uma ciência social, que tem como foco a resolução de problemas da linguagem em diversos contextos sociais. Ainda, podemos perceber palavras e termos que são marcados pela linguística tradicional, tais como, “sistema”, “estruturas”, “operacionalização”, “mecanismos”, contrapondo-se a LA que abriga tudo que está fora dos sistemas e entende que os sujeitos pós-modernos são imprevisíveis não cabendo mais nos modelos prescritivos.

As análises completas do projeto do curso e das ementas compõem nossas contribuições para melhoria do currículo da pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Estado da Bahia – *Campus XVIII*. Como constatou Souza (2018, p. 75), após minuciosa análise, a LA não foi retratada em suas especificidades, ou seja, como “uma área de pesquisa mestiça, ideológica que ampara as problematizações entrelaçadas ao poder, a diferença e a desigualdade”. Em síntese, espera-se que o projeto seja repensado como um todo, compreendendo que, para além da teoria, a LA considera as vozes daqueles que vivem as práticas sociais, atualmente tomando uma postura crítica e ética, deixando de lado os preconceitos e buscando compreender as manifestações naturais que surgem por meio da linguagem. (MOITA LOPES, 2006).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; ArteLíngua, 2007.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 17 de jan de 2019.



CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: Paschoal, M. S. Z. de; Celani, M. A. A. (org.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1990/1992.

GARCIA, R. L. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, R. L. (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996. p.13-44.

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 47-70.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.P. da. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.

MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. DA. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C; ROCA, P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L.P. da. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

PASSOS, J. S. *A linguística Aplicada como objeto de discurso e ensino: (des)estabilização de rede de pré-construídos sobre a formação do professor de Língua Inglesa*. 2015. Dissertação (mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por Uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67 – 84.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

SOUZA, Débora Rodrigues de. *Linguística ou Linguística Aplicada? Uma análise do projeto do curso de pós-graduação em LA do campus XVIII*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Vernáculas) – Universidade do Estado da Bahia, Eunápolis, 2018.

TÍLIO, Rogério Casanovas. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio discursiva: culturas, identidades e pós modernidade*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. *Resolução nº 1001/2013, de 09 de agosto de 2013*. Autoriza a criação e funcionamento do Curso de Pós-Graduação lato sensu – Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, e dá outras providências. Salvador: Conselho Universitário, 2013. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/atos-administrativos-consu/> Acesso em: 02 de fev. 2017.

## UMA VISÃO SOBRE OS GÊNEROS LITERÁRIOS AO LONGO DA HISTÓRIA

Data de aceite: 18/02/2020

**Lídia Carla Holanda Alcântara**  
<http://lattes.cnpq.br/4122518442939684>

Com a finalidade de se iniciar uma reflexão acerca dos gêneros da literatura, faz-se pertinente, primeiro, saber o que significa a palavra “gênero”. Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa:

Gênero [Do lat. *genus*, *eris*, ‘classe’, ‘espécie’, poss. pelo pl. lat. *genera*, ou pelo lat. \**generum*, com mud. de declinação]. Substantivo masculino. 1. Lóg. Classe cuja extensão se divide em outras classes, as quais, em relação à primeira, são chamadas espécies. 2. Lóg. Um dos predicáveis (q. v.): característica(s) que uma coisa tem em comum com outra, e que lhe(s) determina(m) a essência, quando acrescida da diferença (8). [Cf., nesta acepç., classe (22).] 3. P. ext. Qualquer agrupamento de indivíduos, objetos, fatos, ideias, que tenham caracteres comuns; espécie, classe, casta, variedade, ordem, qualidade, tipo [...]. 4. Maneira, modo, estilo [...]. 5. Nas obras de um artista, de uma escola, cada uma das categorias que, por tradição, se definem e classificam segundo o estilo, a natureza ou a técnica: os gêneros literários, musicais, pictóricos. 6. Classe ou natureza do assunto abordado por um artista: gênero dramático; gênero romântico [...] (FERREIRA, 1999, p. 980).

Etimologicamente, “gênero” nasceu

do latim clássico *genus*, *eris*, o que significa ‘classe’, ‘espécie’, ou ainda ‘família’, ‘raça’ etc.: agrupamento de seres (indivíduos, objetos, fatos, ideias) com características comuns. Destacando trechos do verbete acima, podemos perceber que se pode empregar a palavra “gênero” tanto para a classificação de um agrupamento de elementos que possuem características em comum quanto para o que diz respeito às obras de um artista, “cada uma das categorias que, por tradição, se definem e classificam segundo o estilo, a natureza ou a técnica: os gêneros literários, musicais, pictóricos”, ou, ainda, para definir a “classe ou natureza do assunto abordado por um artista: gênero dramático, gênero romântico”. Ou seja, a noção de gênero aplica-se a realidades muito diferentes, que não pertencem à mesma escala, e, por ser abrangente demais, torna-se vaga e confusa.

Portanto, em um trabalho que tem como objeto de estudo o hibridismo dos gêneros em uma determinada obra literária, é importante constar um histórico dos gêneros literários, desde as suas origens até nossa época, ou seja, até as últimas décadas do século XX e a primeira do século XXI. Quanto às questões colocadas por Antoine Compagnon (2001)

no texto que escolhemos para epígrafe deste capítulo, podemos afirmar que falar de gêneros, nos estudos presentes do texto literário, ainda é pertinente. Por mais criticada que seja a noção de gênero literário, ela ainda tem uma utilidade de aplicação nos textos “modernos” (posteriores a 1960), e reconhecer os gêneros – mesmo que seja observando sua mestiçagem, seus limites e deslimites e, ainda, as fronteiras da linguagem literária e não literária, e as da literatura e das outras artes – torna mais complexa a leitura, no sentido de enriquecê-la, em um nível mais profundo que o da simples compreensão, na direção da análise e da interpretação crítica dos textos.

O gênero é uma convenção, uma convenção discursiva. Na verdade, a literatura, como todo discurso, supõe convenções. No que diz respeito à competência inconsciente de leitura, o gênero literário faz parte do que se chama hoje de attente, de expectativa. Precisamos saber o que esperamos quando vamos ler um livro. Para Compagnon (2001), entrar em literatura, como leitor ou como espectador, mas também como autor, é integrar um sistema de esperas. Uma das primeiras expectativas (pelo menos a mais frequentemente solicitada pela obra literária) é a de que se vai ler uma ficção. A espera mais comum é genérica: os leitores se perguntam: – será que vou ler uma tragédia, um soneto, um conto fantástico, um romance histórico, uma biografia, uma tese, uma dissertação etc.? (os “gêneros” que acabamos de enumerar pertencem a categorias diferentes e, muitas vezes, são conhecidos mais como “espécies”, como mostra Compagnon, em *O demônio da Teoria* [1999], ao dizer que as convenções genéricas podem ser de naturezas muito diversas: formal, temática, estilística etc.).

O gênero pode ser considerado, então, uma espécie de pressuposto de leitura. Atualmente, basta entrarmos em uma livraria para fazer a experiência da categorização literária. É comum encontrarmos as obras divididas de acordo com o seu “gênero” (ou com o que as pessoas acreditam serem os gêneros da literatura): existem prateleiras destinadas à ficção científica, outras destinadas ao romance, algumas à poesia, uma seção exclusiva para o suspense e, normalmente, grandes prateleiras dedicadas aos best-sellers e aos livros de auto-ajuda. Esse seria, digamos, o contato cotidiano que o leitor comum (e os livreiros) tem com os conhecidos gêneros literários clássicos, acrescidos de muitos gêneros (subgêneros?) “novos”. Sobre a experiência dos gêneros literários na vida cotidiana dos leitores, para citar Dominique Combe (1992, p. 9), “é o objeto livro que condiciona a percepção de gêneros pelo leitor, que é em princípio o comprador em uma livraria ou aluga livros em uma biblioteca” (tradução nossa).

Também temos essa experiência nas locadoras, no que diz respeito ao cinema. Encontramos filmes classificados como pertencentes ao que cotidianamente seria conhecido como o “gênero comédia” – todos os filmes aí enquadrados possuem uma característica em comum: são engraçados, fazem rir. No entanto, o termo “comédia”

é muito abrangente e pode ser subdividido em outras classes, subgêneros, ou “espécies”: a comédia romântica, a comédia conhecida como “humor negro”, a comédia adolescente, dentre tantas outras. E mais, muitos filmes que estão nessa categoria, porque acabam bem e têm momentos que fazem rir, estão, na verdade, no limite entre o trágico e o cômico e trazem cenas às vezes extremamente tristes.

A grande maioria dos leitores (e espectadores) usa os conceitos de “drama”, “comédia”, “romance”, intuitivamente, sem saber exatamente do que se trata. Nos estudos literários também não há – e provavelmente não haverá – um conceito rígido e inquestionável que abarque a questão dos gêneros na literatura. Há, sim, tentativas realizadas ao longo da história que certamente contribuíram, e continuam a contribuir, com as vastas e sempre novas possibilidades da criação artística.

Os conceitos lírico, épico e dramático são termos da Ciência da Literatura para as virtualidades fundamentais da existência humana, e a Lírica, a Épica e a Dramática só existem porque os domínios do emocional, do figurativo e do lógico constituem a essência do homem quer como unidade, quer como sucessão, representada esta pela idade pueril, juventude e idade adulta (STAIGER, 1997, p. 165).

## 1 | DA ANTIGUIDADE AO SÉCULO XVIII

Os gregos foram os que primeiro se dedicaram à reflexão, discussão e registro sobre as questões da arte em geral e da literatura em particular. O primeiro registro que se tem sobre o assunto está no Livro III d’A República de Platão (394 a. C). Esse registro é um marco da teoria dos gêneros literários. Platão afirma que a literatura é constituída de narrativas de eventos passados, presentes ou futuros. Utilizando como exemplo a epopeia de Homero, o filósofo discorre sobre poesia e prosa e suas especificidades. Mais precisamente, propõe que

[...] a poesia e a mitologia podem constar inteiramente de imitação, tal como se dá na tragédia e na comédia, conforme disseste, ou apenas da exposição do poeta. Os melhores exemplos desse tipo de composição encontrarás nos ditirambos; há uma terceira modalidade, em que se dá a combinação dos dois processos: é o que se verifica na epopeia e em muitas outras formas de poesia, se é que me fiz compreender (PLATÃO, 2000, p. 148).

No discurso de Platão, já pode ser observada uma divisão hoje conhecida como a divisão tripartida dos gêneros literários, visto que ele classifica as narrativas em três: a simples narrativa, a imitação ou mimesis e a modalidade mista. A primeira configura-se quando há a fala do próprio poeta, que não tenta convencer os leitores/ouvintes de que é outra pessoa senão ele próprio que se expressa; a segunda modalidade narrativa acontece quando o poeta se “esconde”, isto é, fala como se

fosse outra pessoa, e não sustenta seu discurso; a terceira modalidade é, como o próprio nome sugere, a mistura dos dois tipos anteriores e abarca, portanto, características de ambos.

Apesar de não utilizar a palavra “gênero” em seu discurso, Platão divide as narrativas em grupos que possuem elementos com características em comum. O filósofo subdivide esses gêneros em espécies, e especifica que na modalidade de imitação estão a tragédia e a comédia, na modalidade da simples narrativa estão os ditirambos e na modalidade mista, as epopeias.

Assim como Platão, seu discípulo Aristóteles também discorreu sobre o assunto. Diferente de seu mestre, contudo, o Estagirita, em sua Poética (334 a. C.), fez referência a “espécies de poesia”. Essa divisão da poesia em espécies já poderia configurar como uma tentativa inicial da divisão literária dos gêneros. Dizia ele:

A epopeia, a tragédia, assim como a poesia ditirâmbica e a maior parte da aulética e da citarística, todas são, em geral, imitações. Diferem, porém, umas das outras, por três aspectos: ou porque imitam por meios diversos, ou porque imitam objetos diversos, ou porque imitam por modos diversos e não da mesma maneira (ARISTÓTELES, 1998, p. 103).

Para Aristóteles, a imitação é uma característica congênita, intrínseca ao homem, diferenciando-o, assim, dos outros animais. Sendo a poesia produto do homem, o princípio dela seria a imitação – mas não a cópia literal. Por esse aspecto, fala o filósofo em “espécies de poesia imitativa” e as enquadra segundo o meio, o objeto e o modo de imitação.

Quanto aos meios de imitação, o discípulo de Platão afirmava que deveriam ser levados em conta o ritmo, o canto e o metro. De acordo com esses três aspectos seria possível diferenciar a poesia ditirâmbica, que utiliza os três plenamente, da tragédia e da comédia, que os utilizam apenas parcialmente.

Segundo o objeto de imitação, por outro lado, como o próprio nome sugere, as espécies seriam classificadas de acordo com o que é imitado. De fato, Aristóteles afirmava que os homens eram imitados, e esses homens praticavam ações. A diferença residiria no caráter das ações do indivíduo a ser imitado, isto é, de acordo com sua índole elevada ou baixa. Dentro dessa limitação, a tragédia se diferenciaria da comédia, visto que a primeira imitaria os homens de caráter elevado, e a segunda imitaria homens de baixo caráter.

Por fim, de acordo com os modos de imitação, é possível verificar uma delimitação entre as espécies chamadas por Aristóteles de narrativa, mista e dramática:

pode um poeta imitar os mesmos objetos, quer na forma narrativa (assumindo a personalidade de outros, como o faz Homero, ou na própria pessoa, sem mudar nunca), quer mediante todas as pessoas imitadas, operando e agindo elas mesmas (ARISTÓTELES, 1998, p. 106).

No que diz respeito à espécie narrativa, a qual tem sua maior expressão nas epopeias, é possível classificá-la em duas subespécies. A primeira caracteriza-se quando o poeta, ao narrar, converte-se em (ou imita) outro personagem que não ele próprio. Para Aristóteles, esse seria o modo louvável, visto que é imitação, e poesia, para ele, deveria ser imitação. A segunda subespécie se concretiza quando o narrador é o próprio poeta. Esta última seria digna de censura, visto que não é imitação, logo, não poderia ser, primordialmente, poesia. A espécie dramática, que tem como representantes a tragédia e a comédia, não apresenta um narrador, mas personagens que representam a narrativa e agem sobre ela. A junção dessas duas espécies – narrativa e dramática – teria a mista como resultante.

Vale ressaltar que, em sua discussão sobre as “espécies de poesia imitativa”, Aristóteles faz uma tentativa de sistematização literária. Apesar de fazer menção aos poemas, como o ditirambo, a aulítica e a citarística, Aristóteles delonga-se mais no que chamou de narrativa – epopeia – e dramática – tragédia e comédia. Isso provavelmente ocorreu por influência de seu mestre, ao afirmar que em sua república ideal não seriam permitidos poetas. Para Platão, os poetas seriam apenas imitadores, e estariam afastados três degraus da verdade (o primeiro seria Deus, autor de todos os objetos e coisas; o segundo seria o artífice, que confecciona e executa a ideia real; o terceiro, que imita esses objetos, seria o poeta). Portanto, a poesia, por sua grande sedução, faria com que os homens se afastassem da verdade e, conseqüentemente, da razão. Por conta disso, Platão (2000, p. 137) falou que “quanto mais forem poeticamente [as palavras], menos indicadas serão para rapazes e homens que tenham que viver livres e recear mais a escravidão do que a morte”.

O próximo a falar sobre literatura, ainda na Antiguidade, foi Horácio (65 a. C.), que associa a utilidade e o prazer à função moral e didática do texto literário. Em sua Epístola ad Písones ou Ars poética (como ficou conhecida), o crítico romano parece escrever uma série de reflexões sobre a criação poética. As ideias de Horácio, de certa forma, baseiam-se nas de Aristóteles e as complementam, apesar de o primeiro não se prender a preceitos rígidos, não possuindo a sistematicidade do segundo. Não há nas reflexões de Horácio uma classificação de todos os gêneros, tampouco há classificações deles em grandes categorias. No entanto, isso não anula a validade dessas reflexões, visto que a Epístola ad Písones traz discussões indispensáveis ao assunto dos gêneros literários, utilizados especialmente durante a Idade Média e no período desde o Renascimento até ao neoclassicismo setecentista.

Horácio indica a primazia do teatro, mas não estuda os gêneros poéticos um após o outro, e a lírica não é propriamente delimitada. O centro de discussão parece ser o teatro e, ao seu redor, a epopeia. De acordo com o filósofo, o poeta deveria

apontar os temas apropriados às modalidades métricas e estilísticas, fato que, caso fosse violado, desqualificaria o escritor. Esse pensamento revela uma concepção dos gêneros como perfeitamente separáveis uns dos outros, não híbridos, indicando a pureza de cada um deles.

Depois de Horácio, o gramático latino Diomedes (IV século d. C.) – pois nas gramáticas romanas da época, a métrica era uma arte da *ars grammatica* – acrescentou um terceiro livro na sua *Ars grammatica*, sob o título “*De poematibus*”, em que ele fez algo similar a Platão, distinguindo o que poderia ser uma visão tripartida dos gêneros: *dramaticon* ou *mimeticon*, no qual não há intervenção do poeta, apenas os atos das personagens; *exegematicon* ou *apaggelticon*, em que se tem apenas a voz do poeta; e finalmente o *kainon* ou *mikton*, que seria uma mistura dos dois gêneros anteriores, ou seja, haveria a enunciação do poeta e também das personagens. Não há ainda, assim como em Platão, um lugar para a lírica.

Na Idade Média, não se encontram grandes modificações sobre a problemática dos gêneros literários.

As modificações restringem-se, por vezes, à temática e, por outras, à estrutura formal do verso, cuja técnica das rimas era desconhecida na poesia antiga, ou ainda ao desenvolvimento da métrica, que se apóia nas sílabas e no acento de intensidade. Firma-se, neste período, a modalidade lírica, base da poesia trovadoresca difundida na Europa, em torno do século XIII. [É preciso lembrar que] é na Idade Média que, Dante Alighieri distingue os gêneros, considerando-os nobres, médios e humildes. O primeiro tipo, tal como em Aristóteles, associa-se à tragédia e à epopeia; o segundo, à comédia (que se diferencia da tragédia pelo final feliz); e o terceiro, à elegia – canto em forma de poema lírico cujo tom é quase sempre terno e triste (BASTAZIN, 2006, p. 5).

Com o Renascimento, a teoria dos gêneros retoma as normas da Antiguidade, que passam a ser obedecidas rigidamente. No século XVII, já na época do Classicismo europeu, retomaram-se os preceitos aristotélicos e horacianos combinados e estudados durante o Renascimento como verdades absolutas. Desde então – pelo menos até o Romantismo – os gêneros da literatura eram vistos como não variáveis, não mutáveis, e definidos por regras fixas igualmente imutáveis. Dentre essas regras, vigorava principalmente a de “unidade de tom”, que defendia a pureza dos gêneros, isto é, a distinção e a não mistura deles.

Ao definir os gêneros como imutáveis, o Classicismo parece deixar de lado o fator histórico da literatura, tendo em vista que definiu como fixa uma teoria que nasceu na Grécia Antiga. O que parece mais polêmico é a não aceitação de que a literatura poderia mudar com o tempo, e que poderiam surgir novas espécies literárias estranhas aos gregos e latinos. Essa definição abraçada pelos clássicos insiste na divisão de gêneros em hierarquias: existiriam os de caráter mais elevado e os de



caráter menos elevado, de acordo com o tema por eles abordado. A tragédia, por exemplo, como já dissemos anteriormente, por tratar de ações heróicas e homens heróicos, seria um gênero maior, já a comédia, por tratar de ações e pessoas consideradas menos elevadas, seria um gênero menor.

Nessa época, o hibridismo de formas era totalmente condenado. Porém, mesmo nesses anos em que imperou a doutrina clássica, a pureza dos gêneros foi questionada pela poética barroca. Os poetas barrocos acreditavam no desenvolvimento e mudança dos gêneros, bem como na validade dos mistos. Eles consideravam, assim, os gêneros como algo histórico, os quais poderiam mudar e se desenvolver conforme o tempo.

## 2 | A REVOLUÇÃO ROMÂNTICA

No século XVIII, o movimento pré-romântico alemão Sturm und Drang ressaltou a individualidade artística, além de quebrar com os preceitos clássicos da literatura, rejeitando a teoria clássica dos gêneros. Após o movimento alemão, muitos estudiosos românticos se manifestaram, em geral partilhando as mesmas ideias desse movimento, mas nem sempre concordando por completo. Os irmãos Friedrich (1772-1829) e August Wilhelm Schlegel (1767-1845), por exemplo, expressavam opiniões que abarcavam a aceitação e validade dos gêneros mistos, os quais, segundo eles, decorrem de incorporações dos gêneros puros. Fizeram, assim, reflexões marcantes na teoria literária, trazendo à tona questionamentos filosóficos que não envolviam somente a divisão dos gêneros, mas também sua conceituação. Foram de encontro à antiga noção de atemporalidade dos gêneros literários por acreditarem que eles deveriam ser classificados não como entidades imutáveis, mas em relação a um momento histórico, a uma época ou lugar. Acreditavam que, no universo da literatura, nada é imóvel, tudo se renova.

Ademais, os irmãos trabalharam com os conceitos de “subjetivo” e “objetivo” e também com sua variação mista, que seria o “subjetivo-objetivo”. Primeiramente, Friedrich classifica a lírica como “subjetiva”, o drama como “objetivo” e o épico como “subjetivo-objetivo”. Posteriormente, há registros de que a épica levaria a característica de “objetivo” e o drama de “subjetivo-objetivo”. August Wilhem fez algo parecido ao conceber que o drama seria a mistura de objetividade com subjetividade, a lírica a representação da subjetividade e a épica da objetividade.

Além deles, outros estudiosos dessa época também externaram suas concepções, como Hegel (1770-1831), que possui, como Aristóteles, uma teoria classificatória sobre os gêneros literários. Essa classificação mostra as diferentes artes, uma em relação à outra, assim como cada arte definida de maneira temática, formal e histórica. Sobre o assunto, comenta Dominique Combe (1992, p. 59):

A distribuição e classificação dos gêneros [em Hegel] são, na verdade, discutidas, organizadas e explicitadas sobre os critérios metafísicos, de maneira que a partir de qualquer premissa os gêneros são deduzidos da própria natureza da poesia, não de maneira empírica como em Aristóteles, mas teórica (tradução nossa).

Hegel também utiliza a divisão tripartida dos gêneros (lírica, épica e dramática) e o faz de maneira similar aos irmãos Schlegel, utilizando o conceito de subjetividade e objetividade. A lírica seria a representação da subjetividade do autor, a épica da objetividade do mundo e o drama seria capaz de unir o objetivo e o subjetivo.

No romantismo francês, Victor Hugo (1802-1885), porta-voz do movimento e herdeiro do ideal do gênio concebido pelo romantismo alemão, traduz o sonho da síntese dos gêneros. Talvez o texto mais marcante contra a concepção clássica genérica tenha sido o prefácio de Cromwell, de 1827, escrito por Victor Hugo. Isso pelo forte tom de ruptura que o escritor imprime em seu texto. Ele inicia seu prefácio justificando e mostrando, em uma metalinguagem, a importância dos prefácios, afirmando que são bons meios de argumentar algo, de defender um ponto de vista ou a importância de um trabalho. Esse aspecto do texto pode demonstrar a tentativa de Victor Hugo de indicar que seu trabalho deveria ser considerado um escrito sério, que pretendia afirmar um ponto de vista indicativo de uma ruptura com as teorias clássicas, e não seria apenas uma simples prévia de seu livro.

Nas primeiras páginas de seu trabalho, o escritor romântico escreve sobre o que acredita ser a evolução da poesia e do mundo. O primeiro homem, do tempo primitivo, seria cantor das belezas da vida, um homem pastoral que admira o mundo e convive com poucas pessoas, sem lei, sem rei, sem guerras. Suas primeiras poesias são de admiração, de louvação, as odes. Conforme o mundo evolui, evolui também a poesia. O mundo passa de comunidade patriarcal para sociedade teocrática. Vão surgindo dogmas, Estados, as nações vão sendo organizadas, o instinto social se sobrepõe ao nômade e, inevitavelmente, surgem as guerras. A poesia canta esses novos acontecimentos, canta os povos, as nações. Surge, com o tempo antigo, a epopeia. Depois disso, é chegada a era moderna, e com ela o cristianismo. Com uma nova sociedade, uma nova religião, nasce o espírito da curiosidade, da investigação, da melancolia. Naturalmente, aparece também uma nova poesia.

O cristianismo leva a poesia à verdade. Como ele, a musa moderna verá as coisas com um olhar mais alto e mais abrangente. Ela sentirá que nem tudo na criação é humanamente belo, que o feio aí existe ao lado do belo, o disforme perto do gracioso, o grotesco ao avesso do sublime, o mau com o bem, a sombra com a luz (HUGO, 2001, p. 21, tradução nossa).

Victor Hugo nos mostra que, se o belo e o feio coexistem, lado a lado, na vida, por que não poderiam coexistir na poesia? Por que o grotesco é sempre posto à

margem, como se não existisse? Se poesia é imitação, por que o feio não merece ser poetizado? O autor de Cromwell tenta responder a essas perguntas, afirmando que feio e belo convivem harmoniosamente na natureza, em todas as criações. Tudo é uma grande mistura. Com os antigos, a exemplo da *Ilíada*, o grotesco já existia, mas era tímido e disfarçado. Já no pensamento moderno, o grotesco admitido tem espaço, aliás, tem um papel grande. Ele surge na comédia e, de acordo com Hugo (2001, p. 21), é “uma nova forma que se desenvolve na arte. Seu tipo é o grotesco. Sua forma é a comédia” (tradução nossa).

Victor Hugo continua a defender seu ponto de vista ao escrever que o cristianismo, ao denominar o homem como ser duplo (matéria e alma, corpo e espírito, Céu e Terra), criou o gênero literário ‘drama’, o qual seria a junção de tragédia e comédia, e poderia representar o homem de forma grandiosa e também miserável, como ele o é de fato: grandeza e miséria.

Para Hugo (2001), o drama, que surge com Shakespeare e passa a ser conduzido pelos românticos, funde dois gêneros clássicos, a comédia e a tragédia, contrariando as teorias clássicas e validando, assim, a mistura dos gêneros literários:

A poesia nascida do cristianismo, a poesia do nosso tempo é, portanto, o drama; a característica do drama é o real; o real resulta da combinação totalmente natural de dois tipos, o sublime e o grotesco, que se cruzam no drama, como se cruzam na vida e na criação (HUGO, 2001, p. 39, tradução nossa).

O romântico francês realmente inovou, em termos conceituais, o que se entendia por gêneros, assim como muitos escritores o fizeram. Dizemos agora escritores e não teóricos, pois quem, de fato, inova os conceitos literários existentes são os escritores, os artistas. Os teóricos baseiam-se nos textos de escritores para formular suas teorias. Se algum estudioso escreve sobre a mistura de gêneros, é porque algum artista já a pôs em prática. Victor Hugo falou em mistura genérica e realmente a executou, como escritor. Mas muitos outros artistas também reinventaram o que se conhecia por gêneros literários, mesmo que não tenham teorizado sobre o assunto. Charles Baudelaire (1821-1867) o fez em seus Pequenos poemas em prosa, mais ou menos na primeira metade do século XIX. Mas antes disso já o havia feito Aloysius Bertrand (1807-1841), talvez um dos mais originais representantes do romantismo francês. Autor de *Gaspard de la nuit*, publicado em 1842, um ano após sua morte, Bertrand é considerado o precursor do poema em prosa.

### 3 | TRÊS VISÕES DISTINTAS: BRUNETIÈRE, CROCE E FRYE

Na segunda metade do século XIX, embebido pelas teorias evolucionistas de Darwin, o crítico francês Ferdinand Brunetière (1849-1906) tentou desenvolver uma

teoria dos gêneros literários como algo pertencente à biologia. Tratava-os como entidades autônomas e arbitrárias. Considerando os gêneros como organismos, o teórico aplicou a eles a ideia de evolução: nasceriam, desenvolver-se-iam, envelheceriam, morreriam ou transformar-se-iam. Alguns deles “morreriam” para dar lugar a outros mais fortes, pois, tal qual a biologia, apenas os mais fortes sobreviveriam. Ou ainda, assim como as espécies de seres vivos podem sofrer uma série de mutações e evoluir com o tempo, a mesma transformação poderia ocorrer com as espécies e gêneros da literatura.

Com o intuito de combater principalmente a teoria naturalista e evolucionista de Brunetière, o filósofo italiano, Benedetto Croce (1866-1952) é taxativo ao afirmar que poesia e arte são formas de expressão, intuição, e não podem ser classificadas de acordo com o conhecimento lógico. Acreditava, assim, que cada expressão não pode ser repetida, ou seja, é única e não deve ser dividida em categorias. Ora, seria inviável, de acordo com esse pensamento, uma teoria que dividisse e subdividisse a literatura em gêneros. Croce (1977, p.175), em seu estudo, afirma que “muito maiores e bem mais deploráveis foram as consequências que teve sobre a crítica e a historiografia literária e artística uma teoria de origem bastante diferente mas análoga, a dos gêneros literários e artísticos”.

A divisão de obras em “líricas, tragédias, heróicas, amorosas” etc., seria útil apenas por sua praticidade ao serem distribuídos em volumes e edições os escritos de um autor. No entanto, do ponto de vista das leis estéticas, a classificação dos gêneros literários seria indevida. Diz, também, que a divisão tripartida “lírica, épica e drama” poderia ser concebida por um valor filosófico, mas ainda assim não acreditava que tal classificação devesse existir, pois as características desses gêneros estão interligadas. De tal modo, finaliza sua argumentação dizendo o seguinte:

Enquanto conceitos psicológicos e empíricos, [os gêneros] não pertencem à Estética e, em seu conjunto, nada mais designam do que a totalidade dos sentimentos (empiricamente distintos e agrupados) que são a eterna matéria da intuição artística (CROCE, 1977, p. 177).

Já o crítico Northrop Frye (1912-1991), em sua *Anatomia da Crítica*, publicada em 1957, destina um ensaio desse livro, o quarto, ao estudo dos gêneros literários, chamado “Crítica retórica: teoria dos gêneros”. Partindo do pressuposto de que esses últimos podem ser diferenciados de acordo com um radical de apresentação, eles são estabelecidos levando em conta a relação que o poeta/escritor estabelece com o seu público, determinando um tipo de estrutura verbal. As palavras podem ter várias maneiras de ser apresentadas, ou seja, podem ser representadas diante de uma plateia, podem ser recitadas para ouvintes, podem ser cantadas e podem ser escritas para leitores.

A origem, porém, dos termos drama, epopeia e lírica sugere que é bastante simples a ideia básica de gênero. O fundamento das distinções de gênero em literatura parece ser o princípio da apresentação. As palavras podem ser representadas diante de um espectador; podem ser cantadas ou entoadas; ou podem ser escritas para um leitor (FRYE, 1973, p. 242).

Percebe-se que no trecho acima destacado, Frye faz referência, respectivamente, aos gêneros conhecidos como drama, épico e lírico, e à representação deles, respectivamente, diante de um público, por meio de recitação e por meio de leitura. Frye afirma, ainda, que as características de um gênero podem ser encontradas em outros, em uma tentativa de mostrar a não existência de gêneros puros. No entanto, ainda de acordo com Frye, isso não modificaria a principal intenção de uma obra: apesar de as peças de Shakespeare, por exemplo, serem impressas e lidas, foram feitas para serem encenadas. Se um romance tem ares dramáticos, pode não ter, nem de longe, a intenção de ser encenado. É por isso que Northrop Frye (1973, p. 243) afirma que pode ser “mais simples, em vez de usar o vocábulo princípio, dizer que as distinções de gênero estão entre os modos com que as obras literárias são idealmente apresentadas, quaisquer que sejam as realidades”.

Sendo assim, o épos – como é chamado por Frye o épico – abrange as obras que preservam o modo da recitação e de um público que ouve, além de ter o predomínio de alguma característica métrica. Já o drama é caracterizado por ser imitação externa de sons e imagens e também pelo ocultamento do escritor, que se esconde da audiência, a qual é confrontada pelas personagens (atores). O lírico, por outro lado, é classificado como imitação interna de sons e imagens, além de trazer um poeta que fala consigo ou com outra pessoa, separando-se de seu auditório. Há, ainda, um quarto gênero, referido pelo autor de *Anatomia da Crítica*: o gênero impresso, a página impressa, que é escrito para ser lido, em que o escritor se dirige ao leitor por intermédio do livro. Frye (1973, p. 246) classifica esse último gênero como ficção, em que a prosa prevalece por ter “o ritmo contínuo apropriado à forma contínua do livro”.

Frye segue em sua teoria expondo algumas características particulares a cada um dos gêneros expostos por ele. O épos, por exemplo, tem como características marcantes a acentuação, a onomatopeia e a métrica. A prosa é definida como o “ritmo da continuidade”, fato claramente visto no corte estritamente mecânico e convencional das linhas quando chega ao final da página e que tem, de sua própria maneira, um ritmo particular. Já o drama é visto como o ritmo do decoro:

Num romance percebemos um problema de complicação maior: o diálogo tem de falar com a voz das personagens internas, não com a do autor, e às vezes o diálogo e a narração separam-se a ponto de dividir o livro em duas linguagens diversas. A adequação do estilo a uma personagem interna é conhecida como decoro ou

É por essa adequação de personagens ser bem caracterizada no drama, que Frye a considera como principal característica desse gênero. Por fim, o lírico está extremamente ligado à música e à entonação, que são as bases do ritmo lírico. Além disso, esse gênero também pode ser associado ao pictórico, visto que muitos poemas líricos possuem imagens visuais, quase pinturas. Afinal, sobre isso já falava Horácio com sua afirmação no verso 361 de sua *Ars poética*: “ut pictura poesis” (como a pintura, a poesia). Tal afirmação já implicava uma comparação, um símile entre a pintura e a poesia.

Frye destina mais páginas de seu ensaio às subdivisões das formas específicas do drama, lírica, épos e ficção em prosa. No que diz respeito ao drama, são inseridos na classificação a tragédia, a comédia, a ópera, a máscara, os autos, dentre outros. Quanto à lírica e ao épos, Frye (1973, p. 288) comenta que dará “uma relação dos principais temas convencionais da lírica e do épos”. Tendo isso em vista, cita vários subtipos da lírica, por exemplo, a lírica religiosa, bem como alguns desdobramentos do épos, como a parábola ou fábula. Por fim, dentre as formas da prosa, encontramos o romance e a história romanesca.

Frye acaba atribuindo aos seus estudos um caráter esquemático, sintético e reducionista, apesar de ser visível a originalidade de suas teorias. Ao escrever seus ensaios, chama atenção ao fato de que muitas vezes talvez façam mais sentido para a língua inglesa (língua na qual escreve), mas espera que seus princípios essenciais possam ser adaptados e aproveitados para as demais línguas.

#### 4 | A TRÍADE DE EMIL STAIGER

Uma das mais inovadoras teorias – no sentido de propor uma categorização (mais clara) dos gêneros – é a proposta por Emil Staiger (1908-1987), em sua obra *Grundbegriffe der Poetik* [Conceitos Fundamentais da Poética], publicada em 1946, em que condena uma poética apriorística e anti-histórica, afirmando que a poética deve apoiar-se firmemente na história, na tradição. O princípio defendido por Staiger (1997, p. 140) é o de que “qualquer obra poética participa de todos os gêneros”. Para o teórico, cada gênero literário possui certas características que o determinam, certos fenômenos de estilo, ou ainda, uma essência que o torna peculiar e único. Cada texto possui traços, ou fenômenos estilísticos, predominantemente de um dos gêneros, o que o fará ser classificado em um deles. No entanto, confirmando o que já dizia Victor Hugo, no início dos anos 1800, Staiger mostra que esses traços predominantes não impedem que a obra partilhe da essência, ou das características dos outros gêneros (e assim se tornará híbrida).

Retomando a tradicional tripartição de lírica, épica e drama, Staiger substitui as formas substantivas pelos adjetivos e pelos conceitos estilísticos lírico, épico e dramático, e divide seu livro, basicamente, em três partes: o estilo lírico, o estilo épico e o estilo dramático. Vejamos o que caracteriza cada um deles.

O estilo lírico é definido logo como a recordação:

O poeta lírico nem torna presente algo passado, nem também o eu acontece agora. Ambos estão igualmente próximos dele; mais próximos que qualquer presente. Ele se dilui aí, quer dizer ele 'recorda'. 'Recordar' deve ser o termo para a falta de distância entre sujeito e objeto, para o um-no-outro lírico. Fatos presentes, passados e até futuros podem ser recordados na criação lírica (STAIGER, 1997, p. 59-60).

A recordação não é a memória, mas indica o passado como objeto de narração. Recordação indica que a poesia lírica, apesar de escrita na maioria das vezes no presente, é atemporal, e caracteriza-se pelo que Staiger chama de o um-no-outro, ou seja, objeto e autor se confundem. A afetividade, a emotividade, a poesia de solidão, o não distanciamento, o íntimo, o sentimento e, por conseguinte, a fusão entre 'eu' e 'mundo', são características da lírica.

De acordo com Staiger, as palavras da poesia lírica procuram traduzir a verdadeira essência dessa última. "Uma poesia lírica ao contrário, justamente porque se trata de um poema, não pode ser exclusivamente lírica. Participa em diversos graus e modos de todos os gêneros, e apenas a primazia do lírico nos autoriza chamar os versos de líricos" (STAIGER, 1997, p. 161). Musicalidade, rima, ritmo e melodia dão o tom da poesia lírica. "Nem somente a música das palavras, nem somente sua significação perfazem o milagre da lírica, mas sim ambos unidos em um" (STAIGER, 1997, p. 24).

O autor também classifica a falta de lógica e a curta extensão do texto como características desse gênero, e destaca a preferência por orações coordenadas, visto que o uso excessivo de conjunções quebraria a fluidez lírica e a tornaria demasiadamente racional. A coordenação mostra melhor adequação ao clima de lirismo.

Para Emil Staiger, o épico, por sua vez, tem como principal traço a apresentação. Isso porque o escritor épico é, de fato, um narrador, um apresentador que mostra, que aponta tudo sem alterar seu ânimo, sem se envolver. Como é constante, distancia-se de seu objeto. A obra épica caracteriza-se pelo distanciamento entre o 'eu' e o mundo, diferentemente da lírica. Há um defrontar. Normalmente possui uma longa extensão, "raramente escolhe o caminho mais rápido. Não lhe aborrece absolutamente fazer divagações ou até voltar atrás e recuperar isso ou aquilo" (STAIGER, 1997, p. 93).

Um dos principais traços da poesia épica é a "autonomia das partes" opondo-a à lírica, que possui toda sua estrutura intimamente ligada. Isso não implica dizer que não há coesão na obra épica, pelo contrário. Mas, pelo desenrolar da trama,

que ocorre de maneira progressiva, os episódios acabam se desenvolvendo de maneira autônoma. Daí Staiger dizer que a adição é traço importante da épica, pois os episódios vão se adicionando uns aos outros.

Certamente, esses são traços de um tipo de texto que era comum há muitos anos: a epopeia. Hoje, tem-se o que se pode considerar, grosso modo, como se fosse uma evolução desse tipo de escrita: os textos em prosa, como os romances e contos. Pode-se dizer, assim, que várias características do épico se mantêm nos gêneros em prosa:

A situação não se alterou na evolução da epopeia para o romance ou o conto, em que o autor narra um acontecimento ou entrelaçamento de ocorrências destinadas não a um auditório e sim aos leitores.

O relato, na epopeia ou no romance, pressupõe invariavelmente a situação de confronto, propiciada pelo distanciamento, inexistente na atmosfera lírica, em que tudo se dissolve na transitoriedade das coisas e nas mutações do estado interior do eu, que nada observa nem fixa com nitidez (CUNHA, 1979, p. 107).

O último estilo descrito por Emil Staiger é o dramático, o qual é caracterizado pela tensão. Isso porque, nesse gênero, a atenção deve ser voltada para um elemento: o desfecho. A ação é rápida, concentrada, sem delongas. Ações menores não são importantes, logo, não são desperdiçadas nos escritos. A ação é instigada e tudo leva ao final. Tudo é concatenado, os personagens, a ação, cada elemento depende um do outro, estão ligados e não são autônomos, diferente do épico. Aqui, não há autonomia das partes, mas sim, a unidade, a coesão. A unidade de tempo, por exemplo, se restringe a pouca duração, devido à concentração da ação. Isso, no entanto, não é regra, visto que Shakespeare, por exemplo, conseguia estender o tempo para meses até.

[...] convém restringir o tempo, economizar espaço e escolher um momento expressivo da longa história, um momento pouco antes do final, e daí desse ponto reduzir a extensão a uma unidade sensivelmente palpável, para que ao invés de partes, grupos coesos, ao invés de passagens isoladas, o sentido global fique claro, e nada do que o espectador deve fixar se perca (STAIGER, 1997, p. 135).

Outra característica marcante do drama é a ausência de narrador. Tudo se desenvolve sem a presença deste último. Para tanto, há um elemento fundamental para que as personagens desenvolvam sua ação: o diálogo (ou monólogo).

O fato é que os gêneros e suas características especificados por Staiger não estão isolados, mas dialogam, segundo ele, nas obras literárias. A predominância de certas características é que fariam um texto ser classificado de acordo com seu gênero, nunca sendo abolidos, no entanto, traços dos demais.



## 5 | A ABORDAGEM LINGUISTA

A linguista alemã Käte Hamburger (1896-1992), na sua *Die Logik der Dichtung* [Lógica da Criação Literária] (1957), aproxima sua teoria de uma teoria da enunciação. Como exemplo de que os teóricos continuam a buscar suporte nos que primeiro trataram do assunto, Käte Hamburger reinterpreta a tríade aristotélica (narrativo, dramático e lírico), dividindo-a de acordo com o que chama de ficção e não-ficção. A linguista propõe, então, para os gêneros da literatura, a distinção de três sujeitos da enunciação: histórico, teórico e pragmático. O primeiro se faz presente quando a individualidade do sujeito entra em questão; o segundo se caracteriza quando a individualidade de quem narra não está em jogo; já o terceiro se caracteriza quando, diferente dos dois primeiros, o sujeito quer, interroga, pede alguma coisa a alguém. Esses sujeitos são associados às características de ficção e não-ficção para, de acordo com a linguista, caracterizar os gêneros.

A tão conhecida tripartição lírica, épica e dramática é mantida, de certa maneira, mas sob outras denominações: gênero lírico, ficcional ou mimético e misto. Käte Hamburger falou em mistura e admitiu um gênero misto (híbrido), tornando-se outra teórica a negar completamente a pureza dos gêneros. Antes de mostrar como Käte via a questão genérica de fato, vale dizer que ela define o sujeito da enunciação de um texto como “Ich-Origin”, ou “Eu-Origem”, que é de onde parte o discurso, ou seja, é o próprio narrador do discurso. Quanto à divisão genérica proposta pela estudiosa, atentemos, primeiramente, para a ficção épica e dramática, que fazem parte do gênero ficcional. O “Ich-Origin”, nesse caso, assim como o próprio mundo do texto, não pode ser considerado real, mas sim, fictício, irreal – ou vários “Ich-Origin” fictícios, se levarmos em consideração todos os personagens de um texto. O sujeito da enunciação, ou qualquer um dos personagens, é fictício, tanto no que se conhece por épica como por dramática. Para Käte, a ficção épica é a narrativa em terceira pessoa (incluindo aí, o romance e suas variações): “iniciamos a descrição do sistema literário com a narração na terceira pessoa, isto é, a ficção épica” (HAMBURGER, 1986, p. 42). Além disso, Käte Hamburger aborda, em sua teoria, que a ficção, apesar de atemporal (pelo caráter universal da literatura), é marcada no texto pelo tempo passado. Isso, para ela, é um indício da não realidade do “Ich-Origin” e do mundo ao redor dele, um marcador do imaginário.

Apesar de se basear nas ideias de Platão e Aristóteles, Hamburger coloca na mesma modalidade o épico e o dramático. Isso mostra que as teorias já existentes podem ser estudadas e reformuladas, sem perderem, por isso, sua validade. A linguista alemã o faz, na verdade, por acreditar que a narrativa dramática seria a sucessora da épica.

Quanto ao gênero lírico, Hamburger o enquadra na teoria não-ficcional, pois o

“Ich-Origin” seria real, traria um enunciado não fictício. Essa afirmação pode parecer um pouco confusa, pois sabemos que, de maneira geral, o escritor, o ser histórico, não deve ser confundido com o criador da trama. As emoções, experiências, juízos de valor do eu-lírico não podem ser confundidos com os de quem assina vivencialmente o texto. Mesmo em uma biografia ou em um romance autobiográfico, o eu-lírico da trama não deve ser visto como o escritor. Sobre isso, Käte manifesta-se dizendo que a experiência presente no texto pode ser fictícia, mas o sujeito da enunciação (o eu-lírico) é real, ainda que não seja, necessariamente, o autor. “A vivência pode ser “fictícia” no sentido de invencionada, mas o sujeito vivencial e com ele o sujeito-de-enunciação, o eu-lírico, pode existir somente como um real e nunca fictício” (HAMBURGER, 1986, p. 199). Nesse caso, o eu-lírico permite que o leitor se identifique com ele por meio da leitura do que a teórica chamou reexperiência (lembramos da recordação de Staiger). Os leitores veriam, assim, o “Ich-Origin”, segundo Hamburger (1986, p. 195), como “um sujeito-de-enunciação real, autêntico”, diferente da ficção, em que os leitores teriam consciência do caráter imaginativo e ilusório do texto. O lírico, então, lembraria o sujeito histórico da enunciação.

Os gêneros mistos referidos pela autora associam ficção e lirismo. Esse pode ser o caso, por exemplo, das narrativas em primeira pessoa. Quando isso acontece, não significa, necessariamente, que se esteja lidando com um sujeito real da enunciação, mas com uma “ficcionalização do lírico”. Essa ideia de Hamburger firma a noção de poema em prosa ou romance poético (e, por que não, conto poético?).

Outro linguista a fazer reflexões importantes sobre o que diz respeito aos gêneros literários foi o formalista Roman Jakobson (1896-1982), em 1963. De fato, o linguista não fala propriamente em gêneros, mas categoriza as funções da linguagem. Essa categorização é uma maneira de classificar os textos, tanto falados como escritos, mas não necessariamente apenas literários. De acordo com Roman Jakobson (2007, p. 118), Poética e Linguística estariam intimamente relacionadas, pois “A Poética trata dos problemas da estrutura verbal [...]. Como a Linguística é a ciência global da estrutura verbal, a Poética pode ser encarada como parte integrante da Linguística”.

Para entender as funções descritas pelo formalista, faz-se importante compreender alguns conceitos explicados por ele. São eles: remetente, mensagem, destinatário, contexto, código e contato. O remetente é quem envia a mensagem a um destinatário, seja falada ou escrita. Para esse ato ser concretizado, é necessário um contexto a que a mensagem é referida e um código que deve ser usado pelo remetente e compreendido pelo destinatário. Por último, o contato, que é “um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação” (JAKOBSON, 2007, p. 122).

A primeira função é chamada de referencial, também conhecida como denotativa,

cognitiva, em que a ênfase é dada ao assunto sobre o qual é falado. É a função normalmente presente em narrativas e conversas do dia a dia. A função emotiva ou expressiva, como o próprio nome sugere, indica uma emoção, seja verdadeira ou não. Pode ser marcada pelas interjeições e a ênfase está no remetente. A função conativa enfatiza o destinatário e tem sua representação nos vocativos e imperativos. A função fática tem sua maior orientação para o contato, como uma maneira de testar a comunicação.

A função metalinguística, por outro lado, dá ênfase ao próprio código. O código justifica e explica o próprio código. O “Prefácio de Cromwell”, por exemplo, é um exemplo de metalinguagem visto que, por meio de um prefácio, Victor Hugo, como já foi visto, explica e justifica os prefácios, dizendo que são um meio cômodo de reforçar o peso de um livro e de aumentar a importância de um trabalho. Por último, Jakobson fala da função poética, e é na qual ele mais se estende. Nessa função o enfoque maior é na mensagem, em como a mensagem é trabalhada e organizada. Há um grande destaque para a estética e para o arranjo do texto nessa função – que não precisa, necessariamente, ser em verso – com combinações rítmicas, de sons, jogos de imagens e figuras de linguagem. Seria, porém, errado reduzir a função poética à poesia e vice-versa. “A função poética não é a única função da arte verbal, mas tão-somente a função dominante, determinante, ao passo que, em todas as outras atividades verbais ela funciona como um constituinte acessório, subsidiário” (JAKOBSON, 2007, p. 127).

Podemos perceber, então, que Jakobson parte também do princípio de que um texto pode possuir diversas funções, não precisando ficar preso a apenas uma. Se um texto possui, mesmo que não esteja escrito em versos, predominantemente, a função poética, pode ser considerado um texto poético. O formalista determinou a concepção de “dominante”, ou seja, de que uma função pode se sobrepor a outra, mas não a anular. Em um texto poético, a função dominante é a poética, o que não impede que haja outras funções subordinadas. Em um texto lírico há, por exemplo, como subordinada, a função emotiva. Um texto poderia ser, assim, híbrido.

## 6 | OS GÊNEROS LITERÁRIOS E A OBRA MODERNA

Em uma brevíssima revisão do que acabamos de ver, podemos dizer que a tríade retórica e aristotélica (épico, lírico, dramático) sempre foi considerada o centro dos gêneros na história. Esta trindade foi consolidada pelo Classicismo, refundada pelo romantismo e a época moderna a manteve – deslocando-a para o romance, a poesia e o teatro, e ainda o ensaio.

Dominique Combe (1992) descreveu a dupla revolução romântica da qual depende a literatura contemporânea, que pratica o hibridismo, a transgressão e a

ambiguidade genéricas, influenciada sem dúvida muito mais pelas ideias de obra total e de correspondência das artes desenvolvidas no movimento romântico, do que pelas regras clássicas. Na verdade, no Romantismo, se, por um lado, repetiam-se as categorias clássicas (a famosa tríade), unificando-as, por outro, transgrediam-se as fronteiras dos gêneros, que eram considerados demasiadamente constrangedores e fora de moda. É difícil, quase impossível, dar conta das obras contemporâneas a partir das grades dos gêneros.

Transgredir os gêneros tornou-se uma espécie de lema da modernidade. A valorização da originalidade e da singularidade desde o Romantismo, da estética contra a retórica, encontrou sua completude no fim do século XX. Paralelo ao sonho poético da obra total, a narrativa (romance, conto) poética ganha espaço. Ainda no século XIX, Mallarmé (1842-1898) – como é possível ver na epígrafe deste tópico – definindo a arte poética, já mostrava que o próprio leitor tenta essa mistura, procurando tornar o poema um romance e vice-versa.

Marcel Proust (1871-1922), Virgínia Woolf (1882-1941), Alain-Fournier (1886-1914), Guimarães Rosa (1908-1967), Clarice Lispector (1920-1977) – para citar apenas alguns autores – pertencem à linhagem do *récit poétique* [narrativa poética]. Além disso, a poesia também pode abranger narrativa e drama, a exemplo dos poemas “Morte e vida Severina” e “O vestido”, de João Cabral de Melo Neto (1920-1999) e Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), respectivamente. Também o teatro pode ser poético, como o são as peças de Maurice Maeterlinck (1862-1949). E assim por diante, ensaios críticos e até mesmo discursos podem ter características poéticas, como o proferido por Saint-John Perse (1887-1975), ao receber o prêmio Nobel de poesia, em 1960.

Há quem diga que um livro não pertence mais a um gênero. Segundo o crítico francês Maurice Blanchot (1907-2003), em sua obra *Le livre à venir* (1986), publicada primeiramente em 1959, o que importa é a obra, a afirmação que está na obra. O livro deveria ser assim como é, longe dos gêneros, fora das rubricas (prosa, poesia, depoimento), às quais ele nega o poder de fixar seu lugar e de determinar sua forma. O texto se torna adversário do gênero, também, em Roland Barthes (1915-1980) que, junto com a morte do autor, declara o perecimento do gênero. Ele defende o “Texto” contra as etiquetas de romance, de poesia ou de ensaio. Defende que, contra o que Sainte-Beuve acreditava, não importa o autor, importa o texto, a linguagem: “[...] é a linguagem que fala, não o autor; escrever é, através de uma impessoalidade prévia [...] atingir esse ponto em que só a linguagem age” (BARTHES, 2004, p. 59). Barthes (2004, p. 61) diz, ainda, que o afastamento do autor e a valorização do texto não alteram apenas a noção de como se deve abordar uma teoria, mas sim, “transforma radicalmente o texto moderno”. Com a “morte” do autor, então, o leitor adquire uma imensa importância, é ele que constrói o sentido junto com o próprio

texto, em uma espécie de diálogo:

O leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse alguém que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito (BARTHES, 2004, p. 64).

Em meados do século XX, o gênero foi reabilitado nos estudos literários, sob a acepção de convenção discursiva. A necessidade da convenção responde à ideia da “expectativa”, daquilo que o leitor espera ler. Voltamos aqui ao que dizíamos no início deste capítulo: a literatura provoca uma série de “expectativas”, a primeira das quais é a de que uma obra literária é uma ficção.

Com a voga da estética da recepção, por volta do final da década de sessenta do século XX, percebemos um novo horizonte de interpretações possíveis, que dessa vez priorizam o leitor, como queria Roland Barthes. Para Hans Robert Jauss (1921-1997), a arte não seria autônoma, pois sua interpretação não seria feita por ela mesma, mas teria seu sentido formado no diálogo com seu leitor. Para dialogar com a obra, o leitor deve receber o sentido dela e propor os seus próprios, isto é, propor sua própria interpretação, formando, assim, a constituição dialética do sentido. O texto poético é, afinal, uma estrutura aberta, em que se deve desenvolver, no campo da compreensão dialogada, um sentido concretizado no curso das recepções sucessivas. Por causa disso, não é possível entender a obra sem levar em conta o horizonte de expectativa do leitor.

O gênero, como código literário, conjunto de normas, de regras do jogo, informa o leitor sobre a maneira pela qual ele deverá abordar o texto, assegurando desta forma a sua compreensão.

Assim, a estética da recepção – mas ainda o que a torna demasiado convencional aos olhos de seus detratores mais radicais – não seria outra coisa senão o último avatar de uma reflexão bem antiga sobre os gêneros literários (COMPAGNON, 1999, p. 158).

Enfim, fazemos nossas as palavras de Dominique Combe (1992, p. 152): “No rico leque das teorias [...] dos gêneros, descrito aqui, como escolher os critérios de análise? O crítico [...] fica desorientado com complexidade infinita de seu objeto, redobrado pela diversidade de métodos possíveis”.

Baseando-nos ainda na obra de Combe (1992), *Les genres littéraires*, podemos dizer que, quando se trata de uma obra literária, sendo ela polifônica, nada é mais coerente que analisá-la de maneira polifônica. Os conceitos de gêneros literários podem ser utilizados para melhor compreender uma obra, para auxiliarem, como um dos suportes para o entendimento de um texto. Fazer uso dos gêneros é apenas uma das várias possíveis maneiras de análise, a qual deve ser levada em conta na

sua totalidade (pelo menos é o que aqui acreditamos).

Quando se trata de gêneros, não basta nos atermos aos aspectos formais de um texto (tampouco eles devem ser ignorados). Uma obra em verso, por exemplo, não precisa ser necessariamente poética, e um texto em prosa pode exalar poesia. É por isso que se devem direcionar os olhos também aos aspectos semânticos, ou seja, aos significados que o texto sugere. Não estamos diante de um estudo de temas, mas sim, daquilo que o texto pode representar, isto é, de sua significação. Um texto literário, sabemos, pode dizer muito mais do que o que está escrito no papel.

Além disso, por vezes, em uma obra de ficção, podem-se ver traços também da vida do escritor. Esse último pode entremear, sutilmente e disfarçadamente, fatos verídicos com a imaginação. Reinventar a verdade, não seria muito melhor do que copiá-la? Não estamos mais, afinal, na época em que Sainte-Beuve (1804-1869) acreditava que, para uma obra literária ter valor, deveria fundamentar-se na vida de seu autor. Acreditamos, portanto, na afirmação de Combe (1992, p. 155): “Talvez a obra moderna leve ao extremo a confusão entre o real e o imaginário, entre a autobiografia e a ficção, a despeito das antigas divisões” (tradução nossa). E, afinal, já não seria isso uma espécie de hibridismo – a mistura dos gêneros considerados em outra escala?

Os aspectos formais, já o dissemos, não devem ser ignorados. É possível perceber que os primeiros modos de enunciação esquematizados por Platão e Aristóteles ainda são válidos hoje: o narrativo e dramático são opostos, assim como o poético (apesar de hoje já sabermos que se misturam). Há, ainda, a clássica distinção entre verso e prosa. Mas há, também, os gêneros híbridos provenientes desses dois últimos tipos de texto, como o poema em prosa e a prosa poética. De qualquer maneira, o fato de o texto ser escrito em linhas descontínuas ou não, já não é suficiente para dizer se o texto é ou não poético, pois, para usar as palavras de Dominique Combe (1992, p. 156), “Onde termina a prosa para dar espaço ao poema em prosa?” (tradução nossa). Ainda segundo Combe (1992), o comprimento do texto possui relevância. Isso porque, em um conto, por exemplo, é mais fácil ser mantida a poeticidade ou o lirismo, visto que tudo é muito condensado. Já no romance, por ser uma narrativa mais longa, haverá momentos em que a poeticidade se fará presente e outros em que o prosaísmo voltará a prevalecer.

Chegamos, pois, a uma época em que os padrões foram quebrados intencionalmente. Não podemos separar cuidadosamente em cubículos (se é que um dia isso foi possível) cada gênero e impedir que se misturem, até mesmo porque isso não faz mais sentido. Não podemos, ainda, deixar de lado a interpretação individual de cada leitor, visto que o significado da obra pode ser construído na interseção leitor e obra. O que se pode é estudar e compreender a trajetória dos gêneros literários, partindo da concepção de que hoje as fronteiras porosas dos

textos permitem cada vez mais o hibridismo dos gêneros. Juntamente a isso, não se pode ignorar a experiência do leitor diante de cada texto. É a partir disso que tentamos entender como esse conceito mais que milenar (os gêneros da literatura) se manifesta nas obras concretas dessa convenção a que se chama de literatura.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor. Teoria da Literatura. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ANDRADE, Mário de. Contos e contistas. In: ANDRADE, Mário de. O empalhador de passarinho. São Paulo: Martins, 1972

ARISTÓTELES. Poética. São Paulo: Estudos Gerais – Série Universitária, 1998.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BLANCHOT, Maurice. Le livre a venir. Paris: Gallimard, 1986.

COMBE, Dominique. Les Genres littéraires. Paris: Hachette, 1992.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COMPAGNON, Antoine. Introduction: forme, style et genre littéraire. In: La notion de genre (Curso, 2001). Disponível em: <<http://www.fabula.org/compagnon/genre1.php>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

COUTINHO, Afrânio. A Literatura no Brasil. Vol. I a VI, 6ª ed. São Paulo: Global, 2003.

COUTINHO, Afrânio. Notas de Teoria Literária. Petrópolis: Vozes, 2008.

CROCE, Benedetto. Breviário de Estética / Aesthetica in nuce. São Paulo: Editora Ática, 1977.

CUNHA, Helena. Os gêneros literários. In: PORTELLA, Eduardo. Teoria Literária. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979

D'ONOFRIO, Salvatore. Teoria do texto I: Prolegômenos e Teoria da Narrativa. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1999.

DUJARDIN, Eduard. Le Monologue Intérieur: son apparition, ses origines, sa place dans l'oeuvre de James Joyce. Paris: Albert Messein, 1931.

FAUSTINO, Mário. Poesia e Experiência. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FERREIRA, Aurélio. Novo Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FREYERMUTH, Sylvie. Poétique de la prose ou prose poétique? Le rythme contre le prosaïsme. Disponível em: <<http://www.unicaen.fr/services/puc/revues/thl/questionsdestyle/print.php?dossier=dossier6&file=03freyermuth.xml>>, acesso em 19 de abril de 2010.

FRYE, NORTHROP. Anatomia da Crítica. São Paulo, Cultrix, 1973.

GARRET, Almeida. Folhas Caídas. Minas Gerais: Virtual Books Online M&M Editores Ltda, 2002.

HAMBURGER, Käte. A Lógica da Criação Literária. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

HÍBRIDO. In: BERND, Zilá. e-dicionário de termos literários <http://www.fcsh.unl.pt/invest/edt/verbetes/H/hibrido.htm>

HÍBRIDO. In: Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, 1.0, HOUAISS, 2001

HUGO, Victor. Préface de Cromwell. Paris: Larousse, 2001.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOISÉS, Massaud. A criação literária: poesia. São Paulo: Cultrix, 2003.

MOISÉS, Massaud. Dicionário de Termos Literários. São Paulo: Cultrix, 2004.

NUNES, Benedito. A Clave do Poético. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: O laboratório do escritor. São Paulo: Iluminuras, 1994.

PLATÃO. A República. Benedito Nunes (org.). Trad.: Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.

STAIGER, Emil. Conceitos Fundamentais da Poética. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

TADIÉ, Jean-Yves. Le Récit poétique. Paris: Gallimard, 1994.

TUPIASSÚ, Amarilis (org). A ficção de Maria Lúcia Medeiros: leituras. Belém: SECULT/IOE, 2002.

TUPIASSÚ, Amarilis. A poética de Maria Lúcia Medeiros. In: MEDEIROS, Maria Lúcia. Céu Caótico. Belém: SECULT, 2005.

TUPIASSÚ, Amarilis. Zeus ou a Menina e os Óculos: as sutilezas da resistência. In: TUPIASSÚ, Amarilis (org). A ficção de Maria Lúcia Medeiros: leituras. Belém: SECULT/IOE, 2002.

WELLEK, Renée; WARREN, Austin. Teoria da Literatura. Trad.: José Palla e Carmo. Lisboa: Publicações Europa-América, 1971.



## TRAVESSIAS ÉTICO-POLÍTICAS: ESTUDOS EM ATUAÇÃO

Data de aceite: 18/02/2020

Data de submissão: 10/12/2019

**Tânia Tiemi Ikeoka**

UNIRIO | PPGAC

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/5496633838361012>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta as principais proposições da pesquisa de mestrado sobre as relações entre corpo e política na cena contemporânea. Com base na fenomenologia de Merleau-Ponty, propõe-se a visibilidade de uma outra política mobilizada pelo(s) sentido(s) da percepção. O encaminhamento metodológico considerou a relevância do estudo de caso junto da Cia de Dança Teatro Xirê e da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz, com entrevistas e revisões bibliográficas, laboratórios de criação em estágio docente e compartilhamento no Grupo de Estudos Contorno de Ações. Constatou-se a necessidade de reinventar formas éticas e estéticas de organização e atuação políticas pelas vias da sensibilização corporal e apreender a dimensão pedagógica como princípio motriz do corpo em cena.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo. Ética. Política. Encontro. Aprendizagem.

### ETHICAL AND POLITICAL JOURNEYS: ACTING STUDIES

**ABSTRACT:** This article presents the main propositions of the master's research about the relations between body and politics in the contemporary scene. Based on Merleau-Ponty's phenomenology, it is proposed the visibility of another policy, mobilized by the sense of perception. The methodological procedure considered the relevance of the case study, investigating the dance theater group *Cia de Dança Teatro Xirê* and the theater group *Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz*, with interviews and literature reviews, artistic creation laboratories during teaching internship and sharing within the study group *Grupo de Estudos Contorno de Ações*. As a result of this research, there was noted the need to reinvent ethical and aesthetical forms or organization and political involvement through corporal awareness, and understanding the pedagogical dimension as driving forces of the body on stage.

**KEYWORDS:** Body. Ethics. Politics. Meeting. Learning.

### 1 | INTRODUÇÃO

*Travessias* são passagens muitas vezes árduas, estreitas ou amplas demais, que exigem uma *atenção oblíqua entre pensar e*

*sentir*. Dedicada ao meio do caminho, esta travessia indica não só aquilo que se almeja realizar, como também a condição primeira daquelas que se perguntam *na* própria experiência do *existir*. Atravessar, portanto, indica aqui um ato ilegal, uma dinâmica incomum de economias afetivas com distintos contextos, como passante permeada de *encontros*.

Pois sim, o presente artigo trata dos desdobramentos da minha pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, uma pesquisa em movimento que indaga sobre as possibilidades do *encontro* como veículo de transformação social. Essa transformação social está associada à singularidade de cada artista, considerada no potencial *efêmero e contingente* de convivência no espaço cênico, especialmente no tocante à dimensão física do gesto e à profusão de sentidos provocada em sua aparição.

Será possível o *encontro* “nesse mar revolto”<sup>2</sup>, considerando o impacto e a confrontação entre visões e modos de estar no mundo, tanto em processos criativos, quanto no acontecimento cênico? O desejo e a necessidade de “estar com” podem dissolver fronteiras cristalizadas e desconstruir formas de entendimento consolidadas nas relações humanas? Quais mecanismos constituem táticas de sobrevivência de artistas que aliam estéticas da existência com a reinvenção de modos de convivência como deflagradores de outros mundos?

A experiência como artista-bailarina junto à Cia de Dança Teatro Xirê, desde 2011, e o posterior contato com a Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz em pesquisa de campo trouxeram elementos para pensar a questão da atuação artístico-política ao lado das relações de grupo. Durante o percurso, foi necessário nutrir um espaço de compartilhamento, e a grata oportunidade de realizar estágios docentes<sup>3</sup> possibilitou tanto a prática pedagógica, quanto a formação do Grupo de Estudos Contorno de Ações.

## 2 | ESTAR COM O MUNDO (SENTIDOS DA PERCEPÇÃO)

O sentido de política que parte dos desenhos do corpo abarca o conceito de *quiasma* e está relacionado à insurgência das percepções corporais. Merleau-Ponty (1975) discorre acerca do *quiasma* como outra via possível da relação sujeito-objeto na construção do conhecimento. Afirma que as percepções corporais não devem se reduzir à segmentação entre a biomecânica e a fisiologia, dado que é impossível

1 A pesquisa foi realizada entre 2014 e 2016 pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC/UNIRIO), sob orientação do Prof. Dr. Roberto Charles Feitosa de Oliveira.

2 Expressão utilizada por Tânia Farias em entrevista realizada no dia 25 de julho de 2016 para descrever certos momentos no convívio da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz.

3 Os estágios docentes foram realizados entre 30 de março e 17 de junho de 2015 em disciplina obrigatória, *Dança II – Dança Moderna e Contemporânea* (48h), do bacharelado em Atuação Cênica, e entre 29 de setembro e 17 de dezembro de 2015 em disciplina optativa, *Contorno de Ações - Dramaturgias contemporâneas do corpo político* (60h).

verificar relações de causa e efeito nos transtornos da consciência do próprio corpo, justificando, por exemplo, uma deficiência motora em decorrência de uma deficiência dos órgãos dos sentidos.

Deste modo, ao perceber o ambiente em que se move, cada artista não parte de definições categóricas sobre o mundo, ao contrário, o conhecimento e a (re) criação do exterior no exterior acontece por meio da ação indiscernível entre exterior e interior. A exterioridade se torna, então, um dado da experiência perceptiva do sujeito, não como interioridade pura, e sim como (co)operação do exterior com o interior.

O *quiasma* se encontra na reversibilidade do fora e do dentro, em que a carne-do-sujeito e a carne-do-mundo são duas faces de uma mesma existência. A diferença se opera somente nesta fronteira, “o único ‘local’ onde o negativo pode existir verdadeiramente, é a dobra, a aplicação um ao outro do interior e do exterior, o ponto de virada” (MERLEAU- PONTY, 1971: 237).

Por seu turno, Michel Bernard (2001) explora as nuances argumentativas de Merleau-Ponty em *O visível e o invisível*. Em suas elaborações, Bernard discrimina três quiasmas principais: o “intrasensorial”, o “intersensorial” e o “parasensorial”. De sua abordagem, interessa reforçar esse “*nexus* radical e permanente” entre a sensação e o imaginário. A teatralidade, a musicalidade e a expressividade como três termos gerais que procuram circunscrever, por caminhos diferentes, *a enunciação de sentidos através dos gestos da corporeidade dançante*.

Si la corporéité dansante est bien une dynamique de métamorphose incessante déterminée conjointement par un jeu auto-réflexif permanent de tissage et dé-tissage de la temporalité et de défi de la gravitation, elle ne peut pas ne pas s'alimenter et être mue fondamentalement par cette mécanique fictionnaire secrète de la sensation. La diversité et l'intensité des sensations produites par la mobilité du danseur, les multiples formes posturales et gestuelles de sa lutte avec les forces gravitaires, les fluctuations de ses pulsions et de ses affects constituent la source d' 'une kinesphère fictive' qui surdétermine la kinesphère visible par toute sa force énonciatrice [...] le travail sensoriel complexe du danseur porte en lui-même une fiction originaire qu'il exhibe, déploie et véhicule par sa seule performance scénique. (BERNARD, 2001: 100)<sup>4</sup>.

Em suma, Bernard transpõe o problema, antes circunscrito ao terreno da linguagem e do conhecimento discursivo, para a prática coreográfica. E neste processo atenta para a imbricação entre o *perceber* e o *enunciar*, não como ato de

4 Em livre tradução: “Se a corporeidade dançante é uma dinâmica de metamorfose incessante conjuntamente determinada por um jogo auto-reflexivo permanente de tecelagem e des-tecelagem da temporalidade e de desafio da gravidade, ela não pode ser alimentada é um ser que muda fundamentalmente por este mecanismo de ficcionalização secreta da sensação. A diversidade e a intensidade de sensações produzidas pela mobilidade do bailarino, as múltiplas formas posturais e gestuais da luta com as forças gravitacionais, as flutuações de suas pulsões e seus afetos constituem uma espécie de ‘*cinesfera* ficcional’ que sobredetermina a *cinesfera* visível através de toda sua força enunciativa [...] o trabalho sensorial complexo de um bailarino carrega em si mesmo uma ficção original que o exhibe, desdobra e veicula somente através da performance cênica”.

revelação de um “verdade” escondida no interior da sensação corporal, mas como a instância de *uma força específica de atualização da linguagem*.

Na Cia Xirê, a percepção corporal é o princípio motriz dos processos de criação. A estrutura primeira da partitura coreográfica é colocada em contato com o público e com os demais elementos cênicos. Aqui, a consciência do corpo se torna *corpo-consciência*, onde ao invés de dirigir racionalmente seus gestos, Elias (2008: 124) desvela a dança da “escrita-movimento incrustada no corpo”.

Nessa condição de *imbricação quiasmática*, o corpo-consciência propõe a articulação da percepção no ato mesmo de mover. Trata-se de possibilitar a instauração da ausência da separação entre dentro e fora através do contágio eu-outro, seja este o público, os elementos cênicos ou companheiros de cena.



Imagem 1 – Espetáculos “Entrelace” e “Esther Williams não quer mais nadar”, respectivamente, ambos da Cia Xirê, oriundos da pesquisa sobre o cuidado entre as pessoas.

Fonte: Arquivo concedido gentilmente pela companhia.

Nos seus ensaios, a construção do espetáculo caminha ao passo do posicionamento de cada artista diante das questões direta ou indiretamente relacionadas à pesquisa estética. Da experiência como bailarina no espetáculo *Entrelace*, fazer-se de laboratório não é um invento, é como o espetáculo *se foi fazendo*, amadurecendo a estrutura coreográfica, como também a pergunta que mobilizava cada atuante em direção aos propósitos do trabalho que, precisamente, precisávamos fazer juntos no encontro com o público.

O conceito alimenta a minha massa muscular e o modo como eu me relaciono com ela. Eu entender o “cuidado” me move de um modo, eu entender a “liberdade” me move de outro, dentro daquele território conceitual do qual eu estou me apropriando. Porque eu entendo a liberdade desses conceitos, eu me movo por aqui, porque eu entendi o conceito a partir desse material, eu me movo nesse lugar, a minha dinâmica, o meu tônus é esse. (Andrea Elias, Cia. de Dança Teatro Xirê, entrevista em 18 de novembro de 2015).

Por meio das palavras de Elias, pude compreender que se, por um lado, a visão de mundo e o entendimento que temos sobre o em torno possibilitam desconstruir

bloqueios corporais e viabilizar um outro discurso resistente aos impérios do bom senso; por outro, o corpo também diz suas resistências e seus limites, e não deixa de exercer sua política ao reforçar ou se contrapor ao modo como a realidade se apresenta a si mesma.

Com o Ói Nós, desde o princípio, em 1978, se procurou reunir a crítica social e a pesquisa corporal. A investigação corporal do grupo - com referências aos jogos de Augusto Boal, aos escritos de Barba, Grotowski, Stanislavski e Meyerhold - e o processo de construção dos espetáculos - inspirados, especialmente, em Artaud e Brecht - propõem um fazer teatral que concilia a razão consciente e a dimensão sensível na cena. Nas palavras de Flores<sup>5</sup>:

[...] uma característica do trabalho é que não parte só do intelecto. A construção da cena se dá nessa outra via, uma via muito mais corporal, onde tu vai evocar muito mais imagens do teu inconsciente, imagens que estão na tua própria história, estão na história de cada ator.

Das oficinas que vivenciei, a chegada no próprio corpo introduz a experiência coletiva desde o primeiro momento. A mobilização física compreende alongamento e aquecimento, jogos de concentração e conexão do grupo e, em geral, um momento de improvisação corporal ou com textos e personagens, abrindo a atenção para o espaço e para os outros. Envolver-se na criação de uma cena coletivamente é apenas mais um momento em que se opera a prática do convívio e, nesse sentido, é inescapável que as relações de grupo constituam substratos importantes do que se propõe na cena.

De acordo com Flores, é na criação coletiva que a construção de um discurso crítico sobre a realidade foi se constituindo também como dimensão física do gesto. Segue-se que se, por um lado, é possível trabalhar a partir de uma clara definição de princípios ideológicos com os quais é preciso estar afinado no seio de um grupo, por outro, esses princípios ideológicos são problemas concretos (no tempo e no espaço) implicados no modo de construção da cena, durante o treinamento e ao longo do processo de criação de cada espetáculo. Em entrevista<sup>6</sup>, Leticia Virtuoso, do Ói Nós, afirma: “tem a ver com a razão de viver, o que ideologicamente me faz acordar todos os dias tem a ver com isso, uma identificação ideológica que eu realmente tenho com o grupo e que o grupo tem comigo, no caso, é uma via de mão dupla”.

Portanto, identificar caminhos de criação através do corpo é um aspecto decisivo nos trabalhos da Cia Xirê e do Ói Nós. A sensibilização corporal de artistas da cena é inerente à conscientização crítica em relação ao ambiente em que se vive. Por esta via, os princípios de seus trabalhos dizem respeito a um modo de engajamento que é

5 Depoimento sobre o fazer teatral do Ói Nós registrado e documentado no DVD *Aos que virão depois de nós – Cassandra in Process – A Criação do Horror* (2004).

6 Realizada em 27 de julho de 2016.

físico-afetivo e, portanto, ideológico, e vice-versa. Ou seja, através de suas práticas é possível se aproximar de certo entendimento crítico do mundo e é do interior desses modos de fazer que lhe são próprios que a necessidade de transformação das relações humanas se torna latente.

### 3 | ESTAR COM O OUTRO (ARTICULAÇÕES DA SENSIBILIDADE)

O Grupo de Estudos Contorno de Ações<sup>7</sup> foi a consolidação da prática enquanto pesquisa. Exercemos uma atuação coletiva e colaborativa, conjugando as reflexões que chegavam da pesquisa de campo e das entrevistas com a construção de um caminho próprio.

Com a onda de ocupações de prédios públicos em 2016, o grupo se envolveu com a mobilização dos estudantes do Colégio Compositor Luiz Carlos da Vila, no bairro de Manguinhos, Rio de Janeiro (RJ). Ali as investigações foram completamente envolvidas em processos concretos de disputas políticas. E com o tempo, percebemos que o grupo ganhou outros objetivos, não somente de compartilhamento, mas inclusive como agente de ações políticas.

Na escola, a chegada no próprio corpo e os tempos para a respiração configuraram grandes transformações. O convite ao trabalho corporal com aquecimento, isolamento das partes do corpo em movimento e sequências de alongamento desencadearam momentos de concentração, descoberta, quietude e divertimento. Na semana seguinte, a estudante Bruna falou sobre a importância da atividade para “unir o corpo com a mente / lembrar que temos um corpo” e para relaxar, já que a ocupação é uma rotina estressante<sup>8</sup>.

Durante os três meses de ocupação, o Grupo de Estudos Contorno de Ações se deparou com um contexto muito concreto em que as reivindicações e as necessidades são urgentes. Não há metáfora do convívio, há construção e aprendizagem dia-a-dia de como conviver. Esse cotidiano em que as relações entre os estudantes ganham novos contornos ao assumir as responsabilidades em todas as tarefas de manutenção da ocupação, desde a discussão política sobre os rumos do movimento até as decisões sobre quem vai servir o almoço, também são traços de um desenho da coletividade que se vai formando.

O que foi se tornando mais claro é que o espaço e o tempo para o corpo foram

---

7 O Grupo de Estudos Contorno de Ações: Manifestações corpo-políticas na cidade realizou 60h de atividades entre reuniões de planejamento, leituras e discussões teóricas, laboratórios de criações e ações pedagógicas detalhadas. O percurso contou com a colaboração de Beatriz Costa Galhardo, do curso de Estética e Teoria do Teatro; Camila Corrêa Félix e Felipe Xavier Aquino, do curso de Atuação Cênica; Marcelle Bessa Bens de Oliveira, do curso de Licenciatura em Teatro; e de Ana Luiza Torres e Giovana Moraes, estudantes de Licenciatura em Dança da Faculdade Angel Vianna.

8 Em síntese de Ana Luiza Torres sobre a atividade do Grupo de Estudos Contorno de Ações realizada em 21 de abril de 2016.

se constituindo lugares de afeto e de reconhecimento do coletivo nas diferenças que não deixam de se manifestar a todo tempo. O que funcionou em muitos momentos foi o tempo para respirar e o tempo para se mover como mecanismos de liberação das tensões acumuladas que proporcionaram espaços para novamente acolher o outro com quem se discutiu no dia anterior. Não é um dado para a conclusão de que o espaço do corpo é um espaço que tende ao apaziguamento dos conflitos ou para a harmonização das relações, muito pelo contrário, pois, reconhecia-se esse conflito e se trabalhava com ele e a partir dele.

Com a significativa fragilização do movimento, na primeira quinzena de junho, a escola passou por um momento transitório com a administração de uma direção interina eleita pelos ocupantes. Isso permitiu a continuidade da atividade, concomitantemente ao retorno progressivo das aulas regulares com os professores que não estavam participando da greve da categoria.

O reconhecimento institucional dos espaços criativos, nesse momento, se tornou uma medida importante. No caso da ocupação, a intermediação da direção interina pós-ocupação foi fundamental para garantir a legitimidade da atividade. Em correspondência com Lepecki (2012: 49) sobre uma política coreográfica do chão, as oficinas constituíram um espaço emergente e paralelo às coreografias policiais institucionais, aos sinais de início e término das aulas. E mesmo em meio à ocupação, a atividade esteve deslocado do ambiente de tensões, agruras e preocupações, decorrentes das tarefas e administrações afetivas que era preciso sustentar.



Imagem 2 – Atividades do Grupo de Estudos Contorno de Ações durante o período da ocupação estudantil do Colégio Compositor Luiz Carlos da Vila (Manguinhos, Rio de Janeiro/RJ).

Fonte: Registros realizados pelo grupo.

Da grande parte das experiências durante os quatro meses de atividade, não

saber *onde* ou *como* o encontro iria acontecer se mostrou uma condição necessária para que o *fazer*, quando instalado, encontrasse seus *sentidos* na ocasião mesma dos encontros entre os sujeitos e espaços em questão. Não houve preparação fechada de conteúdos, mas *ações artístico-pedagógicas em acontecimento, em ato de criação*.

Indagar o ato criativo na escola é um convite a se perceber enquanto expressão de um modo de estar no mundo. Quando nos colocamos expostas ali no pátio durante as oficinas, diante de tantos olhares e ainda assim conectadas com a respiração e o próprio corpo, não estamos realizando nada, mas provocando muitas transformações internamente. Tenho clareza hoje de que a “dança” presente em qualquer vida humana fala suas políticas constantemente, muitas vezes grita sem dizer palavra.

Os espaços que buscamos inaugurar com as atividades em cada encontro se pretendiam um meio-veículo-canal para o desprendimento relativo dessas normativas de comportamento. Em que grau isso acontecia, foi variável em cada encontro. E se os encontros foram possíveis, dependeram de uma suavização dos territórios em que pretendíamos nos inserir. Se a atuação isolada do grupo de estudos não permitiu a intermediação entre as decisões do governo do estado do Rio de Janeiro e as demandas de um conjunto social - estudantes, professores, pais, mães ou responsáveis, moradores e apoiadores do movimento de ocupações -, não há dúvida que o espaço de ação do grupo só se tornou possível a partir de um processo de permeabilização dos ambientes escolares provocado pelas ocupações estudantis, uma oportunidade de respiro em espaços extremamente enrijecidos por posturas autoritárias de diretores e do sistema de gestão da educação pública estadual.

Habitar-se, portanto, diz respeito ao exercício de uma ética pautada numa alteridade radical. A experiência de distintas qualidades da percepção sensibiliza as relações possíveis de comunicação com o outro. Portanto, entendo que por este caminho é possível abrir a atenção para as nuances da realização atual de um outro mundo no instante. Não perceber as políticas em ação nas atividades humanas mais corriqueiras e delegar ao entendimento de gestão econômica como política pública, significa abdicar ou ignorar a potencialidade do trabalho humano como produção de riquezas materiais e imateriais no compasso com a recriação de outros valores humanos.

#### **4 | ESTAR COM SI MESMA (PEDAGOGIAS PLURAIS)**

Nesse sentido, as questões que atravessam as *política dos sentidos* não estão estritamente relacionadas à formação e à sistematização de técnicas de treinamento, mas se situam, ao contrário, na implosão de certa coerência que visa ajustar e definir parâmetros enrijecidos de ensino e(m) atuação. Talvez, a emergência política na cena



contemporânea esteja justamente no não-lugar do corpo, potência de encontros, vibrações e situações imprevisíveis.

No contato com os grupos, a questão formativa não está necessariamente associada às instituições e, tão pouco, vinculadas às metodologias de transmissão de conteúdos. As propostas pedagógicas, como disjunções políticas, se tornam dispositivos de encontro e o gesto em educação, uma relação entre saberes distintos de cada existência singular.

Essa experimentação do Ói Nóis, procurando que o corpo seja canal para a construção de um discurso crítico, se constitui em princípios e caminhos pedagógicos abertos, em especial, disseminado em oficinas de teatro por diversos pontos da cidade e região metropolitana de Porto Alegre. Em sua tese, Britto (2007: 71) aponta que “o trabalho concentrou-se na consolidação de um método baseado na corporalidade do ator e na sua autonomia enquanto agente criador”.



Imagem 3 – Desmontagem cênica “Evocando os Mortos – Poéticas da Experiência”, onde a atuadora Tânia Farias relata sua passagem por personagens importantes na sua trajetória dentro do Ói Nóis.

Fonte: <<http://teatrojornal.com.br/2016/10/eu-tania-farias-pela-tribo/>>. Acesso em: 30/10/2016.

Com a interdição pela polícia de sua primeira encenação, o Ói Nóis decide fazer um “chamamento público” para conversar sobre o processo de criação. Nas palavras de Flores, o grupo apresenta “vocação para compartilhar experiências”. Durante o painel “Teatro e Aprendizagem” do IV Festival de Teatro Popular – Jogos de Aprendizagem (2015), o ator afirma que “popular para nós sempre teve essa conotação, chegar à maior parte da população”.

MariaAmélia Gimmler Netto (2010: 45), em sua pesquisa sobre o desenvolvimento de pedagogias teatrais junto de projetos sócio-culturais, aponta a importância do projeto “Teatro como Instrumento de Discussão Social” na cidade de Porto Alegre pelos diversos desdobramentos locais:

Paulo Flores dá o exemplo da Restinga, onde ex-integrantes de uma das primeiras oficinas criaram uma rádio comunitária no bairro. Para ele, este é também um dos ideais do projeto, a formação de grupos culturais que sirvam à expressão e à discussão de questões locais.

Ao longo dos mais de quarenta anos de existência, as encenações orientadas pelo princípio ético de criação também indicam uma renovação constante do pensamento estético em cena. A riqueza na diversidade de propostas está relacionada ao fator geracional, de novas adesões de integrantes e da experiência como oficinaira(o), aliadas à abertura e escuta consequente no processo de criação coletiva. Ao compasso de um amadurecimento das ações pedagógicas, há também um amadurecimento artístico do grupo que, assim, se mantém vivo nas várias gerações de atuadoras e atuadores.

Com a Cia Xirê, a própria atuação se desenvolve como processo de aprendizagem, desde suas primeiras experiências com teatro para crianças, em 1998. Nessa experiência, é possível aproximar o popular como aquilo que chega à qualquer pessoa, afastando o entendimento de certa erudição no tratamento dos temas ou textos encenados:

[...] é muito feliz quando as pessoas trazem, devolvem pra gente as impressões, e a gente fala: Beleza! Taí (*sic*) a pesquisa conceitual. A gente não precisa falar nada do tema, a gente não precisa explicar nada pra ninguém, as pessoas precisam ser tocadas, precisam perceber aquilo de algum modo, ser tocadas em algum sentido, ser impactado em algum sentido dentro daquela temática que a gente tá (*sic*) buscando. (Andrea Elias, Cia de Dança Teatro Xirê, entrevista em 18 de novembro de 2015).

A passagem evidencia que não é preciso prescindir do contato e da aproximação com o público para que espetáculo proponha reflexões de ordem ética ou mesmo política, muito pelo contrário, a meu ver, o que Elias convida é pensar a maneira como a crítica pode ser uma dimensão sensível e afetiva da cena. Nos termos de um aprofundamento da linguagem que se investiga, nem o hermetismo aludido a certos experimentos cênicos precisa ser incomunicável, nem os gestos comuns e a linguagem direta são necessariamente banais e clichês de fácil consumo.

Os deslocamentos e as gestualidades de artistas em cena não falam dos empreendimentos de um corpo virtuoso, mas da dramaturgia dos encontros onde as *escritas-corpo* (termo utilizado por Elias) são também parte desse conhecimento que se constrói na partilha de um processo de aprendizagem. Segue-se que os caminhos de uma pesquisa corporal criam para si outras zonas de comunicabilidade na relação com o público.

Cabe ressaltar que a técnica, nesse sentido, é via de acesso de um processo de criação em gestos que somente cada um pode decidir e desejar explorar pelos próprios caminhos, sendo a orientação “pedagógica” não mais que um atento acompanhante capaz de (re)conhecer os caminhos do outro como sinais de um quadro geral de caminhos possíveis. Desse modo, implicada no processo, a orientação<sup>9</sup> é parte do

<sup>9</sup> Encontro ressonâncias dessa abordagem em passagem da entrevista com Hubert Godard, quando descreve a aprendizagem como educador, procurando exercer a observação puramente obje-

problema.

Pronunciar a si mesma nesse encontro com o novo e desconhecido, sem fala porque fora da ordenação lógica e das convenções sociais, inverte a lógica bancária de transferência de saberes, se tornando aprendiz no processo. Ao longe, sem deixar de fazer-dizer aquilo que lhe é próprio e necessário que seja compartilhado, a investigação de cada proposta artística conduz a atenção para camadas subliminares da construção em linguagem. A comunicação como partilha sensível que atua, em princípio, num campo onde as regras, as disputas e os valores estão em aberto, corresponde à um jogo flexível e sujeito à modificação fluída dos lugares e ocupações pelos próprios agentes-brincantes à todo instante. Com as palavras inspiradoras de Larrosa sobre a infância:

O rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!" (LARROSA, 2015: 192).

Aprender e brincar implicam o não saber. Estar como educadora num processo de aprendizagem não significa dirigir o conteúdo, mas atuar como mediadora que caminha junto na descoberta de novos caminhos: "porque é um privilégio poder experimentar junto com outras pessoas e eu poder observar como isso acontece no corpo do outro, né, não só a percepção que você tem fazendo, mas também poder observar". (Tânia Farias, Ói Nós Aqui Traveiz, entrevista em 25 de julho de 2016).

Ao considerar essa dinâmica da aprendizagem e da apropriação de saberes que se constituem na experiência de cada um e para cada um - seja na cena, na gestão administrativa, em laboratórios ou experimentos cênicos -, a crítica das relações de produção não está além ou aquém do tempo cronológico nem exterior aos espaços que decidimos habitar. É no conjunto das práticas artísticas que constituem outros modos de relação entre as pessoas e, particularmente, no cerne das operações mais íntimas da sensação do peso como experiência, que a produção humana pode realizar o impossível e reanimar a utopia no presente.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Bardet (2014: 59), "a metáfora [da dança no pensamento filosófico]

---

tiva: "E levou uma eternidade antes de eu perceber que a única maneira de mudar isso é ter um olhar quase antropofágico: quer dizer, deixar que o outro entre em nós mesmos: Num primeiro tempo, não procurar nomear, objetivar. E quando de certo modo me torno essa pessoa, é a minha própria corporeidade que me informa sobre os movimentos que acontecem no outro. Não posso ver o outro, não posso senão perceber em meu próprio corpo o efeito deste olhar sobre o outro, e só num segundo tempo objetivar este efeito. Portanto, tive que mudar minha pedagogia..." (2006: 74).

se ancora em outras efetuações: um deslocamento concreto, no qual um movimento de travessia do peso abre seus próprios deslocamentos aos contextos sociopolíticos em vez de abstrair-se deles”. Com base na referência à filósofa, a *travessia* encarna o peso, a matéria corporal enquanto experiência, onde o pensamento perfaz a mutabilidade do corpo de um estado a outro como intensidades do espaço e do tempo, *através da precipitação ao encontro com o mundo, com o outro e com “si mesma”*.

Quando me coloco a discussão sobre o sentido da política na confrontação com o que faz mover as *políticas dos sentidos*, considero que não há um meio de conciliação pacífica que encontre no corpo um campo de resolução do problema político, mas que é no corpo que se instauram os embates profundos que conduzem até os limites do possível-impossível a contestação em favor de outros mundos.

Na trajetória da Cia Xirê e do Ói Nóis, por preservar essa abertura e generosidade ao encontro com o outro e se permitirem a contínua reinvenção de suas práticas, a atuação política se manifesta não mais pela ruptura com o contexto no qual estamos imersas, mas nesse trabalho paciente no tempo e resistente no espaço (interior-exterior) de gerar e fomentar a autonomia de seres para si. Um processo muitas vezes sinuoso, “elástico” e apaixonado, permeado de rompimentos e cultivos de laços afetivos. Como um presente instante de ancoragem dessa travessia, entendo que somos muitas artistas a atuar e refletir em torno das repercussões e caminhos pelos quais atravessamos e a elaborar suas práticas encarnadas na própria experiência.

## REFERÊNCIAS

BARDET, Marie. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BERNARD, Michel. Sens et fiction – ou les effets étranges de trois chiasmus sensoriels. In : **De la création chorégraphique**. Pantin: Centre National de la Danse, 2001. p. 95-100.

BRITTO, Beatriz de Araújo. **Arte e Mídia**: A ação do Ói Nóis Aqui Traveiz como espaço de resistência e suas recepções na mídia. São Paulo: 2007. 166p. Tese Doutorado em Comunicação e Semiótica – Signo e Significação nas Mídias) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ELIAS, Andrea Nascimento. **Fio de Ariadne**: Caminho para a construção de uma dramaturgia corporal a partir do espetáculo Cnossos. Rio de Janeiro, 2008. 198 p. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

FLORES, P.; FARIAS T. (Org.). **Ói Nóis Aqui Traveiz poéticas de ousadia e ruptura**. Porto Alegre: Terreira da Tribo Produções Artísticas, 2014.

GODARD, Hubert. Olhar cego. Entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. In: ROLNIK, Suely. (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento**. Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 73-80.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica

Editora, 2015.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. In: **Ilha - Revista de Antropologia**, UFSC, v.13, n.1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>>. Acesso em: 30 de jan. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1975. p. 275-301.

NETTO, Maria Amélia Gimmler. Ética, **boniteza e convívio teatral entre grupos e comunidades**. Porto Alegre, 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

## DVD

**Aos que virão depois de nós – *Kassandra in Process*** (registro do espetáculo e documentário em DVD). Porto Alegre: Ói Nós na Memória.

## UM ESTUDO COMPARADO ENTRE AS OBRAS *SIMÃO DIAS* E *O CORTIÇO*, NAS PERSONAGENS LUISA, DO CARMO E POMBINHA

Data de aceite: 18/02/2020

### Rosa Gabriely Monteiro Fontes

Graduada do curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo, foi pesquisadora do projeto de Iniciação Científica através do NELL (Núcleo de Estudos em Literatura do curso de Letras), Linha de Pesquisa: Literatura de Escritores sergipanos e metodologia do ensino de Literatura. Pesquisadora de Literatura Comparada pelo viés crítico Aluísio de Azevedo e Alina Paim, respectivamente nas obras *O Cortiço* e *Simão Dias*. rosagabriely@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9010624019625995>

**RESUMO:** O presente artigo tem como meta abordar questões do romance *Simão Dias* (2015), de Alina Paim e *O Cortiço* (2014) de Aluísio de Azevedo, trazendo traços representativos sobre a mulher dentro da obra e que podem ser notados no contexto social atual, tendo como principal pauta o papel das personagens Luísa, Pombinha e do Carmo e sua representação feminina dentro dos dois romances, são personagens de obras e épocas diferentes, mas que trazem semelhanças que marcam a trajetória da representatividade feminina nos dois romances, em um primeiro momento há um sofrimento entre ambas, para depois se tornarem mulheres independentes, que lutam e vão em busca daquilo que

desejam. Além disso, abordar o conceito e a importância da Literatura comparada, trazendo como teóricos Sandra Nitrini (2010) e Tânia Franco Carvalhal (2001) que abordam a teoria e conceito da Literatura Comparada no mundo e no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** O Cortiço. Representação feminina. Simão Dias.

### A STUDY COMPARED BETWEEN *SIMÃO DIAS* AND *CORTIÇO*, IN LUISA, CARMO AND POMBINHA

**ABSTRACT:** This article aims to address issues of the book *Simão Dias* (2015), by Alina Paim and *O Cortiço* (2014) by Aluísio de Azevedo, bringing representative traits about women within the work and which can be noticed in the current social context. The main role of the characters Luísa, Pombinha and Carmo and their female representation within the two books are characters from different works and eras, but they bring similarities that mark the trajectory of female representativeness in the two books. a suffering between both, to later become independent women, who fight and seek what they want. In addition, address the concept and importance of Comparative Literature, bringing as theorists Sandra Nitrini (2010) and Tânia Franco Carvalhal (2001) that address the theory and concept of Comparative Literature in the

world and in Brazil.

**KEYWORDS:** O Cortiço. Female representation. Simão Dias.

## APRESENTAÇÃO

No tocante, ao ensejo deste artigo, cujo principal objetivo é realizar uma comparação entre as personagens Do Carmo e Luísa na obra *Simão Dias* (1949)<sup>1</sup> de Alina Paim e Pombinha no romance *O cortiço* (1890)<sup>2</sup> de Aluísio Azevedo, mostrando as características principais que envolvem a mesma temática nas duas obras, as mulheres como foco principal, primeiro o sofrimento, depois a liberdade.

A Literatura Comparada está sempre presente nas leituras diárias de cada indivíduo, mesmo que não seja percebida e que o leitor não tenha conhecimento do que seja ou da existência da mesma, no ato de ler é possível fazer comparações, seja de aspectos sociais ou até mesmo traços envolvendo personagens. Para Carvalhal (1943), comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização ou da cultura. Por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, cujo o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso.

A literatura comparada tem como objetivo principal... o estudo das obras de várias literaturas em seu inter-relacionamento. Concebida em termos gerais, ela compreende – para falarmos apenas do mundo ocidental – as relações mútuas entre a literatura grega e latina, a dívida da literatura moderna (desde a Idade Média) para com a literatura antiga, e, finalmente, as ligações entre as diversas literaturas modernas. Este último campo de investigação, que é o mais extenso e complexo dos três, é aquele que a literatura comparada, no sentido em que geralmente a entendemos, adota para si. (VAN TIEGHEM<sup>3</sup> *apud* CARVALHAL, 2001, p. 328)

Pode-se perceber a grande importância que a Literatura Comparada possui a partir dessa citação, pois a mesma tem o poder de relacionar as ligações que uma (s) obra (s) tem com a (s) outra (s).

A Literatura Comparada chegou no Brasil através de uma matéria, que complementou a teoria literária, formando assim a Teoria Literária e Literatura comparada em um só estudo. O Pioneiro dessa disciplina foi o teórico e crítico Antonio Candido e teve como objetivo assegurar um espaço institucional a este domínio dos estudos literários. Diante disso, compreende-se que o estudo da Literatura Comparada chegou ao Brasil no formato de disciplina.

O perfil comparatista de Antonio Candido não se limita, entretanto, às atividades docentes. Sua vasta obra crítica e histórica oferece reflexões e interpretações que

1 O romance foi publicado em 1949, porém utilizaremos nas citações a edição de 2015.

2 A obra foi publicada em 1890, aqui utilizaremos nas citações a edição de 2014.

3 VAN TIEGHEM. *La littérature comparée*. Paris: Colin, 1931, p. 57.

representam profundas contribuições para o pensamento comparatista brasileiro e latino-americano. De modo que até o presente não surgiu, entre nós, nenhum estudioso que nos oferecesse uma obra tão ampla, densa, coerente e atual como a sua, em termos de uma sólida contribuição para a literatura comparada no Brasil e na América Latina. (NITRINI, 2010, p. 195.)

Segundo a autora, pode-se dizer que a comparação, explicado por Candido, não foge de atividades docentes, pois ele oferece reflexões que contribuem para o pensamento comparatista brasileiro, por isso se tornou tão importante nesses estudos, uma vez que trouxe grandes contribuições à literatura comparada no Brasil.

## POMBINHA E DO CARMO: A INGENUIDADE PERDIDA

Nas duas obras percebe-se situações semelhantes nas duas personagens femininas, Pombinha, *O Cortiço* (2014), e Do Carmo, *Simão Dias* (2015); A primeira, sofre rigorosa pressão da mãe porque ainda não menstruou e não pode casar-se, por esse motivo, é tratada como uma pessoa que não pode fazer nada dentro e fora do lar, pois é considerada sensível.

A filha era a flor do cortiço. Chamavam-lhe Pombinha. Bonita, posto que enfermiça e nervosa ao último ponto; loira, muito pálida, com uns modos de menina de boa família. A mãe não lhe permitia lavar, nem engomar, mesmo porque o médico o proibira expressamente [...] Mas D. Isabel não queria que o casamento se fizesse já. É que Pombinha, orçando aliás pelos dezoito anos, não tinha ainda pago à natureza o cruento tributo da puberdade, apesar do zelo da velha e dos sacrifícios que esta fazia para cumprir à risca as prescrições do médico e não faltar à filha o menor desvelo. (AZEVEDO, 2014, p. 21)

Em *O Cortiço* (2014), Pombinha, sofria com a pressão da mãe; em *Simão Dias* (2015), Do Carmo, sofria sem a mãe e com a rigorosa educação das tias solteironas.

O dia da inauguração da luz elétrica fora de agonia e castigo. Apanhara das tias porque havia envergonhado a família, desmoralizado o nome do velho Bernardino: - "A neta do coletor, a neta de seu Bernardino, fez fiasco, deu prego na poesia". [...] a música da filarmônica perdera a força de espalhar alegria. Ouvindo-a, Do Carmo sentia o coração minguar e doer desejo de ficar só, de chorar, de encontrar a mãe, esconder a cabeça em seu peito em busca de socorro. A mãe! Precisava rezar pelo seu descanso. O olhar bateu na arca de couro de tachinhas douradas, as pálpebras cerraram-se: - "Pela alma de minha mãe, para que Deus abrevie sua provação, se ainda não está no reino dos céus". (PAIM, 2015, p. 134)

Do Carmo, ao longo do romance, traz lembranças da mãe e deixa evidente a falta que sente dela "Se a mãe fosse viva, seria diferente." (PAIM, p. 147). Então, constata-se, nas duas personagens, a relação materna, uma sofre com a rigorosa "proteção" da mãe, pelo fato dela não ter menstruado, era como se ainda não tivesse utilidade nenhuma, pois não podia fazer nada, nem mesmo casar-se, e a outra, sofre com a ausência da mãe, que se estivesse viva, tudo seria diferente, ela seria mais



feliz e compreendida por alguém, não viveria somente de regras, e sim com afeto materno.

Outro ponto semelhante entre as duas, é a representatividade feminina através da menstruação, das descobertas de um novo corpo; Pombinha, o tempo todo é cobrada com perguntas, “já desceu?”, “Então, já veio?”, “Por que não tenta os banhos de mar?”, e já estaria preparada para quando isso acontecesse; Há um tipo de sofrimento na personagem com relação a essa descoberta, pois, foi abusada sexualmente por Leonor, outra mulher, sofreu sem entender o que estaria acontecendo, mas, logo após, menstruou e “descobriu-se mulher”, como era citado por sua mãe, que só seria totalmente mulher se menstruasse “Mas, a despeito de tamanho empenho, por coisa nenhuma desta vida consentiria que a sua pequena casasse antes de “ser mulher”, como dizia ela.” (AZEVEDO, 2014, p.21).

E depois de tanta espera, de tanta pressão da mãe para que a menstruação descesse, finalmente o acontecimento mais esperado por todos do *Cortiço*,

Pombinha ergueu-se de um pulo e abriu de carreira para casa. No lugar em que estivera deitada o capim verde ficou matizado de pontos vermelhos. A mãe lavava à tina, ela chamou-a com instância, enfiando cheia de alvoroço pelo número 15. E aí, sem uma palavra, ergueu a saia do vestido e expôs a D. Isabel as suas fraldas ensanguentadas. – Veio!! Perguntou a velha, com um grito arrancado do fundo d'alma. A rapariga meneou a cabeça afirmativamente, sorrindo feliz e enrubescida. (AZEVEDO, 2014, p 81)

E a alegria e o cuidado da mãe porque agora, finalmente, a menina havia descoberto as transformações do seu corpo,

De cada vez que passava junto da filha dava-lhe um beijo na cabeça e em segredo recomendava-lhe todo o cuidado. “Que não apanhasse umidade! Que não bebesse coisas frias! Que se agasalhasse o melhor possível e, no caso de sentir o corpo mole, que se metesse logo na cama! Qualquer imprudência poderia ser fatal! (AZEVEDO, 2014, p. 82)

Esses cuidados e precauções feitos pela mãe de Pombinha são presentes até os dias atuais na sociedade, antes com mais relevância do que hoje, pois, para as mulheres, a alimentação era muito importante no período menstrual, e se a mesma não seguisse o recomendado, poderia sofrer uma imprudência fatal, então, é um aspecto que está presente até os dias atuais, esses que são feitos por pessoas mais velhas, mas que não são totalmente seguidos pelas jovens devido ao avanço na alimentação.

Ao contrário de Pombinha, Do Carmo não tinha tanto conhecimento com o novo, e de princípio, sente-se perdida e mais uma vez menciona a mãe, pois se tivesse viva iria entendê-la perfeitamente, por isso, o seu sofrimento, nesse momento de descoberta, é porque não tem ninguém para ajudá-la e orientá-la sobre o que era

aquela coisa estranha saindo de si.

Por que não começava a sentir qualquer coisa? Era impossível que não doesse, não tivesse de sofrer com aquilo. A calma não continuaria muito tempo, era tréguas passageira. Uma gota estalou no fundo do tanque, o coração da menina apertou-se – e a ideia que estava só e podia morrer de uma hora pra outra instalou-se-lhe em pensamento. Que havia de ser quando descobrissem, quando todo mundo soubesse a verdade? Soubesse o quê? Que ela havia morrido ou outra coisa? Tia Iaiá não tiraria os olhos de seu rosto, olhos maus de quem arma traição. Nova gota estalou e o som repercutiu dentro de Do Carmo, estranho e opressivo. E o sangue, aquele sangue que lhe manchava a roupa, minaria devagar como a água salobra que escorria pelas paredes do tanque ou jorraria em golfadas como vômitos? Não sabia nada, abria-se uma ferida dentro dela, não podia prever o que se passaria nas horas seguintes. (PAIM, 2015, p. 187)

Diferente de Pombinha, que já tinha conhecimento do que era menstruação pelas cobranças que sentira dos moradores do cortiço, Do Carmo, não teve nenhuma instrução, então, aquilo se tornaria novo para ela, tanto que o tempo todo ela argumenta o que poderia está acontecendo. “Estava sozinha com aquela coisa misteriosa acontecendo sem que ela sentisse.” (PAIM, 2015, p. 191), e, a todo momento, ela se sente sozinha e pensa que se a mãe estivesse viva iria saber o que estava acontecendo, ao mesmo tempo que pensava isso, tinha medo de contar a alguém e receio de descobrir o que era aquilo.

A princípio, Pombinha sofreu, pois teve que descobrir o “ser mulher” a partir de uma relação com outra mulher, ao qual ela não entendia como aquilo poderia está acontecendo; já, Do Carmo, sofria por não saber o que era e por não ter apoio de ninguém, e, mais uma vez, volta a citar sua mãe “Todo mundo estava longe, ninguém se interessava com o que a atingia. Se a mãe fosse viva! Mãe é diferente, descobre as coisas sem ser preciso contar.” (PAIM, 2015, p. 192)

Em *O Cortiço* (2014), Pombinha, só foi considerada mulher quando a menstruação desceu, já em *Simão Dias* (2015), quando Tia Luísa descobriu o que estava acontecendo, definiu como crescimento, quando a mulher sofre modificações no corpo, e não que, somente a partir daquele momento, ela se tornaria mulher.

- “Maria você cresceu muito ultimamente. Qualquer dia está da minha altura” Fizera pressão no soalho e a rede se afastara e aproximara da parede. – “Em sua idade surgem modificações. O corpo deixa de ser de menina para torna-se mulher. Está compreendendo?”. Estava compreendendo perfeitamente. (PAIM, 2015, p. 192)

Diferente de Pombinha, Do Carmo sentia vergonha de contar para as pessoas aquele novo acontecimento, só depois de algum tempo foi criando confiança na sua tia Luísa e em Vovó Carolina que lhe instruíam sobre o que estava acontecendo, “- toda mulher tem isso. Deus lhe deu mais essa cruz. É carregar conformada, mulher é mulher. Se Deus não lhe deu vida solta como a de homem, é porque, em sua sabedoria, achou melhor desse modo.” (PAIM, 2015, p. 197)

Assim como em *O Cortiço* (2014), em *Simão Dias* (2015), também traz as tradições impostas pelos mais velhos sobre a alimentação da mulher quando está no período menstrual.

- E cuidado com o resguardo. Fugir da frieza, não tomar banho frio nem sereno. Nem toda comida é servida, há muita coisa reimosa. Peru é carregado. Quiabo e maxixe, passar de longe [...] – Seguir o resguardo direitinho. Laura, minha irmã caçula, se meteu a civilizada, foi atrás da conversa de médico novo, comeu de tudo e bebeu de tudo, acabou coitadinha, amarela como cera, pernas bambas e anemia. [...] – não toque em Limão. Lá em casa morava pretinha; chupou limão escondido e a regra suspendeu um ano; (PAIM, 2015, p. 197-198)

Dessa forma, a questão da representação feminina, através da menstruação, prevalece nas duas obras, trazendo assim, descobertas e costumes da época com relação as mudanças ocorridas no corpo da mulher. E como nas duas obras há uma representatividade maior na questão do sexo feminino, não basta apenas mostrar o seu trabalho, sua submissão ao homem, suas lutas e suas vitórias, há também uma representação através do corpo, seja ela com preconceito, no caso de *O Cortiço*, em que a mãe de Pombinha só a considerava mulher quando menstruasse, ou no caso de *Simão Dias*, que representou o crescimento de Do Carmo.

## A REPRESENTAÇÃO DA LIBERDADE ATRAVÉS DE POMBINHA, DO CARMO E LUÍSA

Diante do que foi abordado acima sobre o conceito e a importância da Literatura Comparada, aborda-se aqui uma comparação entre as personagens, representação feminina, nas obras *Simão Dias* (2015) e *O Cortiço* (2014), que mesmo sendo escritas em épocas diferentes, podem ser observadas grandes semelhanças entre essas personagens.

A liberdade da mulher é representada através de três personagens, Pombinha (*O cortiço*), Luísa e Do Carmo (*Simão Dias*); Em um primeiro momento do romance *O Cortiço* (2014), Pombinha é considerada uma garota inocente, admirada por todos os moradores da estalagem, a espera de se tornar mulher, ter o que todos desejam que ela tenha, a menstruação. Após esse acontecimento, Pombinha se transforma em outra pessoa, casa-se, mas não se sente totalmente feliz, então separa do seu esposo para encontrar a liberdade que tanto deseja e se tornar o que ela quer, independente do que as pessoas falem ou pensem, muda-se para o Rio de Janeiro e vira prostituta, sentindo-se, dessa forma, liberta e feliz.

Agora, as duas cocotes, amigas, inseparáveis, terríveis naquela inquebrantável solidariedade, que fazia delas uma só cobra de duas cabeças, dominavam o alto e o baixo Rio de Janeiro. Eram vistas por toda a parte onde houvesse prazer; à tarde, antes do jantar, atravessavam o Catete em carro descoberto, com a Juju ao lado; à noite, no teatro, em um camarote de boca, chamavam sobre si os velhos conselheiros

desfibrados pela política e ávidos de sensações extremas, ou arrastavam para os gabinetes particulares dos hotéis os sensuais e gordos fazendeiros de café, que vinham à corte esbodegar o farto produtos das safras do ano, trabalhadas pelos seus escravos. Por cima delas, duas passara uma geração inteira de devassos. (AZEVEDO, 2014, p. 135)

**Antes, uma simples menina, agora, uma mulher com um novo estilo de vida, cheia de liberdade e vivendo de acordo com seus desejos.**

Pombinha, só com três meses de cama franca, fizera-se tão perita no ofício como a outra; a sua infeliz inteligência, nascida e criada no modesto lodo da estalagem, medrou logo admiravelmente na lama forte dos vícios de largo fôlego; fez maravilhas na arte; parecia adivinhar todos os segredos daquela vida; seus lábios não tocavam em ninguém sem tirar sangue; sabia beber, gota a gota, pela boca do homem mais avarento, todo o dinheiro que a vítima pudesse dar de si. (AZEVEDO, 2014, p. 135)

Pombinha representa o poder, a sensualidade da mulher e mostra que ela pode ser aquilo que ela quer. Primeiro, subjugada pela vontade materna: menstruar e casar. Depois, dar a volta por cima e mostra que o lugar da mulher é onde ela quiser, mesmo que seja rodeada de críticas, ela segue suas próprias vontades. Percebe-se que, nos dois momentos de Pombinha, o seu corpo é a sua representatividade, em um, ela espera o seu desenvolvimento, a sua menstruação, e em outro, ela usa o seu corpo como a sensualidade, como uma nova forma de trabalho.

Em *Simão Dias* (2015), também é visto o poder de liberdade encontrado em Luísa e em Do Carmo. Diferente de Pombinha, que se separou do marido e foi embora ser prostituta e satisfazer os seus desejos, Luísa, só sentiu o gosto de liberdade, quando o seu marido, vítima de acidente, veio a óbito. Mesmo sendo julgada pelas pessoas em morar sozinha, ela não se importou, era dessa forma que ela se sentia feliz e assim o fez.

Que a cidade continuasse condenando sua atitude. Queria morar sozinha com uma menina, apesar de ter a casa dos pais a dois passos: a loja pertencia-lhe e ninguém podia arrogar-se o direito de arrancá-la do que era seu. Que lhe importava a opinião alheia? Tinha culpa de ser jovem, de ter ficado viúva? – “Negócios em mão de mulher dão em água de barreira”. Mostrasse erros de direção nos últimos quatro meses: a loja progredia, a malhada continuava no mesmo, o leite partindo no lombo do animal todas a madrugada. (PAIM, 2015, p. 259)

Luísa, sentia-se outra pessoa, agora cuidando das suas próprias coisas, mesmo sendo julgada, ela desempenhava perfeitamente o papel que a sociedade enxergava somente para homens. “Em que se baseava aquele homem para se julgar mais capaz, ele que não soubera conduzir bem a própria vida? Instrução? Conhecimento do mundo? Apenas o fato de ser pai, de ser homem.” (PAIM, p. 259)

Luísa, agora cuidava das tarefas que o marido desempenhava enquanto era vivo, ainda exercia a função de professora e junto com Do Carmo conseguiu sentir

o que era a verdadeira independência e liberdade da mulher, “encontrava-se, na pequena cidade, em condições de independência não atingidas por outras mulheres” (PAIM, p. 261), por viver tão livre, queria poder passar para as outras mulheres como era sentir-se assim, “discutira muito com as colegas sobre a liberdade da mulher” (PAIM, p.261).

Pela primeira vez, experimentava independência, tinha consciência de liberdade agora que rompera com a escravidão afetiva, abandonara as lentes falsas herdadas de mãe Carolina, partira a continuidade de submissão mantida pelas mulheres da família através de gerações. Escolhia o caminho, dirigia o voo mesmo contra o vento, era livre e, sem apoio, começava a conhecer segurança, compreendia que ela estava dentro de si mesma, nascia da confiança nas próprias forças. Poderia viver em Simão Dias, em qualquer parte do mundo, e permanecer independente, mantendo a liberdade conquistada. (PAIM, 2015, p. 262)

Luísa, sentiu a sua independência quando não teve mais a figura masculina presente na sua vida, já Pombinha, sentiu a liberdade de poder mandar no homem tocando-o na parte mais tentadora que é o desejo sexual e dessa forma ela os tinham na mão para poder dar ordens e controlar o momento.

Assim como Pombinha e Luísa, Do Carmo também sentiu a liberdade, antes, uma criança sofrida, depois, uma mulher livre junto a única tia que ela gostava.

Não queria voltar nunca ao tempo de criança, sofrer sem piar, engolir choro quando o coração doía ferido por palavras imprudentes e injustas, sufocar lágrimas com um nó na garganta, porque menina que chora sem apanhar está fazendo manha, e para manha só há um remédio – palmatória. Criança aguenta muita judiação, recebe o torto e direito pontapés dos grandes. Sentia alívio quando se media com tia Luísa. (PAIM, 2015, p. 254)

Uniu sua força com tia Luísa e juntas tornaram-se mais fortes, conquistando assim o mundo, e ganhando voz na sociedade, podendo fazer o que quisessem e ser o que desejassem, a força das duas mulheres fizeram-nas sentir a liberdade. “Juntas abandonariam Simão Dias. Longe daquelas serras, havia de revelar-lhe o segredo da liberdade da mulher, para que Maria não ferisse as mãos despedaçando as amarras do balão cativo.” (PAIM, p. 265)

Infere-se que, por mais que as duas obras tragam descrições de uma mulher voltada ao trabalho doméstico, de relatos machistas, elas também mostram que o sexo feminino consegue dar a volta por cima e tornar-se aquilo que deseja ser, não mais aquela mulher submissa ao homem e ao lar, mas sim cheia de liberdade, transgressora. Verifica-se, no caso de Pombinha, que, em uma primeira perspectiva, tem-se uma criança centrada ao se tornar mulher, a menstruar, amada por todos e que, ao crescer, se mudou para o Rio de Janeiro, em busca da sua independência, mesmo virando uma prostituta, profissão criticada até os dias atuais, mas que não deixa de transmitir a liberdade conquistada pela personagem. No caso de Do Carmo

e Luísa, sofreram muito, uma pela rigorosa educação das tias solteironas, a outra por ser infeliz, por querer ser além do que era, mas que juntas conseguiram sua independência e também tornaram-se o que tanto almejavam. Por conseguinte, os dois romances, em uma primeira perspectiva, mostram a representatividade feminina através da submissão do masculino e, em uma segunda, mostra a mulher conquistando o seu espaço, a sua independência e progredindo na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível compreender a importância da Literatura Comparada, pois, nota-se que mesmo sem conhecê-la, o leitor está sempre em constante comparação em uma leitura crítica. Partindo desse pressuposto, foi possível analisar um diálogo entre as duas obras, *O Cortiço* e *Simão Dias*, há temáticas semelhantes que as envolvem, trazendo assim, uma relação dialogal entre ambas com aspectos que são vistos atualmente na sociedade.

As questões que foram ressaltadas durante a pesquisa trouxeram resultados positivos, pois, foi possível encontrar as temáticas pesquisadas nas duas obras, a condição social das personagens, que trouxe como diálogo questões sobre, a representação da mulher dividida em dois momentos, em um primeiro, mostrando todo um sofrimento e submissão a figura masculina, em um segundo, a mulher liberta, em busca dos seus objetivos e transgredindo na sociedade.

De acordo com esses fatos apresentados, foi possível averiguar que as temáticas envolvidas nos dois romances são de extrema importância para fazer um relação com a realidade pois, como foi visto, são obras de diferentes épocas mas com situações ainda notórias na contemporaneidade, percebendo assim, que existem traços que o ser humano nunca deixou de possuir e os traz desde a antiguidade. Um exemplo, é a questão da mulher, que em 1890 (ano de publicação de *O Cortiço*), era vista como submissa, mas que já existiam muitas com desejo de transgressão, em 1949 (ano de publicação de *Simão Dias*), tem-se a mesma sequência e caracterização, e hoje pode ser visto um avanço nas questões feministas, mas que muitas mulheres ainda são submissas, não tem o seu merecido valor, pois não há uma total igualdade com o sexo masculino, esse ainda é visto como superior, como símbolo de força.

Portanto, a partir das discussões feitas acerca da análise comparativa entre os dois romances, *O Cortiço* e *Simão Dias*, pode-se admitir que essa temática é pertinente, uma vez que é possível agregar temas em comum nas duas obras, que mesmo sendo de autores e épocas diferentes, não deixam de trazer uma realidade vivida até hoje na sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. O Cortiço. São Paulo, Martin Claret, 2014.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1943.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**: história, teoria e crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

PAIM, Alina. **Simão Dias** 3. ed. Aracaju: Editora Diário Oficial do Estado de Sergipe – EDISE, 2015.

## A SERIEMA, A CIDADE E A MULHER NA POÉTICA DE APARECIDO ALVES MACHADO

Data de aceite: 18/02/2020

### Erick Vinicius Mathias Leite

UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande  
<http://lattes.cnpq.br/2604000540999226>

### Altamir Botoso

UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande  
<http://lattes.cnpq.br/4996564101422445>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar, analisar e discorrer sobre três poemas de Aparecido Alves Machado, presentes na antologia *Cinderelas do Campo*, publicada em 1992. Pressuposto que o poeta de Camapuã escreve aos moldes do Romantismo, tomamos três linhas principais em termos de respaldo teórico: primeiramente as ponderações sobre o estudo e a análise do poema segundo Antonio Candido (2006) e Norma Goldstein (1995), bem como os conceitos de literatura sul-mato-grossense de José C. V. Pontes (1981) ademais de Rosa e Nogueira (2011). Por fim, levamos em conta o estudo sobre o Romantismo de Lígia Cademartori (1993) e Massaud Moisés (2013).

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Sul-mato-grossense; Romantismo; Poesia; *Cinderelas do Campo*; Aparecido Alves Machado.

### THE SERIEMA, THE CITY AND THE WOMAN IN THE APARECIDO ALVES MACHADO'S POETICS

**ABSTRACT:** The aim of article is to present, to analyze and to speak about three poems of Aparecido Alves Machado, present in the anthology *Cinderelas do Campo*, published in 1992. Assumed the poet from Camapuã writes to the molds of Romanticism, we took three main lines in terms of theoretical support: firstly the considerations on the study and analysis of the poem according to Antonio Candido (2006) and Norma Goldstein (1995), as well as the concepts of Mato Grosso do Sul literature by José C. V. Pontes (1981) in addition to Rosa and Nogueira (2011). Finally, we took into account the study on Romanticism of Lígia Cademartori (1993) and Massaud Moisés (2013).

**KEYWORDS:** Sul-mato-grossense Literature; Romanticism; Poetry; *Cinderelas do Campo*; Aparecido Alves Machado.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar os poemas “Cinderelas do Campo”, “Camapuã, nos tempos” e “Soneto do desespero de amor” de Aparecido Alves Machado, publicados em seu único livro de poemas, cujo título homônimo



do primeiro poema mencionado. Diante disso, este estudo contribuirá para a apresentação e discussão do autor em questão, sendo este pouco conhecido nos limiares acadêmicos brasileiros e, igualmente, oferecer uma reflexão sobre a obra *Cinderelas do Campo* (1992).

Aparecido Alves Machado forma parte dos poucos representantes da arte literária em Camapuã (Mato Grosso do Sul), e apesar da contemporaneidade de sua produção, escreve aos moldes do romantismo. Utiliza da versificação, rimas e estruturas tradicionais para projetar um singular retrato do povo, das paisagens, dos lugares e costumes das cidades cantadas em sua obra.

Maria da Glória Sá Rosa e Albana Xavier Nogueira, estudiosas da literatura sul-mato-grossense, atestam como marca de uma gama de produções literárias do estado uma adesão às propensões românticas:

Assim posto, são abundantes as criações em versos e prosa que trazem expressivos traços do Romantismo, assinalados pelo sentimentalismo, subjetivismo, devaneio, culto à mulher e à natureza. [...] Na opinião de alguns críticos, romantismo, parnasianismo, simbolismo, bem como outras tendências literárias vêm sendo remodeladas e reaproveitadas no contexto eclético da Literatura da pós-modernidade, ainda em busca de caminhos (ROSA, NOGUEIRA, 2011, p. 337).

Aparecido Alves Machado forma parte dos incontáveis autores inclinados aos moldes do Romantismo, como mencionam Rosa e Nogueira, e que não obteve respaldo comercial. Apesar disso, foi reconhecido e condecorado por instituições e veículos de difusão literária em seu tempo, como afirma o revisor de *Cinderelas do Campo*, Reginaldo Alves de Araújo, no prefácio do livro:

Aparecido Alves Machado, um dos cultores da arte de escrever na região, é detentor de vários diplomas e menções honrosas pela Revista Brasília, obtendo a Classificação ficção Destaque no X Concurso Nacional de Poesias, recebendo a Medalha cultural E. D'Almeida Vitor, sendo referendado como "Vocação Poética de Primeira Qualidade". Em 1989 foi aprovado para compor o seleto quadro de Valores Literários do Brasil e bem como foi agraciado com um volume expressivo de diplomas culturais, enaltecendo assim a literatura Sul-matogrossense a nível nacional (ARAÚJO, 1992, p. 14).

O reconhecimento público do autor sinalizou um valor literário na produção de Alves Machado e nos propomos a apresentar e trazer a debate suas contribuições ao analisar e interpretar três de seus poemas do livro *Cinderelas do Campo*, que confirmam as seguintes hipóteses apontadas por nós em sua obra: a natureza, a cidade e a amada, com marcas de um acentuado romantismo, característico de uma gama de poetas sul-mato-grossenses.

O artigo divide-se em quatro tópicos teleológicos. No primeiro, expomos sinteticamente os conceitos teóricos que serviram como sustentação para a análise dos poemas de Aparecido Alves Machado. Em seguida, no tópico segundo,

assinalamos algumas particularidades da literatura sul-mato-grossense na qual este se insere. O referido escritor e a sua filiação à tradição romântica são o assunto do terceiro tópico. Nele, apresentamos um panorama elencando dados a respeito de sua vida e a obra e tecemos ponderações a respeito da perpetuação do romantismo em produções poéticas contemporâneas. Na última sessão deste estudo, realizamos as análises dos poemas “Cinderelas do Campo”, “Camapuã nos tempos”, “Soneto do desespero de amor”, enfatizando elementos da poética romântica que neles se encontram, bem como outros conceitos que singularizam os textos do poeta camapuense.

Ao tratar das produções poéticas de Alves Machado, nosso propósito é resgatar um escritor que foi ignorado pela academia e que é pouco conhecido do público leitor. Nesse sentido, ao analisar seus textos, visamos apontar o valor de seus escritos e contribuir com novos estudos que venham a se dedicar a essa figura que, com maestria, plasmou no território da literatura as suas emoções, sentimentos, impressões sobre as cidades, desbravadores da região, as mulheres e temas próprios do Estado de Mato Grosso do Sul em sua obra.

Nossa análise concentra-se em três núcleos de discussão fundamentais: a literatura sul-mato-grossense, o Romantismo como movimento cultural e, por fim, na análise dos poemas. Para isso, elegemos José Couto Vieira Pontes (1981), Maria da Glória Sá Rosa e Albana Xavier Nogueira (2011) como críticos que tratam da literatura de Mato Grosso do Sul, Massaud Moisés (2013) e Lígia Cademartori (1993) para compor o embasamento sobre o período romântico, e, por fim, Antonio Candido (1993) e Norma Goldstein (1995) integram este artigo com suas contribuições sobre o estudo e a análise do poema.

## **2 | ROMANTISMO E LITERATURA SUL-MATO-GROSSENSE: ASPECTOS TEÓRICOS**

Com o povoamento recente de Mato Grosso do Sul, a arte literária no Estado demorou a ser desenvolvida, passando a se manifestar com relevância, segundo Pontes (1981), no final do século XIX e início do século XX. Mesmo assim, o crítico ainda afirma que, desde o Classicismo, todas as escolas literárias passaram pelo Estado, mas que mesmo na contemporaneidade há uma expressiva quantidade de produções ainda em conformidade com o Romantismo, o Simbolismo e o Parnasianismo, destacando a lírica dentre as principais produções. Logo, a presença de traços dessas escolas literárias aliada a temas regionais são coeficientes que caracterizam a literatura sul-mato-grossense, conforme atestam Rosa e Nogueira (2011, p. 336) em seu estudo sobre os forjadores da literatura sul-mato-grossense:

Os depoimentos e as obras possibilitaram que fosse estabelecido um quadro, ainda que provisório e discutível, das tendências e/ou vertentes mais relevantes em relação às criações literárias produzidas e divulgadas no Estado [Mato Grosso do Sul], como: presença de traços do Romantismo; aproveitamento de temas voltados para aspectos regionais e locais da cultura, em que assomam, de modo especial, elementos típicos dos Pantanais e da fronteira Brasil/Paraguai [...].

O Romantismo foi um movimento cultural que seu deu para além da literatura, segundo Moisés (2013), ele foi uma verdadeira revolução nos padrões humanos, não só em critérios estéticos como também filosóficos, econômicos, científicos, morais e religiosos. O movimento adveio no século XIX com a ascensão da burguesia, rompendo com a cultura aristocrática e classicista vigente. O sentido da vida burguesa expressado pelo Romantismo reverbera na literatura, segundo Cademartori (1993), por meio das seguintes características: individualismo, valorização das emoções, moralismo, antitradicionalismo, melancolia, remotismo espacial/temporal, valorização da imaginação, culto à natureza e nacionalismo. O movimento se deu com tal profusão que seus valores foram perpetuados e até hoje suas características são reverberadas na arte literária.

A esse respeito, o crítico Massaud Moisés (2013, p. 421) tece as seguintes ponderações:

De certo modo, a revolução romântica não findou ainda: as várias tentativas de superá-la (como o Realismo, o Naturalismo e Neorrealismo) não só se mostraram inoperantes em vários aspectos, como revelaram a utilização de formas de pensamento posta em moda pelo Romantismo [...], os padrões de cultura inaugurados com a ascensão da Burguesia ainda estão vivos, o quadro dessa permanência se completa e se define (MOISÉS, 2013, p. 421).

Nesse sentido, nossas hipóteses coincidem com o estudo de Moisés, e notamos que os elementos da poética romântica encontram-se enraizados nos poemas de escritores sul-mato-grossenses e também nos textos de muitos autores que fazem parte da nossa contemporaneidade.

Segundo Norma Goldstein (1995) a análise literária segundo divide em duas etapas: os aspectos formais e a interpretação. A primeira é composta por fatores inerentes ao poema, tais como ritmo, rima, métrica, vocabulário, categorias gramaticais, organização sintática e figuras de linguagem; quanto à segunda, cabe ao leitor perceber a relação das informações presentes no texto poético e de que maneira estas geram um sentido, sendo este ato algo demasiado individual, visto que uma produção textual pode assumir várias interpretações: “O texto literário talvez seja aquele que mais se aproxima do sentido etimológico da palavra ‘texto’: entrelaçamento, tecido. Como ‘tecido de palavras’, o poema pode sugerir múltiplos sentidos, dependendo de como se perceba o entrelaçamento dos fios que o organizam.” (GOLDSTEIN, 1995, p. 6).

A relação entre a linguagem e a poesia é abordada por Antonio Candido (2006), o qual afirma que o “poeta ‘cria’ um mundo seu, a partir do uso das palavras” (CANDIDO, 2006, p. 108). Candido ainda assevera que o poeta é brindado de um “senso especial”, e esta aptidão permite que o artista perscrute o significado das palavras a fim de alcançar a tradução de suas expressões íntimas. Sendo assim, ressalta Candido que o comentador/interpretador do poema deve ter sensibilidade ao levantar suas ponderações a fim de não tornar a análise algo mecânico e, de acordo com o referido crítico:

O verdadeiro comentador experimenta previamente todo o encanto do poema, para em seguida aplicar-lhe os instrumentos de análise. Depois desta, a interpretação deve surgir como um reforço daquele encantamento, e não como seu sucedâneo ou diminuição. (CANDIDO, 2006, p. 23).

Dessa maneira, verifica-se que o trabalho do comentador/interpretador reveste-se de dois momentos cruciais: o efeito de encantamento do texto poético, o qual deve ser seguido da análise, reforçando e desvelando as suas qualidades conceitualmente.

Portanto, no próximo tópico, procuramos evidenciar os aspectos mais importantes a respeito da literatura sul-mato-grossense da qual o poeta Alves Machado faz parte.

### 3 | A LITERATURA SUL-MATO-GROSSENSE

Para analisarmos a poesia de um autor campuense, devemos, primeiramente, compreender, em relação à literatura brasileira, o macro acontecimento literário-cultural para atingir o micro acontecimento e ponderar os fatores que influenciaram Alves Machado. Portanto, faz-se essencial conhecer a história e a literatura sul-mato-grossense, assim como declara Rosa e Nogueira (2011, p. 322): “A Literatura, como intérprete do homem e do mundo, não pode estar isolada da História, da Economia, da Política, dos padrões sociais. [...] os textos literários estão intimamente ligados às manifestações culturais das épocas em que foram produzidos”.

O Estado de Mato Grosso do Sul formou-se com um povoamento tardio em relação aos grandes núcleos populacionais brasileiros, leste e nordeste, e desde os primórdios, este estado tem o fazendeiro como uma figura importante, tanto social quanto economicamente. Oriunda desta conjuntura, a nova população possuía uma tecnologia ainda muito rústica e constantemente entreva em confronto com os povos indígenas locais. Tais condições, Segundo Pontes (1981), impediam que a cultura letrada se desenvolvesse. Esta só viria a se manifestar com relevância após a Guerra do Paraguai, terminada em 1870.

Apesar da Guerra do Paraguai e outros eventos importantes como a Retomada de Corumbá e a Retirada da Laguna terem ocorrido em território sul-mato-grossense, não foram suficientes a ponto de gerar material prosaico que inspirasse grandes ficções por parte de sua população nativa, portanto, a lírica teve maior expressão na fase embrionária da arte literária de Mato Grosso do Sul, como afirma José Couto Viera Pontes (1981, p. 79): “[...] a ausência de conflitos humanos, seja pela baixa densidade demográfica, seja pela falta de saturação que gera as crises e as contradições, coartou [restringiu/reduziu] qualquer manifestação madura no campo da ficção”.

As escolas tiveram um papel essencial no cultivo da Literatura em Mato Grosso do Sul. Porém, no início do século XIX, as condições educativas no Estado ainda eram muito incipientes. Para tanto, vale ressaltar a importância da fundação do Colégio Salesiano de Santa Teresa, em Corumbá, no ano de 1899, que foi um marco para a educação no Estado, e da mesma forma o Palácio da Instrução, que oferecia dentre sua amplo leque humanístico o cultivo da Literatura, e seu *Grêmio Literário Julia Lopes de Almeida* e seu periódico *A Violeta* contribuíram sobremaneira na disseminação da arte literária na região. A alcunha de “Legendária” dada a cidade de Corumbá, segundo Pontes (1981), não é mero capricho, tendo em vista sua importância histórica e o seu papel na formação da Literatura no Estado.

Observa-se, nesse contexto que a imprensa foi a maior aliada da Literatura sul-mato-grossense conforme Pontes (1981), e nas décadas de trinta e quarenta foi a principal disseminadora das produções, que iam desde crônicas a sonetos publicados pelos letrados da época. Dessa contribuição destacam-se revistas como *Folha da Serra* e *Civilização*, e os jornais da capital como *O Progressista*, *A Campanha*, *Jornal do Comércio*, entre outros, todos atualmente inativos.

Na mesma época, a vida cultural também era mantida pelos grêmios literários estudantis que igualmente se valiam da publicação de periódicos, visando o cultivo da literatura, uma vez que esse era escasso fora do ambiente escolar. *A Pena*, organizada pelo Grêmio Literário Machado de Assis, do Colégio Estadual Campo-Grandense, é um exemplo de suplemento literário que obteve êxito e iniciou vários estudantes na carreira de escritores. Porém, essas associações só tiveram força até a década de cinquenta, pois este encargo passou aos cursos superiores recém-chegados ao M.S.

Em 1971, Ulysses Serra lança seu livro de crônicas, *Camalotes e Guavirais*, em uma cerimônia ímpar no estado, a ponto de, conforme Pontes, “Nenhuma pessoa de modo algum ligada à arte literária, pelo amor à literatura ou pelo cultivo das letras, conseguiu ficar em casa” (1981, p. 37). Na mesma ocasião é lavrada a primeira ata de nascença da Academia de Letras e História de Campo Grande tendo como seu presidente o próprio Ulysses Serra, que não pôde estar presente no

ano seguinte, quando a Academia foi oficialmente instalada, porque viera a falecer. Hoje alterada para Academia Sul-Mato-Grossense de Letras contribui e incentiva o desenvolvimento da cultura letrada em Mato Grosso do Sul.

Portanto, para conhecer a Literatura Sul-Mato-Grossense, o roteiro configura-se em revistas e jornais, uma vez que foi a partir desses veículos que a arte literária do M.S obteve maior visibilidade. Segundo Pontes (1981), todos os movimentos literários do Brasil tiveram presença em Mato Grosso do Sul, e levando-se em conta o fato de sua literatura ainda estar em fase de desenvolvimento, é possível notar uma temática em comum entre todas as produções: a relação do homem e o espaço, em consonância com o que afirmam Rosa e Nogueira:

A identidade pantaneira faz-se presente nas representações discursivas locais, com produção de autores genuinamente pantaneiros, que projetam vertente literária que explora temáticas regionais e locais, voltadas para a redescoberta da história local, a fim de garimpar raízes autênticas ou imaginárias da gente, que ocupou e povoou os pantanais de Mato Grosso do Sul (ROSA, NOGUEIRA, 2011, p. 321).

Esses elementos apontados por Rosa e Nogueira fazem parte das produções poéticas de Alves Machado, conforme será demonstrado nas análises dos poemas selecionados para este artigo.

## 4 | A TRADIÇÃO ROMÂNTICA EM APARECIDO ALVES MACHADO

Levando em consideração o fato de que o poeta no qual este estudo se debruça é um quase desconhecido dos leitores, julgamos pertinente apresentar, primeiramente, um breve panorama a seu respeito e tecer algumas considerações sobre a sua única obra que veio a público, *Cinderelas do Campo* (1992). Em seguida, face à relevância do Romantismo e a perpetuação de seus elementos na poética de escritores de Mato Grosso do Sul e, em particular, nos textos poéticos de Alves Machado, apontamos dados relevantes sobre o período mencionado e a sua permanência no território das letras não só do nosso Estado, mas de todo o Brasil.

### 4.1 O escritor e a sua obra: temas de sua produção poética

Previamente salientamos a brevidade deste capítulo, ainda que essencial, pois, quase nada se sabe sobre Aparecido Alves Machado, visto que se trata de um autor pouco conhecido no M.S e que não é citado nas contribuições sobre literatura sul-mato-grossense que tomamos como fio condutor deste artigo (cf. PONTES, 1981; ROSA e NOGUEIRA, 2011).

Alves Machado veio a publicar somente um livro, fato que supomos dever-se à falta de respaldo comercial. E é nessa premissa que fundamentamos nossas informações sobre esse assunto, sendo que não encontramos muita referência

pública acerca do poeta ademais de não haver nenhum outro estudo sobre esse escritor.

Nascido em 1940, no município de Ribas do Rio Pardo (Mato Grosso do Sul), filho de Elydio Alves Machado e Sudália Rodrigues Machado, o poeta e cronista Aparecido Alves Machado evidencia através da literatura as vivências, os costumes, as tradições e as belezas do seu povo e da sua terra, em especial a cidade de Camapuã (MS), onde passou grande parte de sua vida.

Em virtude do seu DESTAQUE no X CONCURSO NACIONAL DE POESIAS, entre poetas e escritores do Brasil, quando fora homenageado com a MEDALHA CULTURAL JORN. E. D'ALMEIDA VITOR, na Capital Federal, lhe fora outorgado pela CÂMARA MUNICIPAL DE CAMAPUÃ-MS DIPLOMA DE CIDADÃO CAMAPUENSE (ARAÚJO, 1992, contracapa).

A homenagem recebida bem como o diploma de cidadão camapuense são fatores que conferem respaldo à nossa pesquisa e nos incitam a realizar a pesquisa sobre o único livro de Alves Machado, supondo que os poemas desse escritor merecem ser estudados. E dessa forma, nosso estudo poderá servir a outros estudiosos que vierem a tratar do referido autor e de sua obra.

A coletânea *Cinderelas do Campo* foi publicada em 1992, e consta como a única obra publicada de Aparecido Alves Machado que veio a lume até os dias de hoje; trata-se de uma antologia que reúne seus poemas, assim como um conto e duas crônicas. Essa obra “[...] faz da irresistível Camapuã a sinfonia inspiradora de seus versos, bracejando nas ondas apaixonantes de um verdadeiro oceano telúrico” (ARAÚJO, 1992, p. 14), sem negligenciar as adversidades político-sociais da época.

Alves Machado, até onde a pesquisa indica, produziu seus textos até a década de noventa, encontrando-se, então, historiograficamente, no período contemporâneo, conforme observações da estudiosa Beatriz Resende (2008, p.15). Por outro lado, é possível observar em sua produção certa confluência com as formas românticas. É patente em sua obra o verso, o metro e o ritmo em uma ligação indissolúvel, além da relação entre Deus, o homem e a natureza.

Rosa e Nogueira em seu capítulo “Representantes da Literatura Sul-Mato-Grossense Nos Municípios do Estado”, tecem um comentário no qual afirmam que “alguns poetas sul-mato-grossenses ainda estão presos às normas do Romantismo e do Parnasianismo” (2011, p. 327), e apontam como explicação para esse fato; o afastamento dos grandes centros urbanos e as formas precárias de comunicação. As autoras ainda fazem uma crítica aos escritores que se utilizam dessas propensões “ultrapassadas”, atribuindo-lhes falta de um trabalho mais apurado.

Outrossim, como é evidente o preceito romântico na produção de Aparecido Alves Machado, trataremos no capítulo a seguir da vigência do romantismo na contemporaneidade e como os aspectos da escola literária reverberam na poesia do

escritor campuense.

## 4.2 Romantismo na contemporaneidade

Nosso propósito neste tópico não é realizar um debate exaustivo sobre a permanência do romantismo nos períodos subsequentes a ele, mas sim oferecer uma visão panorâmica de alguns estudos que se dedicam a identificar manifestações contemporâneas, que utilizam como instrumento de expressão algumas convenções estético-românticas.

Partindo das ponderações de José Couto Vieira Pontes sobre literatura sul-mato-grossense, notamos que há uma preservação das propensões românticas mesmo após o término dessa escola literária, sendo seus valores ainda cultivados por artistas até na contemporaneidade. A esse respeito, o referido crítico tece a seguinte ponderação:

Muitos afirmam — sem pouca razão — que o romantismo não perece, mas sim as formas e os revestimentos da expressão literária, que se renovam consoante o tempo, a linguagem e as influências várias. Flaubert dizia que antes de nós tudo já fora dito e explorado — naturalmente desde os gregos e outros povos da antiguidade clássica — restando ao escritor hodierno apenas repetir as mesmas coisas com outras tintas e outra linguagem. (PONTES, 1981, p. 30).

Tendo se desdobrado em vários âmbitos sociais e não somente no artístico, o Romantismo marcou o início da vida moderna, bem como afirma Maria Leonor Machado de Sousa (1980) em seu estudo sobre o Romantismo Inglês. A estudiosa levanta a hipótese da existência de românticos em todas as épocas, e esses inclusive já foram classificados como “originais” ou “excêntricos”. Sendo assim, constata-se uma marca extemporânea no movimento romântico e a sua permanência nas criações poéticas da contemporaneidade.

Dada a intensidade que o movimento causou na sociedade como um todo, a pesquisadora da Universidade de Lisboa igualmente declara que “Para todas as manifestações artísticas e literárias do nosso tempo, é possível encontrar uma raiz no Romantismo” (SOUSA, 1980, p. 22-23).

Da mesma maneira, Antonio Candido (1988) alega que é o caráter paradoxal que o romantismo possui que lhe garante sua intempestividade, na medida em que este surgiu da ânsia dos poetas por liberdade em relação à plasticidade aprisionadora que a arte literária estava sujeita até então, ademais de se encontrar em um período de democratização da literatura no qual o público leitor acaba de se expandir e não estava mais resumido às classes mais abastadas. O crítico ainda afirma que o “romantismo redefiniu o conceito de literatura de maneira tão profunda que essa redefinição ainda hoje não foi esgotada” (CANDIDO, 1988, p.78).

Pode-se observar características românticas na obra de Aparecido Alves



Machado, que ficarão mais nítidas no próximo capítulo que realiza a análise do *corpus*, tomando como parâmetro os conceitos do estudo sobre o Romantismo de Lígia Cadermatori (1993): individualismo, valorização das emoções, moralismo, melancolia, remotismo espacial/temporal, culto à natureza e nacionalismo.

Sendo assim, tomamos como ponto de partida o fato de que o olhar sensível do poeta Aparecido Alves Machado tem algo a dizer ainda que sua estética possa ser considerada antiquada por alguns estudiosos, em especial sobre a relação entre o homem e o espaço. Nesta perspectiva, não objetivamos conjecturar ou mensurar o quão inovador é sua escrita, mas dar visibilidade à produção poética do referido autor e suscitar novos outros estudos relativos aos seus textos, tendo em vista que a arte literária em Camapuã não é muito cultuada e seus artistas por sua vez pouco estudados.

Tendo situado o autor teoricamente e estando claros os coeficientes literários que o influenciavam, passamos à análise do *corpus*.

## 5 | COMPROVAÇÃO DAS HIPÓTESES

Começamos pelo poema que dá nome ao livro, “Cinderelas do Campo”, que remete a um dos mais insígnis conto de fadas da humanidade, Cinderela, cuja versão mais popular é a de Charles Perrault, no século XVII, mas que tem suas origens em uma tradição oral muito anterior ao escritor francês. Como é possível observar, o autor realiza uma referência ao nome *cinder* (cinza em inglês) para aludir à coloração cinzenta da seriema e atribuir um aspecto suntuoso à ave. No poema o vocábulo “seriema” é escrito em letra maiúscula.

O poema em questão encontra-se transcrito abaixo:

Cinderelas do Campo  
Delas tanto se falam  
Também quero falar  
Dessas Cinderelas do campo  
Que aos poetas inspiraram

Canta canta, Seriema  
De Mato Grosso ou de Goiás  
Não importa o seu estado  
Seu cantar lembrança traz.

O Estado foi dividido  
Nos confins daqueles sertões  
As Seriemas cantam  
Que bonito sustenido

Nosso Território separado  
A elas fez diferença  
Pois, cantam bem duetado  
Como cantores preparados.

Canta Seriema de Mato Grosso  
E de Mato Grosso do Sul  
Cantem para os viajores  
Destes dois Estados colosso  
(MACHADO, 1992, p. 103).

O poema acima é formado por cinco quadras, as rimas são externas, graves e consoantes, sendo que o primeiro verso rima com o último, com exceção da segunda estrofe na qual o penúltimo verso também rima. É possível notar que os efeitos sonoros predominantes são a assonância da vogal “a” e a aliteração da consoante “d”, formando-se assim a musicalidade do poema.

Candido (2006, p. 50) afirma que “o som por si não produz efeitos se não estiver ligado ao sentido”. Portanto, constatamos que a assonância da vogal “a” na sua forma nasal está presente em palavras que são comuns a uma sensação de nostalgia e admiração — “falam”, “cantar”, “inspiraram”, “campo”, “lembrança”. E a aliteração da consoante “d” remete ao ato de cantar — “dividido”, “sustenido”, “duetado”, “separado”, “preparado”. A combinação dessas duas qualidades sonoras plasma o aspecto místico da ave seriema, a musa inspiradora do romântico.

O poema é permeado por uma atmosfera de profundo encanto pela natureza, em especial pela seriema, que é retratada como uma entidade mística. Seu cantar é capaz de romper com os limites do alcançável e as barreiras geográficas, e toda essa magnificência presente na ave é amalgamada às inclinações do autor, que não é de se admirar, pois o contemplar da natureza é um percorrer ao próprio mundo interior (MOISÉS, 2013, p. 420).

E assim, como o período romântico foi um momento de virada política, Alves Machado tece uma sutil crítica em suas letras em relação a uma questão polêmica do seu Estado. No poema a seriema se torna uma das vozes em meio a um embate político, que foi a divisão dos estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, onde o poeta deixa claro sua opinião ao afirmar que com os estados divididos, as aves podem cantar em dueto.

Cademartori (1993, p. 41) afirma que “Com o Romantismo, o tema local ganha proeminência e cabe às descrições darem conta da exuberância da paisagem e da curiosidade e peculiaridade dos costumes do País”. A valorização dos fatores locais é notória na poética de Alves Machado, e neste poema não é diferente, pois no poema “Cinderelas do Campo” há um intrínseco sentimento regional no qual o poeta manifesta seu apreço pelo que é local na imagem da seriema com todo seu

esplendor, valorizando a paisagem e a geografia local.

Abordemos agora a relação que sempre existiu na historiografia, entre literatura e cidade, passando ao segundo poema que faz parte do nosso *corpus*, “Camapuã, nos tempos”, nele o olhar do poeta se direciona para a cidade de Camapuã, tratada como “torrão amado” ao longo de vários poemas da antologia *Cinderelas do Campo* (1992), expondo mais uma vez o viés telúrico e ostensivo em nesta produção literária.

Assim como o sítio abandonado de Camapuã foi uma das inspirações para o ilustre romance *Inocência*, de Visconde de Taunay (PONTES, 1981, p.86), Alves Machado torna a cidade em questão objeto de seu encanto e inspiração. E como o título do poema bem sugere, propõe uma viagem pelo tempo e retorna ao varadouro de Camapuã do século XIX, época das “monções”, célebres jornadas em direção às minas de ouro de Cuiabá.

Sobre o fascínio pelo saudosismo espacial e temporal característico dos românticos, comenta Lígia Cademartori:

Os românticos procuravam analogias na história e inspiração em fatos e personagens de outras épocas [...] quando se voltam ao passado, não é em busca de modelos, mas por sedução pelo remoto, tentativa de fuga do presente. O passado atrai pelo exótico, por estar distante. É pela mesma razão, pelo desejo de escapar do circunstancial, que se manifestam no Romantismo o sonho, a loucura, a utopia, as reminiscências de infância. (CADEMARTORI, 1993, p. 39).

O retorno ao passado vai indelevelmente marcar a produção poética de Alves Machado e, de um modo geral, de quase todos os poetas sul-mato-grossenses, que buscam nele o material para a construção de textos poéticos e ficcionais, como é caso do poema a seguir:

Camapuã, nos tempos  
Rui Dias Melgarejo, intrépido explorador...  
Concentração de índios... padres jesuítas  
Pouso de bandeirantes... bravos sertanistas  
Certamente habitou em rancho seu fundador.

Lendas de tesouros aqui existentes  
Ouro e diamantes à flor da terra  
Trouxeram aventureiros insistentes  
Tal qual uma operação de guerra

Homens e mulheres naquele vai e vem  
Andavam pelos vales e planuras  
Exploravam as montanhas também  
Carentes de recursos sofreram amargura.

Desmembrada de Herculândia, desenvolveu  
O progresso encurtou a distância

Vemos um futuro com abundância  
Depois da luta de ilustres filhos seus.

Os anônimos... foram... muitos...  
Na história, Ernesto e Joaquim Rosa  
Trabalharam pelo povo, sem ambição  
Somaram forças pela sua ampliação

Outros viveram belos dias de glória  
Pedro, Flodoaldo, Laucídio Eraldo...  
Concorreram em eleição, tiveram vitória  
E, Victor Hugo Rosa, têm nossa admiração  
(MACHADO, 1992, p. 86).

Iniciamos esta análise pela análise estrutural do poema. Este é formado por seis estrofes de quatro versos cada. A primeira e a quarta quadra possuem um esquema de rimas ABBA, sendo ABAB da segunda e da terceira estrofe, ademais das duas últimas dispõem de um jogo rítmico livre. Suas três estrofes iniciais aludem à Camapuã histórica, e suas quadras derradeiras tratam da cidade pós-ruína.

Segundo Goldstein “Interrogações, reticências, inversões sintáticas, podem apontar um caminho para a interpretação do poema” (1995, p. 62). É perceptível a presença de reticências na organização sintática do poema toda vez que o autor pretende ou menciona uma figura que faz parte da história da cidade de Camapuã, mesmo quando desconhecidos. As pausas que as reticências geram durante a leitura simulam o ato de rememorar, na tentativa do autor em representar seu esforço de não deixar nenhum nome de fora dessa espécie de homenagem histórica que é “Camapuã, nos tempos”. Tendo isso em vista, passamos agora para a análise da estrutura interna do poema.

O historiador J. Barbosa Rodrigues em sua obra *Isto é Mato Grosso do Sul* (1978), classifica historicamente a cidade de Camapuã em antes e depois da ruína, e do mesmo modo dividiremos em duas partes nossa análise do conteúdo do poema, e ao longo desta, devido ao teor poético, minimamente ofereceremos um panorama histórico da cidade.

Iniciamos pelas três estrofes iniciais que figuram o passado mais remoto. No começo do poema, Alves Machado evoca uma época longínqua, somente há algumas décadas após o descobrimento do Brasil, ao mencionar o arrojado conquistador Rui Dias Melgarejo que, a serviço da coroa espanhola, fundou o povoado de Santiago de Xerez em 1579, em território sul-mato-grossense, mas que teve curta duração (RODRIGUES, 1978, p. 24).

O estudioso ainda menciona figuras importantes que compõem o passado histórico de Camapuã, sendo seus primeiros habitantes bandeirantes, jesuítas e

índios. No último verso da primeira quadra, Alves Machado avança alguns anos na linha do tempo e indiretamente cita os fundadores do sítio de Camapuã, os irmãos Lemes. Tais informações são factuais, conforme se pode depreender do trecho da obra *Perfil do Município Camapuã* (1989) que reproduzimos a seguir:

Em 1593, os jesuítas espanhóis, procedendo da região da Guaíra, subindo o rio Paraná e depois o rio Pardo, se estabeleceram com uma 'redução' à margem do ribeirão Camapuã, a 18 quilômetros do porto de desembarque no rio Pardo e a 3 quilômetros acima da atual cidade de Camapuã.

Essa "redução" dos jesuítas concentrou, na época, grande número de índios catequizados. Foi destruída pelos paulistas, por volta de 1650, tornando-se pouso das "bandeiras" que demandavam pelo rio Coxim, rumo às minas de Cuiabá.

A rota das longas viagens, de São Paulo a Cuiabá — "obra de 530 léguas por via fluvial desde Araraguava, salvo no varadouro de Camapuã, que os irmãos Lemes abriram, em 1723 entre o Sanguesuga, afluente do rio Pardo e o Coxim, criaram a necessidade de um sítio de abastecimento e proteção aos navegantes". (PERFIL..., 1989, p. 1).

Como apontamos anteriormente, a presença das reticências, principalmente na primeira quadra, está diretamente relacionada à memória, e no levantamento de várias imagens na primeira estrofe, Alves Machado contrasta duas figuras históricas, Rui Dias Melgarejo e os fundadores do sítio de Camapuã, sendo assim, dois povoados antigos estão em contraste: Santiago de Xerez e Camapuã. É possível perceber uma tensão quando autor contrasta essas duas povoações, e ao fazer isso, o poeta eleva Camapuã como a figura máxima de sua linha do tempo, e sublimá-la como o povoado mais antigo do Mato Grosso do Sul, bem como afirma Rodrigues (1978, p. 81), visto que Santiago de Xerez teve uma duração efêmera.

A segunda e a terceira estrofes tratam do período "pós-febre do ouro", quando o sítio de Camapuã cai em completo abandono, mas tempos depois atrai a atenção de aventureiros em busca de riquezas, que também acabam por deixar o local depois de tentativas frustradas de encontrar tesouros, como podemos constatar na citação seguinte:

Muitos aventureiros atraídos pela lenda da existência de tesouros fabulosos, deixados na fuga, pelos jesuítas, estiveram na região fazendo escavações sem nenhum resultado. Julio Bais, um desses crédulos, ali fincou rancho, instalando-se com sua comitiva e, ao que parece, apenas encontrou ossadas humanas. (PERFIL..., 1989, p.1).

O trânsito dos aventureiros fica patente na terceira estrofe do poema e também evidencia o seu interesse e a sua cobiça por metais preciosos:

Homens e mulheres naquele vai e vem  
Andavam pelos vales e planuras  
Exploraram as montanhas também  
Carentes de recursos sofreram amarguras  
(MACHADO, 1992, p. 86).

Verifica-se, inicialmente, um caráter predatório em relação ao povoado em formação, uma vez que homens e mulheres encontravam-se de passagem, buscavam encontrar riquezas e partir. Dessa forma, suas vidas foram marcadas pela dor e o sofrimento, certamente ocasionados pelas péssimas condições de vida, por batalhas contra os autóctones, doenças e outros males que afetaram aqueles que se aventuraram por locais desconhecidos da geografia sul-mato-grossense.

Nesse sentido, vale destacar que, segundo Rodrigues, “[c]om o empobrecimento das minas auríferas de Cuiabá, o povoado entrou em decadência, reduzindo-se a ruínas. Posteriormente renasceu das próprias cinzas” (RODRIGUES, 1978, p. 81). O poema louva a figura dos aventureiros e das personalidades que contribuíram para que Camapuã se reerguesse e se tornasse um local de destaque na região.

Atentemo-nos agora para as três estrofes derradeiras que sustentam a segunda parte da nossa análise da estrutura interna, e que configura o período pós-ruína, que passa a assumir um teor político, fato bastante acentuado no período romântico e, sobre isso, comenta Massaud Moisés:

Politicamente liberal, sente-se “o arauto das inquietações populares”, mago, profeta, gênio, predestinado; idealista, acredita no progresso do Homem e sonha com uma Idade do Ouro, sob o signo da Liberdade, Fraternidade, Igualdade, trinômio posto em voga pela Revolução Francesa. (MOISÉS, 2013, p. 421).

O poeta romântico assume uma atitude ufanista que, de modo geral, é também um traço constante da poética de escritores sul-mato-grossenses, e Alves Machado não é exceção a essa regra. O poeta inicia a quarta estrofe mencionando a emancipação de Camapuã, que outrora fazia parte de Herculândia (Atual Coxim), e apresenta uma visão bastante otimista quanto ao futuro da cidade. A mesma imagem esperançosa permeia a segunda quadra, cujo eu lírico torna a mencionar figuras importantes que fizeram parte da história da cidade, e assim como nas estrofes anteriores, volta a fazer uso do ato de rememorar, enfatizado por meio das reticências.

Sua última estrofe contém uma dimensão ainda mais política, porque Alves Machado finaliza a linha do tempo de Camapuã, proposta no poema em questão, citando alguns prefeitos que passaram pela cidade, e termina por ressaltar a figura de Victor Hugo Rosa, prefeito durante os anos de 1989 a 1992. Esse senso de política, alinhado à visão otimista do autor configura o aspecto idealista do poeta romântico assinalado por Moisés (2013, p. 421).

“Camapuã, nos tempos”, além de propiciar uma viagem pela linha do tempo de Camapuã, é especialmente, uma homenagem àqueles que fazem parte da história da cidade. Esta forma de escapismo, de busca pelo pitoresco e da cor local presentes no poema, combinados à cordura política do autor são, acima de tudo, uma tentativa de despertar o inconsciente coletivo e apontar o olhar do leitor às nuances da cidade

e fazê-lo tomar consciência de sua complexidade histórica e social e, acima de tudo, valorizá-la. (MOISÉS, 2013, p. 421)

O terceiro e último poema que compõe nosso *corpus*, “Soneto do desespero de amor”, se plasma em características marcantes do início do Romantismo, as quais, segundo Cademartori (1993), são o individualismo, o emocionalismo e a melancolia. Tais traços são recorrentes nos poemas de Alves Machado. A figura feminina é fonte de inspiração do poeta e efígie assídua em sua produção e, patente dos moldes de sua escrita, é carregada de idealização:

Soneto do desespero de amor

Sem você ao meu lado nenhum dia é lindo...  
Estou sempre sozinho com tristeza chocante  
Se pelo menos chegasse o pombo-correio informante  
Que, trouxesse recado do seu amor fiel e infindo.

Se vou à festa só o álcool vai me distraíndo...  
Sinto no coração um medo tão grande e dominante  
Mas não quero me tornar um homem ébrio, errante  
à noite sonho com você na minha cama sorrindo.  
Imagino viver sem você, na garganta cresce um nó...  
Não entendo mesmo porque de mim não tens dó  
Veja, pois, não tenho cara de quem mente

Lembro hoje, fiz-lhe serenatas em noites frias...  
No dia seguinte seu silêncio no meu peito sentia  
À guerra fosse e voltasse condecorado heroicamente!?

Pensamento do autor:

“Você é a flor que não morreu no meu jardim”  
(MACHADO, 1992, p. 52).

Trata-se de um soneto, um poema de forma fixa muito comum na literatura ocidental, e apesar de o poeta escrever pautado em modelos do romantismo e o período romântico ser marcado pelo uso do decassílabo, do setissílabo e do endecassílabo (CANDIDO, 1993, p.87), este poema não obedece ao modelo clássico, a começar pela quantidade díspar de sílabas poéticas entre os versos, e o esquema de rimas ser ABBA/ABBA/CCD/CCD, enquanto que os sonetos clássicos seguiam o jogo rítmico ABBA/ABBA/CDC/DCD. Dessa maneira, podemos considerar esse fato como um singelo traço contemporâneo de Alves Machado, conforme assevera a estudiosa Norma Goldstein (1995, p. 58), quando trata da construção poética na contemporaneidade:

Em vez dos poemas de forma fixa, a poesia contemporânea se organiza em poemas de formas não fixas, ou melhor, não prefixadas. E, caso retome uma das composições tradicionais, o poeta moderno o faz, geralmente, de maneira renovada.

Essa renovação pode ser constatada no poema acima, graças à modificação empreendida por Alves Machado ao modificar as rimas finais dos dois tercetos de sua composição poética. No entanto, vale enfatizar que perpetuaram-se nesta composição aspectos tradicionais da poética romântica, uma característica recorrente em poetas sul-mato-grossenses, mas que ele muda para deixar sua marca autoral.

Massaud Moisés (2013, p. 420) afirma que o individualismo característico dos românticos compõe uma dimensão egocêntrica que possuem, e tal fato se materializa em critérios estéticos de suas produções: o sentimentalismo, a imaginação desenfreada a introversão, entre outros. Em “Soneto do desespero de amor”, esses fatores são notáveis, pois em seu nível semântico, o poema trata do desalento do eu lírico em relação a sua amada, trazendo consigo uma carga de sentimentalidade exacerbada.

Antonio Candido (2006, p. 32) reitera o caráter argumentativo do soneto petrarquiano: “[...] instrumento expressivo italiano (ou fixado e explorado pelos italianos), apto pela sua estrutura a exprimir uma dialética; isto é, no caso, uma forma ordenada e progressiva de argumentação”. No poema em questão, diante do desprezo da amada, o eu-lírico levanta argumentos para justificarem o merecimento de reciprocidade. Apoiados nesta premissa é que fundamentamos esta análise.

O primeiro elemento que compõe a retórica do poema é a presença das reticências, presentes no final do primeiro verso de cada estrofe, que deixa ao leitor o dever de completar o significado do verso, criando uma ponte com o mesmo, aproximando-o de seu sofrimento e trazendo-o assim para o seu jogo argumentativo.

Em seguida, um paradoxo forma o embate de sentimentos presentes no soneto. Nos dísticos iniciais dos quartetos, o eu lírico levanta imagens que compõem o seu esmorecimento: “solidão”, “tristeza”, “álcool”, “medo”, enquanto os dois versos finais das quadras apresentam uma visão esperançosa: “seu amor fiel e infindo”, “não quero me tornar um homem ébrio”, “sonho com você na minha cama sorrindo”. Esta combinação de imagens opostas cria uma atmosfera de oposições que reflete a complexidade existencial na qual o eu lírico se encontra.

A rima presente nos últimos tercetos forma o clímax da retórica do poema, no último verso da terceira estrofe, o poeta alega a veracidade de suas palavras quando diz: “Veja, pois, não tenho cara de quem mente” (MACHADO, 1992, p. 52), e no último verso do soneto, o auge do sofrimento do eu lírico o leva a uma fuga espacial. Sobre esse aspecto, comenta Moisés: “com a recorrência do tédio, sobrevém a angústia, que acaba por conduzir a desesperação, da qual procuram escapar pelo suicídio ou pela evasão do tempo e no espaço” (2013, p. 420). O eu lírico questiona a possibilidade de seu sacrifício ser devidamente reconhecido pela amada em uma dimensão hipotética, em conformidade com o que vem expresso no seguinte verso: “À guerra fosse e voltasse condecorado heroicamente !?” (MACHADO, 1992, p. 52),



este encerra o soneto com uma pontuação interrogativa-exclamativa como parte de sua argumentação, na tentativa de evidenciar a ambiguidade de suas palavras.

Na mesma página se encontra uma sessão denominada “Pensamento do autor”, que se caracteriza por um breve comentário de Alves Machado, que pode ou não estar ligado ao significado do poema e que é recorrente ao longo da antologia *Cinderelas do Campo*. Reginaldo Alves de Araújo, que escreveu o prefácio do livro, retoma o comentário e tece a seguinte observação: “[...] permeado de lirismo, desmancha-se enternecido nos braços da amada quando diz: ‘Você é a flor que não morreu no meu jardim’” (MACHADO, 1992, p. 14).

O comentário em questão, que segue “Soneto do desespero de amor”, resgata o sentido intrínseco do poema: a esperança pelo retorno da amada. Moisés (2013, p. 420) ainda postula que a Natureza é mera projeção do mundo interior do poeta. Sendo assim, Alves Machado, em suas palavras, está projetando seu universo particular na imagem do jardim e a mulher na figura da flor, simbolizando a única fonte de esperança em meio a sua dubiedade existencial ético-estética.

No período romântico, o amor e a idealização da mulher como um ser inatingível são temáticas frequentes e, na poesia de Alves Machado, percebemos essa retomada de elementos da tradição romântica, que perpassa as suas criações poéticas e também a da maioria dos escritores sul-mato-grossenses. De certa maneira, consideramos que eles se mantêm presos a modelos tradicionais na construção de seus poemas, com poucas inovações, buscando apoio em elementos já consagrados, ao invés de ousar em novas formas, seja na técnica, seja na temática.

## 6 | PALAVRAS FINAIS

A representação da natureza, da cidade e da amada formam as principais temáticas da produção de Aparecido Alves Machado. Sendo assim, observa-se que o autor vale-se de particularidades que caracterizam o que conhecemos por Romantismo. Os valores levantados pela revolução romântica se perpetuam na contemporaneidade e estão presentes substancialmente na Literatura sul-mato-grossense, da qual o autor em questão faz parte.

Como afirma Moisés (2013), a Natureza é uma espécie de *alter ego* do romântico, e o escapismo espacial em direção ao ambiente natural é recorrente na produção de Alves Machado. Ele torna as árvores, os morros, os rios e os pássaros consoladores e confidentes leais das nuances de seu universo íntimo. Nesse sentido, “[a] Natureza é um ‘estado d’alma’, enfim. Na contemplação dos lagos, montes, o firmamento, prado, etc., os românticos descobrem ‘mistérios’, como se pervagassem o seu próprio mundo interior” (MOISÉS, 2013, p. 420).

A cidade constitui o componente ufanista do autor. O senso político e a visão

otimista quanto ao progresso estão presentes em inúmeras poesias de Alves Machado. A cidade é a razão de seu fascínio e entusiasmo, e ao realçar as suas belezas e peculiaridades, ele intenta desvelar o olhar do leitor para o seu redor, bem como trata Rosa e Nogueira sobre a conscientização social da qual os poetas e escritores se incubem: “Buscam a interação com o leitor, com o fito de despertá-lo da alienação e da apatia, tornando-o mais participativo e mais apto a viver plenamente [...]” (2011, p. 339).

Cademartori (1993) declara que no Romantismo, o emocionalismo e a intimidade transfiguram-se em critérios estéticos. O sentimentalismo acentuado se manifesta nos poemas de Alves Machado, sobretudo naqueles onde a figura da mulher é cultuada. A amada inalcançável é a fonte de toda angústia, tédio e desesperação do poeta, este que recorre à fuga espacial para não encarar a realidade.

No primeiro poema analisado, “Cinderelas do campo”, observamos que um componente da paisagem, uma ave, a seriema, converte-se na musa inspiradora do poeta para falar da região e da separação e individualização dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, os quais, apesar dessa separação, continuam ligados, irmanados, uma vez que há mais de identidade do que diferenças entre ambos, cada um deles, apresenta singularidades que os tornam inolvidáveis, fato que o texto poético de Alves Machado repercute em seus versos.

Em “Camapuã nos tempos”, segundo poema analisado, notamos um retrospecto histórico da formação da cidade de Camapuã, que se configura desde os habitantes primitivos, os índios, passando por colonizadores, suas lutas e dificuldades, a divisão geográfica e a nomeação do local onde se circunscreve a referida cidade, até atingir a sua dimensão política, numa homenagem àqueles que fizeram e fazem parte da sua história.

No último poema estudado, “Soneto do desespero de amor”, verifica-se uma composição de formato tradicional — o soneto — para evidenciar os sentimentos não correspondidos do eu lírico em relação a sua amada, uma mulher idealizada e inalcançável, configurando uma revisita e uma reelaboração de um tema recorrente na poética romântica, a qual perpassa também os dois textos poéticos analisados neste artigo, que buscam valorizar a geografia e a história da região sul-matogrossense.

Por fim, queremos deixar patente que o intuito das análises realizadas teve como propósito a valorização das qualidades da poética de um escritor que não recebeu nenhuma atenção por parte da crítica especializada, e evidenciamos que as suas composições poéticas têm conteúdo para estudos mais aprofundados e capazes de determinar a importância e a contribuição de Aparecido Alves Machado para o panteão de poetas do Estado de Mato Grosso do Sul. Sendo assim, nosso intuito foi discutir de forma precípua as contribuições do referido poeta para a literatura sul-

mato-grossense e com isso, de alguma forma, instigar novos estudos relativos à sua obra.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Reginaldo Alves. “Prefácio”. In: MACHADO, Aparecido Alves. **Cinderelas do Campo**. Campo Grande: Associação de novos escritores de Mato Grosso do Sul, 1992.

CADEMARTORI, Lígia. **Períodos literários**. São Paulo: Editora Ática: 1993.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2006.

\_\_\_\_\_. “Romantismo, Nosso Contemporâneo”. (Resumo da aula inaugural na PUC-RJ). Suplemento **Idéias – Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 19 mar. 1988.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã... Diálogo**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MACHADO, Aparecido Alves. **Cinderelas do Campo**. Campo Grande: Associação de novos escritores de Mato Grosso do Sul, 1992.

**PERFIL do Município de Camapuã**. Campo Grande: Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral – SEPLAN/MS, Fundação Instituto de Apoio ao Planejamento do Estado – FIPLAN/MS, 1989.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Editora Cultrix, 2013.

PONTES, José Couto Vieira. **História e Literatura de Mato Grosso do Sul**. São Paulo: Editora do Escritor, 1981.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

RODRIGUES, J. Barbosa. **Isto é Mato Grosso do Sul**. São Paulo: [S/E.], 1978.

ROSA, Maria da Glória Sá; NOGUEIRA, Albana Xavier. **A Literatura Sul-Mato-Grossense na Ótica de seus Construtores**. Campo Grande: Life Editora, 2011.

SOUZA, Maria Leonor Machado de. Romantismo inglês: uma interpretação. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas** – FCSH, Universidade Nova de Lisboa, n. 1, 1980, p. 7- 23. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/4212>. Acesso em: 15 set. 2019.

## SUBORDINAÇÃO E SUBALTERNIDADE DA MULHER INDÍGENA EM *CRIADA* (2009), DE MATÍAS HERRERA CÓRDOBA

Data de aceite: 18/02/2020

### Larissa Natalia Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Ponta Grossa – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/3058189422200576>

### Rosangela Schardong

Pós-Doutorado - Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC, CIFYH, Argentina.  
Alto Bela Vista - Santa Catarina  
<http://lattes.cnpq.br/2344616828456810>

**RESUMO:** O presente trabalho dedica-se a analisar o filme argentino *Criada*, 2009, de Matías Herrera Córdoba, que apresenta em sua trama uma denúncia de exploração, a partir da árdua vida de uma mulher indígena mapuche, de aproximadamente 50 anos, nascida no sul da Argentina, que foi levada criança para ser *criada* de uma família branca. O filme mostra o cotidiano desta mulher, que trabalha incessantemente na casa e na fazenda dos patrões, realizando trabalhos pesados, porém nunca recebeu salário e vive em condições precárias. Pretende-se analisar o processo de subordinação sofrido pela protagonista em suas relações com a família branca, considerando-se que ela faz parte simultaneamente de três grupos subalternos: mulher, indígena e pobre.

A pesquisa apoia-se principalmente em Saríah Acevedo para analisar a tripla subordinação e em Adelma Pimentel para observar a violência psicológica. Ainda coloca-se em foco como a protagonista é construída como o *outro*, a partir dos conceitos de Spivak (2010), em *Pode o subalterno falar?* Entende-se que na condição de *outro*, como sujeito subalterno, por ser indígena, pobre e mulher, Hortência, a protagonista do filme, desde criança sofreu diferentes formas de violência, que a subordinaram, emocional e economicamente à família branca, de uma forma análoga ao trabalho escravo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulher; Indígena; Mapuche; Subordinação; Subalternidade.

### SUBORDINACIÓN Y SUBALTERNIDAD DE LA MUJER INDÍGENA EN *CRIADA* (2009), DE MATÍAS HERRERA CÓRDOBA

**RESUMEN:** El presente trabajo dedicase a hacer un análisis de la película argentina *Criada*, 2009, de Matías Herrera Córdoba, que presenta como trama una denuncia de explotación, a partir de la ardua vida de una mujer indígena mapuche, de aproximadamente 50 años, nacida en el sur de Argentina, que fue tomada de niña para ser *Criada* de una familia blanca. La película muestra la vida cotidiana de esta mujer, que trabaja incesantemente en el hogar y en la finca, haciendo un trabajo

duro, pero nunca recibió un salario y vive en condiciones precarias. Se pretende analizar el proceso de subordinación que sufre la protagonista en sus relaciones con la familia blanca, considerando que ella forma parte simultáneamente de tres grupos subordinados: mujer, indígena y pobre. La investigación se basa principalmente en Saríah Acevedo para analizar la triple subordinación y Adelma Pimentel para observar la violencia psicológica. Todavía se centra en cómo se construye el protagonista como el *otro*, a partir de los conceptos de Spivak (2010), en *¿Puede hablar el subalterno?* Se entiende que, en la condición de *otro*, como sujeto subalterno, por ser indígena, pobre y mujer, Hortência, la protagonista de la película, desde niña sufrió diferentes formas de violencia, que la subordinaron, emocional y económicamente a la familia blanca, de una manera análoga al trabajo esclavo.

**PALABRAS-CLAVE:** Mujer; Indígena; Mapuche; Subordinación; Subalternidad.

## 1 | INTRODUÇÃO

Como objetivo geral desta pesquisa, realiza-se a análise da subordinação encontrada na relação entre a protagonista Hortência, uma mulher indígena mapuche, com a família branca que a tem como *criada*, especulando como essa relação se estabeleceu. Como objetivos específicos examina-se os modos de subordinação da protagonista. Para desenvolver esta análise toma-se como base conceitos apresentados por Gayatri Chakravorty Spivak sobre o *outro* e sobre a condição dos sujeitos subalternos, e ainda o conceito de tripla subordinação sofrido por mulheres indígenas pobres, apresentado por Saríah Acevedo.

A fim de aprofundar o estudo da subordinação realiza-se uma análise da violência familiar presente nas relações entre a mulher indígena e a família branca, com foco na violência psicológica, com base em Adelma Pimentel.

A naturalidade com que é tratada a situação de exploração da mulher indígena é a principal denúncia do filme, pois demonstra que o fato de a mulher indígena ser *criada* desde a infância, trabalhando incessantemente para a família branca que a subordina de três maneiras e a violenta psicologicamente é visto como algo normal e corriqueiro na Argentina, em pleno século XXI.

## 2 | SINOPSE

O filme *Criada* (2009), dirigido por Mathias Herrera Córdoba, conta a história de Hortência, uma mulher indígena Mapuche, que vivia em Rio Chico, no sul da Argentina. Quando se torna órfã, ainda criança, foi levada para uma instituição chamada *escuela hogar*, uma espécie de orfanato, e em seguida foi levada para ser *criada* de uma família branca no norte da Argentina, em Córdoba.

A protagonista trabalha exaustivamente para a família branca. Cuida da casa,

dos olivares, dos vinhedos, dos animais, porém nunca recebeu salário. Ela realiza alguns trabalhos extras para obter algum dinheiro, em sua maioria moedas, vendendo bolos, doces e compotas.

O que move a trama é um suposto convite para ir ao casamento de seu filho, nos Estados Unidos, e conhecer seu neto. O conflito permeia o incessante trabalho e a dificuldade de juntar dinheiro suficiente para a viagem, deixando entrever as condições perversas em que Hortência vive.

### 3 | SUBORDINAÇÃO

A fim de analisar o processo de subordinação, recorre-se inicialmente a alguns conceitos apresentados pelo dicionário *Houaiss*:

Subordinação s.f. (1600) ato ou efeito de subordinar(-se) 1 ordem estabelecida entre as pessoas e segundo a qual umas dependem das outras, das quais recebem ordens ou incumbências; dependência de uma(s) pessoa(s) em relação a outra(s) <s. aos pais, aos superiores> 2 ato ou efeito de obedecer; obediência, disciplina <s. militar> 3 ato ou efeito de colocar(-se) em condição inferior; submissão <s. do material espiritual> (HOUAISS, 2009, p.1781).

A subordinação da protagonista, Hortência, é um ponto importante a ser analisado na trama do filme em estudo, pois aparece de diferentes maneiras. Hortência está em uma situação de dependência econômica e emocional em relação aos proprietários da fazenda. Compreende-se que tal situação ocasionou a subordinação sofrida por ela, o que provavelmente teve início em sua infância, desde que foi levada para ser criada por esta família branca e rica, sendo protegida pela autoridade e estrutura familiar, ante a obrigação de trabalhar e obedecer.

Ao longo da trama, pouco a pouco desvenda-se a complexa relação de dependência e subordinação entre Hortência e a família branca. Apesar da situação precária em que vive, já como mulher adulta, com aproximadamente 50 anos, a protagonista necessita daquela fazenda para viver, pois não tendo condições financeiras, não recebendo salário e ganhando pouco, apenas com alguns produtos que vende, como doce de damasco e compotas, ali tem moradia e dali obtém seu sustento. Por ser pobre, ela se subordina a viver nesta situação. A família branca, por outro lado, necessita de Hortência, pois é ela que, mesmo sozinha, realiza praticamente todos os serviços fundamentais para a manutenção da fazenda. Como as muitas cenas de trabalho demonstram, é ela quem cuida de tudo, desde a plantação, irrigação, colheita, alimentação dos animais e a limpeza da casa.

Para apoiar a análise da subordinação de Hortência, recorre-se à obra *Pode o subalterno falar?*, de Gayatri Chakravorty Spivak. Nela a autora discorre sobre a questão do lugar de fala do subalterno, em alguns momentos com enfoque no lugar

de fala das mulheres.

Um trecho importante da obra de Spivak que, de certa maneira, pode ser aplicado para analisar a história de Hortência é o seguinte:

pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da 'mulher' parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras (SPIVAK, 2010, p. 85).

Hortência é mulher, pobre e indígena, vive em uma situação análoga ao exemplo dado por Spivak. Se para um subalterno é difícil obter um lugar de fala e ser ouvido, para Hortência a situação é três vezes mais difícil, já que ela faz parte de três grupos subalternos, por seu gênero, classe social e raça.

Saría Acevedo, em seu artigo *Los derechos de las mujeres en el movimiento indígena latino-americano*, publicado em 2010, ao tratar da subordinação, afirma que:

Se podría hablar de dos esferas fundamentales, una interna y una externa. En la esfera interna, las mujeres indígenas han debatido y posicionado al interior del movimiento indígena que la lucha reivindicativa como pueblo no debe obviar la condición sobre su doble o triple condición de subordinación por ser indígena, mujer y pobre. De igual manera en la esfera externa, han debatido y se han posicionado en relación a la necesaria transformación de aquellos aspectos de la vida comunitaria que reproducen condiciones de desigualdad, violencia y subordinación para las mujeres (ACEVEDO, 2010, p. 11).

No enredo de *Criada* pode-se observar que Hortência vive as três condições de subordinação que Acevedo identifica no cotidiano das mulheres indígenas. Percebe-se essa subordinação pela maneira com que Hortência é tratada pelos proprietários da casa e da fazenda, que são pessoas brancas de condição econômica elevada. Hortência trabalha incessantemente para esta família branca, porém não recebe salário e é tratada como inferior, como se não fosse um ser detentor de direitos humanos, sociais e trabalhistas, como se ela devesse apenas trabalhar duro, obedecer e calar. Em alguns dos diálogos mantidos entre a família branca e Hortência, a família ordena que a protagonista realize tarefas, Hortência obedece sem contestar, o que indica seu comportamento submisso, o que se pode observar em vários momentos da narrativa fílmica.

### 3.1 Subordinação racial

Há uma cena, em um dos momentos finais do filme, na qual Hortência supostamente conversa com a matriarca da família branca por telefone. O filme nos apresenta apenas as falas de Hortência, é preciso supor com quem ela fala e o que lhe é dito. Nesta ligação, ela parece estar prestando contas sobre a fazenda, como

se devesse explicações à família. Percebe-se a subordinação de Hortência nesta cena, como se cuidar do bom andamento da fazenda fosse sua incumbência, uma ordem que ela segue, sem contestar. Ela, como uma pessoa que foi *criada* pela família, isto é, foi adotada por eles, não deveria precisar prestar contas como se fosse uma funcionária, afinal Hortência e a família branca supostamente fazem parte de um mesmo grupo familiar.

Ao teorizar sobre a subordinação, Spivak apresenta uma explicação sobre a construção do sujeito colonizado como *outro* e caracteriza esta ação como a maneira mais evidente de violência epistêmica:

O mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro. Esse projeto é também a obliteração assimétrica do rastro desse Outro em sua precária Subje-tividade (SPIVAK, 2010, p .47).

Pode-se supor que Hortência é construída como *outro* pela família branca rica, que não a vê como igual, não sente empatia para com ela, já que é de uma raça diferente da deles, é uma mapuche.<sup>1</sup> Portanto, ao ser de uma raça considerada inferior, a *criada* não merece ter sua subjetividade respeitada. Talvez por esse motivo não haja diálogos em que se trate de questões pessoais, como é comum nos contatos familiares.

Talvez por isso, durante o filme ninguém pergunta a Hortência como ela está, como está seu filho ou seu neto. Ninguém lhe pergunta se ela precisa de alguma coisa. Aparentemente a vida de Hortência não lhes interessa, ela serve à família apenas como mão de obra, por isso sua subjetividade não é respeitada, ela é o *outro*, é um ser diferente, inferior aos membros da família branca e rica. Ela é uma mulher indígena e pobre, triplamente subordinada, de acordo com os conceitos indicados por Acevedo (2010).

Uma das expressões da relação de subordinação perceptível no filme é que algumas das poucas falas direcionadas a Hortência pelos proprietários da fazenda são ordens de trabalho. Por exemplo, uma cena em que Hortência recebe muitas ordens transcorre na cozinha, quando ela está passando um arame por um grande pedaço de carne, para preparar um assado.

Observa-se neste diálogo que a proprietária está dando ordens à Hortência por utilizar verbos no imperativo e especialmente porque, no filme, percebe-se que a proprietária usa um tom de voz autoritário e ríspido. Os verbos no imperativo,

---

1 A definição de mapuche, de acordo com o dicionário Houaiss, é a seguinte: “mapuche s.2g. 1 nome com que se designam os araucanos s.m. LING 2 m.q. ARAUCANO ETIM esp. Mapuche ‘homem da terra’ “(2009, p.1240). De acordo com o site La Pampa Gaucha “Os mapuches são um grupo indígena da região centro-sul do Chile e do sudoeste da Argentina. São conhecidos também como araucanos.” Através dessas informações, constata-se que os mapuches são uma nação indígena que originariamente ocupou um território que hoje faz parte do Chile e da Argentina.



neste contexto comunicativo, poderiam expressar uma orientação, porém o tom de voz e a impaciência demonstram que são ordens que devem ser cumpridas sem questionamento. Se esta mulher branca estivesse ensinando alguém por quem tem estima a prender a carne com um arame para fazer um assado campeiro, possivelmente não seria tão impaciente. A senhora branca mostra-se irritada, enquanto que Hortência fala com um tom de voz calmo e baixo, não questiona sua patroa por ser tratada com rispidez. Pode-se dizer que a mapuche aceita com submissão as ordens e a violência verbal que lhe é dirigida.

Na cena em questão também é perceptível o fato de a proprietária interromper as falas de Hortência, não dando muita relevância ao que ela diz e, quando a ouve, discorda dela. Em outras cenas repete-se o mesmo comportamento da família, que parece ignorar o que Hortência diz, como na cena em que ela passa roupa, em pé, enquanto as senhoras brancas estão sentadas em poltronas, fazendo trabalhos manuais. Percebe-se claramente nessas cenas os conceitos propostos por Spivak (2010), de que o subalterno não tem voz e sua subjetividade não é respeitada. Analisando estas cenas, nota-se que as opiniões de Hortência não são consideradas válidas, provavelmente porque ela não é tida como igual pelos proprietários, ela é o *outro*, é inferior, é apenas uma mulher indígena que sempre foi pobre.

Apesar de não respeitar a dignidade e os direitos da mulher mapuche, a família branca e rica não sofre nenhuma penalidade por mantê-la nesta situação, análoga à escravidão. Pode-se comparar a situação em que Hortência vive, na ficção, com a dos indígenas do Chaco, no norte da Argentina, que segundo Raúl Mandrini, em seu livro *La Argentina Aborígen* (2008, p.271), historicamente foram utilizados como mão de obra escrava nos séculos XVII ao XIX. É possível considerar que a condição de *criada* vivida por Hortência parece substituir, nos séculos XX e XXI, a condição de escrava indígena.

### 3.2 Subordinação por classe social

Tendo analisado a subordinação racial, é importante refinar as relações de dominação por classe social. Há algumas cenas no filme *Criada* que permitem que o espectador perceba o quanto a protagonista é pobre. Uma delas ocorre logo no início do filme, quando Hortência está falando ao telefone com seu filho. Nesta cena percebe-se que a mulher indígena tem as mãos sujas e calejadas, em decorrência dos duros trabalhos que realiza. Também se nota que lhe faltam alguns dentes, o que indica que ela não teve condições de cuidar de sua saúde bucal ao longo da vida.

Outra cena que permite visualizar a pobreza de Hortência é a que mostra o lugar onde ela dorme. A cena mostra Hortência arrumando sua cama. É uma cama

pequena de ferro, com um colchão de espuma bastante gasto e velho, também há alguns cobertores que apresentam uma aparência desgastada. A câmera se afasta e mostra que a cama está no canto de um cômodo que também é uma sala de jantar, ou seja, ela nem mesmo possui um quarto individual.

Talvez para denunciar sua pobreza, no filme repetem-se cenas nas quais Hortência guarda algumas moedas em um pote, dinheiro que estaria reunindo com trabalhos extras para ir ao casamento de seu filho.

Sobre os poucos recursos financeiros da protagonista, há um diálogo muito importante que ocorre entre Hortência e sua vizinha Amélia, na companhia de Tina, outra vizinha:

Amélia – Ayer estaba loca. No tenía un peso para comprar cigarrillos. Hoy me han mandado. Mañana empiezan a cobrar los Pro familia, ¿no?

Hortência - Uhun

Amélia - Mañana empiezan cero cero ¿y vos sos?

Hortência – No, pero yo no tengo Pro familia. Yo tengo “Jefes de Hogar”. ¿Empiezan mañana? No me digas.

Amélia – No, Jefes de Hogar empieza el quince.

Hortência- ¿Quince?

Amélia – Pero de a dos terminaciones.

Hortência – Sí, uno y dos...No... Cero y uno. Dos y tres.

Amélia – Sí. ¿Vos cobrás 150 pesos nomás?

Hortência move a cabeça, afirmativamente

Amélia - ¿Y alguna jubilación? ¿Nada?

Hortência – No tengo edad todavía para la jubilación.

Amélia - ¿Y qué le sabías cobrar vos para la abuela?

Hortência – Ah, la jubilación de ella.

Amélia – Por eso, de ella. ¿O sea que vos generalmente te manejas con lo del Plan?

Hortência move a cabeça, afirmativamente.

Amélia - ¿Y lo que vendes de tus cosas de las aceitunas? ¿No te dan ni un peso? ¿De esa jubilación, nada? ¿Nada te deja?

Hortência - ¿De la jubilación de ella? No...

Amélia – ¿No te dejan plata?

Hortência – Sí, a veces cuando hay cosecha y todo eso, sí. Pero si no, no. Cuando se van... se van.

Amélia – Yo pensaba que te hacían un sueldito así como el de... El de Yeli. ¿Viste que él maneja todo lo que está detrás del río? Pero él tiene un sueldo aparte. Yo pensaba que a vos también te hacían un sueldito aparte. Por todo lo que haces en las viñas... Con los olivos que tenéis que regar. ¿No te pagan las regadas y esas cosas?

Hortência move a cabeça, negativamente.

Amélia -¿Para qué vivir así?

(CRIADA, 2009)

Através desse diálogo o espectador é informado de que Hortência nunca teve salário e que seus poucos recursos vêm do programa *Jefes de Hogar*. Pelo contexto entende-se que se trata de um tipo de auxílio social do governo. Além dessa escassa

fonte mensal ela só dispõe do que eventualmente recebe da venda de suas compotas e bolos.

Para compreender melhor do que se trata o programa *Jefes de Hogar*, é interessante observar a seguinte informação apresentada no site oficial do Governo da Argentina:

El Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados, que asiste a más de dos millones de beneficiarios en todo el país, otorga un subsidio de 150 pesos mensuales a jefes de familia sin ocupación y con hijos menores de 18 años o discapacitados, a cambio de una contraprestación de carácter comunitario, productivo o de capacitación (ARGENTINA, 2003).

Observa-se que este auxílio é para pessoas que estão desempregadas, entretanto, a partir de 2003, segundo o mesmo site “el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social definió la integración de las comunidades indígenas al Programa Jefas y Jefes de Hogar que asiste a más de dos millones de personas en todo el país”. Supõe-se que Hortência recebe esse auxílio por ser indígena e estar desempregada ante os registros do governo. Este auxílio provavelmente é de grande ajuda para Hortência, porém supõe-se que este dinheiro supre apenas as necessidades mais básicas, tendo em consideração os muitos sinais de sua pobreza.

Na cena da conversa entre Amélia e Hortência, percebe-se certo desconforto da protagonista, que apenas move a cabeça negativamente às últimas perguntas feitas por Amélia. Ao final, Hortência parece estar controlando-se para não chorar, por isso ela se levanta para ir embora. Todo o constrangimento manifesto pela protagonista demonstra o quanto ela sofre por estar nesta situação. Pode-se supor que Hortência não quer que suas vizinhas, que são suas amigas, saibam que ela nunca recebeu salário pelos trabalhos pesados que exerce, nunca foi registrada como trabalhadora da fazenda e não conta com nenhum auxílio financeiro dos proprietários, o que põe em evidencia sua extrema pobreza, sua situação de subordinação ante a exploração econômica que sofre.

### 3.3 Subordinação de gênero

Para analisar como se estabeleceu a relação de subordinação de gênero da mulher indígena à família branca e rica é importante considerar a situação de vulnerabilidade de Hortência quando foi trazida para a família para ser *criada*. De acordo com o relato da protagonista, a menina órfã não tinha nenhum familiar que pudesse cuidar dela, emocional e financeiramente, por isso ao perder os pais foi levada a uma *escuela hogar*, instituição análoga a um orfanato. Ela necessitava de cuidados e a família branca e rica, que a levou para sua fazenda, supostamente representou esperança para a menina, pois ela teria uma casa e uma família

novamente.

Devido à vulnerabilidade de Hortência como menina, indígena e pobre, ela precisou ficar com a família branca, que lhe provia moradia, alimentação, roupas etc. Supõe-se que foram atribuídas tarefas a ela e que os trabalhos realizados pela menina indígena seriam como uma espécie de pagamento em troca desses itens. Levanta-se a hipótese de que este foi um tipo de acordo que se estabeleceu desde o início entre a família branca e a criança. A família branca, assim, aproveitou-se da vulnerabilidade da menina mapuche órfã para fazer com que ela trabalhasse exaustivamente e de graça, fixando a prática da exploração do seu trabalho a partir de sua chegada à fazenda.

Como Hortência nunca recebeu salário, imagina-se que ela nunca teve recursos financeiros para sair da fazenda, ou projetos para ir para a cidade e melhorar de vida. Esse foi, provavelmente, um dos intuitos da família branca: impor a pobreza à *criada* mapuche, assim eles sempre conseguiram manter essa mulher indígena em condição de subordinação, por ser sumamente pobre e não dispor de nada mais que uns poucos pesos e moedas para sua subsistência.

Para ampliar a análise da subordinação de gênero recorre-se ao trabalho da doutora em Sociologia Política, Ana Alice Costa, intitulado *Gênero, poder e empoderamento das mulheres*. Uma consideração importante apresentada pela autora é que:

Como já vimos em muitas outras oportunidades, esta subalternidade, determinante na condição feminina, é fruto do seu papel de gênero. Sabemos que a sociedade através de suas instituições (aparelhos ideológicos), da cultura, das crenças e tradições, do sistema educacional, das leis civis, da divisão sexual e social do trabalho, constrói mulheres e homens como sujeitos bipolares, opostos e assimétricos: masculino e feminino envolvidos em uma relação de domínio e subjugação (COSTA, 2008, p. 3).

Apartir destes pressupostos compreende-se que Hortência vive nesta sociedade onde as mulheres são subjugadas, subordinadas aos homens, isso faz com que ela seja afetada diretamente, pois ela é uma mulher vivendo em uma sociedade patriarcal. Uma das cenas que permite perceber mais claramente sua subordinação de gênero é quando as mulheres brancas folheiam um álbum de fotos, em uma delas aparece um homem indígena junto com esta família branca. Uma mulher branca explica:

- Ese chico que está ahí atrás... Ese era un chico que mamá trajo como la Hortensia, ¿viste? Lo tenía *criado*, lo trajo acá. “El chileno” le decíamos nosotros. Se llamaba Luis Salazar. Y vivió acá con mi abuelo. Lo cuidó a mi abuelo mucho tiempo. Y después se fue al sur a trabajar y se quedó. No lo vimos más (CRIAIDA, 2009).

Este homem indígena também vivia na mesma condição de *criada* que

Hortência, porém subentende-se que ele tinha mais liberdade e autonomia de ação, que era mais respeitado na sociedade justamente por ser homem, porque como homem teria mais independência, mais poder de escolher o que fazer com sua vida, não teria que se preocupar tanto com o que a família branca faria ou com julgamentos da sociedade, o que tornaria mais fácil para ele romper a relação de subordinação vivida com a família branca e ir embora para o sul, trabalhar em outras condições, deixando de ser *criado*.

Sobre a questão das diferenças entre homens e mulheres que fazem parte de grupos subalternos, Spivak afirma:

É mais uma questão de que, apesar de ambos serem objetos de historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, 2010, p. 66).

Considerando-se esta afirmação, pode-se cogitar que, no filme em estudo, apesar de ambos os *criados* serem indígenas e pobres, Hortência é inferiorizada ainda mais pelo fato de ser mulher. Também há que se pensar que Hortência teve um filho, possivelmente como mãe solteira, já que o filme não menciona o marido ou companheiro de Hortência, o que a tornaria ainda mais dependente da família branca, pois precisaria da fazenda para morar com seu filho, para ter como alimentá-lo, vesti-lo e educá-lo. O fato de ser mãe solteira provavelmente faria com que ela fosse mal vista perante a sociedade, que costuma fazer mau juízo das mulheres que têm filhos fora do casamento. Pode-se supor que o nascimento do filho aumentou a subordinação de Hortência da família que a tinha criado, assim como a dependência, por ser mulher e mãe, daquele lugar onde tinha moradia e sustento, ainda que em condições precárias.

Levando-se em conta o que foi observado nesta seção, pode-se analisar que a exploração do trabalho da mulher indígena, protagonista do filme *Criada*, iniciou na infância.

Por estar em uma situação de vulnerabilidade Hortência se subordinou à família branca, acatou suas ordens e colocou-se em posição de inferior. A relação de tripla subordinação muito provavelmente se iniciou quando ela passou da condição de órfã à de *criada*. Contudo, pode-se inferir que Hortência nunca foi uma filha para esta família e que sempre foi tratada como *outro*, particularmente por ser indígena. O estudo realizado nesta seção permite a compreensão de que, por sua raça, seu gênero e sua condição social a mulher mapuche foi mantida na pobreza e explorada como mão de obra, em situação similar à escravidão, ao longo de toda a vida.

## 4 | VIOLÊNCIA FAMILIAR

Para expandir o estudo da violência familiar percebida no filme *Criada*, utiliza-se o conceito de violência privada apresentado por Adelman Pimentel, em seu livro *Violência psicológica nas relações conjugais* (2011). Segundo a autora “violência privada é a prática costumeira nas casas, com ou sem testemunhas, entre sujeitos consanguíneos e não consanguíneos, orientada pela imposição da autoridade visando à submissão e domínio da autonomia do outro. (PIMENTEL, 2011, p. 23).

Percebe-se este tipo de violência na relação de Hortência com a família branca, na qual esta última tem o domínio sobre a autonomia de Hortência, tanto que ela não consegue obter meios para sair da fazenda para ir ao casamento de seu próprio filho e para conhecer seu neto. Neste contexto, as relações afetivas parecem ser o meio pelo qual a família branca exerce uma forte ação de controle sobre Hortência. É o que se percebe quando, ela justifica para seu filho, em uma conversa telefônica, que não pode viajar porque precisa ficar na fazenda para cuidar da avó, pois é a época em que ela fica na propriedade. Porém, percebe-se que o motivo principal de a avó estar na fazenda é por ser período de colheita, ou seja, Hortência precisa estar lá para trabalhar. Então, não é Hortência que cuida da avó, mas sim a avó, a matriarca da família, que cuida de Hortência, no sentido de a vigiar e controlar, impondo sua autoridade sobre a vida da *criada* indígena.

Um ponto importante a ser analisado é o silêncio de Hortência nas relações com a família branca. Sobre este assunto, Maria Laurinda Ribeiro de Souza, em *A banalização da violência: efeitos sobre o psiquismo*, afirma que:

Às vezes a violência se manifesta pelo silêncio. silêncio que, utilizado inicialmente como recurso temporário de evitação ao confronto, logo se transforma em arreio que emudece e imobiliza o corpo. Outras vezes, a violência está na impossibilidade de silenciar, de abdicar da ânsia de tudo dizer - não importando as consequências que isso tenha (SOUZA, 2011, p. 9).

De acordo com este conceito pode-se interpretar o silêncio de Hortência como uma manifestação da violência sofrida por ela, que a condicionou a evitar o confronto com a família branca, mantendo-se emudecida, imobilizada. Percebe-se este silêncio na maioria das cenas do filme, que são cenas de trabalho na fazenda. Também quando há diálogos com os proprietários, pois, ou ninguém dá atenção ao que Hortência diz, ou a tratam com rispidez.

É relevante para a análise em curso o conceito de violência psicológica apresentado por Pimentel, segundo ela “a violência psicológica é uma forma de brutalidade que atinge o autoconceito, a autoimagem e a autoestima de alguém” (2011, p. 69). Pode-se supor que entre as muitas formas de violências sofridas por Hortência como *criada* da família branca e rica, desde menina, tiveram como

propósito negar-lhe a subjetividade, fazê-la sentir-se inferior, por ser mapuche e pobre, ante os proprietários da fazenda que lhe dava asilo, mas a obrigava a trabalhar incessantemente. Ferir a auto-estima e a auto-imagem da menina e da mulher indígena, negando-lhe o uso da palavra, a expressão do pensamento, a saúde, os direitos, a justa recompensa pelo trabalho, a dignidade, claramente faz parte de um processo consciente de exploração do trabalho da mulher pobre e indígena, como forma de mantê-la sempre na miséria, para tê-la submissa, sempre dependente e subalterna à família de seus patrões.

As cenas finais mostram que Hortência não consegue, apesar de todos os seus esforços, obter dinheiro para viajar, ir ao casamento de seu filho e conhecer o neto, nos Estados Unidos. Ninguém da família branca conhece este desejo de Hortência, não porque seja um segredo, mas porque ninguém lhe perguntou, já que ninguém se importa com o que ela sente ou deseja realizar. Este talvez seja o aspecto mais doloroso que o silêncio, a pobreza e o interminável trabalho de Hortência denunciam e, simultaneamente, colocam em evidência na trama de *Criada*.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas históricas utilizadas na análise do enredo de *Criada* (2009), bem como os estudos feitos a partir dos conceitos teóricos selecionados, mostram que esta narrativa fílmica de Matías Herrera Córdoba expressa uma denúncia sobre a grave condição de exploração do trabalho que mulheres indígenas sofrem, ainda no século XXI, na Argentina.

Nas muitas formas de violência familiar e social, pôde-se identificar as violências raciais, de gênero e de classe social, que foram mobilizadas para manter a mulher mapuche, protagonista desta narrativa fílmica, presa à pobreza, à falta de direitos, sem acesso à saúde, completamente subordinada à família branca e rica que a tirou do orfanato para que trabalhasse em sua casa como *criada*. A análise permite afirmar que tal condição atualiza a prática histórica da escravidão indígena no norte da Argentina.

O filme parece particularmente dedicado a denunciar que a exploração da mulher indígena ainda persiste na Argentina e, possivelmente, em muitos outros países da América Latina. Neste sentido, sua trama convida o espectador a refletir sobre as muitas formas de subordinação das mulheres, para os quais todos devemos abrir os olhos, tomar consciência, romper o silêncio e as estruturas de dominação.

## REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Saríah. **Los derechos de las mujeres en el movimiento indígena latinoamericano**. Sinergia Noj, 2010. Disponível em: <[https://justassociates.org/sites/justassociates.org/files/los\\_](https://justassociates.org/sites/justassociates.org/files/los_)

derechos\_de\_las\_mujeres\_en\_el\_movimiento\_indigena\_latinoamericano.pdf> Acesso em: 24 mai. 2019.

ARGENTINA. **Las comunidades indígenas se incorporan al Plan Jefas y Jefes de Hogar**. 2003. <<https://www.argentina.gob.ar/noticias/las-comunidades-indigenas-se-incorporan-al-plan-jefas-y-jefes-de-hogar>> Acesso em: 19 mai. 2019.

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. 2008. Disponível em: <<https://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2012/02/5-empoderamento-anaalice.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2019

CRIADA. Direção: Matías Herrera Córdoba. Córdoba. 2009. DVD. 75 min.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

**LA PAMPA gaucha**: Mapuche. 2011. Disponível em: <<http://lapampagaucha.blogspot.com.br/2011/06/mapuche.html>> Acesso em: 19 mai. 2019

MANDRINI, Raúl. **La Argentina Aborigin**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

PIMENTEL, Adelma. **Violência psicológica nas relações conjugais**. São Paulo: Summus, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Ferreira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



## PROTAGONISMO FEMININO NO CÁLIX DE VINHO DE JULIANA

Data de aceite: 18/02/2020

### Jeane de Cássia Nascimento Santos

(DLI) Departamento de Letras da Universidade  
Federal de Sergipe (UFS)  
Campus Itabaiana/SE

<http://lattes.cnpq.br/4804100141834826>

### Antonio Marcos dos Santos Trindade

Secretaria de Estado da Educação de Sergipe -  
SEED-SE  
Aracaju/SE

<http://lattes.cnpq.br/2967199461384962>

**RESUMO:** Neste capítulo, a partir da balada ibérica “Juliana”, coligida de D. Helena, de Aracaju/Sergipe, por Jackson da Silva Lima, é feita uma leitura do protagonismo dessa personagem feminina, em seu diálogo intertextual e rapsódico - dentro da tradição literária ocidental marcada pelo scriptocentrismo e viricentrismo - com Brunilda, personagem do épico cavaleiresco *A Canção dos Nibelungos* (*Der Nibelungen Not*). Apoiada em vários autores/as, dentro de uma perspectiva comparativista, a abordagem rastreia a migração do *topos* da traição e da vingança, tanto na balada ibérica quanto na epopeia medieval, apresentando o *locus* existencial e político-cultural feminino como um lugar problemático, dentro do horizonte patriarcal em

que se movem essas personagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juliana. Brunilda. Traição. Vingança. Intertextualidade.

### FEMALE PROTAGONISM IN JULIANA WINE GLASS

**ABSTRACT:** In this chapter, from the Iberian ballad “Juliana”, collected from D. Helena, from Aracaju/Sergipe, by Jackson da Silva Lima, a reading of the protagonism of this female character is made, in her intertextual and rhapsodic dialogue – within the western literary tradition marked by scriptocentrism and viricentrism – with Brunilda, character of the chivalrous epic *The Song of the Nibelungs* (*Der Nibelungen Not*). Supported by several authors, from a comparative perspective, the approach tracks the migration from the *topos* of betrayal and revenge, both in Iberian ballad and medieval epic, presenting the existencial and political-cultural feminine *locus* as a problematic place within the patriarchal horizon on which these characters move.

**KEYWORDS:** Juliana. Brunilda. Betrayal. Revenge. Intertextuality.

### 1 | INTRODUÇÃO

Propomos aqui fazer uma leitura intertextual do protagonismo de duas

personagens marcantes da tradição literária ocidental. A primeira é Juliana, personagem do romance tradicional homônimo, coligido de D. Helena, de Aracaju/Sergipe, por Jackson da Silva Lima e publicado em seu livro *O Folclore em Sergipe* (LIMA, 1977, p. 289). A segunda é Brunilda, personagem do épico cavaleiresco *A Canção dos Nibelungos* (*Der Niebelungen Not*).

Para tanto, será tomado como texto de apoio a criteriosa tradução em espanhol do filólogo Emílio Lorenzo Criado, *Cantar de los Nibelungos* (1994). Além de analisar o protagonismo dessas personagens femininas e a relação intertextual entre os dois textos cotejados, a abordagem pretende também pôr em discussão o lugar da literatura oral, em sua relação com a literatura erudita (escrita), e o lugar da literatura oral brasileira, dentro do debate sobre literatura nacional e crise de identidade na América Latina. Assim, para começar, conheçamos o texto cantado por D. Helena para Jackson da Silva Lima.

## 2 | A JULIANA DE D. HELENA

O romance cantado por D. Helena é composto por 24 versos heptassilábicos, as famosas redondilhas maiores, distribuídos em cinco quadras; estâncias, como se sabe, características da poesia oral (SPINA, 2003, p.35-40). Na primeira estrofe, vemos D. Jorge indo visitar Juliana, montado no seu cavalo: “Minha mãe, lá vem D. Jorge / Montado em seu cavalo. / \_Deixa vir, ó minha filha, / Para ser interrogado” (LIMA, 1977, p. 289).

Na segunda, temos o diálogo entre Juliana e D. Jorge, em que Juliana – que, como sabemos por comparação com as outras vinte versões desse mesmo romance no próprio *Romanceiro Sergipano* (*Id. Ibid.*, p. 277-304) e em outras fontes (ROMERO, 1883, p. 37-39; MAGALHÃES, 1974, p. 88-90; PIMENTEL; NASCIMENTO; BENJAMIM, 2007, p. 55; LIMA, 1971, 5-20), está para casar-se com D. Jorge, tendo sido pedida recentemente por ele em casamento ao Senhor Conde e à Senhora Condessa, pai e mãe de Juliana - pergunta se é verdade que D. Jorge está para casar-se: “\_Ó meu Dom Jorge me disseram / Que tu ias se casar... / \_É verdade, ó Juliana, / Vim aqui lhe convidar”.

Na terceira quadra, assistimos, então, à performance astuciosa e vingativa de Juliana, a qual, diante do atrevimento de D. Jorge, que, comprometido com ela, tem a desfaçatez de ir convidá-la para seu casamento com outra, finge aceitar o acinte do ex-noivo e, mostrando-se resignada e humilde, o convida a celebrar o novo compromisso com um cálice de vinho preparado para ele: “\_ Ó meu Dom Jorge, espere um pouco” / Enquanto eu subo em meu sobrado / Vou buscar um cálix de vinho / Que pra ti tenho guardado”. Na quarta estância, depois de beber o vingativo cálice de vinho de Juliana, Dom Jorge começa a sentir o seu efeito venenoso: “\_

Juliana que botaste / Neste teu cálix de vinho, / Já estou com a vista escura, / Não enxergo meu rucinho”.

Na quinta quadra, temos um diálogo em que Juliana mostra a D. Jorge de que é feito seu protagonismo, diante do desaforo com que ele lhe tratou e pensou que ficaria por isso mesmo: “\_Minha mãe bem que pensava / Que seu filho voltasse vivo... / \_A minha também pensava / Que com tu eu me casasse”. Na sexta e última estrofe, a Senhora Condessa, mãe de Juliana, assumindo a voz de narradora, toma o lugar dos momentos dramáticos-líricos das estrofes anteriores e, num tom épico, anuncia o final trágico da história: “\_Morreu, morreu seu Dom Jorge, / Morreu e se acabou, / Não casou com minha filha / Nem com outra ele casou”.

Apresentado o protagonismo de Juliana, cantado por D. Helena para Jackson da Silva Lima, conheçamos agora a outra personagem da literatura ocidental, igualmente forte e vingativa, personagem do intertexto *A Canção dos Nibelungos* (*Der Niebelungen Not*), com o qual estamos relacionando o romance de D. Helena, a saber: Brunilda.

### 3 | A VINGANÇA DE BRUNILDA

O épico cavaleiresco anônimo a *Canção dos Nibelungos*, segundo Otto Maria Carpeaux - para quem “[...] a Idade Média não produziu nenhum outro poema trágico assim” -, teria sido redigido por volta “[...] de 1200 ou 1205” (CARPEAUX, 2013, p. 16). Em sua versão espanhola *Cantar de los Nibelungos* (1994), o poema se compõe de dois núcleos narrativos. O primeiro conta a história da morte de Sigfrido, filho de Sigmundo, rei de Xantem. Para casar-se com a rainha Krimilda, irmã dos três reis burgúndios Gunter, Gernot e Giselher, Sigfrido se compromete com Gunter a conquistar, para ele, a invencível valquíria Brunilda, rainha da Islândia, a qual submetia todos os pretendentes a provas físicas que apenas ela conseguia executar.

Disfarçando-se de Gunter com uma capa mágica, Sigfrido, ungido com o sangue do dragão e portador de uma força sobre-humana, consegue dominar a rainha selvagem e dá-la em matrimônio a Gunter. Todavia, tendo Gunter dificuldades para consumir o casamento (todas as noites Brunilda o domina na cama e o deixa preso, pendurado no teto com as mãos amarradas), Sigfrido interfere mais uma vez e, disfarçando-se de Gunter, novamente com a capa mágica, consegue finalmente tirar a virgindade tão ferozmente defendida por Brunilda.

Tempos depois, ao saber às portas da igreja, por Krimilda (que, a essa altura, já é esposa de Sigfrido), que fora Sigfrido quem a deflorara e não seu esposo Gunter, Brunilda articula sua vingança, juntando-se a Gunter e a Hagen de Trónege, poderoso vassalo de Gunter e o seu mais temido guerreiro (Hagen pode ser comparado, para se ter uma ideia do seu valor, ao Aquiles da *Ilíada*), o qual se responsabilizará por

executar a vingança de Brunilda, matando Sigfrido à traição. O segundo núcleo narrativo conta a história da vingança de Krimilda.

Após perder Sigfrido e o tesouro (dos Nibelungos) que ele havia conquistado, o qual Hagen e Gunter tomaram para si, Krimilda se casa com Átila, rei dos hunos, tornando-se extremamente poderosa. Já mãe de um filho de Átila, ela convida, maquinando sua vingança, seus três irmãos para uma festa em seu palácio com o pretexto de celebrarem juntos o nascimento de seu filho. Os três reis, acompanhados de Hagen e de todos os guerreiros burgúndios, vão então a essa festa, na qual acaba acontecendo uma verdadeira carnificina – a concretização da vingança de Krimilda - da qual somente escaparão com vida Átila e alguns dos seus guerreiros mais próximos, morrendo na tragédia a própria Krimilda.

Apesar de estarmos, como se vê, diante do protagonismo de três personagens femininas fortes, Juliana, Brunilda e Krimilda, esta abordagem se limitará a discutir apenas o protagonismo de Juliana e de Brunilda, por aproximá-las o tema da traição, *untruwe* – “deslealdad”, de acordo com Jesús Pérez García (2000, p.167) -, relacionado ao tema da desonra.

Desse modo, deixa-se de lado, nesta abordagem, a vingança de Krimilda, uma vez que ela decorre de outro motivo, o da vingança pela morte do marido, e não por ela ter sido ofendida em sua honra de mulher, como acontecera com Juliana e com Brunilda, as quais, como se mostrou, foram humilhadas pelos respectivos personagens masculinos de seu universo diegético, D. Jorge e Sigfrido respectivamente. A representação da vingança, nesses dois textos rapsódicos, “Juliana” e o *Cantar de los Nibelungos*, forja, assim, uma imagem da mulher indissociável da vingança, da selvageria e da traição, que acaba servindo, dessa maneira, como uma forma de exemplificação de comportamentos que não devem ser imitados, dentro de um projeto pedagógico de domesticação da mulher levado a cabo, na Europa medieval, pela Igreja Católica e pela nobreza feudal, conforme mostra Georges Duby, “[...], essa literatura era de fato pedagógica” (DUBY, 1995, p. 85).

Quando se fala aqui de texto rapsódico, é preciso que se explique que, numa tradição rapsódica (tradição oral), os textos se alimentam de textos, num processo intensamente dialógico que caracteriza, como diz Mário Chamie, uma relação integrada de interdependência e complementaridade: “[...]: um intertexto” (CHAMIE, 1963, p. 9). A escrita rapsódica é, desse modo, conforme o ensaísta: “[...] a escrita dialógica por excelência” (*Id. Ibid*, p. 10).

#### 4 | INTERTEXTUALIDADE, VIRICENTRISMO E SCRIPTOCENTRISMO

Discutindo o problema da relação entre as literaturas, tanto a escrita quanto a oral, bem como entre as literaturas europeias e as periféricas, a partir de uma

perspectiva ao mesmo tempo filosófica, semiótica e psicanalítica, Julia Kristeva desloca o conceito de intersubjetividade, comum em abordagens mais tradicionais, marcadas por uma visão ideológica dessas relações, nas quais a literatura escrita é vista como superior à oral e as literaturas europeias são vistas como superiores às periféricas, substituindo-o pelo conceito de intertextualidade, reduzindo, desse modo, a problemática das relações entre obras literárias a um “diálogo de textos” (NITRINI, 2015, p. 162). Dando continuidade às reflexões de Kristeva, Laurent Jenny insiste em que a intertextualidade é constitutiva da obra literária e que fora “[...] da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida” (JENNY, 1979, p. 5).

Por sua vez, Tiphaine Samoyault relaciona a intertextualidade à memória literária. Segundo a autora, “O que é ela (a intertextualidade), com efeito, senão a memória que a literatura tem de si mesma?” (SAMOYAULT, 2008, p. 10). Assim, para a autora, a análise da noção de intertextualidade envolve uma verdadeira reflexão sobre a memória da literatura e sobre a natureza, as dimensões e a mobilidade de “[...] seu espaço, e especialmente sobre o jogo da referência – o remeter da literatura para si mesma – e da referencialidade – liame da literatura com o real.” (*Id. Ibid.* p. 11).

E o real a que se referem essas literaturas, tanto “Juliana”, quanto o *Cantar de los Nibelungos*, é o contexto histórico do feudalismo (GARCÍA, 2000, p.167), período do auge do patriarcado ocidental, no qual essas literaturas, além de cumprirem uma função lúdica e estética, visavam igualmente transmitir uma moral: a moral que pretendiam propagar os príncipes mecenas, os quais, para essa finalidade, sustentavam em seus palácios os poetas e montavam os poemas como espetáculo (DUBY, 1995, p. 84-85). No Brasil, coube à Igreja Católica do período colonial o papel de educadora a serviço do patriarcado local, repercutindo os efeitos ideológicos de seus ensinamentos no universo cultural do homem do sertão brasileiro até o início do século XX, pelo menos. Gilberto Freyre comenta que, no período colonial brasileiro, “[...], esposas e filhos se achavam quase no mesmo nível dos escravos” (FREYRE, 1992, p. 421).

Um outro testemunho relevante sobre o patriarcalismo no Nordeste é o do sociólogo Orlando Dantas, o qual diz, em seu livro *A Vida Patriarcal de Sergipe* (1980), que o patriarcalismo predominou na época da Colônia, do Império e até o meado do século XX, sobretudo entre os senhores-de-engenho do Nordeste brasileiro. Segundo esse autor, os chefes das famílias exerciam um poder absoluto sobre os filhos, procurando, através de casamentos, aumentar o rico patrimônio. Diz o escritor: “Eram enlaces matrimoniais de interesse. Muitas vezes as noivas desconheciam pessoalmente os seus futuros esposos” (1980, p. 32-33). Além desses autores, aprofundam a discussão sobre o tema, os estudos de Duby sobre

damas medievais (1997); os de Pierre Bourdieu sobre dominação masculina (1999), os de Luiz Mott sobre Sergipe colonial e imperial (2008) e os de Sérgio Buarque de Holanda sobre o “homem cordial” (1995, p. 139-152).

Essas personagens devem ser abordadas, portando, tendo-se em mira esse horizonte patriarcal e os arquivos culturais nos quais elas foram criadas e sobrevivem. Esses arquivos não estão registrados, todavia, apenas na literatura, mas, antes, estão, como mostra Michelle Perrot, registrados como discursos e imagens em todos os lugares: “Podem ser achadas em bibliotecas, local do impresso, dos livros e dos jornais; como nos arquivos públicos ou privados” (PERROT, 2007, p. 26). A compreensão do que está por trás dessas representações literárias, “Juliana” e o *Cantar de los Nibelungos*, exige, desse modo, vê-las em sua relação com a ideia de herança e de mal de arquivo, de acordo com as reflexões de Jacques Derrida (2001). Para esse filósofo, o fantasma da violência cultural paira sobre os arquivos históricos e se revelam nas manifestações literárias, tanto as das tradições orais e periféricas, quanto as da tradição escrita europeia, bem como faz parte ainda, como lembra Carlos Magno Gomes, “[...] da coleção literária da América Latina” (2018, p. 114). O mal está, dessa forma, globalizado como “[...] um mal de arquivo” (*Id. Ibid*, p. 111).

Esse mal, por sua vez, decorre do viricentrismo, ou seja, da predominância de uma ideologia calcada na fixação do falo e da força viril do macho como os centros convergentes da dominação centrada no gênero masculino - o falocentrismo, como Derrida prefere -, e modelo para as construções historiográficas ocidentais. A historiografia literária ocidental canônica teria sido assim, segundo Ria Lemaire, fundamentada nessa perspectiva, bem como na ideia, igualmente ideológica, de que a tradição escrita e ocidental é a que deve ser levada em conta, e não as tradições orais.

Em “Reler a Idade Média – repensar estudos medievais”, a autora afirma, na esteira de Paul Zumthor, que o conflito entre o mundo da oralidade e o da escrita, entre um saber/conhecimento baseado na realidade da vida, na sua experiência e observação, e o saber trazido pelos livros e a ciência livresca, teve como base e razão de ser “[...] um conflito político entre classes sociais, entre elite e povo, [...]” (LEMAIRE, 2015, p. 14). Essa perspectiva que desconsidera o valor da literatura oral, de acordo com a medievalista, convém a pesquisadores encarcerados em uma perspectiva de literatura unicamente “scriptocêntrica” – ou grafocêntrica, como quer Paul Zumthor (2014) -, quer dizer: uma perspectiva que considera literatura apenas obras autorais produzidas dentro dos horizontes de expectativa da cultura letrada. O scriptocentrismo e o viricentrismo, faces do etnocentrismo, marcam, portanto, de acordo com Lemaire, a historiografia literária ocidental canônica.

## 5 | LITERATURAS PERIFÉRICAS E ORAIS, ALTAS LITERATURAS E LITERATURA EUROPEIA

A ruptura com essa tradição ocidental canônica tem sido discutida dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, no horizonte da pós-modernidade. Autores como Silviano Santiago, Eduardo Coutinho, Marilene Weinhardt, José Luís Jobim, Carlos Magno Gomes, entre outros autores voltados para os estudos de Literatura Comparada o alimentam, no horizonte do debate sobre dependência ou independência, em relação às identidades herdadas ou adquiridas. Em “Uma literatura anfíbia”, Silviano Santiago (2004, p. 111-121) propõe uma leitura que contemple, ao lado da análise estética de uma obra, igualmente, ou até com mais ênfase, o lado político implicado na referencialidade que a obra propõe (isto é, na ligação da obra com o real, de que fala Samoyault), numa postura política acerca do debate que se põe em relação ao lugar das literaturas periféricas e orais, frente ao que vem sendo chamado de “altas literaturas” (PERRONE-MOISÉS, 1998), ou seja: a literatura europeia (CURTIUS, 2013).

Dentro dessa perspectiva revisionista e crítica da dominação canônica europeia, identificada no processo de rebeldia proposto por Santiago como a marca original do escritor latino-americano em ruptura com a herança colonizadora – a qual, por sua vez, se dá na esteira das reflexões de Derrida sobre a escrita como o *pharmakón* de Platão, identificada pelo filósofo franco-argelino como uma cena de traição e entendida por ele como um ato de perversão parricida (GOMES, 2018, p. 113) – torna-se incontornável refletir sobre os dados sociológicos fornecidos por Jackson da Silva Lima sobre as portadoras e transmissoras da tradição oral compilada pelo folclorista. Entre elas, encontram-se, por exemplo: lavadeiras, roceiras, empregadas domésticas e “donas de casa”, mas também funcionárias públicas federal e estadual, professoras primárias, estudantes, enfermeiras e auxiliares de enfermagem, comerciárias, ex-operárias, assistentes sociais, ao lado de feirantes, costureiras, verdureiras, mendigas (entre as quais uma cega) e uma que se descreve como ex-prostituta e mãe de santo (LIMA, 1977, p. 570). Os dados sobre D. Helena fornecidos pelo compilador são: idade, acima de 40 anos; cor: parda; escolaridade: semialfabetizada; profissão: enfermeira.

A memória romancística dessas mulheres, memória que é um arquivo da violência colonial plasmada em melodias e narrativas que lhes ensinam seu lugar na cultura, é, no entanto, o que as aproxima em suas diferenças. Graças à crítica, renovação e ampliação do cânone, exigida pelo revisionismo da Desconstrução, característica das abordagens teóricas pós-modernas – Pós-Colonialismo, Estudos de Subalternidade e Estudos Culturais – a literatura oral que essas mulheres produzem sem pretensão artística – apenas enquanto “prática cultural” ou “arte de

viver”, segundo categorias de Michel de Certeau (1998) - encontrou seu lugar nos estudos literários contemporâneos através dos debates sobre literatura nacional e crise de identidade na América Latina.

Eduardo Coutinho assinala: “[...] os intelectuais latino-americanos vêm tornando audível um grande número de vozes que haviam sido silenciadas há séculos” (COUTINHO. In: LÚCIO e MACIEL, 2013, p. 38). Certamente, a literatura oral brasileira tem um papel importante nesse debate, como reconhece inclusive um europeu, como Teófilo Braga, que, em seu prefácio à primeira edição de *Cantos populares do Brasil*, de Sílvio Romero, publicado em Portugal, diz que o Brasil, cuja poesia tanto desvairou pela imitação do subjetivismo byroniano, cuja literatura nascente se amesquinhou seguindo durante longo tempo o nosso atrasado “[...] romantismo europeu, só poderá achar o seu caracter original conhecendo e compreendendo o elemento ethnico das suas tradições populares<sup>1</sup>” (BRAGA. In: ROMERO, 1883, p. x).

O que ocorre é que a literatura oral é um fenômeno de produção cultural característico das classes dominadas, os não escolarizados, aqueles desprovidos de títulos que legitimem os seus saberes. Convém lembrar, todavia, que até as obras fundamentais da cultura erudita do Ocidente, como os poemas épicos homéricos, *Ilíada* e *Odisseia*, sem falar na própria *Bíblia* e no próprio *Cantar de los Nibelungos*, passaram séculos sobrevivendo na oralidade, até serem recolhidos, copiados, revisados e finalmente publicados, conforme nota Bráulio Tavares (2005, p. 107).

Desse modo, podemos dizer que, assim como as versões que as cantadeiras transmitiram ao compilador Jackson da Silva Lima caracterizam-se pelo trânsito entre a cultura erudita (letrada) e a cultura popular - a circularidade que Mikhail Bakhtin (1993) e Carlo Ginzburg (2006) estudaram -, essas narradoras devem semelhantemente ser abordadas na especificidade de seu lugar de performance. E esse lugar deve ser visto como o lugar da *interface* entre a cultura dos códigos altos e a cultura do povo.

Um entrelugar, pois, conforme ensina Homi Bhabha: “[...], é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. [...]” (BHABHA, 2007, p. 69). Esse lugar intersticial no qual se encontram as romancistas faz de sua literatura oral, portanto, um referencial identitário privilegiado, no debate sobre literatura nacional, crise de identidade na América Latina, dependência cultural e ruptura antropofágica, tal como esse debate é apresentado por Santiago, em seu texto seminal sobre o entre-lugar do discurso latino-americano (SANTIAGO, 2000, p. 9-26).

Aí, ele afirma que a postura revisionista exigida por uma prática coerente com a violência herdada do processo de colonização (o qual se perpetua nas atualizações dos pensadores europeus que continuam ocupando o lugar de fornecedores de

1 Na citação, a ortografia usada pelo autor foi mantida.



teorias científicas, sociológicas ou filosóficas para as nações periféricas à Europa), não pode esquecer-se de que é preciso falar a partir do contra, em relação a esse eurocentrismo dominante: “Falar, escrever, significa: falar contra, escrever contra” (*Id. Ibid.*, p. 17).

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura intertextual desse texto rapsódico, o romance “Juliana”, pondo-o em diálogo com o intertexto *Cantar de los Nibelungos*, proporciona compreender de forma mais abrangente, como se procurou mostrar, o drama feminino que se enraíza em uma tradição de dominação masculina forjada através de “tecnologias do gênero”, segundo a categoria usada por Teresa de Lauretis (In: HOLLANDA, 1994, p. 206-242). Conforme essa autora, o gênero vem sendo construído, desde sempre, através das várias tecnologias discursivas, a saber: os discursos fílmicos, médicos e jurídicos. Além também de ser construído, na vida diária, através do contrato de casamento heterossexual, em que relações de gênero reproduzem a ideologia de gênero.

*Locus* de garantia do patrimônio que exclui e trata como questão menos relevante o amor, representado nessas obras por essas personagens traídas e vingativas, o casamento é-lhes uma imposição incontornável que as aprisiona e comanda dentro do contexto diegético em que elas se movem. Suas vinganças, portanto, estão representando, na tradição literária ocidental, o preço que os personagens masculinos devem pagar por suas perjuras ao amor prometido em nomes desses casamentos vantajosos, os quais fazem da vida das personagens femininas uma peça, num jogo entre homens.

Depois da abordagem desses dois poemas, “Juliana” e *Cantar de los Nibelungos*, da discussão sobre a relação intertextual existente entre eles, bem como sobre o lugar da literatura oral (e rapsódica) na formação da literatura nacional e no debate sobre sua dependência/independência frente à literatura mundial (europeia), e da reflexão sobre o protagonismo das personagens femininas Juliana e Brunilda (passando rapidamente pelo protagonismo de Krimilda), podemos dizer, para concluir, que a literatura oral dessas cantadeiras, ao encontrar um lugar nos estudos literários, representa um revisionismo crítico do scriptocentrismo e do viricentrismo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis,

Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

**CANTAR DE LOS NIBELUNGOS**. Edición e traducción de Emilio Lorenzo Criado. Madrid: Cátedra S. A., 1994.

CARPEAUX, Otto Maria. **A história concisa da literatura alemã**. Posfácio de Willi Bolle. 1ª ed. São Paulo: Faro Editorial, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAMIE, Mario. **Intertexto: a escrita rapsódica – ensaio de leitura produtora**. São Paulo, 1970.

COUTINHO, Eduardo F. O conceito de “literatura nacional” e a crise de identidade na América Latina. In: LÚCIO, A. C. M.; MACIEL, D. A. V. (Org.). **Memórias da borboleta: reflexões em torno de regional**. Campina Grande: Abralic, 2013, p. 27-41.

CURTIUS, Ernest Robert. **Literatura Europeia e Idade Média Latina**. Tradução Teodoro Cabral (com colaboração de Paulo Rónai). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

DANTAS, Orlando Vieira. **A Vida Patriarcal de Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DUBY, Georges. **Heloísa, Isolda e outras damas do século XII: uma investigação**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Damas do século XII – a lembrança das ancestrais**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GARCÍA, Jesús Pérez. “El Cantar de los Nibelungos. Historicidad y feudalismo en la épica alemana”. In: **Edad Media: Revista de Historia**, Nº 3, 2000, p. 155-174. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=197016>. Acesso em 21/10/2019.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

GOMES, Carlos Magno. “A herança política de Silviano Santiago”. **Todas as letras**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 11-121, maio/ago. 2018.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. “O homem cordial”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 139-152.

JENNY, Laurent. “A estratégia da forma”. In: JENNY, Laurent et alii. **Intertextualidades**. Coimbra, Livraria Almedina, 1979, p. 5-49.

LAURETIS, Teresa de. “A tecnologia do gênero”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Tendências e impasses**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

- LEMAIRE, Ria. “Reler a Idade Média – repensar os estudos medievais”. **Revista Graphos** (UFPB/PPGL), v. 17, nº 2, 2015, p. 5-15.
- LIMA, Jackson da Silva. **O Folclore em Sergipe. 1: Romanceiro**. Rio de Janeiro, Cátedra; Brasília: INL, 1977.
- LIMA, Rossini Tavares de. **Romanceiro Folclórico do Brasil**. São Paulo: Irmãos Vitale Editores Brasil, 1971.
- MAGALHÃES, Celso de. **A poesia popular brasileira**. Introdução e notas de Braulio do Nascimento. Rio de Janeiro: Divisão de Publicações e Divulgação. (Coleção Rodolfo Garcia, 1973).
- MOTT, Luiz. **Sergipe Colonial & Imperial: religião, família, escravidão e sociedade – 1591 – 1882**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008.
- NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIMENTEL, Altamar de Alencar; NASCIMENTO, Bráulio do; BENJAMIM, Roberto Emerson Câmara. **Romanceiro da Tia Beta**. João Pessoa: Fundo de Incentivo à Cultura Augusto dos Anjos, 2007.
- ROMERO, Sylvio. **Cantos Populares do Brazil**. Vol. 1. Lisboa: Nova Livraria Internacional Editora, 1883.
- SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo&Rothschild, 2008.
- SANTIAGO, Silvano. “Uma literatura anfíbia”. In: SANTIAGO, Silvano. **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 111-121.
- \_\_\_\_\_. “O entre-lugar do discurso latino-americano”. In: SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 9-26.
- SPINA, Segismundo. **Manual de versificação medieval**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos: Poesia e Romanceiro Popular no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

## MEMÓRIA, HISTÓRIA E ANCESTRALIDADE NO ROMANCE *UM DEFEITO DE COR*, DE ANA MARIA GONÇALVES

Data de aceite: 18/02/2020

### Ramon Rocha Ribeiro

Pós-graduado em Literatura e Cultura. (Faculdade Educacional da Lapa, FAEL, Polo – Irecê, Brasil – 2019). Graduado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. (Universidade do Estado da Bahia, UNEB, DCHT Campus XVI - Irecê, Brasil - 2019). Graduando em Sociologia. (Faculdade Uniasselvi, Polo – Irecê, Brasil – 2019). Jussara – Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8697575967387465>. Email: [ramonzito.rocha@gmail.com](mailto:ramonzito.rocha@gmail.com)

### Cristian Souza de Sales

Possui graduação em Letras Vernáculas com Espanhol pelo Centro Universitário Jorge Amado (2003). Graduação em Letras com Inglês pelo Centro Universitário Jorge Amado (2005). Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia (2006). É Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens-PPGEL/UNEB (2011). É Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, na linha de pesquisa Estudos de Teorias e Representações Literárias e Culturais, da Universidade Federal Da Bahia (UFBA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3663292229070191>. Email: [crissaliessouza@gmail.com](mailto:crissaliessouza@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo analisar como as categorias da memória, história e da

ancestralidade negro-africana são agenciadas na obra *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2014). No enfrentamento das narrativas oficiais contidas na historiografia brasileira, as vivências de uma ex-escravizada de nome Kehinde produzem fortes tensões sobre os sistemas de representação que sempre buscaram homogeneizar e uniformizar os cenários nacionais, além de produzir apagamentos e silenciamentos nas vozes que ecoariam no pano de fundo do projeto de construção de uma nação. Na obra, a memória e a história que surgem entrelaçadas à perspectiva da ancestralidade negro-africana durante o percurso da personagem-protagonista, apresentam novos elementos que desestabilizam o discurso nacional hegemônico que sempre se posicionou como um todo coerente e coeso. O retorno às raízes africanas possibilitam a produção de memórias que foram silenciadas durante o curso histórico e que ganham outras versões a partir das fraturas produzidas pelo discurso diaspórico de Kehinde, de modo a romper com o silêncio secular de suas vivências. Dessa forma, para fins de construção dos nossos argumentos, utilizaremos como referenciais teóricos: Benjamin (1987), Pollak (1989), Bhabha (1998), Hall (2002), Oliveira (2007), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura negra. Memória. História. Ancestralidade.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze how the categories of black African memory, history and ancestry are broached in Ana Maria Gonçalves's, *Um defeito de cor* (2014). In confronting the official narratives contained in Brazilian historiography, the experiences of an ex-slave girl named Kehinde produce strong tensions over representation systems that have always sought to homogenize and standardize national scenarios, as well as to erase and silence the voices that would echo in the cloth of nation building project. In the work, the memory and history that emerge intertwined with the perspective of black African ancestry during the protagonist character's path, present new elements that destabilize the hegemonic national discourse that has always positioned itself as a coherent and cohesive whole. The return to African roots makes possible the production of memories that were silenced during the historical course and that gain other versions from the fractures produced by Kehinde's diasporic discourse, in order to break with the secular silence of their experiences. Thus, for the purpose of constructing our arguments, we will use as theoretical references: Benjamin (1987), Pollak (1989), Bhabha (1998), Hall (2002), Oliveira (2007), among others.

**KEYWORDS:** Black literature. Memory. Story. Ancestry.

## 1 | INTRODUÇÃO

Para os brancos fiquei sendo a Luísa, Luísa Gama, mas sempre me considerei Kehinde. O nome que a minha mãe e a minha avó me deram e que era reconhecido pelos voduns, por Nanã, por Xangô, por Oxum, pelos Ibêjis e principalmente pela Taiwo. Mesmo quando adotei o nome de Luísa por ser conveniente, era como Kehinde que eu me apresentava ao sagrado e ao secreto. (GONÇALVES, 2014, p. 73).

A memória como prática seletiva de fatos e acontecimentos não somente como ferramenta de armazenamento de dados, torna-se um importante dispositivo (aos modos foucaultianos) de controle e de dominação dentro do projeto de construção de uma nação. Sua utilização decorre da necessidade de selecionar as lembranças que deverão circular pelos espaços de poder, permitindo que haja a instauração de uma norma que regerá toda a disseminação dessa memória para as gerações futuras.

A memória, então, cria um jogo discursivo que monitora toda a produção de saberes, vigiando os seus reflexos e controlando todas as difusões de práticas que destoem do modelo institucionalizado. Entretanto, a memória não conseguirá construir essa teia ideológica sozinha. Para alcançar a completa dominação, ela necessita da aliança com a História.

A história aqui será entendida como ferramenta que sustenta a criação de espaços ideológicos que legitimam e deslegitimam discursos, culturas, sujeitos, etc.

É seu papel proporcionar as condições necessárias para que tenhamos a circulação e posterior aceitação das ideologias que serão ratificadas e disseminadas pelos discursos hegemônicos.

Contudo, se há a seleção para aqueles que deverão compor o retrato oficial de uma nação, conseqüentemente, teremos exclusões e silenciamentos daqueles que não atenderão aos padrões de exigências dos “sistemas de representação”.

Buscando direcionar o olhar para refletir não só os atritos, mas, também as contribuições das identidades negro-africanas para a formação do povo brasileiro é que o Romance *Um defeito de cor*, da escritora mineira Ana Maria Gonçalves (2014), nos permitirá pensar a existência dessas tensões dentro do processo histórico-cultural que nos constitui enquanto material ideológico.

Como resultado desse partejar, abre-se a possibilidade de costurar um (re) encontro com as raízes africanas por meio do resgate afetivo da memória ancestral, que se dá a partir das memórias subterrâneas de Kehinde (personagem principal da obra) durante o transcorrer da narrativa.

Dessa forma, buscamos compreender como a memória, história e ancestralidade negro-africana quando agenciadas dentro da obra, conseguem apresentar novos elementos que, tanto descaracterizam o discurso oficial hegemônico a partir do prisma da desconstrução dos sistemas de representação impostos sobre os corpos da população negra, quanto possibilitam a costurada de um espaço afetivo de (re) conexão com a ancestralidade negra. De tal modo, para fins de construção dos nossos argumentos, utilizaremos como referenciais teóricos: Benjamin (1987), Pollak (1989), Bhabha (1998), Hall (2002), Oliveira (2007), entre outros.

## 2 | DE CORPO: MEMÓRIA, DESTINO E DESVIOS

Aprendemos também as primeiras palavras em português, uma língua que desde o início me pareceu uma música suave, com as palavras cantadas e muito bonitas. (GONÇALVES, 2014, p. 64).

O desvio recebe o nome de “serendipidade”. Chamando atenção para o conflito que seu título provoca, *Um defeito de cor*, publicado em 2014, captura o leitor e o faz avançar sobre o volume de 951 páginas nas quais, possibilitam um encontro inesquecível com a saga de uma ex-escravizada que narra, em primeira pessoa, suas vivências, suas angústias e seus sofrimentos.

Ana Maria Gonçalves é quem assina o romance. Nascida na cidade de Ibiá em Minas Gerais no ano de 1970 cursou Publicidade e Propaganda, trabalhando na área até 2001, quando começou a escrever no blog *Udigrudi*. Incentivada por seus leitores internautas, a autora com recursos próprios, publica seu primeiro trabalho

intitulado *Ao lado e à margem do que sentes por mim* (2002), cujo enredo mistura ficção e realidade.

Em 2002, mudou-se de São Paulo para a Ilha de Itaparica, na Bahia (atendendo a um convite informal de Jorge Amado), onde começou a histórica pesquisa que resultou em *Um defeito de cor*, lançado em 2006 pela editora Record, sendo coroado em 2007 com o prêmio do festival de Las Américas.

*Um defeito de cor* traz as memórias de sua personagem principal Kehinde, uma ex-escravizada que na maturidade e experiência de seus quase oitenta anos, narra a história de sua vida. Nessa obra, Ana Maria Gonçalves através da personagem-protagonista consegue destacar importantes episódios históricos que narram/contam a vida nacional e que se encontram imbricados no jogo anacrônico das memórias.

O próprio romance é construído nos moldes da pulsação e lapsos da própria memória: em idas e vindas, como uma busca intermitente. Nessa reconstituição do seu passado, a narradora apresenta quase um século de Brasis e Áfricas que foram sendo contados e recontados.

Desse modo, é apresentado ao leitor o percurso de Kehinde por dois continentes e várias cidades (Savalu, Uidá, Ilha de Itaparica, Salvador, São Luís, Recôncavo Baiano, Santos, São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Uidá, Lagos). Longas distâncias são transpostas facilmente justapostas pela ação da memória. O espaço da narrativa compreende África, Brasil e o Oceano Atlântico que separa esses dois territórios.

O romance tem início em Savalu, reino de Dahomé, no ano de 1810 com o nascimento de Kehinde. Uma menina negra que passa os primeiros anos de sua vida com a mãe, a avó, o irmão e a irmã gêmea, Taiwo, com quem acredita dividir a alma por serem *Ibêji* (ou seja, gêmeas). Até que um grupo de guerreiros africanos invade a casa da sua avó para roubar e, por acaso, descobrem que ela cultua os voduns.

Observamos nesse momento a primeira tensão produzida pela narrativa. O narrador-personagem de forma bastante sutil, apresenta-nos um elemento perturbador às sólidas bases do nosso imaginário que é a descaracterização da ideia de uma África homogênea e uniforme em seus aspectos religiosos, conforme é possível ler no fragmento exposto:

Os guerreiros já estavam de partida quando um deles se interessou pelo tapete da minha avó e conheceu alguns símbolos de Dan. Ele tirou o tapete das mãos dela e começou a chamá-la de feiticeira, enquanto outro guerreiro apontava a lança para o desenho da cobra que engole o próprio rabo que havia, mais sugerida do que desenhada, na parede acima da entrada da nossa casa. (GONÇALVES, 2014, p. 21-22).

A partir da ação pulsante de suas memórias, a personagem faz emergir um

desconforto proporcionado pela descaracterização (até certo ponto mítica) de uma África livre de enfrentamentos políticos, culturais, religiosos, dentre outros. A ruptura dessa orientação possibilita a construção de sentidos que diferem daquelas orientadas *a priori*.

A própria noção de unicidade se desfaz quando observamos a diversidade religiosa presente no território africano, conforme lemos no fragmento exposto acima. No processo de escravização de negros por brancos, foi utilizado o aspecto religioso como escudo (máscara) para encobrir ou disfarçar os verdadeiros interesses dos colonizadores. Davam, assim, a impressão de uma preocupação sócio-religiosa com o intuito de livrá-los da selvageria e do paganismo.

Atualmente, existem vários tipos de rituais e práticas religiosas na África, além de grande influência das crenças dos antigos indígenas africanos. As religiões no continente estão distribuídas em mulçumanos, cristãos, religiões tradicionais africanas, além dos seguidores das igrejas independentes.

Há uma grande diversidade religiosa proveniente das classificações dos povos que viveram e que vivem na África, assim como são diversas as práticas culturais, a música, a comida, etc. Na África do Norte as religiões predominantes são o cristianismo e o islamismo, na África do Sul estão as religiões tradicionais, embora exista uma minoria que pratique o cristianismo, islamismo e hinduísmo.

A religião tradicional é composta pelo real, ou material e pelo invisível, espiritual. Assim, esses dois aspectos se comunicam, os dois são importantes dentro dessa crença. Esta religião tem como sinônimo, no Brasil, o candomblé, consistindo no culto aos Orixás, que são considerados deuses.

Entretanto, por mais diverso que possa ser o continente africano, recai sobre si um sistema de representação que sempre buscou minimizar a sua pluralidade cultural. As estratégias que emergem desse jogo discursivo, anulando a produção de “alteridades”, buscam tornar os corpos dóceis, passivos de dominação e subjugação. (BHABHA, 1998, p. 105).

Para Stuart Hall (2002, p. 51) em *A identidade cultural na pós-modernidade*, as culturas nacionais como “comunidades imaginadas”, acabam ilustrando o sujeito como conjunto de fragmentos de suas identidades culturais. Para o autor, esta noção unificadora da cultura nacional se torna totalmente questionável, segundo lemos a partir da sua voz:

[...] As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. (HALL, 2002, p. 50-51).



Ao criar esses sistemas de representação que buscam unificar todo o imaginário a partir de aspectos homogêneos, o discurso que circula acaba despertando produções que irão mediar toda construção de sentidos no entorno do sentimento de pertença, daquela consciência que une e engendra povos dentro de uma forma de identificação coletiva.

Embora diversos, o discurso nacional tenta unificá-los. Não irá importar o quão diferente seus membros possam parecer em termos de classe, gênero ou raça, “uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. (HALL, 2011, pp. 59-60).

Desenraizando-se desse sentimento que unifica os sujeitos, a avó de Kehinde após o incidente, parte com ela e a irmã para o litoral, onde acabaram sendo raptadas e presas como mercadoria para serem vendidas no Brasil. Ao desembarcar sozinha tendo perdido o que restava de sua família (a avó e a irmã) na viagem, a jovem criança é vendida como escrava em solo brasileiro.

Como dama de companhia de uma sinhazinha da sua idade, ela aproveita as aulas particulares desta e aprende a ler e a escrever na língua portuguesa, produzindo assim o primeiro grande rompimento em seu destino (e no fluxo histórico), visto que, não era permitido a um negro ter acesso à escrita e à leitura. Dessa compra, surge uma segunda violência sexual provocado pelo senhor de escravos que resultará no seu primeiro filho, que recebe o nome de Banjokô. De acordo com a narradora, podemos observar essa questão a seguir:

[...] o sinhô José Carlos me derrubou na esteira, com um tapa no rosto, e depois pulou em cima de mim com o membro já duro e escapando pela abertura da calça, que ele nem se deu ao trabalho de tirar. Eu encarava os olhos mortos do Lourenço enquanto o sinhô levantava a minha saia e me abria as pernas com todo o peso do seu corpo, para depois se enfiar dentro da minha racha como se estivesse sangrando um carneiro. [...] Eu queria morrer, mas continuava mais viva que nunca, sentindo a dor do corte na boca, o peso do corpo do sinhô José Carlos sobre o meu e os movimentos do membro dele dentro da minha racha, que mais pareciam chibatadas. (GONÇALVES, 2014, p. 171).

A cena que se apresenta, funciona como pano de fundo para acontecimentos corriqueiros praticados pelos donos de escravos durante o período colonial. A partir dos relatos da personagem, emerge a memória de quem sofreu não somente com a violência sexual, mas acima de tudo, com o desrespeito enquanto ser humano.

Tornou-se comum os donos de escravos submeterem todos às suas vontades e caprichos, e ao se envolver promiscuamente com as suas escravizadas, moralista como era e com a consciência deturpada, acabavam transferindo o seu desvio de caráter e perversão sexual à suposta lascividade da raça negra.

Entretanto, para além da simples satisfação das taras sexuais dos senhores de engenho, dos filhos e dos cupinchas desses, muitas dessas mulheres eram

engravadas para servir de ama de leite aos filhos das sinhás e seus filhos servirem de mão de obra escravizada para seu senhor, conforme lemos o fragmento que destacamos.

Portanto, o discurso colonial hegemônico fixa sobre o corpo da população negra um sistema de representação ambivalente que submete os sujeitos a formas cristalizadas de reconhecimento. Essa autenticidade imagética é forjada através da caracterização depreciativa desses corpos que, aos serem comparados com corpos advindos de outro tronco genético (branco), foram taxados de inferiores, incapazes e incivilizados.

Criam-se, então, formas de representação que tentam objetificar (tornar o outro objeto) o corpo negro. O estereótipo, disseminado pelo discurso colonial recai sobre a população negra de maneira a suturar, nesse corpo-objeto, uma semiótica que os colocam dentro de um padrão que faz com que permaneçam submissos aos controles opressores dos sistemas eurocêntricos. O colonizado é apresentado como uma população degenerada, e com bases em teorias raciais, o colonizador justifica a conquista de uma nação em todos os seus aspectos sociais e culturais.

Em *O local da cultura*, Homi Bhabha (1998) destaca o estereótipo como principal estratégia de conhecimento e identificação, sendo ele um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório. Trata-se da construção do sujeito no discurso e poder colonial, articulada sob as formas da diferença (racial e sexual) e que busca fixar uma representação única sobre o corpo da população negra. Conforme observamos no fragmento a abaixo, o autor nos diz que:

[...] o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, e uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que esta sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso. (BHABHA, 1998, p. 105).

Segundo Bhabha (1998), o estereótipo se torna uma forma de identificação que busca alienar os corpos dos sujeitos colonizados projetando sobre eles uma imagem objetificadora através do ato da repetição discursiva. Desse modo, a representação estereotipada trabalha no apagamento das semelhanças, no rompimento das identidades, culminando no enquadrando dos sujeitos em uma conjuntura que retira deles uma essência humana e os aproxima de meros objetos do mundo ao seu redor.

As heranças escravagistas deixaram marcas tão densas quanto às marcas de ferro nos seus corpos que as identificavam com as iniciais dos nomes da família que pertenciam. Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime implantado se materializou na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais “sinais diacríticos” serviu

como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas.

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que permanecem até os dias atuais.

Nesse sentido, a alteridade é vista como algo negativo e essa ideia da diferença como uma força destrutiva e desagregadora. Pode-se afirmar que para considerar algo ou alguém diferente, deve-se partir de uma comparação com um padrão pré- estabelecido, norma ou expectativa cultural vigente de um determinado grupo. Quando a cultura define o que consiste o sucesso ou a perfeição, surge a discriminação e avaliação da cultura do outro vista como algo inferior.

Após a morte do senhor de escravo por uma doença que recai de maneira curiosa, Kehinde, seguindo ordens de sua Sinhá, muda-se para a cidade de São Salvador onde não somente será desenvolvida grande parte do enredo, mas onde fortes relatos sobre a história do Brasil se tornarão conhecidos pelo leitor.

Torna-se possível perceber que se trata de um escrito da protagonista somente depois de lidas algumas centenas de páginas do romance. Do mesmo modo, a certa altura da trama, torna-se explícito que o texto sobre o qual o leitor é levado a viver na verdade é endereçado a alguém de nome Omotunde.

A obra literária se apresenta como uma espécie de carta ou diário que a personagem se mune para supostamente reproduzir a história de sua vida, com a preocupação de não perder nenhum detalhe, para entregar ao filho perdido (que foi vendido pelo pai ainda criança) durante mais uma travessia do Atlântico vários anos mais tarde. As memórias de Kehinde tecem a escrita ao mesmo tempo em que a escrita tece as memórias de sua vida.

Em seu ensaio *Memória, esquecimento, silêncio*, Michael Pollak (1989) salienta a importância dos ditos e dos não-ditos para a construção de uma memória, seja ela coletiva ou individual. Ressaltando a importância de rastros significativos que uma pessoa, grupo ou uma nação vai deixando em suas experiências de vida e que se tornam pontos de referência para qualquer estudo histórico, o autor aponta que:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. (POLLAK, 1989, p. 6-7).

Há, nas memórias “clandestinas” de Kehinde, muito mais que a diferença entre

brancos e negros e que os paradoxos inerentes à sua própria identidade. (POLLAK, 1989, p. 5). Há uma tentativa de ruptura das fronteiras entre “o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável” contidas nas instituições de poder, que engendram determinados corpos sob estereótipos depreciativos, fazendo com que permaneçam submissos aos controles opressores dos sistemas de representação. (POLLAK, 1989, p. 6, 7).

A obra privilegia, com a narração em primeira pessoa, a temporalidade pulsante do itinerário da memória de Kehinde, marcada por experiências talvez constituídas no momento mesmo do ato de rememoração incitado pela escrita endereçada, possibilitando “reconhecer a que ponto o presente colore o passado”. (POLLAK, 1989, p. 6-7).

Dessa forma, as memórias produzidas por Kehinde tanto tecem o momento presente quanto problematizam vários *flashes* do passado da historiografia brasileira ao passo em que nos possibilita “distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis [...]”. (POLLAK, 1989, p. 6, 7). A ação política desempenhada por essa ex-escravizada nos permite revisitar o deformado cenário colonial e escravocrata a partir da tinta fundida em sua pena.

A escritora permite a emersão dessas memórias subterrâneas através da voz enunciativa de sua personagem. O ato de desvozejar esses sujeitos submersos nos mais tenros silêncios da humanidade propicia uma ruptura com um sistema hierárquico que sempre buscou deixar à margem os sujeitos produtores de uma alteridade.

A problematização dos discursos produzidos por essa “memória oficial”, bem como a fragmentação que sofre as identidades da narradora que vão além das dicotomias: escravidão *versus* liberdade e vítima *versus* opressor, são temas de destaque na trama de Kehinde. São dualidades que se desmontam a cada página lida, como um tecido de tramas entrecruzadas que, ao ser tomado entre os dedos, mostra-se sem o avesso esperado. (POLLAK, 1989, p. 4).

Desse modo, ao produzir suas memórias, Kehinde possibilita que sejam desprendidas do interior das senzalas, tanto lembranças que colocam face a face os discursos hegemônicos e os subalternizados quanto à produção de singularidades que lhe permitem conectar-se e (re) conectar-se com a sua ancestralidade negro-africana, conforme ler-se em Oliveira (2007).

A respeito dessa possibilidade de retorno às raízes africanas, Eduardo Oliveira (2007) no livro *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira* compreende ancestralidade como “conceito-chave para uma epistemologia que interpreta seu próprio regime de significados a partir do território que produz seus signos de cultura”. (OLIVEIRA, 2007, p.3).

Para o autor, o ritmo do corpo-vida passa a ser conduzido pela ontologia do

movimento que se permite observar as marcas deixadas nas areias das relações/encontros enquanto trilha o seu caminho em direção ao agora, de modo a possibilitar que, memória, história e ancestralidade negro-africana, nesse sentido, possam atuar em comunhão como fios de sangue a suturar e cingir o tempo-espaço dos antepassados a partir dos desvios e desatinos que acompanham a trajetória de Kehinde.

Portanto, para subscrever tais recordações, faz-se necessário permitir que a personagem seja lançada por meio do viés historiográfico, à desconstrução do mito que se prende às narrativas oficiais por meio das semióticas neutralizadoras das alteridades e, conseqüentemente, revisite a sua ancestralidade negro-africana a partir da experiência e contato com as pegadas deixadas pelos seus antepassados.

### 3 | SUBSCREVENDO AS MEMÓRIAS ENCLAUSURADAS

Maybe, se eu tivesse ficado trabalhando apenas na casa-grande e morando na senzala pequena, não teria sabido realmente nada sobre a escravidão e minha vida não teria tomado o rumo que tomou. (GONÇALVES, 2014, p. 111).

A memória como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou ainda o que ele representa como passadas.

Entretanto, atuando como um conjunto de procedimentos que permite ao indivíduo manipular e compreender o mundo tendo em conta o contexto e as experiências individuais que o rodeia, ela entra em cena como um importante dispositivo de controle que evoca de forma excludente a dominação sobre os corpos e suas reminiscências.

As recordações presentes no discurso de Kehinde se afastam das compilações dos fatos que ocuparam maior visibilidade na memória dos homens. Nesse sentido, memória e história se afastam porque em geral, a história só pode exercer seu domínio neutralizante e pacificador a partir do momento em que termina uma tradição, no instante em que consegue produzir uma ruptura no curso natural das lembranças. Enquanto subsistir memórias que celebrem a presença viva dos seus ancestrais e que desconstroem o discurso que está posto será inútil tentar fixar a história dentro de um curso retilíneo e homogêneo.

A escritora possibilita que as lembranças de Kehinde contrastem com o roteiro da história nacional brasileira para o qual ela não foi convidada a fazer parte. As nuances contidas em suas lembranças provocam uma enfurecida disparidade para com o discurso que nos fora apresentado desde muito cedo. A ausência de melhorias

ao término da escravidão fez com que muitos negros, por não encontrarem trabalho na capital, fossem “mendigar pelas ruas ou roubar” para sobreviverem. (GONÇALVES, 2014, p. 423).

Diante desses procedimentos de dominação a narradora procurou reconstruir em um panorâmico painel fictício, historiograficamente marcado por grande parte da história oficial do Brasil e com alusões à de outros lugares ao colocar que “eram esses pobres-diabos que também engrossavam as revoltas, miseráveis que os organizadores mandavam na frente porque não fariam falta se morressem”. (GONÇALVES, 2014, p. 423). Desse modo a literatura retrabalha pela ficção criativa aquilo que se sabe da realidade dos negros, mas transformado por um trabalho estético que nos dá uma perspectiva diferente do real conhecido.

Retornando ao que Pollak (1989) observa:

A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. **Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum**, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. (POLLAK, 1989, p. 7. **Grifos nossos**).

Agindo de tal maneira, a memória irá possibilitar a criação de mecanismos que irão corroborar com a perpetuação de certos discursos, pois “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade”. (POLLAK, 1989, p. 7). Dentro de uma ideia da construção de uma nação, a memória é solicitada para legitimar certas narrativas que darão sequência a essa ficcionalização, tendo na contra mão o silenciamento das memórias que destoaram desse projeto oficial.

Essa narrativa de característica ambivalente se apropria de um discurso de unificação dos povos para consolidar exclusões e silenciamentos, tendo em mente um único objetivo “manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum”. (POLLAK, 1989, p. 7). A partir do momento em que ela instaura uma homogeneidade, automaticamente surge um padrão que irá nortear toda a criação de sentidos dessa estrutura de poder cultural, pois passará a fornecer “um quadro de referências e de pontos de referência”. (POLLAK, 1989, p. 7).

Entretanto, essa uniformidade não passa de uma ficcionalização orquestrada pelas conjunturas hierárquicas que manipulam as ações dos sistemas de representação. O fluxo retilíneo da historiografia brasileira começa a dar sinais de cansaço. As memórias que foram enclausuradas (impedidas de circular) podem, através de Kehinde, manifestar-se contra um historicismo que sempre buscou deslegitimar a circulação de discursos capazes de abalar as estruturas implantadas

pelas elites hegemônicas.

#### 4 | REDARGUIR A HISTÓRIA OFICIAL

A Esméria parou na frente dele e me chamou, disse para eu fechar os olhos e imaginar como eu era, com o que me parecia, e depois podia abrir os olhos e o espelho me diria se o que eu tinha imaginado era verdade ou mentira. (GONÇALVES, 2014, p. 85).

O fluxo histórico sempre buscou favorecer a circulação dos discursos produzidos pelos grandes heróis. Daqueles sujeitos que detiveram o poder para fixar seu nome nas datas comemorativas mais importantes de um calendário nacional. No caso brasileiro temos: o lendário Pedro Alvarez Cabral no tão celebrado descobrimento das terras do Brasil; o célebre Dom Pedro no seu “grito do Ipiranga”; o mártir Joaquim José da Silva Xavier, vulgo Tiradentes. Todos eles estão vinculados à historiografia brasileira como verdadeiros heróis e seus nomes circulam pelo patrimônio genético cultural da nação.

Entretanto, revisitar as bases hegemônicas da historiografia brasileira a partir das memórias de Kehinde nos permite resgatar os capítulos usurpados pela indecência de um fluxo histórico que sempre privilegiou as narrativas dos grandes feitos. Sempre colocando tinta, pena e papel nas mãos daqueles que atendessem aos seus interesses e que corroborassem com a expansão dos seus dogmas eurocêntricos. A autora nos permite reeditar algumas das cenas contidas em nosso imaginário, a partir do fragmento abaixo:

[...] Nós não víamos a hora de desembarcar também, mas, disseram que antes teríamos que esperar um padre que viria nos batizar, para que não pisássemos em terras do Brasil com a alma pagã. Eu não sabia o que era alma pagã, mas já tinha sido batizada em África, já tinha recebido um nome e não queria trocá-lo, como tinham feito com os homens. Em terras do Brasil, eles tanto deveriam usar os novos nomes, de brancos, como louvar os deuses dos brancos, o que eu me negava a aceitar, pois tinha ouvido os conselhos da minha avó. (GONÇALVES, 2014, p. 63).

As religiões de matriz africana, “em terras do Brasil”, foram historicamente vítimas de estereótipos, preconceito, discriminação e repressão. Desde o período Colonial as práticas ritualísticas e de cultos foram demonizadas pelos jesuítas, julgadas como feitiçaria e/ou bruxaria, culminando na proibição do rito religioso pelo Estado Português. A demonização das religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras surge como estratégia de manutenção dos interesses econômicos, políticos e religiosos. (GONÇALVES, 2014, p. 63).

Enquanto a Coroa Portuguesa defendia a escravidão para manter seus negócios e lucrar com a venda de escravos, a Igreja defendia a escravização por

interesses em expandir o catolicismo por meio da conversão dos africanos e seus descendentes a fé cristã, a partir de rituais “como louvar os deuses dos brancos”. (GONÇALVES, 2014, p. 63). No Império, associada à prática criminosa, o Candomblé continua sendo alvo de perseguição policial sendo comum a ação de invasão aos Terreiros para apreensão e destruição dos objetos e prisão dos adeptos, sobretudo de seus líderes.

Desse modo, a intolerância religiosa produziu um apagamento das identidades africanas ao impedir que “pisássemos em terras do Brasil com a alma pagã”. (GONÇALVES, 2014, p. 63). Entretanto, toda essa tentativa de silenciar as memórias da população negra é rasurada por Kehinde, pois ela se “negava a aceitar”, melhor dizendo, a sua reconexão com a sua ancestralidade negro-africana impediu que ocorresse a deportação de suas histórias e memórias. (GONÇALVES, 2014, p. 63).

Porém, todo esse jogo anacrônico só é possível porque aceitamos que outra narrativa atue como protagonista da cena. A criação de novos métodos para encarar o “historicismo” brasileiro, nos possibilita enxergar as imperfeições e as irregularidades do discurso oficial de modo a possibilitar a construção de um contra discurso que gere uma desestabilidade das bases hegemônicas.

É sobre essa chave de leitura que Benjamin (1987) em seu texto *Um conceito de História* nos convida a revisitar as vozes silenciadas pelo terrorismo histórico, que enclausurou preconceituosamente as memórias dos sujeitos marcados com o signo da alteridade. Escovar a história a “contrapelo” nos permite revisitar os corpos mutilados e encarcerados pelo prisma da discordância, possibilitando a emersão dos discursos dissonantes silenciados pela produção da narrativa oficial, conforme lemos na voz do autor:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. (BENJAMIN, 1987, p. 224).

Suturar um único fio discursivo na memória histórica de uma nação é um procedimento muito cruel. “Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso”. (BENJAMIN, 1987, p. 224). A disseminação de uma “história única” permite a criação de espaços de representação que forjam sujeitos dentro de padrões pré-estabelecidos pela marca do estereótipo que carregam em seus corpos.

Impedidas de circular pela presença opressora das narrativas oficiais,



as memórias de uma ex-escravizada que se materializam no encontro com a ancestralidade justaposta em papel, pena e tinta, nos fornecem não apenas uma ruptura com histórias que são inseridas em nossas lembranças, mas encontro com um novo mundo, com novos cenários, com novos atores, pois, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. (BENJAMIN, 1987, p. 224).

A emersão de uma obra como *Um defeito de cor*, nos faz refletir sobre o processo de resistência dos escravizados em defesa de sua identidade ao longo dos séculos. O fato de a narrativa estar a cargo de uma voz periférica questiona e desnuda todos artifícios da História oficial.

Dessa forma, esse contra discurso literário encontrado na trama, questiona e subverte os discursos hegemônicos a partir do momento em que observamos a história por uma via alternativa, constatando as irregularidades presentes nas narrativas oficiais.

Kehinde surge para preencher os vazios deixados pelo discurso histórico oficial e, ao preencher esses vazios, ela acaba suturando junto ao corpo ancestral um movimento de retorno às raízes negras que possibilitam trazer para a cena não apenas pegadas na areia esquecidas e relegadas ao passado, mas, uma reconexão com a presença viva dos seus antepassados. Desse modo, a fratura provocada pelo seu discurso rompe com o projeto de homogeneidade do Ocidente que sempre se pretendeu como um todo coerente e coeso, revelando assim as suas abstrações e contradições.

## 5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A obra literária *Um defeito de cor* trouxe a possibilidade de destacar a cor da pele como um elemento importante para o processo de construção das fronteiras raciais que imperam no Brasil desde o início do século XVII. A elaboração discursiva registrada na narrativa realiza um trajeto histórico itinerante que rompe com o enclausuramento das memórias seculares impedidas de circularem pelo discurso oficial, ao passo em que permite uma reconexão com a ancestralidade negro-africana, conforme se observa em Oliveira (2007).

Assim, as memórias e as histórias de um Brasil que guardam resquícios de outros desdobramentos que não sejam os oficiais, vivenciam as mazelas oriundas das produções de alteridade, pois, onde existirem silêncios e invisibilizações a violência física e simbólica, perpetradas pelo colonialismo, se farão presentes por meio das cicatrizes.

Em resposta, Kehinde se põe a revisitar essas cicatrizes para produzir, não só

uma rasura no fluxo linear da historiografia brasileira, mas acima de tudo, propor uma descaracterização do discurso hegemônico sobre os corpos da população negra por meio do retorno às raízes africanas, pois, “[...] mesmo quando adotei o nome de Luísa por ser conveniente, era como Kehinde que eu me apresentava ao sagrado e ao secreto”. (GONÇALVES, 2014, p. 73).

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre um conceito de história; In: **Magia e ética, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3.ed. Brasiliense, 1987, p- 222 – 232.

BHABHA, Homi. A outra: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo; In: **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p- 105- 149.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 285-315.

GONÇALVES, **Ana Maria**. **Um defeito de cor**. 10.ed. – Rio de Janeiro: Record, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

## ANÁLISE DA CARGA NEGATIVA DA SOMBRA NA *MISE-EN-SCÈNE* DO CINEMA EXPRESSIONISTA

Data de aceite: 18/02/2020

Data de submissão: 03/12/2019

### Juan Francisco Celín Robalino

Doutor em Artes, apoio CAPES

Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de  
Belas Artes

Belo Horizonte – Minas Gerais

Currículo Lattes: [http://buscatextual.cnpq.br/  
buscatextual/visualizacv.do?id=K4257301A3](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4257301A3)

**RESUMO:** Por meio de um breve estudo de imagens, mitos e lendas, este artigo analisa brevemente a carga negativa da sombra no cinema expressionista alemão. Destacam-se as conotações demoníacas desse elemento fílmico na *mise-en-scène* de obras cujos personagens sinistros expressam, mediante sombras, seu poder destrutivo sobre as massas, fenômeno que antecederá a irrupção do nazismo.

### ANALYSIS OF THE NEGATIVE CHARGE OF THE SHADOW IN THE *MISE-EN-SCÈNE* OF EXPRESSIONIST CINEMA

**ABSTRACT:** Through a brief study of images, myths and legends, this article briefly analyzes the negative charge of shadow in German expressionist cinema. Highlighting the demonic

connotations of this filmic element in the *mise-en-scène* of works whose sinister characters express, through their shadows, their destructive power over the masses, a phenomenon that will anticipate the eruption of Nazism.

**KEYWORDS:** Shadow; expressionist cinema; *mise-en-scène*

### INTRODUÇÃO

No intuito de entender o valor da sombra no cinema expressionista alemão, este artigo<sup>1</sup> apresenta uma breve análise das funções desse elemento narrativo e estilístico em imagens isoladas e nos fotogramas dos filmes *Das Cabinet des Dr. Caligari* (*O Gabinete do Dr. Caligari*, 1919, Dir. Robert Wiene), e *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (*Nosferatu, uma sinfonia do horror*, 1922, Dir. F. W. Murnau).

Alguns poderiam argumentar que talvez esse não seja um procedimento legítimo, já que se trata de dispositivos diferentes, quais sejam a pintura e/ou fotografia e a imagem em movimento. Subjaz a esse posicionamento a compreensão de que as cenas cinematográficas não podem ser analisadas como imagens isoladas, como é habitual nas artes figurativas. Geralmente, as primeiras formam unidades

1 Originalmente publicado nos Anais da III Jornada de Cinema e Ficção Audiovisual 2017.

espaço-temporais pela combinação, na montagem, de vários planos filmados no mesmo cenário. Essa fragmentação é própria da montagem contínua.

No entanto, a montagem sintética do cinema expressionista, “que permite contrapor dois planos no seu sentido pictórico no interior do mesmo plano cinematográfico” (SÁNCHEZ-BIOSCA, 1996, p. 49), resiste à dita fragmentação, como aponta o historiador da sombra Victor Stoichita. O estudioso romeno julga o procedimento válido no caso específico do expressionismo alemão, já que Robert Wiene e Friedrich Wilhelm Murnau, entre outros diretores representantes dessa corrente cinematográfica, declararam-se abertamente influenciados pela pintura do passado. Assim, Stoichita analisa os fotogramas dos filmes expressionistas como se se tratasse de imagens isoladas, “como antigos quadros, desenhos ou gravuras”<sup>2</sup> (1999, p. 142).

Embasados por essa metodologia, nós também, por meio de uma sucinta análise de mitos e lendas, inferimos conotações demoníacas das sombras e apontamos as funções narrativas e estilísticas desse elemento fílmico na *mise-en-scène* do cinema expressionista alemão.

## FUNÇÕES DA SOMBRA NO CINEMA EXPRESSIONISTA ALEMÃO

No ano de 1916, ao mesmo tempo em que os exércitos germânicos lutavam nos campos de batalha europeus, na I Guerra Mundial, o governo alemão decidia criar uma indústria cinematográfica para limitar a invasão de filmes dos inimigos franceses, ingleses e americanos, e também para produzir, divulgar e comercializar os filmes do seu país (BORDWELL & THOMPSON, 1993). Dessa forma, com o apoio do poderoso Deutsche Bank, nasce em 1917 a UFA (Universum Film A.G.).

Bordwell e Thompson salientam que a partir de 1918 essa indústria cinematográfica desenvolveu sobretudo três tipos de filmes: de aventuras, de caráter sexual e históricos, “que imitavam as populares epopeias históricas italianas do período de pré-guerra” (BORDWELL; THOMPSON, 1993, p. 460). Porém, em 1919 uma empresa independente chamada Decla-Bioscop produziu um ousado roteiro dos então desconhecidos Carl Mayer e Hans Janowitz, o qual sugeria uma forma estilizada. Para transformar esse roteiro em imagens, o cenógrafo Hermann Warm e os pintores Walter Röhrig e Walter Reimann propuseram recorrer à produção no estilo expressionista, que já tinha se desenvolvido na pintura, no teatro e depois na literatura. Nesse movimento de vanguarda

as formas estão distorcidas e exageradas, de forma pouco realista, com fins expressivos. Os atores levam frequentemente muita maquiagem e se movem de forma espasmódica ou lenta e sinuosa. E o que é mais importante, todos estes elementos da *mise-en-scène* interagem graficamente para criar uma composição

2

As traduções são de nossa responsabilidade, salvo se houver menção contrária.

global. Os personagens não existem simplesmente dentro de um cenário, senão que, ao contrário, formam elementos visuais no interior do cenário<sup>3</sup> (BORDWELL & THOMPSON, 1993, p. 461).

Assim, com o aporte desses profissionais, nasce o primeiro filme dessa corrente artística, intitulado *Das Cabinet des Dr. Caligari (O Gabinete do Dr. Caligari)*, que conta a história de uma série de assassinatos perpetrados numa fictícia cidade do norte de Alemanha por um sonâmbulo chamado Cesare (Conrad Veidt) dominado pelo maléfico poder hipnótico do personagem-título (Werner Krauss).

A estilização extrema desse filme, dirigido por Wiene, fez que ele seja “de fato como uma pintura ou uma xilografia expressionista em movimento” (BORDWELL & THOMPSON, 1993 p. 461). A *mise-en-scène*<sup>4</sup> do cinema expressionista – influenciada pela obra de pintores como Goya, Van Gogh, Nolde, Klee, Munch, Kokoschka e Kubin, assim como pelo teatro de Max Reinhardt (GUBERN, 2000, p. 137) – deforma e aumenta as sombras dos personagens, para realçar sua maldade interior. O expressionismo “opera com as trevas e a luz, o fundo negro opaco e o princípio luminoso: as duas potências se acoplam, se abraçam como lutadores e dão ao espaço uma intensa profundidade, uma perspectiva acusada e deformada que se preencherá de sombras”<sup>5</sup> (DELEUZE, 1984, p. 163).

Iluminando os cenários de diferentes ângulos, com luzes duras que exploram a plasticidade das sombras, a *mise-en-scène* expressionista trabalha o contraste entre a luz e a sombra. Como lembra Eisner, “a nostalgia do claro-escuro e das sombras, inata nos alemães, evidentemente encontraram na arte cinematográfica um modo de expressão ideal (EISNER, 2002, p. 25). O estilo, desenvolvido na arte pictórica pelo mestre italiano Michelangelo Merisi, conhecido como Caravaggio, levou ao extremo o contraste entre a luz e a sombra. Esse artista usava como modelos para suas cenas sacras pessoas comuns, inclusive de camadas empobrecidas e marginais da sociedade; “a luz nos seus quadros, não faz parecer mais suaves e graciosos os corpos, mas é dura e quase ofuscante no seu contraste com as sombras profundas” (GOMBRICH, 1995, p. 393). Como lembra Gombrich (2014, p. 57), “muitos artistas do século XVII foram rapidamente convertidos para o idioma de Caravaggio e o estilo

---

3 Na tradução ao espanhol de Yolanda Fontal Rueda: “Las formas están distorsionadas y exageradas, de forma poco realista, con fines expresivos. Los actores llevan a menudo mucho maquillaje y se mueven de forma espasmódica o lenta y sinuosa. Y lo que es más importante, todos estos elementos de la puesta en escena interactúan gráficamente para crear una composición global. Los personajes no existen simplemente dentro de un decorado, sino que más bien forman elementos visuales en el interior del decorado.”

4 A *mise-en-scène* compreende “[t]odos os elementos diante da câmara que serão gravados: a decoração e os adereços de palco, a iluminação, o figurino e a maquiagem, e o comportamento dos personagens.” Na tradução ao espanhol de Yolanda Fontal Rueda: “Todos los elementos situados delante de la cámara que se van a fotografiar: los decorados y el atrezzo, la iluminación, el vestuario y el maquillaje, y el comportamiento de los personajes” (BORDWELL & THOMPSON, 1993, p. 496).

5 Na tradução ao espanhol de Irene Agoff: “Hemos visto cómo opera el expresionismo con las tinieblas y la luz, el fondo negro opaco y el principio luminoso: las dos potencias se acoplan, se abrazan como luchadores y dan al espacio una intensa profundidad, una perspectiva acusada y deformada que se va a llenar de sombras.”

*tenebroso* (escuro) conquistou não apenas partes da Itália, mas também regiões inteiras do norte, onde culminou na arte de Rembrandt”<sup>6</sup>. De tal sorte que o estilo desenvolvido pelo milanês chegou a todos os cantos da Europa.

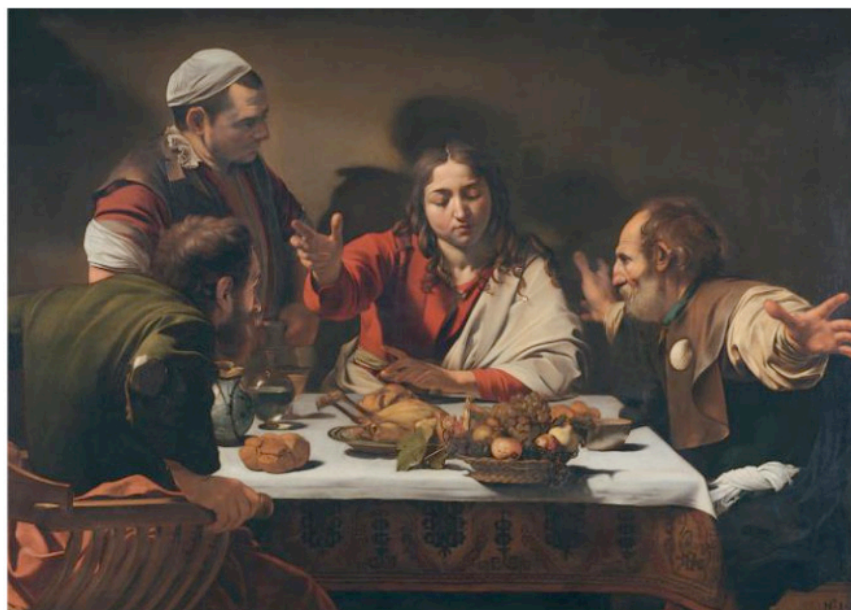


Figura 1 – Michelangelo Merisi da Caravaggio, *The Supper at Emmaus*, 1601.

Fonte: National Gallery, Londres (apud GOMBRICH, 2014, p. 56).

Como vemos na pintura do mestre italiano, *A ceia em Emaús* (figura 1), que representa o ápice do episódio 24 descrito no Evangelho de Lucas – quando o Cristo ressuscitado é reconhecido por seus discípulos no momento em que abençoa os alimentos –, a iluminação nasce de uma fonte de luz artificial, que se encontra localizada no lado esquerdo do quadro (possivelmente uma lareira). O efeito dessa escolha é destacar, pelo contraste entre a luz e a sombra, Jesus e seus discípulos, sugerindo que a ação ocorre à noite. Nessa *mise-en-scène*, as sombras projetadas<sup>7</sup> (como a sombra do braço de Jesus, que se projeta no seu próprio corpo e a sombra que ele projeta na parede) e inerentes<sup>8</sup> (a exemplo da sombra na palma da mão esquerda do homem que tem os braços estendidos) localizam os objetos e as personagens na profundidade de campo. É o caso, por exemplo, da sombra projetada do prato de comida sobre a toalha de mesa branca, que faz que o objeto se localize no primeiro plano da perspectiva. No segundo plano vemos os personagens, e, finalmente, no terceiro plano vemos a sombra projetada de Jesus na parede.

6 No original: “many artists of the seventeenth century were rapidly converted to Caravaggio’s idiom, and the *tenebroso* (dark) style conquered not only parts of Italy but also whole regions of the north where it culminated in the art of Rembrandt.”

7 A sombra projetada se produz quando um corpo bloqueia a luz (BORDWELL & THOMPSON, 1993, p. 152).

8 “Uma sombra inerente (ou sombreado) se produz quando a luz não consegue iluminar parte de um objeto devido à forma ou às características de sua superfície” (BORDWELL & THOMPSON, 1993, p. 52). Na tradução de Yolanda Fontal Rueda: “Una sombra inherente se produce cuando la luz no consegue iluminar parte de un objeto debido a la forma o las características de su superficie”.

Assim, nessa obra as sombras são elementos narrativos e estilísticos que sugerem uma configuração espaço-temporal da ação representada no quadro e, também, como aponta Gombrich, dão concretude e solidez aos objetos e à presença dos personagens.

Por outro lado, na obra *A Man Seated Reading at a table in a lofty Room* (figura 2), de um seguidor de Rembrandt, a ação representada tem lugar no período da manhã, já que a iluminação simula a luz do sol matinal que ingressa pela janela e pela porta do lado esquerdo da acomodação, criando um fino contorno luminoso no personagem e nos objetos que estão cobertos pelas sombras. Assim, o contraste entre a luz e a sombra determina o horário do dia no qual acontece a ação representada na pintura.



Figura 2 – Follower of Rembrandt, *A Man Seated Reading at a table in a lofty Room*, about 1628 – 30.

Fonte: National Gallery, Londres (apud GOMBRICH, 2014, p. 82).

As sombras podem, ainda, substituir os corpos que as projetam, como se dá, por exemplo, na pintura *Golgotha: Consummatum est* (figura 3). Nessa obra, que é uma representação do lugar no qual, segundo relatos bíblicos, crucificaram o Nazareno, junto a outros dois, a luz do fim da tarde projeta as sombras dos corpos crucificados, criando uma atmosfera de desolação. Dessa forma, as sombras cumprem a função de substituir os corpos que se encontram fora do quadro e, como aponta Gombrich, criam um estado de ânimo particular no espectador. Também é de se notar que, assim como na pintura anterior, a direção das sombras determina o horário do dia no qual teve lugar a ação representada na pintura.



Figura 3 – Jean-Leon Gérôme, *Golgotha: Consummatum est*, 1867.

Fonte: Musée d'Orsay, Paris (apud GOMBRICH, 2014, p. 97).

Por outro lado, o estudioso austríaco radicado na Inglaterra aponta que as sombras também podem ser exploradas para sugerir algo que não existe, criando “impressionantes efeitos pela possibilidade de modelar e distorcer seus volumes das maneiras mais inesperadas”<sup>9</sup> (GOMBRICH, 2014, p. 99). Essa manipulação ressalta a alteridade da sombra, a qual deixa, assim, de ser uma réplica do corpo que a projeta. Dessa maneira, o famoso historiador da arte destaca que o hábil manuseio das sombras, mencionado por Platão quatro séculos antes de Cristo, permite representar histórias fantasmagóricas e demoníacas.

É o que vemos, por exemplo, na gravura *A dança da sombra* do pintor holandês Samuel van Hoogstraten (figura 4): uma fonte de luz dura, em direção *contre-plongée*<sup>10</sup>, projeta diferentes sombras na parede. As pessoas que obstruem a luz projetam sombras que se distorcem e se avultam de acordo com a distância que elas mantêm em relação à fonte de luz. Segundo Stoichita (1999, p. 134), “o extraordinário aumento do tamanho das sombras corre paralelo com sua demonização”<sup>11</sup>. Para o pesquisador, “as raízes desse fenômeno devem buscar-se na profundidade do inconsciente coletivo”<sup>12</sup> (*Ibidem*, 1999, p. 136), que é, nos dizeres de Jung, “a parte da psique que conserva e transmite a comum herança psicológica da humanidade”<sup>13</sup>

9 “What creates the striking effect in the manipulated shadow is the possibility of animating the shape and of distorting it in the most unexpected ways.”

10 A iluminação *contre-plongée* sugere que a luz se origina de embaixo do sujeito” (BORDWELL & THOMPSON, 1993, p. 154). Na tradução ao espanhol de Rueda: “la luz contrapicada sugiere que la luz procede de debajo del sujeto”.

11 Na tradução ao espanhol de Anna María Coderch: “el extraordinario aumento del tamaño de las sombras corre paralelo con su demonización.”

12 Na tradução ao espanhol de Luis Escolar Barerio: “Las raíces de este fenómeno deben buscarse en la profundidad del Inconsciente Colectivo...”

13 Na tradução ao espanhol de Luis Escolar Barerio, Henderson afirma que “Jung llamó ‘el inconsciente colectivo’, es decir, esa parte de la psique que conserva y transmite la común herencia psicológica de la humanidad.”



(HENDERSON, 1995, p. 107).



Figura 4 – Samuel van Hoogstraten, *A dança da sombra*, 1678.

Fonte: Gravura para *Inteyding tot de Hooge Schoole der Schilderkonst* (apud STOICHITA, 1999, p. 135).

Segundo Stoichita (1999, p. 102) “[a] distorção e amplificação da sombra é uma das técnicas mais utilizadas pelas artes figurativas para mostrar a carga negativa de uma personagem”<sup>14</sup>. O estudioso avalia que, no pensamento platônico,

[a] sombra representa o estágio mais distanciado da verdade. Na alegoria da caverna a sombra era necessária como polo que se opõe de maneira absoluta à luz do sol. Ali, e mais adiante, a sombra aparecerá fundamentalmente carregada de negatividade; negatividade que, ao longo de todo o seu percurso pela história da representação ocidental, não chegará a perder por completo jamais<sup>15</sup> (STOICHITA 1999, p. 29).

Reconhecemos a referida carga negativa da sombra, igualmente, no desenho datado de 1604 de Jacques Gheyn II (figura 5), *Três bruxas buscando um tesouro escondido*.

<sup>14</sup> “La distorsión y amplificación de la sombra es una de las técnicas más utilizadas por las artes figurativas para mostrar la carga negativa de un personaje.”

<sup>15</sup> “La sombra representa el estadio más alejado de la verdad. En la alegoría de la caverna la sombra era necesaria como polo que se opone de manera absoluta a la luz del sol. Allí, y más adelante, la sombra aparecerá fundamentalmente cargada de negatividade; negatividade que, a lo largo de todo su recorrido por la historia de la representación occidental, no llegará a perder por completo jamás.”



Figura 5 – Jacques Gheyn II, *Três bruxas buscando um tesouro escondido*, 1604, desenho 28 x 40.8 cm.

Fonte: Ashmolean Museum, Oxford (apud STOICHITA, 1999, p. 138).

Nesse desenho notamos, entre vários elementos, um corpo destroçado, crânios humanos, ossadas de animais, potes com ingredientes para feitiçaria, morcegos, ratos e gatos ao redor de três bruxas que preparam um feitiço. Do lado esquerdo do quadro, evola-se a fumaça de algo queimando. Desse lugar se origina uma primeira fonte de luz “suave”, que cria uma iluminação difusa. A segunda fonte de luz, “dura”, cria sombras claramente definidas, e nasce de uma lâmpada pendurada no centro do quadro que ilumina em direção *contre-plongée* a mulher que está de pé e projeta sua sombra distorcida e ampliada na parede. De acordo com Stoichita:

Efetivamente, o detalhe mais interessante desse desenho, o qual lhe confere toda a força do sinistro que persegue Gheyn, é a fantástica e gigantesca silhueta que uma das bruxas projeta sobre a parede da caverna. Essa sombra que, por suas proporções, sai da ordem do natural, é uma metáfora dos poderes ocultos que permitem materializar a escalada do mal.<sup>16</sup> (*Ibidem*, 1999, p. 139)

O crítico e escritor registra que, no primeiro dicionário de língua francesa do século XVII, “época na qual a representação ocidental cristaliza seus valores teóricos fundamentais”, lemos a seguinte acepção do termo: “SOMBRA se toma por inimigo quimérico. Combatemos ainda nossa própria sombra? Diz-se de nossas suspeitas e nossos pensamentos”<sup>17</sup> (STOICHITA, 1999, p. 144). Para o historiador da arte

16 “Efectivamente, el detalle más interesante de este dibujo, el que le confiere toda la fuerza de lo siniestro que persigue Gheyn, es la fantástica y gigantesca silueta que una de las brujas proyecta sobre la pared de la cueva. Esta sombra que, por sus proporciones, sale del orden de lo natural, es una metáfora de los poderes ocultos que permite materializar la escalada del mal.”

17 “Consultando el léxico del siglo XVII, o sea el de la época en que la representación occidental cristaliza

romeno, tal definição “nos fala de uma interiorização da sombra enquanto projeção pessoal, enquanto zona escura da alma, onde nasce a negatividade interior”<sup>18</sup> (*Ibidem*, 1999, p. 144).

## BREVE ARQUEOLOGIA DA SOMBRA

Como aponta Otto Rank (2014, p. 49), os estudiosos do folclore dos povos nativos “destacam a sombra como equivalente da alma do ser humano”:

A mesma palavra que os tasmânicos utilizam para sombra utilizam também para espírito; os índios algonquinos chamam a sombra de uma pessoa de ‘sua alma’; na língua quiche, *nahib* serve para ‘sombra, alma’; a palavra do aruaque *neja* significa: ‘sombra, alma, imagem’; os abipões tinham apenas uma palavra, *loákal*, para ‘sombra, alma, eco, imagem’ “...(*Ibidem*, 2014, p. 49)

Também, no mundo inferior grego, os mortos deambulavam como ‘sombras’ anônimas (BELTING, 2007, p. 222). É o que nos mostra Homero, ao relatar a visita do herói Odisseu aos infernos, em busca da alma do tebano Tirésias, para que a sombra do adivinho cego lhe contasse seu destino. Dessa forma, na cultura grega as sombras foram associadas com a morada dos mortos, visto que a imaginação helênica empregava a palavra *skia*, que quer dizer “sombra”, para as figuras do reino de Hades (HILLMAN, 2004, p. 84).

Para os gregos o além estava dividido entre o Olimpo, o lugar no qual viviam os deuses imortais, e o escuro Hades, habitado tão somente por sombras. Para o cristianismo, o além também se divide em dois lugares totalmente diferentes, céu e inferno. O espaço denominado Hades, palavra que designa tanto o local quanto o deus que o preside, torna-se o inferno dos cristãos, o qual é regido pelo diabo, apelidado “Príncipe das Trevas” e chamado, em inglês e em espanhol, de “senhor das sombras”<sup>19</sup>. De acordo com Umberto Eco:

[n]ão é o Apocalipse o que introduz no mundo cristão a ideia de inferno. Muitas religiões já tinham concebido muito antes um lugar geralmente subterrâneo pelo qual vagueiam as sombras dos mortos. Ao Hades pagão acode Deméter, em busca de Perséfone, raptada pelo rei dos infernos e desce Orfeu para salvar Eurídice, e nele se aventuram Ulisses e Eneias. De um lugar de pena fala o Corão. No antigo testamento encontramos alusões a uma “morada dos mortos” [...], porém, mais explicativos são os Evangelhos, nos quais se menciona o Abismo e sobretudo a Geena e seu fogo eterno [...]. A Idade Média abunda em descrições dos infernos e em relatos de viagens infernais, desde a *Navegação de São Brandão* e a *Visão de Tundal*, da *Babilônia infernal*, de Giacomino de Verona, ao *Livro das três escrituras*, de Bonvesin de la Riva. Em todos esses, em Virgílio (*Eneida* VI) e provavelmente

---

sus valores teóricos fundamentales, leemos que una de las acepciones del término «sombra» contenidas en el primer diccionario de lengua francesa dice: SOMBRA, se toma por enemigo quimérico. ¿Combatimos aun nuestra propia sombra? Se dice de nuestras sospechas y de nuestros pensamientos.”

18 “Esta definición nos habla de una interiorización de la sombra en cuanto proyección personal, en cuanto zona oscura del alma, donde nace la negatividad interior.”

19 Diccionario de la Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=UBt4jVS&o=h>.

também na tradição árabe (se cita um Livro da escada do século VIII, no qual se conta uma viagem de Maomé aos reinos de ultra tumba), se inspirará Dante para escrever seu *Inferno*<sup>20</sup> (ECO, 2007, p. 82).

Por meio dos mitos, das lendas, da pintura e da literatura conhecemos a geografia dos domínios íferos. Nesse espaço tenebroso, no lugar do deus Hades, que era, como lembra Sanford, “simplesmente o soberano do reino dos mortos”, encontra-se, a partir do Cristianismo, Lúcifer, que, ao contrário do personagem da mitologia grega, relativamente passiva, “domina as almas dos condenados ao inferno” (SANFORD, 1988, p. 29). Portanto, se antes as sombras evocavam o medo do desconhecido representado pelo território dos mortos, elas adquirem na Cristandade conotações demoníacas, representando a luta entre o bem e o mal desencadeada pela queda do homem e simbolizada no contraste entre a luz e a sombra. Assim, no Novo Testamento:

[e]ssa dimensão teofânica da luz torna-se onipresente: o Cristo é a luz do mundo, afasta os justos do império do mal e do “príncipe das trevas”, os faz aceder à Jerusalém celeste, onde eles verão Deus face a face e serão iluminados para sempre. Por essa razão, o branco, a cor do Cristo e da luz, é também a cor da glória e da ressurreição; ao contrário, o preto (a cor da sombra) aparece como a cor de Satã, do pecado e da morte” (PASTOREAU, 2011, p. 28).

Da mesma forma, o expressionismo, no qual se encontram atavismos irracionais procedentes do arcano romantismo alemão (SANCHEZ-BIOSCA, 1990), transportará esse conflito na sua *mise-en-scène*. Como salienta Bertrand Lira, “é atribuída aos filmes expressionistas uma iluminação dramática, altamente contrastada, onde a oposição claro-escuro sintetiza o embate entre forças do Bem e do Mal comum nos seus enredos” (2008, p. 128). Jacques Aumont aponta que o cinema expressionista alemão explorou a relação simbólica entre escuridão e malefício, lembrando que Lotte Eisner inventou o epíteto “demoníaco” para destacar o amor germânico pela sombra (AUMONT, 2014, p. 299). Segundo a historiadora do cinema de Weimar, a sombra projetada pelos personagens expressionistas é um sócia singular, um *alter ego* tenebroso que se torna a imagem do destino (EISNER, 2002, p. 95).

---

20 Na tradução de Maria Pons Irarazábal: “no es el Apocalipsis el que introdujo en el mundo cristiano la idea de infierno. Muchas religiones ya habían concebido mucho antes un lugar generalmente subterráneo por donde vagan las sombras de los muertos. Al Hades pagano acude Deméter en busca de Perséfone raptada por el rey de los infiernos y desciende Orfeo para salvar a Eurídice, y en él se aventuran Ulises y Eneas. De un lugar de pena habla el Corán. En el Antiguo Testamento encontramos alusiones a una “morada de los muertos” [...] más explícitos son los Evangelios, en los que se menciona el Abismo y sobre todo el Gehena y su fuego eterno [...] La Edad Media abunda en descripciones de los infiernos y en relatos de viajes infernales desde la *Navegación de San Brandán* a la *Visión de Tundal*, de la *Babilonia Infernal*, de Giacomino de Verona, al *Libro de las tres escrituras*, de Bonvesin de la Riva. En todos estos, en Virgilio (Eneida, VI) y probablemente también en la tradición árabe (se cita un Libro de la escala del siglo VIII, Donde se cuenta un viaje de Mahoma a los reinos de ultratumba), se inspirará Dante para escribir su *Infierno*.”

## O DOMÍNIO DAS ALMAS E A PESTE

Inferimos as conotações demoníacas da sombra dos personagens expressionistas num fotograma do primeiro filme desse movimento artístico, “*O Gabinete do Dr. Caligari* (1919), (figura 6), no qual o protagonista, interpretado pelo ator Werner Krauss, projeta uma sombra sinistra, que lembra a gravura *Três bruxas buscando um tesouro escondido* (figura 5). Esse elemento destaca o poder maléfico de Caligari sobre suas vítimas, da mesma forma que o diabo se impõe às almas dos condenados ao inferno. Segundo Stoichita, a sombra de Caligari é uma “exteriorização do interior do personagem”, uma imagem da cor das trevas, que transluz o que o personagem é (STOICHITA, 1999). Otto Rank aponta que em vários contos e lendas o tamanho da sombra se relaciona com a força do personagem, a qual cresce ou diminui de acordo com o comprimento de sua sombra (2014, p. 89). Assim, esse elemento narrativo e estilístico expressa o poder demoníaco do protagonista, que, por meio da hipnose, induz o sonâmbulo Cesare a cometer vários assassinatos, da mesma forma que, conforme Kracauer, o *Führer* usava seu poder hipnótico para controlar o povo alemão. Segundo o estudioso, Hitler seria o primeiro a praticar, na esfera política, o domínio da alma em grande escala (KRACAUER, 1985, p. 73). Por conseguinte, a sombra que o malvado personagem projeta é uma força demoníaca que ousa desafiar Deus.



Figura 6 – Fotograma do filme *O Gabinete do Dr. Caligari*, 1919

Fonte: *O Gabinete do Dr. Caligari*, 1919, dirigido por Robert Wiene. Alemanha (apud STOICHITA, 1999, p. 155).

O filme expressionista *Nosferatu, uma sinfonia do horror*, realizado em 1922 pelo diretor alemão F. W. Murnau, é uma versão livre da novela *Drácula* (1897), de Bram Stoker. No filme, os nomes dos personagens foram mudados para não infringir direitos de autor então vigentes. O enredo do longa-metragem se desenvolve seguindo a informação dos fatos ocorridos em Bremen em 1838, cuja fonte fictícia

é um diário apócrifo de um historiador da cidade, Johann Cavallius (SÁNCHEZ-BIOSCA, 1990, p. 316). Segundo esse documento, o corretor de imóveis Hutter viajou para a Transilvânia para oferecer uma propriedade ao conde Orlok. Este era, na verdade, o vampiro Nosferatu, o mesmo que viajou num navio até Bremen para tomar posse da propriedade. Junto com o vampiro teriam chegado os ratos, que espalharam a peste negra na cidade. Na película, Nosferatu é eliminado pelo sacrifício de Ellen, a esposa de Hutter, que oferece seu sangue ao vampiro para salvar a coletividade da epidemia.

Assim como o demônio, que nos evangelhos é “responsável por uma infinidade de doenças humanas” (SANFORD, 1988, p. 49), o vampiro simboliza a Peste Negra que os povos medievais personificaram “como uma horrível força demoníaca que estava além do controle e da compreensão humanos” (HARARI, 2015, p. 7). De fato, o horror que Nosferatu provoca vem da identificação do vampiro com a peste (KRACAUER, 1985, p. 80).

Por conseguinte, a sombra do vampiro (figura 7) é um instrumento ativo, um “actante maléfico” (STOICHITA, 2009) que transmitirá a moléstia num universo civilizado. De acordo com Sanchez-Biosca, “Nosferatu exerce sobre tudo ao seu redor um efeito de contágio” (1990, p. 320). Assim o vampiro, que, como uma praga diabólica, está prestes a contagiar suas vítimas, se metamorfoseia em vários elementos fílmicos dessa obra. “[D]escobrimos o animalismo vampírico de Nosferatu nas moscas que Knock ingere, do mesmo modo que advertimos uma prolongação da figura filiforme do vampiro nos arcos góticos que se encontram ao seu redor (figura 8)” (SANCHEZ-BIOSCA, 1990, p. 320).



Figura 7 – Fotograma do filme *Nosferatu*

Fonte: *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens*, 1922, Direção: Friedrich Wilhelm Murnau, Alemanha



Figura 8 – Fotograma do filme *Nosferatu*

Fonte: *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens*, 1922, Direção: Friedrich Wilhelm Murnau, Alemanha

Seguindo esse raciocínio, os pesquisadores Michel Bouvier e Jean-Louis Leutrat, autores do ensaio “Nosferatu, o vampiro, de F. W. Murnau”, apontam nas formas sombrias e nos *catch*<sup>21</sup> pretos, recorrentes na *mise-en-scène* desse filme, uma “ameaça iminente, porém oculta” (apud AUMONT, 1990, p. 198). Esses elementos fílmicos dão indícios da aparição do monstro, ainda oculto na escuridão. Bouvier e Leutrat observam que “as camadas de sombra ao redor dos planos têm algo de inquietante, como se nelas se refugiasse o marginal” (apud AUMONT, 1990, p. 197).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como lembra Bertrand Lira, no cinema expressionista, “a luz e a sombra, além de estruturar a cena, demarcar o espaço, conferir relevo à imagem, são modeladas para criar uma atmosfera de forte poder simbólico, inclusive ao deformar a aparência dos objetos e do cenário” (2008, p. 128). Dessa forma, a sombra em contraste com a luz localiza os personagens na *mise-en-scène* e, às vezes, os substitui. No entanto, ao contrário da pintura naturalista, que representa a realidade objetiva na qual o contraste entre a luz e a sombra determina a localização das personagens, o horário no qual acontece ação e a atmosfera da cena; o expressionismo, cujo dispositivo de iluminação imita a luz do fogo, distorce e amplia o tamanho das sombras para, com

21 Uma tela opaca colocada na câmera ou na positivadora que bloqueia parte da imagem e muda a forma da imagem fotografada. Deixando uma boa parte com uma cor opaca. Quando se veem no ecrã, a maioria dos catches são pretos, embora possam ser brancos ou coloridos (BORDWELL & THOMPSON, p. 492). Na versão ao espanhol: “Una pantalla opaca colocada en la cámara o en la positivadora que bloquea parte de la imagen y cambia la forma de la imagen fotografiada, dejando una buena parte con un color opaco. Cuando se ven en la pantalla, la mayoría de los catches son negros, aunque pueden ser blancos o de colores.”

essa manipulação, contar histórias fantasmagóricas e demoníacas localizadas em espaços atemporais de ecos remotos.

Concluindo, por meio deste breve estudo, defendemos a carga negativa da sombra e as possíveis funções narrativas e estilísticas desse elemento fílmico fundamental na *mise-en-scène* expressionista. No cinema dessa vertente artística, as sombras de personagens sinistros expressam seu poder maléfico e destrutivo. De certa forma, portanto, esses filmes, de forma profética, antecipam acontecimentos sociais concretos que pareciam fictícios e tornaram-se realidade: a sujeição do povo alemão a um ditador megalômano e a volta de uma antiga ordem mundial regida por mitos raciais (pelo valor do sangue), que pretendia destruir a civilização como existia à época. Assim, irremediavelmente, afundada na regressão, a maioria dos alemães não conseguiu evitar se submeter a Hitler. Poder-se-ia afirmar, então, que o povo alemão sucumbiu ao que o cinema nacional desde seu começo, imaginou (KRACAUER, 1985, p. 253).

## REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. *Materia de imágenes, redux*. Traducción Mariel Manrique / Hernán Marturet. Cantabria: Shangrila, 2014.

BELTING, Hans. *Antropología de la imagen*. Traducción Gonzalo María Vélez Espinosa. Buenos Aires: Katz, 2007.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *El arte cinematográfico*. Traducción Yolanda Fontal Rueda. Barcelona: Paidós, 1993.

DELEUZE, Gilles. *La imagen movimiento*. Traducción de Irene Agoff. Barcelona: Paidós, 1984.

ECO, Umberto. *Historia de la fealdad*. Traducción Maria Pons Irarazábal. Barcelona: Penguin Random House, 2007.

EISNER, Lotte. *A Tela Demoníaca: as influências de Max Reinhardt e do Expressionismo*. Tradução Lúcia Nagib. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOMBRICH, Ernst Hans. *Shadows: The depiction of cast shadows in western art*. London: Yale University Press, 2014.

GOMBRICH, Ernst Hans. *Historia del arte*. Tradução: Rafael Santos Torroella. Hong Kong: Editorial Diana, 1995.

GUBERN, Román. *Historia del Cine*. Barcelona: Editorial Lumen, 2000.

HARARI, Yuval Noah. *Homo Deus, uma breve história do amanhã*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2015.

HENDERSON, Joseph. Los mitos antiguos y el hombre moderno. In: JUNG, Carl Gustav. *El hombre y sus símbolos*. Traducción Luis Escolar Bareño. Barcelona: Paidós, 1995.



- HILLMAN, James. *El sueño y el inframundo*. Traducción Carles Àvila. Barcelona: Paidós, 2004.
- JUNG, Carl Gustav. *El hombre y sus símbolos*. Traducción Luis Escolar Bareño. Barcelona: Paidós, 1995.
- KRACAUER, Siegfried. *De Caligari a Hitler: una historia psicológica del cine alemán*. Traducción de Héctor Grossi. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- LIRA, Bertrand. *Luz e Sombra: Uma interpretação de suas significações imaginárias nas imagens no cinema expressionista alemão e do cinema noir americano*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Rio Grande do Norte, UFRN, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/13678>>. Acesso em: 24 ago. 2017.
- PASTOREAU, Michel. *Preto: história de uma cor*. Tradução: Lea P. Zilberlicht. São Paulo: Senac, 2011.
- RANK, Otto. *O duplo*. Tradução: Ana Maria Lisboa de Mello. Porto Alegre: Dublinense, 2014.
- ROBALINO, Juan; NAZARIO, Luiz. Análise da carga negativa da sombra por meio de um breve estudo de mitos, imagens e filmes. *Revista Trama*, Rio de Janeiro, 2017  
Disponível em: <<http://periodicosbh.estacio.br/index.php/trama/article/view/3692>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- ROBALINO, Juan. A sombra no cinema: análise da carga negativa da sombra. Belo Horizonte: UFMG, Tese (Doutorado em Artes), 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LOMC-BBYHBT>>. Acesso em: 21 nov. 2017
- SÁNCHEZ-BIOZCA, Vicente. *El Montaje Cinematográfico*. Barcelona: Paidós, 1996.
- SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente. *Sombras de Weimar: Contribución a la historia del cine alemán 1918-1933*. Madrid: Verdoux, 1990.
- SANFORD, John A. *Mal: o lado sombrio da realidade*. Tradução Silvio José Pilon, José Silvério Trevisan. São Paulo: Paulus, 1988.
- STOICHITA, Victor. *Breve historia de la sombra*. Traducción Anna María Coderch. Madrid: Siruela, 1999.
- VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2012.

## FILMOGRAFIA

- Das Cabinet des Dr. Caligari (O Gabinete do Dr. Caligari)*, 1919, Dir. Robert Wiene, Alemanha.
- Nosferatu, eine Symphonie des Grauens (Nosferatu, uma sinfonia do horror)*, 1922, Dir. F. W. Murnau, Alemanha.

## O MALANDRO NO CONTO “O HOMEM QUE SABIA JAVANÊS”, DE LIMA BARRETO

*Data de aceite: 18/02/2020*

*Data de Submissão: 29/11/2019*

### **Victória Nantes Marinho Adorno**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Campo Grande – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/7013954279483510>

### **Altamir Botoso**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Campo Grande- Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/4996564101422445>

**RESUMO:** O personagem malandro na Literatura Brasileira tem uma grande importância, pois sua imagem representa uma crítica a uma sociedade regida por contradições, revelando problemas sociais e desvelando tais contradições em seus atos. O objetivo dessa pesquisa é analisar a representação do personagem malandro no conto “O homem que sabia Javanês”, de Lima Barreto. Nesse conto, o malandro surge como um personagem gracioso, conduzido pelas oportunidades apresentadas e que aproveita as comodidades de seus atos ilícitos, conseguindo enganar grande parte da alta sociedade carioca da época. A narrativa ironiza o modelo de ascensão social, padrão de nobreza e saber por meio de influências culturais, enfocando a questão do aprendizado de línguas estrangeiras, necessidade de enganar para ter

uma condição de vida melhor e a manutenção do ato da malandragem sem ser descoberto. Lima Barreto é um escritor que está à frente de seu tempo, pois critica a forma como a sociedade valoriza a riqueza, o conhecimento estrangeiro, sem valorizar sua própria cultura e coloca em evidência os problemas coletivos. A pesquisa analisa o malandro no conto selecionado, identificando primeiramente os seus traços e características mais relevantes para, em seguida, efetivar-se a análise desses elementos com o apoio dos textos teóricos, com o intuito de ampliar os estudos sobre o personagem malandro e os seus desdobramentos na ficção brasileira. Como suporte teórico, utilizaremos os seguintes críticos: Candido (1970), DaMatta (1990), Goto (1988), Schwarz (1987), Barbosa (2003).

**PALAVRAS-CHAVE:** Malandro; Conto; Lima Barreto; Literatura Brasileira.

### THE TRICKSTER IN THE SHORT STORY “O HOMEM QUE SABIA JAVANÊS”, BY LIMA BARRETO

**ABSTRACT:** The trickster character in Brazilian Literature is of particular importance, for the reason its image represents a critique of a society governed by contradictions, revealing social problems and such contradictions in their actions. The objective of this research is

to analyze the representation of the character trickster in the short story “O homem que sabia Javanês”, by Lima Barreto. In this short story, the trickster emerges as a gracious character, driven by the opportunities presented and using the amenities of their wrongdoing, managing to deceive much of the carioca high society of the time. The narrative satirizes the social ascent model, pattern of nobility and knowledge through cultural influences, focusing on the issue of foreign language learning, the need to cheating for a better living condition and the maintenance of the act of roguery undiscovered. Lima Barreto is a writer who is ahead of his time, because he criticizes the way society values richness, the foreign knowledge, without valuing their own culture and highlights the collective problems. The research analyzes the trickster in the selected short story, first identifying their most relevant traits and characteristics for, then, to analyze these elements with the support of the theoretical texts, in order to broaden the studies on the trickster character and its developments in Brazilian fiction. As theoretical support, we will use the following critics: Candido (1970), DaMatta (1990), Goto (1988), Schwarz (1987), Barbosa (2003).

**KEYWORDS:** Trickster; Short story; Lima Barreto; Brazilian literature.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivamos analisar o personagem malandro do conto “O homem que sabia javanês”, escrito em abril de 1911, por Lima Barreto. Nossa proposta é identificar o personagem malandro e apontar as suas estratégias de malandragem como elementos que possibilitam incluí-lo na galeria de personagens malandros da literatura brasileira.

A base teórica para o estudo proposto centra-se nos seguintes textos: “Dialética da Malandragem”, de Antonio Candido (1970, p. 67-89), *Carnavais, malandro e heróis*, de Roberto DaMatta (1997), *Malandragem Revisitada*, de Roberto Goto (1988), *Que horas são? Ensaio*, de Roberto Schwarz (1987), *No fio da navalha: malandragem e literatura no samba*, de Giovanna Ferreira Dealtry (2009), “No tempo do rei”, de Walnice Nogueira Galvão (1976, p. 22-33), dentre outros.

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu em 1881 no Rio de Janeiro, foi um escritor que transcendeu seu período, pois enxergou a arte na sociedade, relatando sua vida e conflitos sociais por meio de suas obras. Filho de João Henriques de Lima Barreto e Amália Augusta Pereira de Carvalho, faleceu vítima de um colapso cardíaco, no dia 1 de novembro de 1922.

Ele escreveu textos humorísticos, contos, sátiras, crônicas e memórias. Em relação aos romances, os títulos que Lima Barreto concebeu foram: *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1909), *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1915), *Numa e a Ninfa* (1915), *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá* (1919) e *Clara dos Anjos* (1948). Seus textos humorísticos foram resumidos e publicados com o título de *Aventuras do*

Dr. Bogoloff (1912). Os contos compõem o volume *História e sonhos* (1920); como sátira, há o livro *Os Bruzundangas* (1922). As crônicas encontram-se organizadas nos seguintes títulos: *Bagatelas* (1923), *Feiras e mafuás* (1953) e *Marginália* (1953). E como texto memorialístico, *Diário Íntimo* (1953) (BARBOSA, 2003).

O artigo está dividido em dois tópicos. No primeiro, apresentamos a fundamentação teórica que abarca estudos relevantes sobre o malandro e, no tópico segundo, analisamos o conto selecionado para esse estudo.

## 2 | APORTES TEÓRICOS SOBRE O MALANDRO

Um dos estudos mais relevantes a respeito do personagem malandro é “Dialética da malandragem”, de autoria do crítico Antonio Candido (1970). O referido estudioso caracteriza o malandro como o indivíduo que vive fora das normas estabelecidas, utilizando seu talento para não trabalhar, desse modo tentando conseguir a ascensão social de forma facilitada.

Outro estudioso que se dedicou à pesquisa da malandragem brasileira foi Roberto DaMatta. Para ele, o malandro é um personagem deslocado, que “De fato, o malandro não cabe nem dentro da ordem nem fora dela: vive nos seus interstícios, entre a ordem e a desordem, utilizando ambas e nutrindo-se tanto dos que estão fora quanto dos que estão dentro do mundo quadrado da estrutura” (DAMATTA, 1997, p. 172).

O antropólogo DaMatta assinala que o malandro vive entre a ordem e a desordem, não tem um lugar determinado na sociedade, pois ele transita de um polo a outro, sem se fixar em nenhum deles, corroborando o posicionamento de Candido (1970), que aponta a itinerância e o trânsito entre a ordem e a desordem como elementos fundamentais de sua caracterização.

O malandro, por suas atitudes anti-heroicas, não segue padrões estipulados pela sociedade, passa momentos conturbados, almeja viver na riqueza, não gosta do trabalho formal, lança-se a buscar novos desafios e sempre dá um “jeitinho” para se safar de situações conflituosas.

A vida desse anti-herói apresenta lances dramáticos, pois não possui elo familiar e nem sentimento de pertencimento ao um grupo social, dessa maneira não tem lugar fixo, pois gosta de liberdade, tendo a necessidade de transitar entre os diversos locais, buscando sempre novos desafios, fugindo da rotina imposta pelo vínculo familiar e a estabilidade financeira. O malandro utiliza a inteligência para criar e modificar suas táticas, pois tem a necessidade de sobreviver, mas por não se identificar com o trabalho formal, procura resolver seus problemas de subsistência dando pequenos golpes e tenta enganar os incautos que cruzam o seu caminho. Seus golpes possuem duplo objetivo, a sobrevivência e a ascensão social. DaMatta

(1997, p. 259) reafirma a ideia de o malandro empregar sua força e inteligência para sobreviver num mundo desumano, em que vigoram as leis do mais forte e do mais esperto. Assim, ele encontra-se “[...] em plena existência num universo cruel e hostil, contando somente com suas forças e tendo como motor sua esperança de chegar ao porto seguro das camadas mais altas de sua sociedade”.

O malandro tem como características principais: carisma, sensualidade, vestimenta apurada, boa lábia, astúcia, necessidade de ascensão social, safadeza, inteligência, quebra de padrões, busca por novos desafios e preguiça. No caso da ascensão social, o sujeito malandro não gosta de trabalhar, pois sempre consegue estar dentro da alta sociedade por meio do “jeitinho”; utilizando-se da safadeza e da inteligência para tirar vantagens para proveito próprio.

A astúcia do personagem consiste em levar vantagem em tudo, realizando golpes sobre os diversos grupos, dessa forma transita entre a ordem e desordem, sem que as pessoas percebam de imediato seus atos, utilizando a sedução como forma de enganar suas vítimas. Segundo DaMatta (1997), a figura do malandro se torna símbolo nacional, pois na sociedade, o engano transita em todos os grupos sociais, ultrapassa diversas gerações, sendo característica da cultura brasileira.

Outros dois atributos do malandro, boa lábia e carisma, são necessários para cativar e convencer a todos. Sua inteligência permite com facilidade planejar “golpes” em benefício de si próprio e, na grande maioria das vezes, ao conseguir seus objetivos, aproveita ao máximo e logo muda o foco, buscando novos desafios. A preguiça faz com que não queira e nem deseje trabalhar, pois sempre prefere soluções que não o prendam ao trabalho assalariado e massificante, que o fixariam em um local preciso e cuja monotonia ele abomina. Ainda que possa exercer trabalhos temporários em empresas ou realizar pequenas tarefas em bares, restaurantes, lojas, o malandro procura sempre garantir a sua liberdade e ganhar a rua, espaço onde pode enganar, trapacear no jogo e sobreviver de expedientes ilícitos.

O “jeitinho” do malandro significa fazer pouco esforço para conseguir algo. Por isso, ele usa a safadeza, o engano e a trapaça como ação para seus atos. O jeitinho pode ser considerado como uma das facetas da malandragem que, segundo Roberto Goto (1988, p. 11), sintetiza certos atributos do brasileiro:

No imaginário da sociedade nacional, [a malandragem] costuma sintetizar certos atributos considerados específicos ou identificadores do brasileiro: hospitalidade e malícia, a ginga, a finta, o drible, a manha e o jogo de cintura, muito apreciado no futebol e na política, a agilidade e a esperteza no escapar de situações constrangedoras ligadas ao trabalho e à repressão, o „jeitinho” que pacifica contendas, abrevia a solução de problemas, fura filas, supre ou agrava a falta de exercício de uma cidadania efetiva.

O malandro tem o objetivo de sempre se dar bem, não importa o meio que use

para conseguir isso. Esse talento não falta ao anti-herói da ficção brasileira e, de certo modo, é o que acaba lhe garantindo sua liberdade, pois ele, frequentemente, envolve-se em situações nas quais necessita usar a sua inteligência para não sofrer punições ou acabar na prisão.

Segundo Giovanna Dealtry (2009, p. 46), “A palavra malandra se transforma em chantagem, engano, logro, convencimento, sedução, ameaça, esperteza, em suma, estratégias de negociação que se constroem na aproximação com o outro e por isso não podem ser fixas nem descodificadas”. Dealtry afirma que as palavras malandragem, malandro(a) expressam o sentido de engano, chantagem e ameaça, apresentam um indivíduo que utiliza a sedução, esperteza para convencimento. Desse modo, tem-se uma ampliação do discurso do malandro, que pode ser analisado pela perspectiva da forma como aborda suas vítimas, o modo como emprega suas táticas de convencimento, sua vestimenta e o vocabulário que utiliza.

Roberto Goto (1988, p. 102) enfatiza que nas mãos desse tipo de anti-herói, “trapaças e mentiras tornam-se virtudes, pois servem à boa causa, ao passo que pureza e inocência podem se revelar defeitos fatais; seus atos, de qualquer forma, o enobrecem e permitem pensar num personagem que paira igualmente acima do bem e do mal”. Esse estudioso considera que as trapaças e mentiras são qualidades do malandro, que acabam por denunciar problemas sociais e culturais existentes, e também são utilizadas como forma de sobrevivência e ascensão de padrão econômico.

Roberto Schwarz (1987) caracteriza o malandro como personagem vindo do folclore, ligado à figura de Pedro Malasartes, um típico malandro que consegue levar vantagem em todas as situações. De certa forma, isso acaba sendo incorporado ao comportamento dos indivíduos da sociedade brasileira, que termina difundindo a crença de que o mundo é dos espertos, daqueles que conseguem tirar vantagens dos demais.

Ainda em relação a esses aspectos, Schwarz afirma que o malandro é um ser nacional que se enraizou na cultura brasileira. Esse crítico menciona a questão da ordem e da desordem, que caracterizam o universo do malandro, uma vez que resume “a regra de vida de um setor capital da sociedade brasileira: o dos homens livres que, não sendo escravos nem senhores, vivem num espaço social intermediário e anômico [desorganizado], em que não era possível prescindir da ordem nem viver dentro dela” (SCHWARZ, 1987, p. 138).

O malandro, apesar de seus atos da malandragem, expõe os problemas, as fraquezas, os preconceitos, a cultura e o caráter de toda a sociedade. A malandragem e o malandro são, em última instância, o resultado de questões perenes da sociedade brasileira tais como: a falta de trabalho, enriquecimento ilícito, políticos corruptos, o desejo desenfreado pelo luxo e pela posse de bens materiais, a valorização da cultura

e de tudo o que é estrangeiro, o individualismo, o caráter pessoal e a transmissão de valores deturpados de uma geração para outra.

Nesse sentido, o malandro torna-se porta-voz dos problemas sociais apresentados, evidenciando um modo de agir e de se comportar que é marcado pelo individualismo, pela busca de satisfação dos próprios desejos e por mover-se em sociedade com o intuito de tirar vantagem e aproveitar qualquer situação que vislumbre que possa lhe trazer algum benefício, como é o caso do personagem central do conto “O homem que sabia javanês”, de Lima Barreto.

### 3 | O MALANDRO CASTELO: ESPERTEZA E SOBREVIVÊNCIA

O malandro, na literatura brasileira, representa um anti-herói, que narra suas aventuras em busca de riqueza e ascensão social e, mesmo não sendo a sua intenção, acaba denunciando os problemas sociais que sempre fizeram parte da nossa sociedade estratificada, na qual ricos e pobres, abastados e marginalizados sempre se antagonizaram.

No conto “O homem que sabia javanês”, o protagonista narra em primeira pessoa as suas aventuras. Ele acumula as funções de narrador e de personagem no relato:

Em uma confeitaria, certa vez, ao meu amigo Castro, contava eu as partidas que havia pregado às convicções e às respeitabilidades para poder viver.

Houve mesmo, uma dada ocasião, quando estive em Manaus, em que fui obrigado a esconder a minha qualidade de bacharel, para mais confiança obter dos clientes, que afluíam ao meu escritório de feiticeiro e adivinho. Contava eu isso.

[...]

– Cansa-se; mas não é disso que me admiro. O que me admira é que tenhas corrido tantas aventuras aqui, neste Brasil imbecil e burocrático.

– Qual! Aqui mesmo, meu caro Castro, se podem arranjar belas páginas de vida.

Imagina tu que eu já fui professor de javanês? (BARRETO, 2012, p. 7-8)

Nessa passagem, identificamos uma crítica referente à sociedade da época, a qual Castelo considera como burocrática e imbecil. Ele inicia sua narração contando ao amigo Castro a mais importante aventura de sua vida, a de como conseguiu tornar-se cônsul. Ele é um “malandro por experiência, consciente dos danos que causa a ponto de contá-los a terceiros, caçoando do ocorrido” (ARBOLEYA, 2017, p. 238).

Castelo vive entre a ordem e a desordem, não possui um lugar fixo, ele transita entre diversas localidades, não tendo um lugar determinado, utilizando seu talento para conquistar a ascensão social de maneira facilitada, retomando o posicionamento de Antonio Candido (1970), ao caracterizar o personagem malandro como um ser das margens, que sabe aproveitar as oportunidades que encontra.

Uma das qualidades das personagens malandras é reverter situações desfavoráveis e conseguir êxito, embora para grande parte dos malandros da novelística brasileira, tal êxito é sempre momentâneo, as posições conquistadas e as vantagens obtidas nunca são sólidas e ele precisa estar sempre atento para novas oportunidades e situações que lhe permitam obter o sustento e garanta a sua sobrevivência:

– Eu tinha chegado havia pouco ao Rio e estava literalmente na miséria. Vivia fugido de casa de pensão em casa de pensão, sem saber onde e como ganhar dinheiro, quando li no Jornal do Comércio o anúncio seguinte:

“Precisa-se de um professor de língua javanesa. Cartas etc.” Ora, disse cá comigo, está ali uma colocação que não terá muitos concorrentes; se eu capiscasse quatro palavras, ia apresentar-me. [...] (BARRETO, 2012, p. 8-10)

Notamos que o personagem veio da cidade de Canavieiras, uma localidade interiorana para o Rio de Janeiro, deslocando-se em busca de dinheiro, aplicando seus golpes desde sua chegada ao Rio, transitando de pensão em pensão, sem pagar o aluguel, atitudes bastante comuns no universo da malandragem. O seu interesse em ser professor de javanês se inicia ao ler o anúncio de jornal. Ele julga que essa vaga não teria muitos concorrentes, o salário certamente seria alto e o trabalho fácil.

O protagonista, após ter uma resposta positiva ao bilhete que enviou para o interessado em aprender javanês, enfrenta dificuldades para chegar até a residência do Barão de Jacuecanga: “Não imaginas as grandes dificuldades com que lutei para arranjar os quatrocentos réis da viagem! É mais fácil – podes ficar certo – aprender o javanês... Fui a pé” (BARRETO, 2012, p. 13). Como ele está desesperado e a sua situação é crítica, ele não hesita em caminhar até o endereço que lhe foi passado. Ao chegar à residência do Barão, observou a aparência do casarão: “Era uma casa enorme que parecia estar deserta; estava maltratada, mas não sei por que me veio pensar que nesse mau tratamento havia mais desleixo e cansaço de viver que mesmo pobreza” (BARRETO, 2012, p. 14). Se ele constataste que o proprietário não tinha dinheiro, certamente não hesitaria em abandonar o local e partir para outra aventura que lhe pudesse garantir algum dinheiro e a possibilidade de sanar, ainda que momentaneamente, suas dificuldades financeiras e seu problema de subsistência.

Astutamente, Castelo percebe que o casarão não está bem conservado, indicando que seu proprietário poderia estar numa situação de penúria. No entanto, ele constata rapidamente que se trata de desleixo do dono e que ele pode continuar com seus estratagemas para conseguir uma posição mais favorável do que aquela em que se encontra, uma vez que tem que fugir de seus credores e nem mesmo o seu aluguel ele consegue pagar.

Durante o período de conversa com o Barão de Jacuecanga, o malandro foi



indagado pelo nobre senhor, sobre sua origem e o modo como aprendeu javanês: “– E onde aprendeu javanês? – indagou ele, com aquela teimosia peculiar dos velhos” (BARRETO, 2012, p.16). Evidentemente, ele soube se safar dessa situação que poderia ser embaraçosa, inventando uma resposta plausível para o seu futuro empregador:

Não contava com essa pergunta, mas imediatamente arquitetei uma mentira. Conteí– lhe que meu pai era javanês. Tripulante de um navio mercante, viera ter à Bahia, estabelecera-se nas proximidades de Canavieiras como pescador, casara, prosperara e fora com ele que aprendi javanês. (BARRETO, 2012, p. 16)

Nesse sentido, vale reportarmo-nos a Roberto Goto (1988), que afirma que o malandro utiliza o “jeitinho” e a inteligência para se safar de situações conflituosas, que poderiam colocar seus planos em risco e essa é a estratégia que usa Castelo nessa e em outras situações com as quais se depara durante o seu trajeto de tentar ascender socialmente.

Verificamos que Castelo possui boa lábia, inteligência, esperteza ao inventar uma mentira que não dava abertura para futuros questionamento, desse modo, ele utiliza o famoso “jeitinho” para não arruinar sua almejada escalada na alta sociedade. A segurança e a forma pela qual o malandro responde ao questionamento formulado pelo Barão contribuem para veracidade de sua mentira, fazendo com que o seu futuro patrão não tivesse dúvidas sobre a qualificação do professor de javanês. Dessa maneira, o malando emprega seu poder de convencimento para aplicar seu golpe.

De acordo com Giovanna Dealtry (2009), o discurso é um elemento de extrema importância no universo da malandragem, pois a arma principal do malandro é a fala, e por meio dela, ele consegue convencer, enganar e ludibriar aqueles que cruzam o seu caminho. No conto, Castelo faz uso de um discurso marcado pela segurança, pela assertividade ao abordar sua vítima, empregando suas táticas de convencimento, vestimenta e vocabulário, induzindo o nobre senhor a acreditar e confiar no personagem criado por Castelo, e o Barão acaba tendo plena convicção sobre a formação e as “qualidades” do “professor de javanês”.

Roberto Goto (1988) enfatiza que as trapaças e mentiras são qualidades do malandro, pois de certa maneira elas servem a um propósito pessoal e individualista na tentativa de levar vantagem sobre outras personagens e também no intento de ascender socialmente. No caso do malandro Castelo, seu ato de malandragem acabou ajudando o Barão a cumprir o juramento feito anos atrás; mas também denuncia a valorização e o conhecimento como fatores oriundos da cultura estrangeira, em detrimento da cultura do nosso país. Desse modo, o conto também aponta para a desvalorização do que é nacional e coloca em evidência problemas que sempre estiveram presentes na realidade brasileira e que mantém conexões com a situação

de um país colonizado por um outro europeu, fato que sem dúvida ainda é corrente na formação do nosso povo e na eterna mania de valorizar somente o que vem de fora, o que vem da Europa e que se transforma em moda e modelo a ser seguido.

Roberto DaMatta (1997) declara que o malandro emprega suas forças para sobreviver num mundo onde predominam os mais fortes e espertos. Dessa forma, o malandro Castelo aceita todas as oportunidades oferecidas por sua mentira, com o foco na sua principal ambição que é a ascensão social. As boas relações com o Barão permitem que Castelo tenha sucesso em suas pretensões, como se pode verificar no fragmento seguinte:

[...] o senhor não deve ir para a diplomacia; seu físico não se presta... O bom seria o consulado na Ásia ou Oceania. Por ora, não há vaga, mas vou fazer uma reforma e o senhor entrará. De hoje em diante, porém, fica adido ao meu ministério e quero que, para o ano, parta para Bâle, onde vai representar o Brasil no Congresso de Linguística. Estude, leia o Hovelacque, o Max Müller e outros! Imagina tu que até aí nada sabia de javanês, mas estava empregado e iria representar o Brasil em um congresso de sábios. (BARRETO, 2012, p. 25)

Notamos que o seu golpe o levou para a diplomacia, e Castelo acabou sendo nomeado como Cônsul em Havana. Seu ato de malandragem não havia sido planejado para atingir as esferas de poder, mas sim elevar seu nível social. A sua atuação leva-o a conseguir não só solucionar o seu problema de falta de dinheiro, como também a obter um alto posto, talvez um dos mais cobiçados por aqueles que têm aspirações a se destacarem e a serem reconhecidos e admirados na vida em sociedade.

O malandro Castelo usa a todo o momento sua esperteza, preguiça e boa lábia, pois afirma que não tinha o menor interesse em aprender a língua javanesa. Contudo, aproveita as oportunidades, criando e inventando artigos e notas superficiais sobre a língua javanesa, demonstrando sua real intenção que é a de se dar bem, ter dinheiro e uma posição destacada dentro da sociedade, objetivos que são apontados e discutidos pelos críticos Roberto DaMatta (1997), Walnice Nogueira Galvão (1976), Roberto Goto (1988) e que são traços comuns encontrados em vários personagens malandros da ficção brasileira.

Por fim, o malandro Castelo conseguiu a sua ascensão social, aproveitando-se todas as possibilidades que surgiram, aprimorando cada vez mais suas mentiras e atos de malandragem. Suas ações tiveram como resultado a glória, reconhecimento da nação e a riqueza, conforme se observa na seguinte passagem do conto:

Não perdi meu tempo nem dinheiro. Passei a ser uma glória nacional e, ao saltar no cais Pharoux, recebi uma ovação de todas as classes sociais e o presidente da República, dias depois convidava-me para almoçar em sua companhia. Dentro de seis meses fui despachado cônsul em Havana, onde estive seis anos e para onde voltarei, a fim de aperfeiçoar os meus estudos das línguas da Malaia, Melanésia e Polinésia. (BARRETO, 2012, p. 28)

Nessa passagem, é possível perceber que há uma crítica à sociedade, pois ela, por um lado, apesar de recriminar todos os atos da malandragem, por outro, enaltece o “jeitinho”, a esperteza, a astúcia para se atingir determinados objetivos. O malandro, na maioria das vezes de origem pobre, para obter uma situação mais confortável, dinheiro e não trabalhar, utiliza artimanhas, estratégias, que lhe possam possibilitar alguma ascensão social ou mesmo vantagens momentâneas, que permitem garantir-lhe a sobrevivência.

O estudioso Valdinei José Arboleya (2017, p. 245) sintetiza brilhantemente a situação final do personagem protagonista do conto de Lima Barreto, que analisamos:

[...] Castelo é a imagem da malandragem empregada com o objetivo de lesar o Estado e, em decorrência, o povo, ou seja, é o sujeito que, [...] inventou-se social e politicamente e conseguiu se dar bem na vida. Ascender socialmente e se colocar numa situação econômica segura é o argumento que se descortina por trás do cargo público almejado pela personagem, que emprega a malandragem como uma estratégia para se ajeitar na vida, [...].

O conto, por meio da trajetória de Castelo, deixa patente que o mundo é uma eterna batalha e só a vence aquele que souber empregar adequadamente a sua esperteza e a sua capacidade de se adaptar às circunstâncias e tirar proveito de todas as situações que possam garantir o acesso a uma posição confortável dentro da sociedade, sem prender-se ao universo do trabalho massificado e nem à realidade da grande maioria de seres que não conseguem ser apadrinhados por uma personalidade importante ou ter a sorte de poder realizar um golpe que lhes termine por abrir as portas da sociedade, como ocorreu com Castelo, que vislumbrou a chance de mudar a sua vida ao encarar o desafio de ser professor de uma língua que ele não conhecia, mas que lhe permitiu estabelecer laços de amizade que o catapultaram para o sucesso, com um cargo invejado e com o reconhecimento e fama de uma aristocracia que ainda se rende aos encantos e enganos das modas e modelos europeus.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o malandro é um indivíduo que transita entre a ordem e desordem dentro da sociedade, na qual não segue padrões estipulados, possui como características: a inteligência, astúcia, preguiça, boa lábia, carisma, boa vestimenta, é aventureiro, avesso ao trabalho, tem, em muitas narrativas, uma sensualidade exacerbada, semelhante ao personagem Cassi Jones, de *Clara dos Anjos*. É um anti-herói que narra suas aventuras, as quais refletem e denunciam os problemas sociais existentes na comunidade da qual faz parte.

O malandro, por não ser adepto ao trabalho formal, aplica golpes para sobreviver

e modificar seu status social, e seus principais objetivos são a ascensão social e a obtenção de dinheiro. Marcado geralmente por um destino humilde, ele encontra na malandragem a chance de melhorar de vida. Seus golpes são aplicados em diferentes grupos sociais, não importando os meios que utiliza para conquistar suas metas. A inteligência, astúcia, boa lábia e vestimenta são empregadas ao desenvolver suas táticas para convencer suas vítimas e utiliza o famoso “jeitinho” e sua capacidade de improvisar, para se safar de situações conflituosas.

O anti-herói brasileiro, apesar de apresentar condutas consideradas como inapropriadas, contribui para o desenvolvimento da sociedade, pois denuncia problemas como preconceito, falta de emprego, caráter, valorização da cultura estrangeira, o ato da malandragem como alternativa para melhoria de vida, corrupção e enriquecimento ilícito, poder e valorização da posição social. Esses aspectos acabam por legitimar as atitudes do malandro na sua luta pela sobrevivência.

O personagem central de “O homem que sabia javanês” configura-se como um malandro experiente, que sabe aproveitar todas as oportunidades que encontra no seu caminho e, ao contrário de várias figurações ficcionais malandras que fracassam e terminam seus relatos em uma situação bastante desfavorável, ele é bem sucedido, alcança prestígio, dinheiro e uma posição de destaque dentro da sociedade.

Em síntese, foi possível observar que o personagem Castelo é um legítimo malandro, e sua atuação malandra fica evidenciada desde o início do seu relato, cujo enredo “se constrói como uma sobreposição de narrativas enganosas” (CUNHA, 2016, p. 138). Pela leitura do conto, fica cabalmente comprovado que os atos de malandragem de Castelo levaram-no a alcançar seus objetivos. Assim, esse malandro deve figurar ao lado de Leonardo Pataca, Macunaíma e tantas outras representações de personagens malandros que povoam a literatura brasileira.

## REFERÊNCIAS

ARBOLEYA, Valdinei José. O homem cordial e a formação do povo brasileiro: um estudo das obras *Memórias de um sargento de milícias*, *O homem que sabia javanês* e *Macunaíma*. *Revista de Literatura, História e Memória*, Unioeste, Campus de Cascavel, v. 13, n. 21, 2017, p. 233-248.

BARBOSA, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto (1881-1922)*. 9. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Diário Íntimo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961

\_\_\_\_\_. *Lima Barreto: obras reunidas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018a, v. 1

\_\_\_\_\_. O homem que sabia javanês. In: \_\_\_\_\_. *O homem que sabia javanês e outros contos*. 1. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

CANDIDO, Antonio. Dialética da malandragem (Caracterização das “Memórias de um sargento de milícias”). *Revista do instituto de estudos Brasileiros*, n. 8. Universidade de São Paulo, 1970, p. 67-89.

CUNHA, João Figueiredo Alves Da. *Entre melindres e espertezas: personagens malandras, nos contos de Lima Barreto e José da Silva Coelho*. Tese (Doutorado em Letras), Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP, São Paulo, 2016.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEALTRY, Giovanna Ferreira. *No fio da navalha: malandragem na literatura e no samba*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

GALVÃO, Walnice Nogueira. No tempo do rei. In: GALVÃO, Walnice Nogueira. *Saco de gatos: ensaios críticos*. São Paulo: Duas Cidades/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1976, p. 27-33.

GOTO, Roberto. *Malandragem revisitada: uma leitura ideológica de “Dialética da malandragem”*. Campinas-SP: Pontes, 1988.

SCHWARZ, Roberto. *Que horas são? Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

## QUE FOGO NOS TRAZ ESSE PROMETEU MODERNO: AS TRÊS FASES DA ESCRITA FEMININA DE ELAINE SHOWALTER EM FRANKENSTEIN DE MARY SHELLEY

*Data de aceite: 18/02/2020*

### **Ana Claudia Oliveira Neri Alves**

Instituto Federal do Piauí – IFPI, Coordenação  
de Área/Eixo Ciências da Natureza, Humanas e  
Letras  
Piripiri – Piauí

### **Algemira de Macêdo Mendes**

Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Núcleo  
de Estudos Literários Piauienses – NELIPI, NELG  
Teresina – Piauí

**RESUMO:** O presente artigo visa analisar as personagens femininas em Frankenstein ou o Prometeu moderno (1818), da escritora britânica Mary Wollstonecraft Shelley. Na Inglaterra a partir da década de 1790, a estética gótica tornou-se uma forma literária inerentemente feminina, servindo a desconstrução dos sistemas ideológicos masculinos, uma vez que permitia a essas escritoras revelarem-se contra a naturalização de discursos de gênero e contra a construção social da feminilidade e da maternidade da época. Nosso intuito é demonstrar que ao analisarmos as descrições, atitudes e reações das personagens femininas, nessa obra do romantismo gótico inglês podemos perceber a presença de características que remetem às três fases da literatura de autoria feminina, propostas pela crítica e ensaísta

norte-americana Elaine Showalter (1986). Em Frankenstein, encontramos representações femininas que, inicialmente, nos sugerem os típicos estereótipos femininos do século XVIII, mas que demonstram, nas entrelinhas, a crítica social pessoal e o legado feminista herdado pela autora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Frankenstein. Mary Shelley. Elaine Showalter. Fases. Autoria feminina.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the female characters presente in the novel Frankenstein or the Modern Prometheus (1818), by the British writer Mary Wollstonecraft Shelley. Our purpose is to verify if through the analysis of the descriptions, attitudes and responses of the female characters presented in this work of the English Gothic romanticism, we are able to perceive the presence of features which would refer to the so called ‘three phases’ of female literary evolution according to the American essayist Elaine Showalter. Thus, we seek to contribute to a new possibility of analysis of the works written by women before the twentieth century, giving a new look on their subversion strategies and denounces of the status quo. Regarding writing, authorship and female representation, in addition to Showalter (1986), we will also use the contributions from Spivak (2010), Woolf (2014) among others, and

on the seventeenth century English literature, we seek references in Burke (2005), Vasconcelos (2002), Mellor (1993).

**KEYWORDS:** Frankenstein; Mary Shelley; Showalter; phases; female authorship.

## 1 | SOBRE O ROMANCE GÓTICO INGLÊS

O Romantismo inglês é reconhecido na tradição literária como um período de grande emergência do gênero poético construído sobre a produção escrita e o pensamento de autores homens, tendo como seus principais expoentes: Wordsworth, Coleridge, Byron, Shelley, Blake e Keats. Entretanto, hoje, sabemos que, entre 1780 - 1830, mais de 200 autoras estavam publicando poesia e, pelo menos, a mesma quantidade estava escrevendo romances. Havia ainda outras tantas ensaístas, dramaturgas, memorialistas e jornalistas (MELLOR, 1993). Essas autoras muitas vezes preferiram o romance para aproveitar as possibilidades dialógicas oferecidas por esta forma literária. Desafiando assim a construção da feminilidade burguesa do século XVIII (PUPO, 2012, p.01).

Na Inglaterra na década de 1790, a estética gótica era extremamente popular e logo tornou-se uma forma literária inerentemente feminina, pois servia como desconstrução dos sistemas ideológicos masculinos, já que permitia revelar-se contra a naturalização de discursos de gênero, contra a construção social da feminilidade e da maternidade do séc. XVIII, que eram meios extremamente eficazes de opressão às mulheres (BURKE, 2007, p.21). O Romantismo, como movimento literário, dava preferência ao esplendor, ao pitoresco, à felicidade dos tempos passados, ao sublime espetáculo da natureza, à paixão e à beleza extraordinária. De acordo com Bertrand Evans (1974), o gótico distinguia-se pelo seu fascínio pelo horrível, pelo repelente, pelo grotesco e sobrenatural, pelas atmosferas de mistério e suspense. É a partir da obra *The Castle of Otranto* (1764), da autoria de Sir Horace Walpole, que o gótico entra nos círculos literários. Esta obra teve uma grande influência para os autores que se seguiram e é a partir dela que se começa a utilizar o terror, o sobrenatural e o macabro como possíveis fontes de ficção. O uso que se faz do termo gótico deve-se à sua preocupação em reconstituir o ambiente medieval - logo longínquo - que permitiria o uso da superstição, de ambientes misteriosos e terríficos.

É com os romances de Ann Radcliffe que o gótico, com os seus elementos de terror e suspense, se assume como uma moda literária. Dos seus seis romances góticos, o mais famoso é, sem dúvida, *The Mysteries of Udolpho* (1794). É também a partir de Radcliffe que as histórias passam a ser góticas, não por serem passadas em tempos distantes e medievais, mas pelo seu cenário. Há uma tentativa de aproximação do romance aos tempos mais próximos, além disso, no final dos seus romances, ela explicava sempre o sobrenatural por elaboradas causas naturais,

tradição que veio a influenciar autores da tradição do romance policial como Edgar Allan Poe e Arthur Conan Doyle.

Na produção literária feminina do período romântico inglês, de acordo com Mellor (1993), encontraremos preocupações e temáticas diferentes daquelas dos cânones literários da mesma época, muitas vezes uma forma de crítica ou questionamento dos posicionamentos ideológicos masculinos, como “o culto à imaginação criadora”, ou a transcendência do ‘eu’ e a experiência do sublime, características do Romantismo masculino. Nas obras de autoria feminina desse período percebemos uma valorização de uma mente racional e um compromisso com a construção de uma subjetividade baseada na alteridade.

Uma expoente representante da escrita feminina do período é Mary Wollstonecraft (1759-1797). Ela foi uma escritora feminista radical que desafiou o *status quo*, não só através de suas obras, mas através de suas próprias experiências pessoais junto ao seu esposo e companheiro, o filósofo radical, William Godwin. Ela escreveu *Vindication to the Rights of Women* (1792), uma importante obra político-filosófica, defendendo a liberdade civil e religiosa para todos, já denunciando a discriminação exercida contra as mulheres, além de diversos outros trabalhos entre eles alguns romances. Wollstonecraft considerava a educação imposta às mulheres um dos aspectos mais opressivos e nocivos do ideal feminino de classe média (BURKE, 2007, p.16). Reconhecia na negação de uma educação libertária para as mulheres “uma negação a sua própria humanidade” (MELLOR, 1993, p. 33).

## **2 | FEMININE, FEMINIST, FEMALE: SHOWALTER EM SHELLEY**

É possível reconhecer em Mary Shelley a herança literária e os ideais revolucionários de seus pais Wollstonecraft e Godwin e ainda perceber que ela ampliou, reformulou e deu ao legado recebido as configurações de um pensamento crítico independente, de modo extremamente imaginativo e arrebatador. (PUPO, 2012, p. 07). Mary Shelley produziu uma bibliografia considerável, mas é conhecida principalmente pela sua obra mais célebre, *Frankenstein – or the modern Prometheus* (1818). Entretanto, as diversas apropriações artísticas, na sua maioria são tão distorcidas que chegam a eclipsar a obra original, o que leva o grande público a ignorar quase que completamente a complexa crítica social, política e ética presente nesse romance.

Em *Frankenstein*, encontramos representações femininas que, inicialmente, nos sugerem os típicos estereótipos femininos do século XVIII, mas que demonstram, nas entrelinhas, a crítica social pessoal e o legado feminista herdado pela autora. A partir das considerações expostas é que pretendemos analisar nesse artigo as personagens femininas em *Frankenstein*, demonstrando o que elas apresentam



características que as aproximam de cada uma das três fases da literatura de autoria feminina proposta por Elaine Showalter (1986).

Elaine Showalter (1986) realizou um aprofundado estudo sobre a produção literária de escritoras inglesas entre 1840 até cerca de 1960 e concluiu que todas as chamadas “subculturas” literárias passaram por três grandes fases. A primeira, chamada de fase feminina (*feminine*), é aquela em que as escritoras emulam os valores dominantes patriarcais vigentes na época; é a fase de “imitação e internalização” (SHOWALTER, 2009, p. 330). A segunda, feminista (*feminist*), é a fase de rebeldia, de romper e denunciar os modelos patriarcais de dominação imposto através da crítica social e da defesa dos direitos das mulheres e das minorias. A terceira fase, fêmea ou “da mulher” (*female*), é caracterizada pela autodescoberta e pela busca da identidade (SHOWALTER, 2009, p. 330), em que as mulheres produzem uma literatura própria, autenticamente feminina, sem amarguras. As três fases literárias propostas por Showalter (1986) não se excluem, ou seja, todas podem ser encontradas em uma única obra como é o caso em *Frankenstein*.

No prefácio de *Frankenstein*, Mary Shelley descreve as circunstâncias em que a obra foi criada. No verão de 1816, ela viajou com seu então amante, Percy Shelley, e alguns amigos para os Alpes Suíços. A chuva fora de época mantinha-os presos dentro da casa onde eles se entretinham com a leitura de histórias de fantasmas. Por insistência do renomado poeta Lord Byron, um amigo e vizinho, com as suas próprias canetas e papel, competindo para ver quem poderia escrever a melhor história de fantasmas. A jovem, Mary Wollstonecraft Godwin, então com 18 anos, levou o prêmio, por ter composto uma história arrepiante suficiente não só para tomar o seu lugar ao lado dos velhos contos alemães, que ela e seus companheiros estavam lendo, mas também para tornar-se um best-seller em seu tempo e um clássico gótico, que ainda ressoa junto aos leitores quase dois séculos mais tarde.

Classificado com romance gótico de ficção científica, a história é ambientada em Genebra, Alpes Suíços, Ingolstadt, Inglaterra, Escócia, e em geleiras na Rússia. A narrativa em primeira pessoa está estruturada pela alternância de narradores (todos homens) sempre descrevendo fatos ocorridos no passado em um tom característico do romantismo: emocional, trágico e fatalista.

### 3 | FEMININAS, PASSÍVAS, DESCARTÁVEIS

É importante salientar aqui que, no século XVIII a mulher burguesa foi subalternizada, levando-se em conta que o aburguesamento da sociedade inglesa havia criado um novo ideal de mulher: a esposa zelosa e submissa; cujo regime de opressão familiar e dependência econômica era sancionado pela Igreja Anglicana e que, ao longo de todo o século XVI, já tinha pregado a inferioridade feminina.

Assim, a divisão sexual de tarefas enquanto pilar básico do sistema determinava a repressão à sexualidade feminina, limitando a mulher aos papéis de esposa e mãe – tais papéis só serão contestados fortemente pelo movimento feminista no século XX.” (VASCONCELOS, 1995, p. 87)

Sendo assim, todas as ações das mulheres devem estar destinadas ao homem, é ele quem age o tempo todo, enquanto a mulher deve demonstrar passividade e submissão. Em *Frankenstein*, os personagens principais, Victor Frankenstein, Walton e o monstro que ele cria são do sexo masculino, e para interagir com eles a autora cria e caracteriza cada personagem feminina como passiva, descartável tendo apenas a uma função utilitária. Elizabeth, Justine, Agatha, Margareth... Cada uma das mulheres de Shelley no romance serve a um propósito muito específico: fornecer nada mais que um canal de ação para os personagens masculinos. Eventos e ações que acontecem com elas, servem primordialmente para ensinar um personagem masculino uma lição ou para despertar uma emoção dentro dele.

Talvez o canal emocional mais importante no romance seja a noiva de Victor Frankenstein. Descrita como uma personagem submissa e suave desde o início, Elizabeth Lavenza é sempre um ponto fraco para seu noivo. Frankenstein a vê como uma posse:

[...] e quando no dia seguinte, mamãe me anunciou que Elizabeth era o presente prometido, com o ar sério de uma criança tomei a letra suas palavras, considerando Elizabeth como minha... Minha apenas, para protegê-la, amá-la e acarinhá-la. Tratávamo-nos familiarmente pelo nome de primos. Nenhuma palavra, nenhuma expressão podem dar uma ideia do que ela era pra mim... mais do que uma irmã... pois até morrer seria só minha. (SHELEY, 2012, p.21).

Seguindo os ideais de feminilidade da época, Shelley descreve suas mulheres através de atributos físicos. A seguir, a primeira descrição de Elizabeth:

Os cabelos tinham tons vivos, brilhantes e dourados e, apesar da pobreza da roupa, parecia usar uma coroa na cabeça. A sua testa era clara e ampla, os olhos de um azul límpido, os lábios e a forma do rosto eram tão expressivos de sensibilidade e doçura... ( p.41)

Elizabeth passa todo o romance cuidando da família Frankenstein à espera de Victor e quando finalmente os dois chegam a se casar, a moça se torna mais uma vítima do monstro, que usa a morte dela para vingar-se de Victor.

Outra personagem que serve apenas ao propósito de causar remorso e culpa ao protagonista é Justine Moritz, filha do agregado da família Frankenstein, ela é acusada injustamente pela morte de William, irmão mais novo de Victor. O garoto é assassinado pelo monstro, que consegue incriminar Justine pelo crime. Ela é julgada e condenada à morte, o que causa grande desespero, culpa e remorso em Victor. Levando-o eventualmente ao encontro do Monstro.

Nessas alturas, eu chorava amargamente e desejava que a paz me voltasse ao espírito, mas tal era impossível. O remorso aniquilava qualquer esperança. Eu havia causado desgraças irreparáveis; e vivia no receio constante de que o monstro que eu criara se entregasse a novas crueldades. Tinha o pressentimento de que ele cometeria um crime tão monstruoso que apagaria a lembrança do que já fizera. [...] Quando refletia sobre seus crimes e maldade, o meu ódio e meu desejo de vingança ultrapassavam todos os limites da moderação. (p.41)

Uma outra personagem feminina é Agatha, a filha do camponês, cujo propósito, como mulher, é expor e incorporar todas as virtudes e sensibilidade. Estas são as primeiras lições aprendidas pelo monstro, através da natureza passiva e terna de Agatha, sobre as relações humanas saudáveis e sobre o amor. Observando secretamente a família De Lacey, o monstro relata:

Notei que o velho encorajava muitas vezes os filhos a afastar a melancolia. Falava num tom jovial e com uma expressão de bondade que até a mim dava prazer; Agatha ouvia-o respeitosamente, de olhos por vezes rasos de lágrimas que enxugava furtivamente às escondidas; mas em geral o tom da sua voz era mais alegre depois de ter escutado as palavras do pai. (p.93)

Ainda durante suas observações no chalé, o monstro conhece uma outra personagem, Safie, a jovem árabe recém-chegada, recebe lições em francês dos membros da família De Lacey, e é graças a ela que o monstro aprende a falar e a ler, observem aqui a soberba masculina: “Os meus dias passavam-se a ouvir os meus vizinhos com muita atenção, de modo a aprender mais rapidamente a sua língua; e posso vangloriar-me de ter feito progresso mais rápido do que a jovem árabe, ” (p. 99).

De todas as personagens femininas no romance, Margaret Walton Saville, a irmã do capitão Walton, tem talvez o papel mais passivo de todos. Ela é útil para nós como uma audiência, porque sem ela, não há nenhuma razão para Walton retransmitir sua história. No entanto, nós nunca chegamos a conhecer esse personagem, nem sabemos se ela realmente existe, se ela lê a história e recebe as cartas, ou se ela tem alguma coisa a dizer sobre isso.

Ela é a personagem feminina mais distante e passiva no romance e ao mesmo tempo a mais necessária para o romance como um todo, pois sem ela não haveria para quem contar a história. Como a destinatária das cartas, Saville passa a segunda metade do romance esquecida, ou pelo menos fora de cena. Dessa forma ela funciona apenas um “endereço” dentro da narrativa pois ela está sempre presente enquanto nós, como público, estamos lendo, ou seja, ela tem apenas “a função receptora irredutível das cartas”. (SPIVAK, 1999, p.139) Em outras palavras, o espaço reservado para o leitor: “o leitor deve ler com Margaret Saville no sentido crucial de que ela deve interceptar a função receptora, ler as cartas como receptora, para que o romance exista”. (SPIVAK, 1999, p.139)

Apesar de todas as personagens femininas mencionadas terem sido criadas por uma autora do sexo feminino, elas são objetificadas, usadas, abusadas, e facilmente descartadas. A maioria delas não sobrevive até o final do romance e todas elas vivem suas vidas fictícias para servir uma função muito específica: impactar a vida de um homem. Portanto, inicialmente podemos enquadrar o romance Frankenstein na primeira fase da literatura de autoria feminina proposta por Showalter (1986), pois nele há uma reprodução dos valores patriarcais vigentes em que a mulher é servil e submissa aos homens. Cabe a eles o lugar primário e o protagonismo das ações.

#### 4 I “ESSA COMBINAÇÃO DE CONFORMISMO E PROTESTO”

“É interessante observar, no entanto, que essas obras [os romances do século XVIII] não estão livres de contradições inerentes à ideologia burguesa de feminilidade, pois reforçaram-na ao mesmo tempo que denunciaram a opressão e as censuras sociais à mulher.” (VASCONCELOS, 1995, p. 99) Podemos então perceber nuances dessa denúncia e crítica à condição feminina na escrita de Shelley em diversos momentos do romance, onde ela permite as suas personagens pequenas transgressões do *status quo*. Um exemplo interessante é o da mãe de Victor, Caroline Beaufort, procedente de uma família abastada, ela sofre várias adversidades, culminando com a morte de seu pai. Caroline demonstra uma força, independência e coragem até mesmo para fazer trabalho braçal fora de casa como forma de buscar sustento para si.

A filha tratou-o com a maior afeição, mas viu com desespero que a sua pequena reserva diminuía rapidamente e não havia nenhum auxílio em perspectiva. Contudo, Caroline possuía uma força de caráter pouco comum, e a sua coragem aumentou para assistir ao pai na adversidade. Arranjou pequenos trabalhos; entrançou vergas para fazer cestos e conseguiu ganhar com que viver. (p. 10)

Nesse ponto, Shelley subverte o ideal burguês feminino da mulher frágil, irracional e dependente do homem. Porém, depois da morte do pai, Caroline casa-se com Alphonse Frankenstein com quem vive o ideal burguês de frágil e delicada esposa e dedicada mãe de família, e termina morrendo contaminada por uma doença que contraiu ao cuidar de Elizabeth, sua filha adotiva.

Outro exemplo de transgressão ocorre na ocasião do julgamento de Justine, onde é possível perceber a sutil crítica social de Shelley quanto à atitude dessa personagem perante o júri, visto que ela se mostra sempre calma e passiva e até mesmo conformada diante da injustiça da qual é vítima:

Entrego a causa nas mãos dos meus juizes; contudo, não tenho muitas esperanças. Suplico que sejam interrogadas algumas testemunhas acerca da minha reputação; e se os seus depoimentos não tiverem mais peso do que a minha pretensa culpabilidade, devo ser condenada. (p.42)

Ao retratar esse comportamento de Justine, Shelley aponta para a condição feminina de subalterna perante uma sociedade e suas instituições masculinas. O sujeito subalterno, na definição de Spivak, é aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010 p.12). Justine é uma espécie de serviçal na casa dos Frankenstein, ela é órfã e mulher. Através do sofrimento dela, Shelley levanta uma crítica sobre como a condição de marginalidade do sujeito subalterno é mais arduamente imposta ao gênero feminino, posto que a “mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir” (SPIVAK, 2010 p.15), por isso mesmo, a intervenção de Elizabeth, que como membro respeitado da elite consegue permissão da corte para falar em defesa de Justine, não serve de nada para demover a corte e a audiência. Por fim, Justine é condenada e executada.

Um murmúrio de aprovação seguiu-se ao sóbrio e vigoroso discurso de Elizabeth; mas era devido a sua generosa intervenção e não a favor da pobre Justine, contra quem a indignação do público se voltava com uma nova violência, acusando-a da mais negra ingratidão. (SHELLEY, 2012, p. 43)

Podemos perceber que Shelley dá às suas personagens atitudes de protesto em relação ao domínio masculino. Elas buscam lutar contra o destino imposto pela sua condição “natural” de passividade, submissão e injustiça, opondo-se aos valores dominantes patriarcais. Porém, a despeito das tentativas de libertação, ao final de suas trajetórias, elas não conseguem realmente se livrar do fatal destino que as aguarda. Baseado nisso, analisando as atitudes destas personagens, percebe-se uma ligação de *Frankenstein* com fase feminista da literatura de autoria feminina proposta por Showalter (1986). Levando-se em conta que esse é um romance do século XVIII “essa combinação de conformismo e protesto [...] não é de se estranhar, pois, não importa quão pouco convencionais tenham sido essas mulheres, o discurso dominante da feminilidade deve também ter repercutido nelas” (VASCONCELOS, 1995, p. 99).

## 5 | GAROTA INTERROMPIDA

Surpreendentemente, existem em *Frankenstein* um momento em que a inferioridade feminina desaparece completamente e uma personagem feminina consegue se libertar do domínio patriarcal e consegue agir conforme sua própria vontade. A jovem árabe Safie. Ela foge da Itália, desobedecendo a vontade de seu pai, que havia desistido de conceder sua mão em casamento a Felix De Lacey.

Mesmo sabendo que o rapaz estava vivendo na miséria, exilado na Alemanha, Safie decide reunir-se a seu amado, deixando para trás a possibilidade de um rico casamento arranjado pelo pai, e vai viver seu amor num simples chalé. “Hesitou algum tempo, mas acabou por tomar uma decisão. Levando algumas joias que lhe pertenciam e uma pequena quantia em dinheiro, deixou a Itália e dirigiu-se para a Alemanha.” (p. 69).

Safie conta também da influência de sua mãe, que era uma Árabe cristã e que foi responsável pela educação que ajudou a moldar seu caráter e personalidade, “Ensinou à filha os princípios de sua religião e deu-lhe o gosto por uma cultura e uma independência proibidas para as mulheres maometanas.” (p. 68). Shelley nos brinda com uma personagem feminina forte, independente, decidida e inteligente, que graças à influência da educação que recebera da mãe, conseguira libertar-se do domínio patriarcal para tomar as rédeas da própria vida e conseguir ir onde queria, fazendo-se livre para amar a quem desejasse. E que interessante que toda essa revolução se dê na vida de uma mulher de origem muçulmana, elas que historicamente sofrem opressão severa por parte da sociedade masculina e dos mandamentos da religião de Maomé. E como é sutil, mas emblemática, a afirmação que Shelley faz sobre a importância e a influência da educação para a vida e livre arbítrio da mulher, através de uma personagem como Safie e a história de sua mãe.

Através da análise dessa personagem, podemos aproximar o conto da terceira fase da literatura de autoria feminina, chamada por Showalter (1986) de a fase “da mulher”, em que há a busca de uma identidade, uma autodescoberta, caracterizada pela libertação da tradição patriarcal onde a mulher assume sua própria identidade. Percebemos o advento de uma mulher dona de seu destino, inteiramente livre das restrições que a sociedade machista lhe impôs.

Segundo Mellor (1993), as obras das escritoras do romantismo inglês estavam desmascarando a opressão vivida pelas mulheres e exercida sobre elas através da imposição de regras de conduta, definidas geralmente por homens, dos ideais de beleza, da valorização excessiva da aparência feminina, da imposição do casamento e da maternidade como seus papéis primordiais, ao passo que lhes era negada a racionalidade. E é com “o monstro do sexo feminino” que Shelley nos faz vislumbrar a possibilidade do futuro da mulher em uma personagem feminina que não teria compromisso com padrões sociais ou de beleza, possuiria força física superior à do homem, e seria um ser pensante, livre para agir conforme sua vontade, para escolher seu parceiro, procriar e possivelmente dar luz a toda uma nova “espécie” que subjugaria a dominante. Através da atitude de Victor que a autora imprime sua crítica mais forte à sociedade masculina: ele destrói essa criatura antes de concluir sua criação negando lhe o direito a vida por supor que ela seja incapaz, mas mais do que isso, por temer que ela seja tão (ou mais) capaz quanto o monstro do sexo

masculino, ou seja, o homem. E não é isso que faz o sistema opressor patriarcal com todas as mulheres?

Victor, ao “abortar” a criatura fêmea, representa o medo da sociedade perante a possibilidade de uma mulher forte e intelectual e sexualmente independente. Como é possível constatar no fragmento que segue:

...ela podia tornar-se ainda mais cruel do que o companheiro. Tinha jurado deixar as proximidades dos homens e esconder-se nos desertos; mas e ela? Seu pensamento e sua razão podiam recusar submeter-se a um pacto concluído antes da sua criação. [...] Ela também podia repeli-lo para se virar para a beleza superior do homem. [...] os primeiros resultados desse afeto seriam crianças; uma raça de demônios propagar-se-ia na Terra e poderia pôr em perigo a própria existência da espécie humana. (SHELLEY, 2012, p.92)

Desta maneira é possível concluir que todas as três fases da escrita feminina, sobre as quais teorizou Elaine Showalter, estão presentes em *Frankenstein*. Pois, ao passo que Shelley reproduz o cânone sócio-político, inerente à mulher do século XVIII, ali representadas pelas personagens mulheres, também critica o status quo e apresenta a possibilidade de uma nova mulher, que não estaria acorrentada ao peso da cultura falocêntrica e hegemônica.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a mitologia grega, Prometeu era considerado o mais sábio dos titãs, e recebeu de a tarefa criar o homem. Foi também Prometeu quem concedeu a humanidade conhecimento e iluminação roubando dos deuses do monte olimpo o fogo, e por este ato condenado a ser arduamente castigado por toda a eternidade. A ideia do Prometeu moderno em *Frankenstein* pode ser interpretada de várias maneiras, o personagem Victor Frankenstein pode ser reconhecido como esse Prometeu moderno, pois de certo modo ele rouba de “Deus” algo que não deveria ser conhecido pelos humanos, a capacidade de criar vida, e como Prometeu, Frankenstein e a humanidade são punidos por esta ousadia. No mito, o ato de Prometeu fez com que Zeus criasse Pandora e lançasse todo o mal, desastre e doenças sobre a humanidade, enquanto Frankenstein vivia com a culpa e o arrependimento de ter criado o “monstro” causando tanta morte e tormento.

Levando em conta a quase total exclusão de mulheres do romance o fato de que ele ainda assim pode ser interpretado como um texto que promove uma mensagem feminista é surpreendente. Esta tarefa de ler nas entrelinhas para entender que com esta representação minimalista e estereotipada das mulheres em *Frankenstein*, Mary Shelley na verdade usou de ambigüidade e vários elementos na construção da narrativa que podem ser interpretados como um comentário crítico e de resistência

ao controle patriarcal. Shelley revela a desigualdade discretamente durante toda a história.

Ao longo do romance, Shelley sugere que as mulheres são vítimas em um mundo patriarcal: os homens são o motivo pelo qual as mulheres sofrem, morrem e são punidas. O romance exemplifica a injustiça sofrida pelas mulheres no século XVIII. Por este prisma, o Prometeu moderno seria uma encarnação da preocupação de Shelley com a posição e a importância feminina na sociedade patriarcal do século XVIII, cujo fogo vem da sabedoria e do conhecimento vem lançando luz sobre um novo caminho para a mulher que há de surgir: uma mulher cuja importância resida na paridade com os papéis sociais dos homens.

## REFERÊNCIAS

**BURKE**, Meghan Lorraine. **Mothers, Monsters, Machines: unnatural maternities in the late eighteenth-century British Women's writings**. Dissertação de Mestrado. 2007. The Florida State University. Disponível em: <[http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-03202007-133350/unrestricted/mlb\\_thesis.pdf](http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-03202007-133350/unrestricted/mlb_thesis.pdf)>. Acessado em junho de 2015.

**EVANS**, Bertrand. **Gothic Drama from Walpole to Shelley**. 1947. Disponível em: <<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015014710555;view=2up;seq=6>> Acessado em: junho de 2015.

**MELLOR**, Anne K. **Romanticism and gender**. Nova York: Routledge, 1993

**PUPO**, J. D. M. **Representações Femininas no Romantismo Inglês**. 2011. In: Anais do XIV Seminário Nacional Mulher e Literatura\_ / V Seminário Internacional Mulher e Literatura. Disponível em: <[http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wpcontent/uploads/2012/01/joana\\_d\\_arc.pdf](http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wpcontent/uploads/2012/01/joana_d_arc.pdf)> Acessado em: junho de 2015

**SHELLEY**, Mary W. **Frankenstein: or the modern Prometheus**. Kindle version, 2012

**SHOWALTER**, Elaine. **A literature of their own**. In: EAGLETOWN, M. *Feminist literary theory: a reader*. Cambridge, Mass Blackwell, 1986.

**SPIVAK**, Gayatri Chakravorty. **"Literature." A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present**. Cambridge, MA: Harvard UP, 1999.

\_\_\_\_\_, **Pode o subalterno falar?** 1. Ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

**VASCONCELOS**, Sandra Guardini, **Romance gótico: persistência do romanesco**. In: VASCONCELOS, Sandra Guardini. *Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII*. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_, **Construções do Feminino no Romance Inglês do Século XVIII**. 1995. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/188.pdf>> Acessado em: julho de 2015

**ZOLIN**, Lúcia Osana. **Crítica Feminista**. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.) *Teoria literária*. 3. ed. Ver. Ampl. Maringá: EUDUEM, 2009

\_\_\_\_\_, **Literatura de Autoria Feminina**. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.) *Teoria literária*. 3. ed. Ver. Ampl. Maringá: EUDUEM, 2009



## INOVAÇÃO EDUCACIONAL: O FENÔMENO DA TRANSMÍDIA NA VIDA ESCOLAR DOS JOVENS DE BREVES-PA, ILHA DO MARAJÓ

Data de aceite: 18/02/2020

Data de submissão: 03/12/2019

**Valéria de Oliveira Pena Borges**

Universidade Federal do Pará – Campus de Breves

<http://lattes.cnpq.br/6276628000005448>

**Bruno Diego Fernandes Pereira**

Instituto Federal do Pará – Campus de Breves

<http://lattes.cnpq.br/1996846200201497>

**RESUMO:** O presente artigo pretende expor o conceito e a ocorrência de um fenômeno comunicacional e tecnológico que tem aplicação cada vez mais frequente na sociedade, especialmente na área educacional. Tal fenômeno é chamado de transmídia. Por meio do método de pesquisa exploratória com os estudantes do município de Breves, Ilha do Marajó (interior do Pará), notou-se a presença e a importância da transmídia no cotidiano escolar, principalmente nos momentos de pesquisa e de exposição dos conteúdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transmídia, educação, Breves-Pará.

EDUCATIONAL INNOVATION: THE OCCURRENCE OF TRANSMEDIA IN THE SCHOOL LIFE OF YOUNG PEOPLE ON BREVES-PA CITY (MARAJÓ ISLAND)

**ABSTRACT:** This paper intends to expose the concept and occurrence of a communicational and technological phenomenon that is increasingly applied in society, especially in the educational area. Such a phenomenon is called transmedia. Through the exploratory research method with students from Breves, Marajó Island (Pará countryside), we noticed the presence and importance of transmedia in school daily life, especially during the moments of research and exposure of the contents.

**KEYWORDS:** Transmedia, education, Breves-Pará.

### 1 | INTRODUÇÃO

Os processos de aprendizagem acontecem para além dos muros da escola, tal como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 1º, ao alegar que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a escola, enquanto instituição de ensino se caracteriza como apenas um dos espaços em que se faz

possível “o aprender”, dado que que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”(FREIRE, 1975, p.30). Reconhecemos, portanto, a necessidade e, é possível dizer, a responsabilidade que a escola tem em considerar e valorizar as experiências, saberes e práticas cotidianas vivenciadas pelos alunos em diferentes espaços sociais, e até mesmo nos espaços virtuais, não menos usuais ao contato interpessoal, através de variadas mídias.

Vivendo a chamada “era da informação”, os jovens da atualidade e, principalmente, os nativos digitais, não se satisfazem com apenas uma fonte de informação quando se interessam por um determinado conteúdo. Há uma diversidade de formas pelas quais podem ser compartilhados e distribuídos conteúdos, ideias e informações, processo também chamado de “convergência” (Jenks, 2006). Em decorrência deste fluxo de conteúdos através das múltiplas plataformas midiáticas surge o fenômeno denominado transmídia (Kinder, 1991). Considerando esta variedade de instrumentos a serem utilizados para espalhar uma história, assunto, ideia, observa-se a oportunidade de atrair a atenção do público alvo com maior facilidade. Estratégia que pode ser aproveitada no âmbito educacional, visando maior interesse dos alunos sobre os conteúdos escolares, e também o melhor esclarecimento dos mesmos.

## **2 | OBJETIVOS**

Este artigo tem como objetivo geral abordar o conceito e analisar a ocorrência do fenômeno da transmídia no cotidiano dos jovens estudantes do município de Breves, localizado no arquipélago do Marajó, estado do Pará, e como esta prática vem influenciando o aprendizado dos alunos.

## **3 | METODOLOGIA**

Para a realização do trabalho foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico e a coleta de dados, através da elaboração de um questionário, com propósito de identificar a ocorrência do fenômeno comunicacional em discussão.

Os resultados do presente trabalho, puderam ser quantificados por meio da análise de dados e a utilização de ferramentas estatísticas. Foram entrevistados 147 alunos, os quais cursavam o 3º ano do ensino médio, os mesmos com idade entre 15 e 20 anos.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao estudar a influência das novas tecnologias de informação e comunicação no ambiente educacional pôde-se observar a tendência da “não-satisfação” informacional, ou seja, a absorção de um conteúdo por um único meio midiático. As pessoas tendem a complementar a informação sobre determinado assunto obtida na TV com mais informações sobre este mesmo assunto na Internet, por exemplo. Isto se chama “transmídia”. Cada mídia tem uma contribuição específica para a totalidade e em determinadas situações um estudante poderá optar pela qual mais se adequa às suas preferências, tornando assim a prática da pesquisa mais prazerosa. A transmídia oportuniza diferentes experiências a quem aprende, por incorporar a mensagem às diversas mídias, visando esclarecer uma determinada história.

Para Geoffrey Long (analista de mídia e estudioso de transmídia) em entrevista para o site [www.revistapontocom.org.br](http://www.revistapontocom.org.br) “uma história transmídia pode ser usada para promover o aprendizado entre os próprios alunos, para realizar pesquisas, para escrever os seus resultados e criar novas histórias, para compartilhar seu trabalho com os outros e pensar diferentemente sobre o problema que está sendo estudado”.

Para descobrir o quanto este fenômeno comunicacional tem atingido os estudantes do município de Breves/PA, utilizou-se o método de pesquisa exploratória. Realizou-se uma pesquisa de campo com estudantes na faixa etária entre 15 e 20 anos fazendo as seguintes perguntas:

- Você sabe o que é transmídia?
- Você utiliza mais de um tipo de mídia para realizar uma pesquisa escolar?
- Qual é a mídia mais utilizada ou de sua maior preferência para realizar uma Pesquisa?
- Em uma apresentação de trabalho, você considera importante utilizar recursos multimídia como slides, vídeos, músicas e imagens?





As respostas referentes à “Pergunta 1” (Figura 1) indicam o desconhecimento dos alunos sobre o conceito de transmídia, embora estejam inseridos neste fenômeno como se pode observar no gráfico que representa a “Pergunta 2”.

A “Pergunta 3” indica a “Internet” como principal meio de informação utilizado pelos estudantes consultados. Isto pode ocorrer em virtude de a internet possibilitar a utilização de mídias distintas de modo cooperativo. A televisão e o rádio, por exemplo, eram dois meios de comunicação de massa que funcionavam separadamente e que nesse contexto podem ser conjuntamente acessados via internet. (LIBANIO, 2019, p.159)

Quanto à “Pergunta 4” os estudantes foram unânimes em reconhecer a importância dos diversos tipos de mídia na dinâmica dos trabalhos escolares. Os jovens acreditam que a utilização de mídias diversificadas pode prover melhor compreensão e interesse dos receptores das informações, fazer o conteúdo tornar-se mais abrangente e atraente.

Fontes diferentes também ajudam a identificar factoides, ou seja, informações falsas/duvidosas. Segundo Massarolo e Padovani(2019) embora o professor continue sendo responsável pela mediação entre o conhecimento e o aluno, ele não é mais a única figura capaz de validar uma informação, pois é possível buscar outras inúmeras fontes para acumular, filtrar e produzir saberes. (p.3)

Dessa forma, o aluno se torna ativo sobre o conhecimento que recebe, construindo o saber juntamente com o professor, e associando o que ainda é novo ao conhecimento que ele já domina através do contato com outras plataformas de informação e comunicação.

## 5 | CONCLUSÕES

De acordo com os dados levantados na pesquisa, observou-se que, mesmo em lugares onde os estudantes encontram dificuldades no acesso às informações, tal como ocorre na ilha do Marajó, não se submetem a uma única plataforma

midiática para complementar o conhecimento do conteúdo que lhes é exigido. Conseqüentemente, o fenômeno da transmídia se faz cada vez mais presente no cotidiano do público mencionado, tanto ao realizar pesquisas para um trabalho escolar quanto ao transmitir informações aos colegas de turma e professores. Dessa forma, constata-se o alcance e a relevância das novas tecnologias de informação e comunicação para a educação, no sentido de possibilitar aos alunos e professores uma experiência de ensino-aprendizagem mais dinâmica, participativa e completa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96, art. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 dez. 2019.

FREIRE, P.& ILLICH, Ivan. Diálogo. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda-Celadec. 1975, 109 p.

Gabriel, M. (2013). **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo, Saraiva. Jenks, H. (2006). *Convergence culture*. New York, New York University.

Kinder, M. (1991). **Playing with power in movies, television, and vídeo games: from Muppet Babies to Tenage Mutant Ninja Turtles**. London, University of California Press, Ltd.

LIBANIO, Deodato. **Comunicação: uma peça chave para a educação**. In MOREIRA, Benedito Dielcio. *Educomunicação e Transmídia: Um encontro na escola dos media, ciência e saberes populares*. Cuiabá-MT: Edu FMT, Editora Sustentável, 2019, p.155-169

MASSAROLO, João Carlos., PADOVANI, Gustavo. **Letramento transmídia: Um estudo sobre a produção de conteúdos escolares colaborativos**. In MOREIRA, Benedito Dielcio. *Educomunicação e Transmídia: Um encontro na escola dos media, ciência e saberes populares*. Cuiabá-MT: Edu FMT, Editora Sustentável, 2019, p.28-46.

McLuhan, M. (1962). **The Gutenberg Galaxy: The making of typographic man**. Toronto, University of Toronto Press Incorporated.

## MÚSICA, ALFABETIZAÇÃO E FOLCLORE: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES

*Data de aceite: 18/02/2020*

*Data de submissão: 10/12/2019*

### **Cibele Machado Maier**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Litoral Norte – Rio Grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/1527659151595089>

### **Cristina Rolim Wolffenbüttel**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Litoral Norte – Rio Grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>

**RESUMO:** Este artigo trata de aspectos históricos da educação musical no Brasil, por meio da legislação e discussões a respeito. Trata, também, da importância da música na educação, fazendo uma discussão acerca das possibilidades de interlocução entre o uso da música e os processos de alfabetização. Por fim, reflete sobre a música, a alfabetização e o folclore, trazendo interlocuções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Educação Musical; Folclore.

**ABSTRACT:** This article deals with historical aspects of music education in Brazil, through legislation and discussions about it. It also deals with the importance of music in education,

discussing the possibilities of dialogue between the use of music and literacy processes. Finally, it reflects on music, literacy and folklore, bringing interlocutions.

**KEYWORDS:** Education; Music Education; Folklore.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo busca contextualizar as contribuições da música no processo de alfabetização em seus aspectos sociais, corporais e expressivos. Pretende oportunizar o conhecimento acerca da historicidade da presença do ensino de música no contexto educacional, tanto no âmbito público quanto privado, e levando em consideração as mudanças da legislação em relação à educação musical no Brasil ao longo dos anos.

Entende-se que a música está inserida no cotidiano das pessoas desde o momento da concepção humana. A esse respeito, Moreira e Wolffenbüttel (2019) argumentam:

O processo de aprendizagem musical tem início quando somos bebês e é espontâneo, pois desde o ventre materno já podem ser escutados sons e ritmos. A voz da mãe, o sangue que flui, o coração que pulsa, por meio destes fenômenos, são transmitidos sentimentos e sensações ao bebê.

Já quando criança, as cantigas de ninar ganham seu espaço de aconchego e ajudam a desenvolver uma audição aguçada para a música, já que, aos poucos, quando aprendem a falar, as crianças cantam, dançam e brincam. (BASTOS; WOLFFENBÜTTEL, 2019, p. 26).

Na educação infantil, professores e pedagogos buscam inserir a música no dia a dia das crianças, estimulando a audição, a oralidade, os gestos e os movimentos, de acordo com as músicas infantis. Além disso, algumas famílias também procuram ouvir com seus filhos músicas em um momento ou outro. Então, entende-se que a música está ligada à humanidade constantemente, em diferentes momentos da vida.

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados de pesquisas na área da antropologia, as primeiras músicas seriam utilizadas em rituais, como nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento dos diversos grupos sociais, a música também passou a ser utilizada em louvores e em honra a líderes, dentre outras formas de utilização.

Antigamente, os índios, por exemplo, cantavam e tocavam instrumentos de sopro e percussão muito antes de a música ser inserida na educação. Do mesmo modo, eles também foram catequizados pelos portugueses com o uso da música. Acreditava-se que era um meio mais fácil de fazer esse processo; sendo assim, os primeiros professores de música no Brasil podem ser considerados os padres jesuítas.

## A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O ensino oficial da música no Brasil teve início no século XIX, com o uso de técnicas de solfejo<sup>1</sup>. As aulas eram normalmente realizadas em internatos e em casas de alta classe, sendo ministradas por professores particulares, normalmente formados em Portugal. Naquela época também havia a construção de instrumentos musicais pelos indígenas, sendo muitos desses de excelente qualidade (PREISS, 1988).

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692 (BRASIL, 1971), a música aparecia juntamente com outras áreas das artes, incluindo as artes plásticas e as artes cênicas. Isso conferia um caráter polivalente ao ensino das artes em geral, sendo prejudicado o ensino e aprendizado da música nas escolas. Posteriormente, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996 (LDB 9.394/96), que dispunha sobre o ensino das artes, podendo ser artes visuais, dança, música ou teatro (BRASIL, 1996). Foi somente em 2008, com a Lei n.º 11.769, que alterou o artigo 26 da LDB 9.394/96, que dispõe sobre

<sup>1</sup> Solfejar consiste em entoar uma melodia ou canção com o uso do nome das notas musicais e com a marcação do tempo da música.

a obrigatoriedade do ensino de música na escola que o panorama começou a ter um avanço (BRASIL, 2008). Mas, deve-se mencionar, ainda, duas leis importantes. Uma delas, a Lei n.º 13.278/2016 (BRASIL, 2016a), que fixa as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino da arte, determinando que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular. O outro documento legal, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 2016 (BRASIL, 2016b), que define as diretrizes curriculares para a operacionalização do ensino de música na educação básica.

Em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A resolução orienta a implantação da BNCC, a qual deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica.

Na BNCC, a música se encontra inserida no componente curricular arte, que está subdividido em artes visuais, dança, música e teatro. Em se tratando da música, sua importância é reforçada no ensino. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 196), esta arte é “a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura”. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) preconiza:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 196).

## A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Cabe refletir que a música, na educação, oportuniza alegria e entusiasmo em todos os níveis de ensino, e através da educação musical é possível trabalhar diversas habilidades e competências nos educandos, pois esta arte estimula a oralidade, a atenção, a concentração, a alfabetização e é um meio potencializador da aprendizagem, desde os primeiros anos de vida das crianças.

Segundo Martins (1985, p. 47), o ato de educar musicalmente propicia à criança uma compreensão progressiva de linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada.

Nessa prática de potencialização da alfabetização por meio da música, principalmente nos anos iniciais, é importante que sejam utilizados diversos recursos didático-pedagógicos nesta fase, principalmente atividades lúdicas que estimulem a linguagem oral e escrita, a comunicação e a alfabetização em si e neste processo a



música tem um papel fundamental, pois facilita a memorização e a aprendizagem. A esse respeito, Moreira e Wolffenbüttel (2019) argumentam:

O conhecimento de algumas palavras que possam surgir no vocabulário de estudantes remete à cultura e ao local onde vivem, e as músicas sempre têm uma influência considerável. Esta prática ajuda a despertar o interesse e a magia em aprender a ler e a escrever, unindo o que as crianças vivenciam com relação à música em seu cotidiano ao que seria o adequado processo de alfabetização que vivenciará na escola por longo período. É um desafio para os professores que as crianças compreendam o sistema de signos e símbolos musicais, porém os sons e os fonemas podem facilitar esse processo quando se ouve e reconhece as palavras pela música. (MOREIRA; WOLFFENBÜTTEL, 2019, p. 31).

Os métodos utilizados para o ensino da música em sala de aula podem ser os mais distintos, explorando objetos, produzindo sons, criando letras e melodias, aprendendo a ouvir e interpretar o que se está ouvindo, reconhecer os tipos de instrumentos utilizados em determinada música, pois o trabalho pedagógico-musical é muito mais que as atividades realizadas em datas comemorativas, por exemplo, mas deve integrar o cotidiano escolar. Nesse sentido, Del Ben e Hentschke (2002, p. 52) postulam que a “música pode contribuir para a formação global dos alunos, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade”. As autoras corroboram a análise argumentando que a inserção da música na escola e um planejamento sério e adequado com a educação musical favorece diversas áreas da criança, que “incluem a ‘sensibilidade’, a ‘motricidade’, o ‘raciocínio’, além da ‘transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura’” (DEL BEN; HENTSCHE, 2002, p. 53).

Nesse processo de ensino e aprendizagem e, tendo como foco a inserção da música na escola, Morais e Pinheiro (2012) argumentam acerca da importância de o professor ser um mediador do conhecimento, instigando a expressão oral, corporal e escrita. Para os autores, as “letras de canções podem revelar traços da evolução da língua, o que pode ser considerado, então, como um dos primeiros instrumentos pedagógicos do homem ao transmitir seus ritos e heranças culturais às novas gerações” (MORAES; PINHEIRO, 2012, p. 19).

Assim, a música tem uma função significativa na educação e é importante que a oferta de uma prática musical na escola leve em consideração a diversidade de estilos musicais e as tecnologias atuais, apresentando aos alunos novas informações, novos conceitos e variados estilos, ampliando o conhecimento dos educandos com o intuito de lhes incentivar o senso crítico e a reflexão.

## A PRÁTICA DO CANTO NA ESCOLA

Nas escolas é comum ouvir as crianças, muitas vezes dos anos iniciais do

ensino fundamental, cantando canções em diversos momentos, quer seja na entrada ou na saída da escola, no recreio, ou em outros momentos. Também são habituais as apresentações em datas comemorativas, utilizando músicas ou outras formas de arte, como o teatro e a dança, por exemplo. Nessa perspectiva, como afirma Tourinho (1993), a música se encontra nos ambientes escolares, em diversos momentos, validando festas, celebrações, organizações de tempos e espaços na escola ou outros acontecimentos do cotidiano.

Em algumas situações, todavia, observa-se a prática de ensaios exaustivos com crianças, com vistas à apresentação em eventos comemorativos. Não se preconiza, aqui, a não participação nestes momentos, pois os mesmos são muito importantes para as crianças e para a comunidade escolar como um todo. No entanto, entende-se que o objetivo precípua do ensino de música na escola sejam as apresentações em datas comemorativas. Esses momentos fazem parte do trabalho pedagógico, porém não são o objetivo único. Afirma-se, assim, que, na maioria das vezes, os ensaios para as apresentações escolares se tornam maçantes e sem sentido para as crianças, sendo descontextualizadas e, por fim, sem sentido.

É importante inserir a música na escola, seja por meio de atividades, brincadeiras, cantigas em sala de aula, ou mesmo fora dela, como muitas escolas têm realizado na atualidade. Deve-se enfatizar, contudo, que a inserção do ensino da música na escola só será efetivo com a presença de professores com a habilitação específica para tal finalidade. Conforme Hentschke e Del Ben (2003, p. 181), “o objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais de nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes”. Mas, claro, há diversas maneiras, muito interessantes e pedagógico-musicais de a música ser trabalhada na escola, mesmo sem a presença destes professores, ou mesmo que estes também estejam nestes espaços escolares.

Além do que já foi mencionado, uma dessas práticas pode ser a organização da rádio escolar, em que as crianças e estudantes em geral têm a oportunidade de realizar diversas atividades, sendo protagonistas do processo de escolha das músicas e canções. Podem ser trabalhados diversos conteúdos pedagógicos, valores éticos e morais sendo, também, um modo de integração entre diferentes turmas, e partilha de aprendizagens e conhecimentos, pois a interação também é importante para a construção de cidadãos.

Partindo dos pressupostos apontados anteriormente, também se entende que há possibilidades de o trabalho com a música ser desenvolvido com vistas a outras finalidades que não as exclusivamente pedagógico-musicais. Em outras palavras, mesmo entendendo que o ensino de música deva ser desenvolvido por profissionais com esta formação, também não se pode deixar de observar inúmeros exemplos de casos de trabalhos excelentes de professores de outras áreas do conhecimento,

e que não tenham apenas o objetivo final da música. Um dos exemplos é sua utilização com vistas a potencializar a aprendizagem escolar, o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências, por exemplo.

Schellenberg (2016) argumenta a respeito das possíveis relações que existem entre as atividades musicais e as habilidades cognitivas. Estas podem ser, geralmente, resultado de uma memória melhor, ou um funcionamento executivo superior, produzindo melhores desempenhos e resultados. Evidências apontam que o aumento das habilidades auditivas de indivíduos treinados musicalmente também se estende para testes que envolvem memória para estímulos auditivos.

Com base nessas premissas, outra possibilidade é a relacionada à alfabetização. O ritmo e a expressão corporal estão ligados à aprendizagem, principalmente na alfabetização, pois através da música os alunos conseguem aprender de forma lúdica a leitura, interpretação de textos, a atenção, a concentração, o movimento de seu próprio corpo e a interação com seus colegas e professores. O trabalho com a música na sala de aula deve ser direcionado e com objetivos específicos para que não seja simplesmente algo desvinculado ou descontextualizado, mas planejado e relacionado ao efetivo ensino-aprendizado em sala de aula. Com a música na alfabetização é possível trabalhar aspectos da corporeidade, a lateralidade, a sequência de repetições ou gestos.

## MÚSICA, ALFABETIZAÇÃO E FOLCLORE

As atividades musicais na escola podem, muitas vezes, aparecer em parceria, como dito anteriormente, com a alfabetização, além do uso de aspectos do folclore. As atividades corporais, por exemplo, podem se somar nos espaços escolares. Rosa (1990), a esse respeito, explica:

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e rodas cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento. (ROSA, 1990, p. 22-23).

Conforme a autora, as “cantigas de roda têm grande valor educativo, pois, favorecem diversos aspectos do desenvolvimento infantil, facilitando a socialização, a coordenação visomotora, a percepção visual, o raciocínio lógico e a linguagem verbal” (ROSA, 1990 p. 86). É importante trabalhar com as músicas folclóricas, buscando conhecer as diversidades em cada região do Brasil, conhecendo as suas origens, ritmos e variações, integrando as famílias, resultando um processo de alfabetização prazeroso e interessante. A esse respeito é pertinente mencionar o capítulo III, da Carta do Folclore Brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE,

1995), que postula sobre a importância de “considerar a cultura trazida do meio familiar e comunitário pelo aluno no planejamento curricular, com vistas a aproximar o aprendizado formal e não formal, em razão da importância de seus valores na formação do indivíduo”.

Todo esse contexto, portanto, auxilia muito no processo escolar, tanto para fins de alfabetização, quanto para pesquisa e conhecimento histórico de fatos, brincadeiras e músicas folclóricas, fazendo uma ligação entre a música, o folclore e a alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado, este ensaio buscou discutir aspectos históricos da educação musical no Brasil, por meio da legislação e discussões a respeito. Tratou, também, da importância da música na educação, discutindo sobre as possibilidades de interlocução entre o uso da música e os processos de alfabetização. Por fim, apresentou reflexões sobre a música, a alfabetização e o folclore.

Entende-se que as possibilidades de articulação entre a música e a alfabetização, bem como outras áreas do conhecimento são inúmeras. Também, é pertinente ressaltar que o ensino de música tem particularidades inerentes à área, que são extremamente importantes e devem ser desenvolvidas nos espaços escolares. Mas, deve-se ponderar que as articulações entre as áreas do conhecimento existem e, cada vez mais, se apresentam no cenário educacional, potencializando os processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, salienta-se e concede os parabéns às iniciativas que tragam para o centro do aprendizado a música e a alfabetização, valendo-se de elementos do folclore. Assim, o sentir, pensar, agir e reagir das pessoas potencializarão o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte>. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil -Conhecimento de Mundo**. Brasília, MEC/SEF 1998.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg>

br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a lei n. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Seção 1, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Seção 1, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 10 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. 2016b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 dez. 2019.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. *Carta do Folclore Brasileiro.* Salvador, Bahia, 16 de dezembro de 1995. Disponível em: <http://culturadigital.br/setorialculturaspopulares/2010/02/04/carta-do-folclore-brasileiro-cnf/>. Acesso em: 7 dez. 2019.

DEL BEN, L.; HENTSCHE, L. **Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, 2002.

HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana M. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Raimundo. **Educação Musical: Conceitos e preconceitos.** Rio de Janeiro. Editora Furnarte, Instituto Nacional de Música, 1985.

MORAIS, Francieli Pagani; PINHEIRO, Giovani Gonçalves. **Música como instrumento intermediação de ensino e aprendizagem.** 2012. Monografia (Pós-Graduação)

MOREIRA, Paloma Bastos; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Investigando sobre música e alfabetização na escola.** *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p. 24-47, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em 06/12/2019.

PREISS, Jorge Hirt. **A música nas missões jesuíticas nos séculos XVII e XVIII.** Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1988.

ROSA, Nereide Shilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola.** Editora Ática, 1990.

SCHELLENBERG, E. Glenn. Music training and nonmusical abilities. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (Eds.). **The Oxford handbook of music psychology.** 2. ed. New York: Oxford University Press, 2016. p. 415-429.

TOURINHO, Irene. **Usos e funções da música na escola pública de 1º grau.** Série Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: ABEM/UFRGS, 1993. vol. 1.

## O CORPO EM *BREATH, EYES, MEMORY*: DESLOCAMENTO, TRAJETÓRIAS E POSICIONAMENTOS

Data de aceite: 18/02/2020

Data de submissão: 10/12/2019

**Juliana Borges Oliveira de Morais**

UFSJ, DELAC

São João del-Rei, MG

<http://lattes.cnpq.br/8918633529917687>

**RESUMO:** Em *Breath, Eyes, Memory*, romance de Edwidge Danticat, o corpo é um importante espaço, gendrado, de transformações (e de tentativas) que se permite ler: ele é um meio notório de expressão de posicionamentos discursivos das personagens femininas. Esse corpo, por sua vez, como espaço, não é estático: ele oferece uma força de resposta ao sistema no qual está imerso, seja de submissão, conivência, resistência. É a partir da visão da relevância da espacialidade do corpo feminino que proponho analisar as personagens Martine e Sophie. Essas personagens, diaspóricas, expressam, por meio de suas relações com seus corpos, posicionamentos de resistência e de agenciamento em relação ao sistema patriarcal no qual estão imersas.

**PALAVRAS-CHAVE:** corpo, espaço, gênero, discurso

**THE BODY IN *BREATH, EYES, MEMORY*:**

### DISPLACEMENT, TRAJECTORIES AND POSITIONINGS

**ABSTRACT:** *Breath, Eyes, Memory*, written by Edwidge Danticat, portrays the body as a relevant gendered space of transformation and of attempts to other possibilities. The female body, in the novel, is a text that allows itself to be read: a media for the expression of discursive positionings of the women characters. A body is a space. As a space, it is not static, but responds to the system in which it is immersed in the form of submission, complicity, resistance. Bearing in mind the relevance of the spatiality of the female body in Danticat's work, It is my goal to analyze the characters Martine and Sophie. These diasporic women express, by means of their bodies, positionings of resistance and of agency in response to the patriarchal system in which they are immersed.

**KEYWORDS:** body, space, gender, discourse

### 1 | INTRODUÇÃO

*Breath, Eyes, Memory* (1994), de Edwidge Danticat, nos apresenta o contexto de uma família haitiana, a família Caco, nos espaços tanto do Haiti e quanto dos Estados Unidos. Quatro mulheres são representadas nestes espaços diaspóricos: Ifé, que vive no

Haiti durante toda a vida, suas filhas Atie e Martine; e Sophie, a neta. Martine e Sophie se deslocam para os Estados Unidos em momentos distintos na narrativa, enquanto Atie permanece no Haiti com sua mãe. Neste trabalho trago para o campo de discussão as personagens Martine e Sophie.

Martine, que é mãe de Sophie, vai para os Estados Unidos à procura de novos começos tanto para si quanto para sua filha, motivada especialmente pelo trauma devido à violência sexual que sofre no Haiti. Ela emigra sozinha, deixando sua filha, ainda criança, aos cuidados de sua irmã Atie e de sua mãe, Ifé. Martine vê nos Estados Unidos tanto uma oportunidade de sustento para si e para sua família quanto a possibilidade de se ver livre de traumas sofridos no Haiti. Essa possibilidade é, contudo, problematizada ao longo do texto de Danticat.

Isso porque Martine leva consigo marcas importantes (nos campos físico e psicológico), devido à memória traumática advinda do estupro que sofreu em sua terra natal, que teve também como consequência a gravidez de sua filha. Quando Martine opta pelo deslocamento físico-geográfico, de certa forma ela também deseja deslocar seu próprio posicionamento como sujeito feminino no espaço que a cerca. Seu corpo, texto em si, é também um espaço o qual ela pretende reescrever, deslocar, reposicionar. Contudo, rastros de uma grafia infeliz em seu corpo tornam tentativas de transformação desse espaço bastante complexas no itinerário dessa personagem.

Sophie, por sua vez, fruto do estupro de Martine, é enviada ao encontro da mãe aos doze anos de idade. Ela então vive uma jornada, ao longo dos anos, que a faz refletir sobre diversas tradições e também de silenciamentos, não somente devido à ditadura no Haiti, mas também devido a traumas sofridos por ela nos Estados Unidos. Essa personagem vive um trauma, por exemplo, causado pelas mãos de sua própria mãe, devido à perpetuação de uma tradição haitiana na qual as filhas moças têm sua virgindade testada assim que atingem determinada idade e passam a se envolver com rapazes. Repercussões dessa tradição serão retomadas adiante.

Finalmente, a avó Ifé e tia Atie se configuram, na narrativa, como importantes arquivos culturais para a família Caco. A presença dessas mulheres, que permanecem no Haiti, desencadeia memórias e reaviva tradições, principalmente nas trajetórias de Martine e de Sophie.

*Breath, Eyes, Memory* é o primeiro romance da escritora haitiana Edwidge Danticat e foi publicado em 1994. Ele foi primeiramente concebido como um conto: a autora o escreveu para o jornal de sua escola, durante o ensino médio. O texto era, a princípio, a respeito de sua própria mudança para os Estados Unidos, ocasião em que foi ao encontro de sua mãe, aos doze anos de idade (1981). Na obra, a personagem que vive essa experiência é Sophie. A família de Danticat parte do Haiti durante o regime dos Duvaliers (SARTHOU, 2010, p. 102), também como ocorre no

romance. Foi durante seus estudos na Brown University que o conto se expandiu e se tornou a obra como a conhecemos hoje (BELLALOUNA, LABLANC e MILNE, 2000, p. 183).

O corpo feminino, bastante representado na obra de Danticat, é um importante espaço de transformações (e de tentativas) que se permite ler: ele é um meio notório de expressão de posicionamentos discursivos das personagens. Esse corpo, por sua vez, como espaço, não é estático: ele oferece uma força de resposta ao sistema no qual está imerso, seja de submissão, convivência, resistência. É a partir da visão da relevância da espacialidade do corpo feminino, portanto, que proponho analisar as personagens Martine e de sua filha, Sophie, no romance *Breath, Eyes Memory*. Essas personagens, diaspóricas, expressam, por meio de suas relações com seus corpos, posicionamentos de resistência e de agenciamento em relação ao sistema patriarcal no qual estão imersas.

## 2 | O CORPO: ESPAÇO DE PERCURSOS E DE POSSIBILIDADES

No que se refere a espaço, eu o abordo como uma grandeza aberta e em constante reconstrução, conforme teoriza a geógrafa Doreen Massey (2009, p. 29). Ela enfatiza também a característica de contingência do espaço, além de ressaltar sua grandeza temporal (o espaço não está em contraposição ao tempo, mas o segundo estaria inserido no primeiro). Sob esse viés, o espaço não é estático, visto que ele se transforma devido à sua perspectiva temporal e, principalmente, por meio da ação humana. Ainda segundo Massey, o espaço é constituído por inter-relações e por uma “simultaneidade de histórias”:

Nesse espaço aberto interacional há sempre conexões ainda por serem feitas, justaposições ainda a desabrochar em interação (ou não, pois nem todas as conexões potenciais têm de ser estabelecidas), relações que podem ou não ser realizadas. [...] O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa [...] (MASSEY, 2009, p. 32).

Logo, a geógrafa propõe o espaço como algo não fechado em si ou dotado de qualquer essência ou identidade fixa. Ele é uma soma de histórias existentes até o presente momento e imprevisível, por ser aberto.

Antes da discussão sobre as personagens, vale ressaltar, antes, que o espaço discursivo engloba diferentes possibilidades de lugares de enunciação. Ele pode evidenciar tanto a voz quanto o próprio silêncio, isto é, aquilo que não alcança seu objetivo primeiro de enunciado, quer devido a uma interrupção da enunciação em si, quer devido à ausência de quem escute aquilo que é dito. Martine e Sophie percorrem trajetórias distintas e se posicionam em determinados lugares discursivos que evidenciam ora a voz e ora a ausência dela, por motivos vários.



Ressalto aqui a contribuição dos estudos de Michel Foucault para esta reflexão, devido às suas considerações de que o exercício do poder estaria associado a práticas discursivas. Ele afirma que há ferramentas de exclusão que agem exatamente no nível do discurso: elas interrompem a fala ou deslegitimam quem fala. Michel Foucault descreve alguns procedimentos de exclusão discursiva, sendo o mais familiar, segundo ele, o de interdição (2009b, p. 9).

Por interdição compreende-se o fato de que o sujeito “não tem o direito de dizer tudo” (FOUCAULT, 2009b, p. 9). Vale lembrar que, segundo Foucault, o discurso não é neutro. Por isso, nem tudo que se tem a intenção de enunciar poderia ser de fato enunciado. Ademais, o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2009b, p. 10). O discurso, conseqüentemente, tanto manifestaria o desejo quanto seria objeto dele. Por fim, as interdições, por sua vez, estariam intimamente ligadas ao desejo e ao poder (FOUCAULT, 2009b, p. 10). Daí o fato de que elas atuariam de forma mais acirrada nos campos da política e da sexualidade, segundo o filósofo.

A medida da interdição como ferramenta de exclusão e de marcação de poder está presente em *Breath, Eyes, Memory*. Essa interdição, no caso de Martine, começa com sua vivência do estupro: isto é, se inicia já no espaço do seu corpo. O estupro acontece em um canavial e teria sido cometido supostamente por um soldado da milícia de François Duvalier: um *tonton macoute*. Nesse episódio, Martine é rendida e objetificada como um território passivo, a ser dominado. Martine revela à filha o ocorrido aos mais tarde, já em território estadunidense:

Mas aconteceu assim. Um homem me agarrou do lado de uma estrada, me puxou para dentro de um canavial, e te colocou dentro do meu corpo. Eu ainda era uma menina jovem na época, só um pouco mais velha do que você. [...] Eu achei que Atie te contaria. Eu nunca vi o seu rosto. Ele o tampou quando fez isso comigo. Mas agora, quando olho para seu rosto eu acho que é verdade o que dizem. Uma criança de relação extraconjugal sempre parece com seu pai. 7 (DANTICAT, 1994, p. 61, tradução minha).

Ao ver sua filha, Martine tem a certeza de estar encarando o rosto do homem que a estuprou.

Conforme nos lembra Ania Loomba, desde o período colonial, corpos femininos simbolizam a terra conquistada, colonizada. É significativo, portanto, que terras colonizadas sejam identificadas com nomes femininos ou representadas com imagens de mulheres (LOOMBA, 1998, p. 152). Nesse sentido, vale lembrarmos que, em sociedades patriarcais, o corpo feminino, segundo Judith Butler, é visto como permeável, ao contrário dos corpos masculinos (BUTLER, 2001, p. 2493). Essa suposta natureza legitimaria a violação de mulheres.

Não somente Martine é colonizada, mas também se torna um corpo em dor. Segundo Bibi Bakare-Yusuf, a dor é algo quase impossível de ser traduzida em palavras e por isso tende a ser uma experiência aprisionada dentro do próprio corpo (1999, p. 314). Segundo ela, a própria ferramenta de se infringir dor no outro já teria como objetivo uma tortura a mais, que seria provocar na vítima, além do trauma físico, também aquele de um suposto fracasso, causado pela (in)capacidade da linguagem de abarcar/revelar aquele significado. O sujeito que sofre a dor teria dificuldades em transportar essa experiência para o campo da linguagem.

Ademais, Judith Herman afirma que há certas violações inclusive por demais terríveis para serem ditas em voz alta, e daí serem compreendidas como não pronunciáveis ou interditas, como seria a experiência de um estupro (1992, p. 1). Segundo ela, pré-requisitos para a recuperação desse trauma seriam lembrar e falar sobre o ocorrido, porém o drama para quem sofre o trauma estaria justamente no conflito entre o desejo de negar o evento e o de expressá-lo em voz alta (1992, p. 1). Percebe-se, assim, a tensão na qual Martine vive, por mais que ela faça tentativas de reescrita do texto do seu próprio corpo.

Herman afirma que uma das típicas reações ao trauma é, de fato, o fenômeno da intrusão, isto é, o reviver do episódio traumático como se eles estivesse continuamente se repetindo no presente (1992, p. 37). Segundo ela, o trauma impede o curso de um desenvolvimento de vida normal por causa do fenômeno da intrusão, que é uma intromissão recorrente na vida do sobrevivente ao trauma (1992, p.37). O momento de terror é revivido, independentemente da vontade do sujeito envolvido. Mais do que isso, o momento é revivido apesar do desejo de se esquecer-lo. Martine sofre intrusão porque tem recorrentes pesadelos que a fazem reviver o estupro. Nesses pesadelos ela sonha com o rosto do homem que a violenta, o qual ela não viu, porém cuja imagem ela constrói a partir do semblante de Sophie.

Somando-se ao fenômeno da intrusão, Martine também adquire uma certa resistência em relação à sua terra natal. Isso pode ser explicado também devido à memória do estupro, causado por um agente da milícia da ditadura vigente. Ela decide não pisar em terras haitianas, a não ser por alguma necessidade extrema, como ocorreu no romance, ao tentar resgatar o relacionamento com sua filha quando essa decide ficar um tempo no Haiti (DANTICAT, 1994, p.162). Além de rejeitar, seletivamente, aspectos que a aproximem de seu país natal, Martine também adquire uma postura assimilacionista nos Estados Unidos. Uma forma visível é a negação de sua cor, diretamente associada à sua descendência haitiana.

Vale lembrar que as ilhas caribenhas são a porta de entrada de escravos africanos nas Américas, notadamente a ilha de Hispaniola, que é dividida, atualmente, entre Haiti e República Dominicana (TORRES SAILLANT, 2000, p.1086). O tráfico de escravos começa na região no século 15 e perdura, no Haiti, até a Revolução Haitiana, no final

do século 18 e início do 19. Assim, a população haitiana é constituída primariamente por escravos e descendentes. Há uma estimativa de que na atualidade 95% da população haitiana seja negra, como legado da diáspora africana na ilha.

Retornando à Martine, nos Estados Unidos ela passa, por exemplo, a usar cremes, com o firme propósito de clarear a sua pele. Sophie, observadora da mãe, repara, contudo, que a cor de berinjela de Martine sempre retornava (DANTICAT, 1994, p.189) e que a mãe insistia em continuar a aplicar o clareador. Em visita ao Haiti, Martine é questionada por sua mãe, Ifé, em relação a essa mudança de pigmentação da sua pele, que estaria alguns tons mais clara. A resposta de Martine à mãe é que os Estados Unidos é um país muito frio, que transforma os habitantes em fantasmas (DANTICAT, 1994, p.161). Ifé então lhe diz que em terras haitianas Xangô mudava tal situação. Martine, no entanto, parece querer, em certos momentos, tentar se tornar invisível, não identificável como “Outro”, no contexto dos Estados Unidos, talvez exatamente como um fantasma.

Esse artifício é em vão, pois enquanto seu rosto estava mais pálido, o corpo de Martine continuava cor de ébano (DANTICAT, 1994, p. 162). Contudo, conforme afirma Lúcia Almeida, “o rosto é a parte mais expressiva de nosso corpo, o centro mais importante de comunicação, e o traço social do indivíduo”(2009, 145). Portanto, Martine, talvez inconscientemente, no esforço pela mudança de tom de pele, tentasse comunicar um desejo de apagamento de traumas acontecidos no seu país de origem por meio da linguagem do seu próprio corpo. Esse desejo pode tê-la levado a certas atitudes assimilacionistas. Contudo, Martine não é essencialmente isso ou aquilo: a personagem vive tensões ao longo do seu percurso, e todas elas permeadas pelo seu corpo.

Martine é marcada pela interdição de forma contundente, mas não se pode dizer, por exemplo, que ela seja somente uma personagem silenciada ou pessimista. As identificações de Martine a cada momento demonstram que há um movimento de forças deslizantes que atuam em suas percepções. Em certa ocasião, ela conhece um haitiano nos Estados Unidos e tenta se reorganizar emocionalmente, inclusive na experiência da materialidade do seu corpo. Ela chega, inclusive, a ficar grávida. Quando ela se vê grávida de Marc, em determinados momentos ela se permite vislumbrar uma outra possibilidade de vida, tanto como mãe quanto como amante; já em outros ela se vê presa em um corpo grávido, no qual ela não é senão vítima de uma suposta condição feminina, que remete à sua memória traumática. Martine se diz, a certo ponto, uma fracassada e assim tenta justificar seu desejo de abortar sua segunda gestação: “Olhe para mim. Sou uma mulher gorda tentando passar por magra. Uma mulher escura tentando passar por clara” (DANTICAT, 1994, p.189,

---

1 “Look at me. I am a fat woman trying to pass for thin. A dark woman trying to pass for light.”

tradução minha).

Talvez seja esse sentimento de aprisionamento que desencadeie o seu suicídio: o desejo de libertação de condições perante as quais ela se via impotente; o anseio por não sofrer mais. Esse desejo de libertação é sinalizado previamente na narrativa por meio de uma estória narrada por Sophie: certa vez, uma mulher cansada de sangrar por doze anos consecutivos sem motivo aparente teria pedido ajuda a Erzulie, divindade no vudu haitiano correspondente à Virgem Maria no Catolicismo. Essa então lhe diz que a única forma de o sangramento parar seria se a mulher deixasse de ser humana. Erzulie lhe dá opções de animais e vegetais em que se transformar, e a mulher, então, escolhe se tornar uma borboleta. Uma vez borboleta, ela então deixa de sangrar (DANTICAT, 1994, p. 79).

No capítulo final de *Breath, Eyes, Memory* é feita a associação dessa estória, que é contada capítulos antes, com Martine. A voz narrativa (Sophie) diz: “Minha mãe era como aquela mulher que não conseguia sangrar nunca e que depois não conseguia parar de sangrar, a que cedeu à sua dor para viver como borboleta”<sup>2</sup> (DANTICAT, 1994, p. 234, tradução minha). Apesar de cometer suicídio, fica no texto de Daticat a ideia da possibilidade de Martine enfim ter alcançado uma liberdade que lhe parece faltar em vida.

Já no que se refere a Sophie, pode-se dizer que ela também tem em seu corpo inscrições de um itinerário de vivências, escolhas e tentativas. Efetivamente, Sophie rompe com determinadas barreiras relacionadas ao fato de ser mulher, no seu contexto, por exemplo. Um primeiro rompimento é percebido em sua postura em relação aos testes de virgindade impostos a ela, os quais são interrompidos a partir de uma redefinição geográfica (física e psicológica) das fronteiras de seu próprio corpo e de uma revisão de seu posicionamento discursivo. Esses testes seriam da cultura haitiana: a mãe, para garantir a moral da família, testaria a virgindade das filhas por meio do toque, assim que elas comesçassem a se interessar por rapazes. Isso ocorre com Sophie quando ela assume para a mãe seu relacionamento com Joseph, seu primeiro e único namorado.

Os testes provocam reações corporais em Sophie que perduram e se tornam mais complexas no que se refere à sua sexualidade e afetividade, como um todo: ela se vê incapaz de manter relacionamentos sexuais com seu parceiro, depois de casada, por exemplo. Após o parto de sua filha, fruto de uma única experiência sexual, seu corpo parece rejeitar qualquer contato físico, o que demanda muito de sua relação com seu marido. Além disso, Sophie desenvolve bulimia, um transtorno notadamente associado a relações de dificuldade na aceitação da própria materialidade do corpo.

Contudo, há tentativas de redefinição geográfica, discursiva, ao longo da

---

2 “My mother was like that woman who could never bleed and then could never stop bleeding, the one who gave in to her pain, to live as a butterfly.”

trajetória de Sophie. Em uma ocasião, por exemplo, ciente de que continuaria sendo exposta e humilhada pela mãe cada vez que tivesse um encontro com seu então namorado, decide romper seu próprio hímen:

A minha carne se rasgou assim que eu pressionei o pilão adentro. Eu podia ver o sangue escorrendo lentamente em direção ao lençol. Peguei o pilão e o lençol ensanguentado e os enfiiei dentro de uma sacola. Já não existia mais o véu que sempre retinha o dedo da minha mãe, toda vez que ela me testava. Meu corpo estava tremendo quando minha mãe entrou no meu quarto para me testar. Minhas pernas estavam vacilantes quando ela as abriu. Doía tanto que eu mal conseguia me mover. Finalmente, eu havia falhado no teste<sup>3</sup> (DANTICAT, 1994, p. 88, tradução minha).

A partir dessa interrupção física, ela tem o objetivo de estabelecer novos limites que não apenas os corporais: ela se reposiciona também como sujeito. Ao quebrar com uma tradição de imposição ligada ao corpo feminino, ela afirma seu posicionamento como sujeito disposto a ocupar novos lugares discursivos tanto na condição de mulher da família Caco como na condição de parceira de Joseph.

O jugo de sua mãe não mais faz parte de sua experiência: “Minha mãe me agarrou pela mão e me puxou da cama. Ela estava calma agora, pois havia desistido da sua raiva. ‘Vai’, ela disse com lágrimas rolando por seu rosto”<sup>4</sup> (DANTICAT, 1999, p. 88, tradução minha). Sophie leva consigo consequências desse ato, que não são exclusivamente positivas, mas marca aí uma mudança de posicionamento que tem reflexos também no espaço físico que percorre: a partir desse momento ela está livre para morar onde quiser e vai imediatamente ao encontro de Joseph, seu namorado, com mala e tudo.

Ao final do romance, com o fim de se libertar de traumas relacionados à sua sexualidade e afetividade, Sophie retorna ao lugar onde Martine sofreu o estupro, um canavial, por recomendação de sua terapeuta. A partir da vivência do corpo, busca-se libertar a mente. Não somente isso, mas no caso, essa libertação estaria sendo feito também em nome de Martine, a essa altura já falecida. Em certo momento, no canavial, a avó Ifé, observando a neta, pergunta: “Ou liberé?” Ou seja, “Você está liberta?” (DANTICAT, 1994, p.234),

Sophie não responde à pergunta de sua avó: ela não fala se consegue se libertar ou não. Ela relata apenas que, na ocasião, tenta falar o que sente, mas as palavras não saem de sua boca (DANTICAT, 1994, p.234). A interdição de Martine parece se manifestar no corpo de Sophie. Paradoxalmente, contudo, é pelo corpo de Sophie, sua *Marassa* (alma gêmea) - elas são descritas assim em certo ponto no

3 “My flesh ripped apart as I pressed the pestle into it. I could see the blood slowly dripping onto the bed sheet. I took the pestle and the bloody sheet and stuffed them into a bag. It was gone, the veil that always held my mother’s finger back every time she tested me. My body was quivering when my mother walked into my room to test me. My legs were limp when she drew them aside. I ached so hard I could hardly move. Finally I failed the test.”

4 “My mother grabbed me by the hand and pulled me off the bed. She was calm now, resigned to her anger. ‘Go,’ she said with tears running down her face.”

romance, que a libertação de Martine parece ser possível.

### 3 | CONCLUSÕES

A leitura que faço é que Sophie de fato se sente liberta no momento citado, no canavial. Isso porque ela, como narradora, dá sinais, ao longo do romance, de sua semelhança com Martine e sugere que sua mãe teria sim, se libertado, com o suicídio. Primeiramente, Sophie diz que sua mãe era como a mulher que sangrava, história já citada. Logo em seguida, Sophie confessa: “Sim, minha mãe era como eu” (DANTICAT, 1994, p. 234). Se as duas se assemelham, pode-se supor, então, que ambas teriam conseguido se libertar dos traumas inscritos em seus corpos.

Mesmo com a minha leitura de que Sophie teria se libertado, naquele momento, o espaço da narrativa ainda se faz aberto, na medida que não sabemos como Sophie reagirá após esse episódio. O momento do canavial é senão um ponto de identificação e, como tal, ele pode ser deslocado. Seria essa personagem agora, capaz de viver sua sexualidade com seu marido sem constrições, por exemplo? Sophie diz que vem de um local onde a respiração, os olhos e a memória - referências diretas ao título do romance - são intimamente interligados, e de onde se carrega o passado como os cabelos de sua cabeça (DANTICAT, 1994, p. 234).

Refletindo sobre essa afirmação, podemos pensar que, se o passado de Sophie for carregado como os cabelos de sua cabeça, ele não é possível de ser negado. Contudo, isso não quer dizer que o passado seria um espaço fechado. Sabemos, por exemplo, que o elemento da tradição é relido por Sophie, principalmente no que se refere ao costume de testar a virgindade de filhas. Sophie se nega a fazê-lo no futuro. Sophie pode até carregar suas memórias como cabelos em sua cabeça, mas ela os trança, os transforma, isto é, faz releituras..

Por fim, Martine, em sua trajetória, parece se sentir estrangeira no espaço de seu próprio corpo. Mais do que isso, ela parece estar aprisionada nele. Segundo sua perspectiva, a materialidade do seu corpo a impede de se deslocar, de encontrar um lugar. Ela busca identificações ao longo de sua trajetória, como discutido, mas teria ela ou não, com o suicídio, finalmente se libertado? “Ou libéré, Martine?” Fica a pergunta, com interpretações diferentes possíveis, devido ao rico campo simbólico oferecido no texto de Danticat no que se refere a espacialidades e trajetórias.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lúcia Helena Hebling. A psicologia junguiana, a psicologia organísmica de Sandor e o uso de desenhos. O desvendar de um rosto, uma nova identidade. In.: ZIMMERMANN, Elisabeth. **Corpo e individualização**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009. p.131-153.

- BAKARE-YUSUF, Bibi. *The Economy of Violence: Black Bodies and the Unspeakable Terror*. In.: Janet Price e Margrit Shildrick (Eds.). **Feminist Theory and the Body**. p.311-323. Routledge: NY, 1999.
- BELLALOUNA, Elizabeth; LABLANC, Michael L.; MILNE, Ira Mark. **Literature of Developing Nations for Students**. Detroit: Gale, 2000. v. 1.
- BUTLER, Judith. From *Bodies that Matter*. In: PRICE, Janet; SCHILDRICK, Margrit (Ed.). **Feminist Theory and the Body: a Reader**. New York: Routledge, 1999. p. 235-245.
- BUTLER, Judith. From *Gender Trouble*. In: LEITCH, Vincent (Ed.). **The Norton Anthology: Theory and Criticism**. New York: WW Norton, 2001. p. 2485-2501.
- BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. New York: Routledge, 2004. Kindle Edition.
- CARUTH, Cathy. **Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History**. Baltimore: John Hopkins, 1996.
- DANTICAT, Edwidge. **Breath, Eyes, Memory**. New York: Vintage Books, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009b.
- FOUCAULT, Michel. **The History of Sexuality**. Trad. Rob Hurley. New York: Vintage Books, 1980. v. 1.
- GROSZ, Elizabeth. Contemporary Theories of Power and Subjectivity. In: GUNEW, Sneja (Ed.). **Feminist Knowledge: Critique and Construct**. London: Routledge, 1990. p. 59-120.
- HERMAN, Judith. **Trauma and Recovery: the Aftermath of Violence – from Domestic Abuse to Political Terror**. New York: Basic Books, 1992.
- JUNG, C.G. Seminários sobre visões. [Trad. P.Sandor - texto apostilado]. In: ZIMMERMANN, Elisabeth (Org.). **Corpo e individualização**. Petrópolis: Ed Vozes, 2009. p.7.
- LOOMBA, Ania. **Colonialism/Postcolonialism**. New York: Routledge, 1998.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política de espacialidade**. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MASSEY, Doreen. **Space, Place and Gender**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- ROSE, Gillian. **Feminism and Geography: the Limits of Geographical Knowledge**. Minneapolis: Minnesota University Press, 1993.
- SARTHOU, Sharrón Eve. Unsilencing Défilés Daughters: Overcoming Silence in Edwidge Danticat's *Breath, Eyes, Memory* and *Krik? Krak!* **The Global South**, v. 4, n. 2, p. 99-123, 2010.

## PENSANDO O CORPO CÔMICO NA DANÇA

Data de aceite: 18/02/2020

Data de submissão: 16/12/2019

### Diego Mejía Neves

Diego Mejía é bailarino, coreógrafo, professor, ator e clown. Licenciado em Artes-Dança, pela Faculdade Paulista de Artes. Integrou grupos como São Paulo Companhia de Dança, Balé do Teatro Guaíra, e DeAnima Ballet Contemporâneo. Atualmente realiza propostas cênicas autorais com produção em dança contemporânea e comicidade.

E-mail: dimene@msn.com

<http://lattes.cnpq.br/9057401864302056>

### Clara Gouvêa do Prado

Clara Gouvêa do Prado é bailarina, criadora e professora de dança, com foco na dança contemporânea, improvisação e composição coreográfica. Bacharel e licenciada em Dança pela Unicamp. Mestranda em Artes Cênicas no IA/Unesp. Há treze anos é intérprete, criadora e fundadora da Cia Damas em Trânsito e os Bucaneiros. Atua na Balangandança.

E-mail: clagouvea@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9531037697591625>

### Leonardo Birche de Carvalho

Leonardo Birche de Carvalho é ator, professor e produtor cultural. Mestrando em Educação na USCS, com especialização em Direção Teatral e em Interpretação pela Escola Superior de Artes Célia Helena, onde também se formou ator. Bacharel em

Comunicação Social pela ESPM/SP. Desde 2013 é ator e produtor do Coletivo Cronópio.  
E-mail: birche.leo@gmail.com  
<http://lattes.cnpq.br/1400674826888420>

### Mariana dos Reis Gabriel

Mariana dos Reis Gabriel é cineasta pela FAAP, jornalista e palhaça. Diretora do curta-metragem Iara do Paraitinga, dos documentários Circo Paraki (PROAC e Funarte Carequinha 2011), Mar Português (exibido na ESPN Brasil) e Minha avó era palhaço (Funarte Carequinha 2014). Hoje investiga sua família tradicional de circo (apoio Itaú Rumos 2018-19).

E-mail: mari.li.gabi@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7167952508799425>

**RESUMO:** A dança também pode ser o lugar do cômico quando a comunicação do corpo se direciona para gerar o riso. O texto apresenta o entendimento sobre comicidade, movimento e gesto, e aborda a relação entre palhaço, clown e bailarino, tendo em vista a proposta cênica “Em quantas malas cabe uma vida”. Nela a construção poética deriva de escolhas (trilha sonora, objetos de cena, figurino, gestos e ações corporais) para potencializar o processo de criação. As referências se inspiram nos estudos de Bergson (1983), Bolognesi (2003), Laban (1978); Andrade e Godoy (2018), Faria (2011) e Romero (2019).

**PALAVRAS-CHAVE:** dança. Processo de criação. Comicidade. Corpo.



**ABSTRACT:** Dance can also be the place of the comic when the communication of the body is directed to generate the laughter. The text presents the understanding of comedy, movement and gesture, and approaches the relationship between clown and dancer, considering the scenic proposal “In how many bags a life fits”. In it the poetic construction derives from choices (soundtrack, scene objects, costumes, gestures and corporal actions) to potentiate the creation process. The references are inspired by the studies of Bergson (2007), Bolognesi (2003), Laban (1978); Andrade and Godoy (2018), Faria (2011) and Romero (2019).

**KEYWORDS:** dance. Creation process. Comicity. Body

### 1 | INTORDUÇÃO

O texto a seguir é fruto dos estudos desenvolvidos pelos autores pertencentes ao GPDEE<sup>1</sup>, orientado pelos(as) Profs(as), Drs(as). Kathya Maria Ayres de Godoy<sup>5</sup>, Ivo Ribeiro de Sá<sup>6</sup> e Lilian Freitas Vilela<sup>7</sup>. Tem como inspiração o processo de criação da proposta cênica “Em quantas malas cabe uma vida”, resultado prático da pesquisa Comicidade, movimento e gesto: Pensando o corpo cômico na dança, desenvolvida e apresentada pelo primeiro autor como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Dança, da Faculdade Paulista de Artes, no ano de 2018. Nela as propostas coreográfica e estética relacionam-se com o humor, colocando em diálogo as linguagens da dança, teatro e palhaço.

O trabalho propõe reflexão sobre as possibilidades do cômico a partir da dança contemporânea, dentro de uma perspectiva prática e teórica, buscando as associações necessárias para que isso aconteça. Foi necessário perceber e permitir a construção do corpo cômico e híbrido, tendo como base o estudo do movimento, gesto e a relação amalgamada entre bailarino e palhaço. Procurando um conceito e apreensão desse modo de fazer artístico, onde o movimento estabeleça a dramaturgia sem precisar fazer uso da palavra.

Para este artigo, serão descritas duas cenas que integram a obra citada acima, demonstradas no VI Encontro Científico da ANDA: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, no ano de 2019, como relato de experiência com mostra artística.

---

1 O grupo de pesquisa Dança: Estética e Educação – GPDEE, criado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kathya M. A. Godoy, ativo desde 2006, reúne pesquisadores, alunos, mestres e doutores na área da Dança e afins para discutir projetos e ações. O pressuposto do grupo visa entender que toda relação estética dialoga com o ensino e aprendizagem. A finalidade das pesquisas é problematizar tais relações, do mesmo modo que se faz necessário entender como a estética e a educação convergem nos estudos da prática e da teoria da dança. O grupo tem vínculo institucional com o Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Unesp/SP.

## 2 | PROCEDIMENTOS

Para explorar o viés cômico na dança, partiu-se do entendimento de que a comicidade do corpo e movimento pode estar na forma ou ação que habita o lugar do inadequado, aproximando-se do ridículo, tornando-se risível, Bergson (1983). O riso surge de uma percepção subjetiva, que está condicionada a padrões específicos de uma cultura ligados a aspectos sociais. Isso quer dizer que o engraçado varia de grupo para grupo, de acordo com estética, costume, comportamento, etc. No entanto, para a proposta cênica, procuramos atingir um cômico “universal” por meio de situações comuns ao ser humano, que permitam a identificação e entendimento, independente da cultura.

Esses conceitos permearam a construção do corpo cômico do bailarino, aproximando-o do corpo do palhaço, “clown, grotesco, truão, bobo, excêntrico, tony, augusto, jogral”. (CASTRO 2005, p.11), investigando um produto híbrido, entrelugar<sup>2</sup>, resultante da intersecção entre as linguagens da dança, teatro e palhaço.

### 2.1 Cena 1 - “Paletó”

Nela questiona-se a padronização da vestimenta e comportamento do gênero masculino, dada pela relação entre trilha sonora: o que um homem deve levar na mala de viagem, objeto de cena: paletó, representando o homem e a triangulação com a plateia. Para o riso acontecer faz-se necessário uma comunicação bem estabelecida entre artista e público, explorada na cena pelo imprevisto e composição coreográfica.

Na trilha sonora, entrevista<sup>3</sup> de Leda Nagle<sup>4</sup> à Regina seguir Martelli<sup>5</sup>, apenas 42 segundos de um áudio de 14:57min foram utilizados, onde exploram o universo masculino, explicando que roupas um homem precisa levar na mala de viagem. Regina Martelli conclui dizendo: “Homem é simples, sempre mais simples. Tudo é fôrma, igualzinho”.

Dentro das expectativas e contradições provocadas pela reflexão que o estereótipo masculino engloba, foram avaliados recursos que pudessem provocar a comicidade, apontados na composição coreográfica da cena. “Muitas vezes satirizar

2 Entrelugar se estabelece na relação entre dança e artes visuais, se constitui por fluxos de sensações que afloram potencializando as práticas artísticas. Entre linguagens.

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QH24rIBUP8I&t=12s>

4 Jornalista e atriz, nascida em 1951, trabalhou como âncora do Jornal Hoje da Tv Globo, apresentadora e entrevistadora na Rede Manchete, SBT, rádio e TVE Brasil. Desde 2017 tem um canal de entrevistas no youtube.

5 Jornalista e consultora de moda brasileira, nasceu em 1950. Formada em Comunicação, trabalhou no jornal O Globo como produtora e repórter de moda, no Jornal do Brasil editando a moda da Revista Domingo, e para o jornal O Dia. Em 1996, entra na TV Globo como Consultora de Moda da Rede. É responsável pelo visual dos repórteres e faz consultoria de moda.

o que já existe é uma forma de fazer rir, o riso se alimenta do próprio homem (...)” (AGUIAR 2015, p.10). Neste contexto o processo criativo aconteceu da seguinte forma:

### **a) O movimento da voz**

Procurou-se criar uma personificação caricaturada da voz de Regina Martelli, pensando na ideia de movimento mecânico e automatismo. Com base nos pensamentos de Bergson (1983), como uma característica salientada e isolada do comportamento humano, e por isso causa riso; e Laban (1978), tendo em vista a reflexão que a revolução industrial trouxe para o movimento cotidiano, bem exemplificado por Charles Chaplin no filme *Tempos Modernos*.

Para atingir esse objetivo foi necessário criar o movimento coordenado com áudio, decupando a fala de Regina Martelli, atribuindo a cada palavra um gesto – existente, criado e/ou ressignificado. Ao relacionar as dinâmicas da fala (como entonação com seus graus de tonicidade), com o estudo dos fatores de movimento criado por Laban (1968): fluência, espaço, peso e tempo, pôde-se estabelecer pontes entre a fala e o movimento para criar gestualidades não subvencionadas a uma técnica de dança específica, nem à mímica ou pantomima.

A criação obtida a partir do improviso, na busca do movimento para cada palavra, percebeu-se inserida no universo da dança contemporânea, permitindo assim, “confiar no carácter “lírico” do orgânico, sem por isso lhe atribuir uma estética ou uma formatação precisa” (LOUPPE, 2012, p.69).

Voltando a Bergson (1983), é possível prever a comicidade por outros fatores que somam-se ao mecânico, como assimetria, desarmonia e estranheza do corpo ao organizar-se rápida e precisamente de um movimento para outro atingindo as formas coreografadas.

### **b) Contraste, pausa e intenção para o tempo cômico**

No comentário final de Regina Martelli: “Homem é simples, sempre mais simples. Tudo é fôrma, igualzinho”, há um desconforto e conflito do corpo denotando ironia. Visualmente reproduz-se no contraste do ritmo rápido e fluido, do gestual coordenado com a fala construído até aquele momento, pelo movimento desacelerado, desconectado com o áudio. A crítica em tom de sátira valida-se no comentário com a plateia (triangulação), seguido de uma grande pausa ao final da cena, aprofundando a relação com o cômico na tentativa de atribuir-lhe mais camadas de interpretação. “O riso está ligado ao prazer e a crítica, pode ser “sutil ou rasgado, pode questionar, salientar, contradizer, refazer, alienar, encantar, desagradar.” (MUNDIM, 2013, p.2).

## 2.2 Cena 2 - “Executivo”

O contexto é o encontro do homem de paletó com o executivo, representado pela camisa social retirada da mala - elemento cênico que costura o espetáculo, inspirado no universo lúdico e poético do palhaço e que faz referência ao nome da obra.

Enquanto na cena anterior o gesto era empregado de forma mais subjetiva, aqui foi incorporado como movimento alusivo à fala, intensificando o significado da mensagem, como acontece no cotidiano. Isto é, duas formas diferentes de expressão e discurso (SEELAENDER, 2013) que se completam: visual, dada pelos movimentos corporais; e auditiva, dada pelas cordas vocais, utilizadas simultaneamente para gerar a comicidade.

Os recursos empregados como exagero, inesperado, contraste, repetição e contradição, estão ligados à reflexão sobre relações/posições de poder e padronização do comportamento social masculino, propondo o cômico como “um meio de subversão de poder e estereótipos” (ALENCAR, 2008, p.1).

A dramaturgia compõe-se por meio de dois recursos: gesto e *grammelôt*<sup>6</sup>, explorados pela dança contemporânea sob a perspectiva do palhaço. Para Bolognesi (2003), o palhaço está ligado à fragilidade, ao ridículo e ao grotesco. É um corpo imperfeito, provocador do riso, que se aproxima do espectador e constrói uma relação íntima, facilitando a troca e o jogo. O procedimento deu-se da seguinte forma:

### a) O diálogo

A comicidade da cena surge pelas situações inesperadas, justapostas, apresentadas como soluções cênicas na proposta dramaturgia, a partir da observação do comportamento rotineiro do encontro entre dois homens. Nele as relações de poder, dualidade, fragilidade, masculinidade e máscaras sociais acontecem entre duas partes de um mesmo corpo, metade paletó, metade executivo.

O *grammelot* funciona como o “subtexto” da fala, amparado pela estrutura coreográfica criada a partir de improvisos, inspirada no gestual cotidiano. Foram escolhidos gestos corriqueiros com significado claro, para que o público conseguisse alcançar de forma objetiva a compreensão do “diálogo” resultante, com exceção de dois momentos em que a subjetividade do movimento abstrato faz-se presente para a quebra da estrutura vigente. “O gesto constitui, depois da palavra (e sua forma escrita) o meio mais rico e maleável de exprimir os pensamentos, isto é o sistema de signos mais desenvolvido”. (KOWZAN in GUINSBURG; NETO; CARDOSO, 2012, p.106).

Embora tenha-se impressão de que “Gestos são ações das extremidades,

<sup>6</sup> Gramelô ou blablação é uma conversa improvisada sem sentido definido em língua inventada caracterizada por sons onomatopáicos.

que não envolvem nem transferência nem suporte do peso” LABAN (1978, p.60) e concentrem-se nos movimentos dos braços, mãos e dedos, para a concepção coreográfica inclui-se o significado de gesto como qualquer atividade visível do corpo que contribua com aporte comunicativo.

O pensamento coreográfico se traduz nestas ações que buscam interpretar imagens criadas a partir de inquietações provocadas no e pelo criador, que tiveram origem na percepção e na vontade de querer traduzir o gesto em movimento, em construções corporais que interagem com o espaço, o tempo e o ritmo (FARIA, 2011 p.13)

Retoma-se a ideia de movimento automatizado no gestual construído para gerar a comicidade, desta vez com foco na associação do movimento (identificação cultural) com o imagético da palavra. “O riso pressupõe uma relação de cumplicidade e o conhecimento de inúmeras e sutis informações prévias” (CASTRO, 2005, p.17). Nesse caso o riso acontece por entendermos a mensagem, o contexto que está inserido e as pequenas particularidades que fazem parte de situações constrangedoras e ridículas da proposta.

O roteiro pode levar a uma ação ou resultado cômico, mas neste caso, quando junta-se a técnica e bagagem do bailarino com o improvisado, vulnerabilidade do palhaço e triangulação com a plateia, o corpo apropria-se do cômico. Nesse cenário, “...o gesto se torna mais orgânico, abre espaço para o contato visual com seu expectador, criando uma relação íntima e mais profunda, o encontro se torna mais potente. O espectador vai olhar para o bailarino de uma forma mais próxima, ambos estão em um lugar comum, onde tudo é possível (AGUIAR, 2015, p. 14).

Ao operar com a dualidade interior e exterior, subjetividade e exteriorização, o palhaço mantém viva a tradição do grotesco, amenizando-a. Ele dá ao corpo o estatuto de um fazer artístico que não encontra nas ideias de sublime e de belo os suportes para o seu entendimento. Não se trata de um corpo harmonioso. Ao contrário, ele é disforme, distorcido, desfalcado e incompleto, tudo para evidenciar o ridículo e o despropositado. É um corpo que deixa transparecer seus dilemas e a sua luta interna e, em tom de jocosidade, escancara e desafia os seus próprios limites. O palhaço almeja unicamente o riso do público, com exagero do corpo, dos adereços, da roupa e da maquiagem, alocados em situações dramáticas hiperbólicas. O exagero extrapola os limites do verossímil e se aloja no terreno do fantástico. Esse movimento é garantido unicamente pelo jogo cênico, prioritariamente improvisado. (BOLOGNESI, 2003, p. 184)

### 3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao observar o corpo do palhaço e bailarino, esses dois arquétipos que fazem parte de universos diferentes no imaginário coletivo, identificou-se que além de ocuparem lugares de atuações semelhantes e extremamente variados como o palco, rua e espaços alternativos, ambos utilizam seus corpos com a mesma função: a

comunicação por meio do movimento e gesto, muitas vezes em uma linguagem não verbal.

Este estudo teórico e prático, ajudou a compreender como o corpo pode, propositalmente, mover-se para alcançar a comicidade (in)corporando<sup>7</sup> o humor, como forma de estranhamento do corpo na relação com a desarmonia, assimetria e caricatura à bagagem adquirida na dança contemporânea junto as dinâmicas de movimento, pausas e contexto. Tudo começa no corpo e pelo corpo, e exige uma dilatação do olhar e das sensações vividas, conforme fala Mundim (2013):

A comicidade pretendida na dança parte da corporalidade e de tudo que a afeta e que é por ela afetado. Compreender como o corpo cria e transcria essas vivências encarnadas, impregnadas, por meio de seus humores em movimento, é dialogar com o universo da dança. (MUNDIM, 2013 p.2)

A partir da pesquisa, apontaram-se possibilidades criativas no pensar e fruir a dança sob outras perspectivas, ela também pode ser o lugar do cômico, da poesia do movimento virtuoso que emociona e faz rir.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ronaldo. **A comicidade na dança: o olhar do palhaço**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Artes – Habilitação em Dança, Faculdade Paulista de Artes, 2015.
- ALENCAR, Jorge. **Dança Contemporânea e Comicidade**. 2008, Disponível em: <http://idanca.net/danca-contemporanea-e-comicidade/>. Acesso em 23.05.2019. Acesso em 07/04/2019
- ANDRADE, Carolina Romano; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades**. 1ª edição. Curitiba: Appris Editora, 2018.
- BERGSON, Henri. **O riso: ensaios sobre a significação da comicidade**. Trad. de Inove Castilho Benedetti. 2ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- CARDOSO, Heráclito de Oliveira. **A poética do corpo não-verbal: um olhar para a comicidade em cena**. Tese de Mestrado em Artes Cênicas - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. 2015.
- CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem-palhaços no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.
- FARIA, Ítalo Rodrigues. **A dança a dois: processos de criação em dança contemporânea**. Dissertação de Mestrado em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2016.
- LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- 7 Para Godoy (2012; 2013), o conceito de (in)corporação significa a apropriação dos elementos da dança e de seus saberes no e pelo corpo do dançarino ou do sujeito que experimenta a dança.

MUNDIM, Ana Carolina. **A comicidade como possibilidade criativa na dança contemporânea**. In: Ouvirouver. Uberlândia. v. 9 n. 1 p. 46-58 jan.ljun. 2013.

ROMERO, José da Silva. Dança, **Artes Visuais e Cybercultura**: entrelugares do corpo. Tese de Doutorado em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

SEELAENDER, Ana Luisa, **O Gesto em Dança**: descrição da gestualidade em uma narrativa dançada. 2013. São Paulo: Em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-18062013-094649/pt-br.php>.> Acesso 07 set 2018.

## DESAFIOS DO LICENCIADO EM DANÇA: DA GRADUAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO

*Data de aceite: 18/02/2020*

*Data de submissão: 03/12/2019*

**Juliana Ramos Buçard do Carmo**

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/5576518943929584>

**RESUMO:** Este relato tem como objetivo apresentar um olhar sobre o trajeto do curso de Licenciatura em Dança ao mercado de trabalho. A escolha do tema parte da necessidade de avaliar a situação do licenciado após o término do curso. Uma vez formado, o licenciado não necessariamente tem garantido o seu espaço no mercado de trabalho, visto que o mercado não vê a licenciatura como um fator determinante para a contratação do professor de dança que atuará nas escolas. No entanto, devemos compreender que é indispensável pensar a dança e a sua educação dentro dos paradigmas teórico-práticos que a graduação proporciona.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança. Educação. Licenciatura. Escola.

CHALLENGES OF THE LICENSEE IN  
DANCE: FROM GRADUATION TO THE  
LABOR MARKET

**ABSTRACT:** This report aims to present a look on the path of the course of Degree in Dance to the job market. The choice of subject is based on the need to evaluate the situation of the licensee after the end of the course. Once graduated, the licensee does not necessarily have his space guaranteed in the labor market, since the market does not see the degree as a determining factor for the hiring of the dance teacher who will work in the schools. However, we must understand that it is indispensable to think of dance and its education within the theoretical-practical paradigms that graduation provides.

**KEYWORDS:** Dance. Education. Graduation. School.

Com a Lei de diretrizes e Bases - LDB, em 1971, a matéria Educação Artística (que incluiu música, teatro e artes plásticas) passou a ser componente curricular do Ensino Fundamental e Médio. Anos depois em 1996, a LDB passa a considerar a disciplina obrigatória também na Educação Básica, incluindo, enfim, o ensino da dança. Na Lei no 2.287, de 13 de julho de 2010, obtivemos a garantia: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de



forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (2010). Ainda na década de 1990 - em 1997- surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que orientaram a abordagem das quatro linguagens artísticas - teatro, dança, música e artes plásticas - na escola. Este foi o primeiro documento oficial a mencionar a dança como linguagem autônoma tanto nos parâmetros de artes quanto nos de educação física.

A partir daí foi um caminho natural pensar a formação superior em dança (licenciatura), já que seria preciso profissionais especializados para ocupar as escolas a partir deste reconhecimento da dança pelo Estado. No Brasil, antes mesmo das licenciaturas já existiam cursos superiores em dança. O primeiro curso superior com formação em dança, na época sem divisão entre bacharelado ou licenciatura, foi na Universidade Federal da Bahia em 1956. Já na Universidade Federal do Rio de Janeiro os cursos são mais recentes, o Bacharelado teve início em 1994, a Teoria e Licenciatura em 2010. A inserção do curso de licenciatura se justificou pelo aumento da demanda dos profissionais nas escolas e não somente nas academias de dança. No ensino superior, a dança educação, então, ganhou o seu espaço como conteúdo autônomo e especializado no campo das artes.

Apesar disso, a dança enquanto formação profissional ainda é fragilizada. Seu ensino encontra-se em diversos ambientes: escolas, academias de Ginástica, academias de dança, organizações não governamentais - ONG`s, instituições religiosas, lugares estes que, muitas das vezes, não são especializados na formação de professores da dança e também não contam com professores especializados. Por isso encontramos na prática, muitos licenciados em Artes, Música, Educação Física e até Pedagogia exercendo o papel que deveria ser do professor licenciado em Dança (MARQUES, 2012). A falta de uma fiscalização também contribui para que a vaga do professor licenciado seja dada para outro tipo de especialização, ou até mesmo alguém que só leciona aulas de dança com a experiência que teve na sua infância, sem nenhuma graduação na área da saúde, da educação ou das artes.

A escolha desse tema se deu pela preocupação com o mercado de trabalho ao término do curso, pois, atualmente, apesar de entendermos que é indispensável pensar a dança e a educação através da dança no campo teórico-prático que a faculdade nos oferece, a formação no ensino superior não é determinante para a contratação do professor de dança nas escolas. Ainda se faz necessário organizar o campo politicamente.

Nos estudos de Navas (2010, p.2), observamos que:

Um médico, um advogado ou um engenheiro podem assim ser denominados, certificando-se sua formação, sem que tenham passado pelos bancos de uma universidade? De forma alguma, mas bailarinos e professores de dança, desde que desejem ensinar somente fora do ensino regular (fundamental e médio), podem.

Isabel Marques (2012), ao dialogar sobre o ensino da dança nas escolas e qual caminho ele está tomando, esclarece que:

Independentemente deste campo minado que, infelizmente, vem se formando ao longo dos anos entre profissionais que se consideram habilitados a ensinar dança, noto que, acima de tudo, é a pluralidade que tem, sem dúvida, marcado as atividades da dança e ensino no país: diferentes modalidades/formas (do ballet clássico ao “tchan”), produções artísticas (dos festivais de academia às redes computacionais), propostas educativas (das escolas de dança aos cursos de mestrado nas universidades), locais de realização (das ruas aos teatros), apoios (da iniciativa privada às bolsas governamentais) se interrelacionam, se ignoram, se cruzam, entrelaçam, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela (p.20).

Com isso atentamos que a formação em dança deve ser tratada com muito cuidado, pois além dos muros da universidade, ela também acontece nas academias, centros de dança e também nos circuitos de danças populares.

Apesar de todas as dificuldades, pouco a pouco, os passos estão sendo dados. Recentemente, dia 23 de fevereiro de 2016, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte aprovou a proposta que altera o § 6º, art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases no ponto referente ao ensino de artes. Pela ementa, a música, o teatro, as artes visuais e a dança serão as linguagens que constituirão o componente curricular obrigatório no ensino de artes. O texto anterior citava apenas a Música como componente obrigatório. O prazo para a implantação total dessa mudança é de cinco anos. São conquistas como essa, que renovam as forças para continuar na luta da inclusão real da dança na escola.

Com o entendimento de que a dança possui um campo específico e legítimo do saber, compreendemos que ela não cabe apenas como um conteúdo dentro de outras disciplinas. Pois como Barreto (2004, p.56) escreveu em seu livro,

[...] a dança não sendo disciplina do currículo escolar, não pode ser ministrada nas escolas por licenciados em dança, como um campo de conhecimento autônomo que tem características, estrutura, conteúdos e metodologias próprios. Ela somente pode ser trabalhada em função de outros campos do conhecimento, assumindo um papel de conteúdo de disciplinas, como a Educação Artística e a Educação Física.

O nosso ideal, portanto, deve ser a inclusão da disciplina de Dança nas escolas porque,

Apesar da existência de diferentes licenciaturas em vigor (dança, teatro, música, artes visuais), tratando especificamente cada uma das linguagens artísticas, nenhuma garante que o professor estará apto a trabalhar com propriedade as nuances de cada fazer artístico, o que obriga esse profissional a estar aberto a interlocuções com outros profissionais, a buscar cursos de aperfeiçoamento e atualização (STRAZZACAPPA, 2008, p. 92).

Afinal, nem o professor de dança, nem um professor de educação artística ou de qualquer outra linguagem artística estudou para dar conta de lecionar todos os campos da Arte, todos possuem suas particularidades. Não existe um profissional que passe por todas elas com rigor em apenas uma licenciatura. Essa causa, portanto, deve ser de todos os profissionais do campo artístico que entendam a especificidade dos saberes em questão. Para Isabel Marques, “a postura crítica nos permite sair do senso comum, nos ajuda a cruzar as fronteiras do óbvio, nos auxilia a deixar de pertencer à massa amorfa de pessoas identicamente alijadas dos processos de construção do mundo” (1999, p. 218).

Precisamos nos unir, refletir e criticar o atual modelo de ensino da Arte nas escolas, pressionar, fiscalizar o que já temos de amparo legal. Somente assim, poderemos ter a esperança de que no futuro bem próximo, nossas crianças tenham a oportunidade de experimentar o que de fato acreditamos que deva ser a dança na escola.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, D. **Dança...** Ensino, sentidos e possibilidades na escola. São Paulo: Autores associados, 2004.

MARQUES, I. Dança na escola: Arte e Ensino. In: **Salto para o Futuro**, ano XXII, boletim 2, 2012.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje** – textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

NAVAS, C. Centros de Formação: o que há para além das academias? In: TOMAZZONI, Airton et al. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

STRAZZACAPPA, M. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, C.; MOREIRA, J. (Orgs.) **Educação e Arte** - as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

## ATRAVESSANDO FRONTEIRAS: DANÇA E REABILITAÇÃO NEUROLÓGICA INFANTIL

Data de aceite: 18/02/2020

Data de submissão: 21/07/2019

### Maria Fernanda Silva Azevedo

Professora, especialista e mestra em Dança pela UFBA (Bolsista Fapesb- 2017/2019), realizou sua pesquisa no Instituto Baiano de Reabilitação (IBR Salvador- BA), no ano de 2018. Durante 06 anos, foi professora de dança vinculada ao Centro Internacional de Neurociências e Reabilitação (CINR/Rede Sarah Lago Norte- DF 2010/2016).  
mfsa4908@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/2581108840720844>

**RESUMO:** Este artigo apresenta as bases epistemológicas da pesquisa de mestrado da autora, que fundamentam e destacam atravessamentos entre as áreas de Dança e Saúde, introduzindo conceitos como *embodiment* (LAKOFF & JOHNSON, 1999), neuroplasticidade (LENT, 2001; KOLB & GIBB, 2011; RAMACHANDRAN 2014; BERTHOZ, 2017) e afetividade (DAMÁSIO, 2004). Com isso, propõe-se evidenciar o papel do sistema e aparato sensório-perceptivo-motor nas aprendizagens cognitivas e motoras, deslocando o protagonismo do sistema nervoso central nestes processos. Estes conceitos são articulados com o entendimento da dança enquanto ação cognitiva do corpo (KATZ, 2005) e fundamentam o papel da dança em programas de reabilitação neurológica infantil.

O artigo apresenta ainda o perfil dos sujeitos da pesquisa, que são crianças com paralisia cerebral em processo de reabilitação, inserindo a ação com/da dança neste contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança, Reabilitação Infantil, *Embodiment*, Neuroplasticidade.

### CROSSING BORDERS: CHILDREN'S NEUROLOGICAL DANCE AND REHABILITATION

**ABSTRACT:** This article presents the epistemological basis of the author's master's research, which establishes and emphasizes cross-cutting between the areas of Dance and Health, introducing concepts such as *embodiment* (LAKOFF & JOHNSON, 1999), neuroplasticity (LENT, 2001, KOLB & GIBB, 2011; RAMACHANDRAN 2014, BERTHOZ, 2017) and affectivity (Damasio, 2004). With this, it is proposed to highlight the role of the sensory-perceptive-motor system and apparatus in cognitive and motor learning, shifting the central nervous system protagonism in these processes. These concepts are articulated with the understanding of dance as a cognitive action of the body (KATZ, 2005) and support the role of dance in children's neurological rehabilitation programs. The article also presents the profile of the research subjects, who are children with cerebral palsy in the process of rehabilitation,

inserting the action with / in the dance in this context.

**KEYWORDS:** Dance, Child Rehabilitation, Embodiment, Neuroplasticity.

A comunicação apresentada faz parte da pesquisa de mestrado da autora que trata de um estudo de caso exploratório, em uma abordagem com dança para crianças com paralisia cerebral, integrantes de um programa de reabilitação. O objetivo deste estudo foi investigar como a atividade de Dança pode interferir na autopercepção corporal destas crianças.

No recorte deste artigo, a apresentação das bases epistemológicas da pesquisa fundamenta e destaca atravessamentos entre as áreas de Dança e Saúde, articulando conceitos como *embodiment* (LAKOFF & JOHNSON, 1999), neuroplasticidade (LENT, 2001; KOLB & GIBB, 2011; RAMACHANDRAN 2014; BERTHOZ, 2017), afetividade (DAMÁSIO, 2004) e a cognição associada à Dança (KATZ, 2005; CALVO-MERINO, 2006; CROSS, 2012; HAGENDOORN, 2012).

Amplia-se a noção de aprendizagem com o corpo inteiro, reconhecendo o papel do sistema e aparato sensório-perceptivo-motor nas aprendizagens cognitivas e motoras, deslocando então o protagonismo do sistema nervoso central destes processos.

O entendimento básico é que a cognição se situa muito além do sistema nervoso central fazendo parte de um processo complexo que depende de todo o sistema sensório-perceptivo-motor. As evidências das Ciências Cognitivas mostram que não se pode entender as faculdades de razão como autônomas, separadas e independentes das capacidades corporais como percepção e movimento. Os estudos sobre aprendizagem motora, a chegada da física quântica e as revoluções nas neurociências provocam mudanças também no campo das Artes. A Dança quando se afirma como área de conhecimento específico acompanha estas mudanças.

Uma das teorias que explicam a relação entre o movimento e a cognição trata do conceito de *embodiment*, pela ótica do linguista George Lakoff e do filósofo Mark Johnson (1999). Os autores questionam a prática filosófica tradicional ocidental ao afirmar que o nosso sistema conceitual e de razão surgem de nossos corpos.

A filosofia tradicional ocidental, desde os pressupostos de René Descartes<sup>1</sup> sugeria que a nossa faculdade de razão é autônoma, separada e independente da percepção, motricidade, emoção e outras capacidades corporais. Essa capacidade autônoma da razão foi colocada como a principal característica que nos distinguia de outros animais. O homem seria diferente do animal pela sua capacidade de raciocinar. Com a emergência da teoria evolutiva de Charles Darwin (DARWIN apud

---

1 Descartes (1596-1650), filósofo e matemático francês. Criador do pensamento cartesiano, sistema filosófico que deu origem à Filosofia Moderna. Imerso neste contexto, postulou a separação total da mente e corpo, sendo o estudo da mente atribuído à religião e à filosofia, e o estudo do corpo, visto então como uma máquina, era objeto de estudo da medicina. (DE CASTRO; ANDRADE; MULLER, 2006)

LAKOFF e JOHNSON, 1999), ficou evidente que as capacidades humanas, incluindo aí a razão, desenvolvem-se justamente a partir das capacidades animais e junto com elas.

A visão evolucionária diz que a razão usa as capacidades corporais e se desenvolve a partir delas. A razão é fundamentalmente corporificada. Lakoff e Johnson (1999) nos mostram que os nossos corpos, cérebros, e sobretudo as interações com o ambiente promovem grande parte da base inconsciente para a nossa metafísica diária, ou seja, o nosso senso do que é real, a chamada racionalidade.

Para os autores, a categorização, habilidade necessária a qualquer ser vivo, não seria produto da razão consciente. Nós, humanos, temos uma categorização neural, fruto dos cérebros, corpos e interação com o mundo que vem se transformando com a evolução.

Para dar um exemplo concreto: cada olho humano tem 100 milhões de células sensíveis à luz, mas apenas cerca de 1 milhão de fibras levando a informação ao cérebro. Portanto, cada imagem recebida deve ser reduzida em complexidade por um fator de 100. Ou seja, a informação em cada fibra constitui uma categorização das informações de cerca de 100 células. A categorização neural desse tipo existe em todo o cérebro, através dos mais altos níveis de categorias das quais podemos estar conscientes. Quando vemos árvores, as vemos como árvores, não apenas como objetos individuais distintos um do outro. O mesmo com pedras, casas, janelas, portas etc. (LAKOFF e JOHNSON, 1999, p. 203, tradução nossa)<sup>2</sup>

No momento que categorizamos o que é uma árvore, por exemplo, a experiência com os sentidos é condição inicial para a categorização do conceito. O cheiro, o formato, a cor, a experiência vivida ou até a inferência que fazemos a partir de outras experiências corporificadas são fundamentais para o entendimento daquele objeto.

A maioria das nossas categorizações seria formada automaticamente e inconscientemente, e a peculiaridade dos nossos corpos daria as possibilidades de categorização e conceituação. Os autores usam o termo “cognitivo” para aspectos do sistema sensório-motor que contribui para nossas habilidades de conceituar e raciocinar. Uma vez que as operações cognitivas são, em sua maior parte, inconscientes, o termo chamado por eles de “inconsciente cognitivo” descreve com precisão todas as operações mentais envolvidas em sistemas conceituais, significado, inferência e linguagem.

Segundo Lakoff e Johnson (1999), cientistas cognitivos chegam a afirmar que 95% do nosso pensamento é inconsciente. Esse entendimento ampliou a ideia sobre como vivenciamos uma experiência. A afirmação de que o nosso senso do que é

---

2 To take a concrete example: each human eye has 100 million light-sensing cells, but only about 1 million fibers leading to the brain. Each incoming image must therefore be reduced in complexity by a factor of 100. That is, information in each fiber constitutes a categorization of the information from about 100 cells. Neural categorization of this sort exists throughout the brain, up through the highest levels of categories that we can be aware of. When we see trees, we see them as trees, not just as individual objects distinct from one another. The same with rocks, houses, windows, doors and so on. (LAKOFF e JOHNSON, 1999, p. 203)

real começa e depende fundamentalmente dos nossos corpos, especialmente do nosso aparato sensório-motor, que nos permite perceber, mover e manipular, define que as estruturas detalhadas dos nossos cérebros foram moldadas pela evolução e experiência.

Qualquer raciocínio que você faça usando um conceito requer que as estruturas neurais do cérebro realizem esse raciocínio. Assim, a arquitetura das redes neurais do seu cérebro determina quais conceitos você tem e, portanto, o tipo de raciocínio que você pode fazer. A modelagem neural é o campo que estuda quais configurações de neurônios realizam o que experimentamos como formas particulares de pensamento racional. Também estuda como essas configurações neurais são aprendidas. A modelagem neural pode mostrar em detalhes um aspecto do que significa para a mente ser incorporada: como configurações particulares de neurônios calculam o que experimentamos como inferências racionais? Neste ponto, a pergunta vaga “A razão pode fazer uso do sistema sensório-motor?” torna-se tecnicamente uma questão mais específica: “As inferências racionais podem ser computadas pela mesma arquitetura neural usada na percepção ou no movimento do corpo?” Agora sabemos que, em alguns casos, a resposta a essa pergunta é sim. (LAKOFF e JOHNSON, 199, p.178, tradução nossa)<sup>3</sup>

Os autores sugerem ainda que um conceito corporificado é uma estrutura neural que parte ou faz uso do sistema sensório-motor. O *locus* da razão (inferência conceitual) seria o mesmo do *locus* da percepção e do controle motor, que são funções corporais (LAKOFF e JOHNSON, 1999, p. 238).

O conceito de *embodiment*, segundo Lakoff e Johnson (1999) nos faz repensar a origem dos sistemas conceituais. Estes autores evidenciam que precisamos, fundamentalmente, das experiências e aparato sensório-motor para entender e conceituar o mundo à nossa volta. O conceito de corpo como um sistema complexo, interligado e codependente é cada vez mais compreendido em todas as áreas. Dessa forma, (re) significamos o papel da experiência corporal e do aparato sensório-motor no processo cognitivo, revelando uma espécie de inteligência inconsciente fundamental para nossa apreensão do mundo.

A importância das experiências corporais e de movimento para a linguagem trazidas pelos linguistas sugerem pistas sobre o imbricamento da aprendizagem motora e cognitiva, pois tratam do fenômeno do conhecer pela via sensório-motora. São conceitos importantes para fundamentar a ideia da dança enquanto ação cognitiva do corpo, porque mostram a importância da experiência corporificada para

---

<sup>3</sup> Any reasoning you do using a concept requires that the neural structures of the brain carry out that reasoning. Accordingly, the architecture of your brain’s neural networks determines what concepts you have and hence the kind of reasoning you can do. Neural modeling is the field that studies which configurations of neurons and carry out the neural computations that we experience as particular forms of rational thought. It also studies how such neural configurations are learned. Neural modeling can show in detail one aspect of what it means for the mind to be embodied: how particular configurations of neurons, operating according to principles of neural computation, compute what we experience as rational inferences. At this point the vague question: “Can reason make use of the sensorimotor system?” becomes the technically answerable question “Can rational inferences be computed by the same neural architecture used in perception or bodily movement?” We now know that, in some cases, the answer to this question is yes. (LAKOFF & JOHNSON, 199, p. 178)

o desenvolvimento de funções corporais, como, por exemplo, a linguagem.

A dança então é entendida como uma habilidade altamente especializada e, em termos de movimento, que fornece ao corpo repertório e habilidades que se conectam com processos mais amplos de comunicação e linguagem. A dança pode ser tomada como um modelo para o entendimento dos acontecimentos do mundo, por se constituir como uma evidenciação do trânsito entre o biológico e o cultural (KATZ, 2005)

Katz traz para Dança a ideia da co-contaminação. A dança é modificada pelo ambiente e o modifica, numa perspectiva coevolutiva. Essa tese corrobora a ideia de que a experiência corporificada tem implicação em nosso entendimento do mundo, portanto modifica também este mundo.

Pensando na atividade de dança dentro de um programa de reabilitação neurológica infantil, essa ideia se afirma no momento que a experiência com a dança modifica esse corpo em seu *locus* mais desejado, que é o cérebro e a (re)organização dos seus padrões corticais.

Através da experiência corporificada intensa temos a tentativa de modificar e (re)organizar esses padrões, ainda que eles se mantenham distantes do entendido como normalidade, em função de uma lesão. Seria a neuroplasticidade atuando em seu melhor papel.

Neuroplasticidade ou plasticidade neuronal é o nome dado à capacidade de adaptação do sistema nervoso, e dos neurônios, às mudanças em condições ambientais cotidianas. Ela acontece permanentemente, uma vez que toda a informação em forma de energia, que incide sobre o sistema nervoso central, modifica-o de alguma maneira (LENT, 2001). Isso envolve tanto mudanças morfológicas no corpo dos neurônios como mudanças comportamentais em processos de aprendizagem e memória, por exemplo.

A importância das experiências de movimento são cada dia mais constatadas como fundamentais para a recuperação de uma função total ou parcial de um indivíduo que sofre uma lesão com perda de tecido nervoso.

Nossos movimentos corporais recorrem a muitos dos mesmos neurônios usados para leitura, escrita e matemática. Pessoas fisicamente ativas relataram um aumento nas habilidades acadêmicas. O que nos faz movimentar também é o que nos faz pensar. Certos tipos de exercício podem produzir alterações químicas que proporcionam cérebros mais fortes, mais saudáveis e mais felizes. Um cérebro melhor está melhor equipado para pensar, lembrar e aprender. (RATEY apud KAUFMANN, 2001, pag. 26, tradução nossa)<sup>4</sup>

### O cérebro é dotado de capacidade de regeneração e reorganização da rede

4 Our physical movements call upon many of the same neurons used for reading, writing and math. Physically active people reported an increase in academic abilities. What makes us moves is also what makes us think. Certain kinds of exercise can produce chemical alterations that give us stronger, healthier, and happier brains. A better brain is better equipped to think, remember and learn. (RATEY apud KAUFMANN, 2001, p. 26)



neuronal de acordo com influências e estímulos do ambiente (LLINAS, 2002). Pesquisas em neurociências (KOLB e GIBB, 2011) têm demonstrado que estes estímulos são bastante influentes durante o próprio desenvolvimento natural ou mesmo no processo de readaptação após um evento que provoque a perda de tecido nervoso, trazendo descobertas interessantes sobre essa capacidade de mudanças no sistema neurológico.

Novas experiências permitem que o cérebro altere estruturas existentes ou formem novas conexões para aumentar o potencial funcional (e.g. aumentar a densidade sináptica). Há, portanto, uma escala de potencial de mudanças na neurogênese do organismo humano, novas ramificações e conexões sinápticas, e até mesmo a migração das células. Isto nos permite considerar a modificabilidade não apenas como característica muito importante do ser humano, mas nos permite dizer que a estrutura cognitiva, os estados de personalidade, as condições emocionais podem ser afetados de forma significativa por determinadas intervenções que precisam ser definidas. (FEUERSTEIN, 2014, p. 228)

Na infância, o cérebro opera de forma ainda limitada e vai se especializando com o tempo. Apesar disso, ele é extremamente plástico nesta fase que está formando as principais conexões para o processamento de dados sensoriais.

Sabemos que durante a infância ocorrem os chamados períodos críticos de desenvolvimento. A habilidade de substituir uma estratégia motora ou cognitiva por outra é parte integral do desenvolvimento. A essa capacidade natural do cérebro, que ocorre com bastante intensidade na infância, Alain Berthoz (2017) deu o nome de *vicariance*. A vicariância ocorre de várias formas e em vários órgãos do corpo, mas no cérebro ela se torna mais refinada e especializada durante o desenvolvimento infantil.

É o que acontece também com a neuroplasticidade, que é essa capacidade de (re) organização neuronal, de acordo com as circunstâncias. Durante o desenvolvimento infantil estes processos estão se constituindo e se especializando, por isso ocorrem com tanta intensidade, apesar de continuarem ocorrendo por toda vida. Na infância, o sistema nervoso vai amadurecendo e a rede de conexões neurais vai se ampliando.

O cérebro de uma criança consiste, principalmente, de redes locais. Posteriormente, uma conectividade distribuída é estabelecida por meio de *links* de longa distância que permitem a construção de redes funcionais envolvendo várias partes do cérebro. (BERTHOZ, 2017, p. 95, tradução nossa)<sup>5</sup>

Por isso, diversos estudos já mostram que crianças que crescem num ambiente muito pobre em estimulação e contato afetivo, podem desenvolver déficits em relação à este processo natural de maturação das chamadas funções executivas, que são tão importantes para a sua aprendizagem. As funções executivas se referem

<sup>5</sup> The brain of an infant consists primarily of local networks. Subsequently a distributed connectivity is established by virtue of long-distance links that enable construction of functional networks involving various parts of the brain. (Berthoz, 2017, p. 95)

à capacidade de tomar decisões, planejar um ato motor, avaliar as vantagens e desvantagens de uma estratégia ou movimento, mudar de opinião. São também conhecidas como memória, atenção, flexibilidade cognitiva, entre outras. Começam a se apresentar mais efetivamente por volta dos quatro ou cinco anos, quando a criança é capaz de conectar um evento passado ao presente. (BERTHOZ, 2017)

A ideia dos afetos como parte fundamental do processo de desenvolvimento é trazida também pelo neurocientista Antônio Damásio, quando mostra a concepção do filósofo Espinosa sobre a mente humana como um grande avanço nos estudos do corpo. Neste caso, avanço relacionado com a noção de mente e a influência das emoções e afetos para os estados corporais. Segundo o autor, de acordo com a percepção de Espinosa:

[...] a mente humana é a ideia ou o conhecimento do corpo humano [...] e não pode perceber nenhum objeto exterior como existindo realmente, exceto através das ideias da modificação (afecções) do seu próprio corpo” (ESPINOSA apud DAMÁSIO, 2004, p.224).

Damásio (2004) investigou a natureza dos afetos e as emoções como um conjunto de respostas químicas e neuronais que formam padrões, de acordo com cada corpo. “Os acontecimentos no corpo são representados como ideias na mente”, diz o autor (2004, p. 225). As imagens mentais originadas nas emoções dão lugar então aos sentimentos que têm papel fundamental na aprendizagem.

Segundo Damásio os sentimentos não são supérfluos. A complicada escuta que executam nas profundezas de cada um de nós é extremamente útil. “Trata-se sim, de combinar inteligentemente circunstâncias e sentimentos de forma que possam guiar o comportamento humano.” (DAMÁSIO, 2004, p.192)

A neurociência é uma área de estudo dentro das ciências biomédicas, fundamental para o entendimento da aprendizagem pelo corpo inteiro. Ela aborda a compreensão total do funcionamento do sistema nervoso. É uma das disciplinas mais dinâmicas e inovadoras da atualidade, e traz mudanças muito rápidas e constantes nos conceitos, com novas descobertas diárias e, por isso, com necessidade de atualização constante por parte do pesquisador da área. Os estudiosos desta área já têm o entendimento de que, para compreender o cérebro, é preciso atravessar fronteiras de disciplinas como a neurobiologia, neuroanatomia, neuroquímica, dentre outras.

A separação cartesiana pode estar também subjacente ao modo de pensar de neurocientistas que insistem em que a mente pode ser perfeitamente explicada em termos de fenômenos cerebrais, deixando de lado o resto do organismo e o meio ambiente físico e social e, por conseguinte, excluindo o fato de parte do próprio meio ambiente ser também um produto das ações anteriores do organismo. (DAMÁSIO, 1996, p.281)

Entender este processamento da informação, resultando em aprendizagem cognitiva e motora, interessa para a Dança por ser uma atividade que sintetiza e imbrica constantemente estes dois processos. A aprendizagem motora e a cognitiva estão em uma relação explícita.

Os sujeitos dessa pesquisa de mestrado se situam no universo das crianças com diagnóstico de PC. A PC, segundo a classificação de Martin Bax (1964, p. 1964, tradução nossa), é a desordem da postura e do movimento, secundária à lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento. O termo tem origem na palavra inglesa *cerebral palsy*<sup>6</sup> e desperta muita controvérsia em suas traduções.

Muitos tradutores acreditam que o significado da paralisia gera muita confusão em relação ao entendimento da paralisia cerebral, pois traz uma ideia de paralisia completa, imobilidade. Por isso alguns escritores ingleses e americanos de Neurologia preferem o uso do termo *paresis*<sup>7</sup>, pois neste caso a força estaria presente, ainda que prejudicada.

Existem vários tipos de paralisia cerebral e elas vão depender da origem, etiologia, extensão e localização da lesão. A sua classificação é baseada na distribuição dos membros envolvidos, podendo ser uma monoplegia, hemiplegia, di, tri ou tetraplegia.

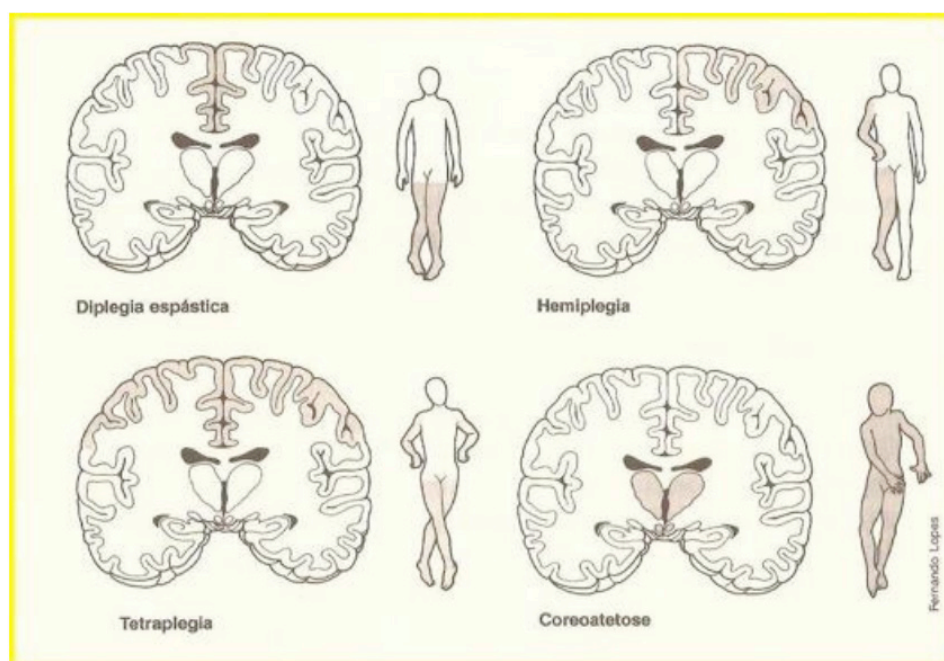


Figura 1 - Correlação entre as áreas lesionadas do cérebro e o comprometimento motor

Fonte: LOPES, 2009

A figura 01 representa a correlação entre as áreas lesionadas do cérebro e o comprometimento motor que gera no indivíduo. A PC pode ser classificada, ainda,

6 A disorder of movement and posture due to a defect or lesion of the immature brain.

7 Paresis = Paresia (BAX, 1964, p. 295, tradução nossa)

de acordo com as alterações de tônus<sup>8</sup> muscular. Essas alterações podem ser de aumento (hipertonia), diminuição (hipotonia) ou ausência completa (atonia). As paralisias também podem ser do tipo flácidas ou espásticas, estas últimas sendo as mais frequentes e resultantes de uma lesão ocorrida nas áreas motoras do córtex cerebral.

A paralisia espástica provoca a hipertonia do músculo, com diminuição da força e hiperreflexia (aumento dos reflexos musculotendinosos, como por exemplo, o reflexo patelar). Isto provoca, na criança, uma movimentação involuntária de resistência, além de ocasionar deformidades articulares ao longo do seu crescimento. Acredita-se que quando a lesão se localiza principalmente em núcleos da base do encéfalo, a paralisia se apresenta em forma de coreoatetose. Na coreoatetose ocorrem, simultaneamente, os movimentos de coreia<sup>9</sup> e atetose<sup>10</sup>, em todos os membros. O estudo das localizações dessas lesões contribui para o conhecimento do sistema nervoso.

A correlação entre a localização anatômica da lesão e o sintoma clínico que se apresenta é muito importante para os médicos, sobretudo os neurologistas. Porém, especialistas sabem também que, muitas vezes, a análise dos exames de imagem como fMRI e tomografias de crânio, não dão conta de explicar a complexidade de detalhes de uma manifestação clínica do corpo. Os distúrbios associados à condição clínica inicial podem ser vários e envolvem alterações cognitivas como a deficiência intelectual, as alterações de funções executivas como atenção e memória, alterações de linguagem, comportamento e alimentação, alterações sensitivas e perceptivas, epilepsia, déficits sensoriais, entre outros.

Quando pensamos numa criança com lesão cerebral ou até mesmo com uma deficiência intelectual, porém sem fatores de risco para uma lesão cerebral, podemos perceber explicitamente a relação de codependência entre o desenvolvimento motor e cognitivo. Cada etapa motora alcançada pela criança é alcançada quando acompanhada da realização de uma tarefa cognitiva e, não raras vezes, uma é a condição para que a outra aconteça. Muitas vezes o atraso no desenvolvimento motor observado ocorre justamente pela dificuldade cognitiva que provoca a falta de experiências sensório-perceptivo-motoras fundamentais para o amadurecimento motor. E o contrário também é percebido, uma criança com dificuldades motoras decorrentes de uma lesão cerebral, muitas vezes é privada destas mesmas experiências sensório-perceptivo-motoras prejudicando o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes como orientação visuoespacial, autopercepção

8 Por tônus entende-se o estado de relativa tensão em que se encontra permanentemente um músculo normal em repouso. (MACHADO, 2006, p. 205)

9 Termo de origem grega que significa dança e caracteriza-se por movimentos involuntários, rápidos e de grande amplitude. (MACHADO, 2006, p. 253)

10 Manifesta-se por movimentos involuntários lentos e sinuosos, especialmente dos antebraços e mãos. (MACHADO, 2006, p.253)

e processamento sensorial.

Por exemplo, o bebê, em sua fase sensório-motora está ocupado em desenvolver o aparato motor em função de explorar o ambiente e ter experiências perceptivas. “O equilíbrio cervical pode permitir que a criança se oriente e explore visualmente o ambiente; o equilíbrio sentado pode facilitar o uso das mãos e o engatinhar ou arrastar pode auxiliá-la na exploração do ambiente.” (DENUCCI e CATANHO, 2008)

Difícilmente uma criança irá explorar o ambiente ao seu redor, tendo assim capacidade de desenvolver o seu sistema sensório-perceptivo-motor, sem a intenção e motivação necessária para isso. O desenvolvimento motor e cognitivo estão concomitantemente implicados. A partir desta premissa básica, propõe-se entender melhor a noção de aprendizagem com corpo inteiro e como o processo de autopercepção corporal proposto pela abordagem com a dança pode interferir no programa de reabilitação neurológica infantil. A dissertação de mestrado da autora traz um estudo de caso exploratório com crianças com paralisia cerebral em processo de reabilitação. Lá encontram-se registrados os instrumentos de avaliação utilizados, vídeos, entrevistas, desenhos, impressões e resultados encontrados numa abordagem de percepção sensorial e pesquisa de movimentos realizadas com as crianças num período de dois meses. Foram pesquisados também os profissionais da equipe de reabilitação, na intenção de compreender o entendimento destes profissionais sobre a dança e a atividade de dança na reabilitação.

Foi confirmado que a dança, enquanto atividade artística, com potencial de transformação e ação cognitiva, ainda é pouco compreendida na área da Saúde. O cotidiano de um hospital/clínica de reabilitação envolve questões administrativas e burocráticas que, por vezes, interferem de maneira determinante nos programas de reabilitação. São muitas variáveis que envolvem o planejamento de um programa de atividades para a criança, e entre elas estão questões políticas, econômicas e de falta de acesso à informação, que impedem a expansão da Dança enquanto potencial artístico e educativo também na área da Saúde.

O entendimento sobre a dança enquanto arte, capaz de potencializar processos de aprendizagem e expressão, será tão mais entendido pelos profissionais quanto mais estiver inserido em programas de reabilitação. Faz-se urgente e necessária a valorização desta atividade para além do conceito de terapia na área de Saúde, para que ocorra sua difusão e ampliação dos quadros de profissionais formados em dança, nas instituições de saúde. Essa pesquisa pretende realizar desdobramentos futuros, no intuito de amadurecer o ato de pesquisar e, assim, fortalecer a inclusão da Dança enquanto campo de conhecimento na área específica da Saúde.

## REFERÊNCIAS

- BAX, M. C. Terminology and classification of cerebral palsy. **Developmental Medicine & Child Neurology**. London: Mac Keith Press, v. 6, n. 3, p. 295-297, 1964.
- BERTHOZ, A. **The Vicarious Brain, Creator of Worlds**. Harvard University Press, 2017.
- CALVO-MERINO, Beatriz et al. Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers. **Cerebral cortex**, v. 15, n. 8, p. 1243-1249, 2004
- CONOMY, J.P. **Disorders of body image after spinal cord injury**. *Neurology*, v. 23, n. 8, p. 842-842, 1973.
- CROSS, E.S.; et al. The impact of aesthetic evaluation and physical ability on dance perception. **Frontiers in human neuroscience**, v. 5, p. 102, 2011.
- DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Editora Companhia das Letras, 2004
- DENUCCI S.M.; CATANHO E.G. Desenvolvimento motor. *In*: BRAGA L.W.; PAZ JÚNIOR, A.C. **Método SARAH: reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral**. São Paulo: Santos, 2008.
- FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L.H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HAGENDOORN, I. G. **Dance, aesthetics and the brain**. 2012. Disponível em <http://www.ivarhagendoorn.com/research/dance-aesthetics-and-the-brain> <http://www.ivarhagendoorn.com>
- KATZ, H. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005
- KAUFMANN, K. A. **Inclusive creative movement and dance**. Champaign: Human Kinetics, 2006.
- KOLB, B.; GIBB, R.; Brain plasticity and behaviour in the developing brain. **Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 20, n. 4, p. 265, 2011.
- LAKOFF, G. e JOHNSON, M. **Philosophy in the Flesh, The embodied Mind and its challenge to Western Thought**. Basic Books, 1999
- LLINÁS, R. **I of the Vortex: from Neurons to Self**. Massachusetts: MIT Press, Cambridge, 2002
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios – Conceitos Fundamentais de Neurociência**. 1a Ed., v. 1, Rio de Janeiro: Atheneu, 2001.
- MACHADO, A. B. M. **Neuroanatomia funcional**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1986.
- RAMACHANDRAN, V. S. **O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana**. Zahar, 2014.

## ELO: LEGADO CULTURAL CAPIXABA

*Data de aceite: 18/02/2020*

*Data de submissão: 03/12/2019*

**Camila Honorio Alves**

Faculdade Vale do Cricaré

São Mateus – ES

<http://lattes.cnpq.br/5741503513576888>

**RESUMO:** O presente texto consiste num relato de experiência apresentado no VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança e refere-se, primordialmente, ao projeto de pesquisa e extensão desenvolvido na Faculdade Vale do Cricaré, através do Núcleo de Pesquisa em Educação Física e Saúde, pela professora especialista Camila Honorio. Além dos relatos acerca das atividades do supracitado projeto de pesquisa e extensão “Elo Capixaba”, narra-se ainda outras experiências decorrentes de sua atuação profissional no Centro Cultural Araçá e Belas Artes Projetos Culturais, que dialogam sobremodo com o escopo desta pesquisa. Este trabalho objetivou: reconhecer o contexto cultural mateense relacionado às danças populares brasileiras, com ênfase no cenário capixaba; analisar o conceito de corporeidade sob a perspectiva da ancestralidade, memória e escrita do corpo; e compreender como as danças populares podem auxiliar no desenvolvimento

da corporeidade. A projeção deste trabalho se deu pela relação da professora com seus alunos, ao longo dos três anos residindo na cidade, nas instituições mencionadas. Ministrando aulas para diferentes faixas etárias e contextos de ensino, sendo a dança, em especial às Tradicionais Capixabas, que vem como conteúdo da Educação Física Escolar do Município, observou o pouco conhecimento dos mateenses, aqui representados pelos alunos de suas aulas regulares e oficinas, sobre a própria história e cultura. Diante desta inferência identificou assim, a necessidade de aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre as Danças Tradicionais, além de novas metodologias de ensino destas, com destaque para a formação do Licenciando em Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança. Corporeidade. Ancestralidade. Memória.

**LINK: CULTURAL LEGACY CAPIXABA**

**ABSTRACT:** This text consists of an experience report presented at the 6<sup>th</sup> Scientific Meeting of the National Association of Researchers in Dance (ANDA) and refers primarily to the research and extension project developed at Vale do Cricaré College, through the Research Center in Physical Education and Health, by specialist teacher Camila Honorio. In addition to the reports about the activities of the

aforementioned research and extension project “Elo Capixaba”, other experiences resulting from his professional performance at the Araça Cultural Center and Belas Artes Cultural Projects are also narrated, which dialogue in a way with the scope of this research. This work aimed to recognize the cultural context of the citizen of São Mateus – ES, related to Brazilian popular dances, with emphasis on the Capixaba scenario; analyze the concept of corporeity from the perspective of ancestry, memory and writing of the body; and understand how popular dances can help in the development of corporeity. The projection of this work was due to the relationship of the teacher with her students in the institutions mentioned over the three years residing in the city. Teaching classes for different age groups and educational contexts, and, being dance, especially traditional Capixabas dance, content of physical education at the schools of the municipality, was observed little knowledge of the citizens, here represented by the students of their regular classes and workshops, on history and culture itself. In view of this inference, thus, the need to deepen knowledge and reflection about traditional dances, in addition to new teaching methodologies of these, with emphasis on the formation of Licensoring in Physical Education.

**KEYWORDS:** Dance. Corporeity. Ancestry. Memory.

## **CORPOREIDADE, ANCESTRALIDADE, MEMÓRIA E ESCRITA DO CORPO**

**Elo: legado cultural capixaba** é um relato de experiência, pautado no conceito de corporeidade e na pesquisa teórica e prática das danças populares brasileiras através das atividades desenvolvidas no Projeto “Elo Capixaba” da Faculdade Vale do Cricaré e outras atividades dialogantes na cidade de São Mateus.

Dentre tantos pensamentos e concepções sobre o conceito de corporeidade, de acordo com Bonfim (2003), aqui a entenderemos como um processo subjetivo construído por todas as relações e experiências do corpo, sendo um estado de presença consciente que envolve os aspectos biológicos, pessoais e sociais do sujeito. Em concordância também com Cohn (2014) que aborda o corpo sob o prisma da Psicologia Formativa de Keleman, como um processo evolutivo, construído por ele mesmo, numa infundável órbita de transformação, organização e reorganização. A partir destas referências elencamos utilizar com frequência a palavra corpo quando nos referirmos à corporeidade.

No mundo atual, pós-moderno, é possível observar uma ênfase na aquisição de bens materiais, status, conhecimento e produtividade. Ter e produzir são mais valorizados do que ser, experimentar e viver. Sendo assim, podemos inferir que a sociedade atual caminha na direção contrária à corporeidade, ao próprio corpo, ao próprio eu.

Diante deste panorama da sociedade pós-moderna apresentado acima se torna premente voltar à direção dos nossos passos no sentido da corporeidade,



entendendo-a como conceito, e assim, compreendendo e apropriando-se do próprio corpo. Compreender a corporeidade consiste numa melhor relação do homem consigo, com o meio e com o outro. E é através destas relações que a corporeidade vai se construindo, reconstruindo e se manifestando como escrita do corpo. Dentre tantas maneiras de alcançar essa compreensão da corporeidade, do corpo, a dança, e aqui as danças populares vão emergir como meio para tal empreitada.

Alves (2018) aponta que as danças populares são compostas de três elementos: ancestralidade, memória e escrita do corpo, sendo tais elementos poderosos contribuintes para a construção do corpo subjetivo e autêntico.

Ancestralidade, sendo entendida como uma memória coletiva, visto que as danças populares brasileiras, em geral, são resquícios da herança tradicional de diferentes etnias que formaram o tronco etnográfico brasileiro. Cada manifestação traz consigo histórias, costumes, contos que permitem aos seus brincantes uma identificação cultural e sua apropriação para a construção do seu corpo-memória, corpo-identidade.

As experiências com as festas e/ou danças populares podem evocar memórias particulares relacionadas à infância, não é por acaso que seus praticantes são chamados de brincantes, podem conjurar ainda memórias familiares e entre outras que aludem ao seu caráter tradicional. Tais vivências rememoram nos brincantes as memórias individuais forjadas no seu próprio corpo através das relações estabelecidas com ele mesmo, como também nas relações interpessoais e espaciais.

Quanto à escrita do corpo, ela se dá na apropriação da dança e da cultura pelo próprio corpo. Diante de uma variedade de festas e danças populares brasileiras, cada corpo vai se identificar mais com uma ou outra por uma infinidade de motivos: referência familiar, facilidade de aprendizado da movimentação, relação cultural regional, etc. Esta primeira identificação confere ao corpo informações possivelmente veladas até o momento. Esse desvelar de si no ato de dançar é ao mesmo tempo expressão e apropriação de sua singularidade.

A prática usual da dança como de qualquer outra atividade física gera aprimoramento técnico. No entanto, quando se trata de danças populares o termo técnica não seria a escolha mais adequada, sendo mais pertinente falar de certos parâmetros gestuais e/ou de movimento. Algumas danças populares vêm sendo sistematizadas de alguma maneira para promover o ensino delas. As movimentações vão ganhando nomes ou apelidos e grupos vão formulando metodologias para seu ensino. Apesar de certa estrutura, é preciso salientar que a maioria delas, se não todas, ainda possui certo grau de liberdade para a execução dos movimentos. Observamos que embora haja um gestual ou movimentação característica cada corpo vai executá-la de uma maneira diferente, revelando a sua singularidade e a diversidade de corpos. Entendemos desta maneira, a escrita do corpo como um

desvelar e expressar da sua subjetividade, portanto uma construção da corporeidade.

Ancestralidade, memória e escrita do corpo, são elementos presentes nas danças populares brasileiras que auxiliam no desnudar da singularidade dos corpos, na compreensão, construção e apropriação da corporeidade.

Como objetivo, este trabalho busca reconhecer o contexto cultural mateense relacionado às danças populares brasileiras, com ênfase no cenário capixaba. Fazer uma análise do conceito de corporeidade sob a perspectiva da ancestralidade, memória e escrito do corpo. E visa compreender como as danças populares podem auxiliar no desenvolvimento da corporeidade.

A projeção inicial deste trabalho se deu pela relação da professora com seus alunos, nas instituições que leciona ao longo dos três anos residindo na cidade. Ministrando aulas para diferentes faixas etárias e contextos de ensino, observou pouco conhecimento dos mateenses, aqui representados pelos alunos de suas aulas regulares e das oficinas que ministra, sobre a própria história e cultura.

Outra observação e reflexão importante para a construção deste trabalho se refere às Danças Tradicionais, que aparecerem na proposta curricular do município de São Mateus como conteúdo da Educação Física, seguindo os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular que diz:

“[...] as unidades temáticas Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esfera nacional e mundial)” (BNCC, 2018).

Lecionar as disciplinas de dança do curso de Licenciatura em Educação Física despertou a necessidade de aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre as Danças Tradicionais, além de novas metodologias de ensino destas, de forma a contribuir para uma formação inicial de professores mais ampla e compatível às demandas da área de atuação destes futuros profissionais.

## **METODOLOGIA**

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (2003) possibilita ao pesquisador o acesso a todo tipo de material tornado público referente ao seu assunto, abrangendo escritas diversas, como revistas, jornais, monografias, boletins, entre outros, além de comunicações orais e audiovisuais.

Caracteriza-se também como uma Pesquisa Participante, referindo-se, segundo Sousa (2018), à aquisição de informações sobre a realidade dos atores sociais mateenses frente ao conhecimento de sua história e cultura local e a construção de suas corporeidades. Para coleta de dados utilizou-se a observação associada

a relatos tanto dos alunos quanto de agentes da cultura envolvidos com o cenário do Forró Pé de Serra de Serra de São Mateus, dança popular selecionada para a pesquisa. Os relatos de produtores, artistas e militantes do Forró concorda com o caráter da transmissão oral tão presente nas culturas populares como afirma Brandão (1984).

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

“Elo: Capixaba” é uma proposta de projeto de pesquisa e extensão a ser desenvolvida na Faculdade Vale do Cricaré, em São Mateus – ES. O projeto iniciou em Agosto de 2019 atuando apenas como extensão, projetando-se para o próximo ano, também as ações de pesquisa. Antes do início do projeto, no primeiro semestre deste mesmo ano algumas oficinas experimentais foram realizadas em diferentes lugares para reconhecimento do contexto cultural da cidade, complementando as observações que já vinham sendo feitas ao longo de dois anos pela pesquisadora.

Responsável pela idealização do projeto, Camila Honorio Alves é também professora no Centro Cultural Araçá, onde ministra aulas de Danças Tradicionais, e foi através do projeto de oficinas itinerantes, em Maio de 2019, proposto por esta instituição, que coletou pela observação e intervenção, informações sobre a população mateense e a sua relação com as danças tradicionais e/ou populares, da região.

As oficinas itinerantes foram realizadas: na Escola Municipal João Pinto Bandeira com turmas do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Maria Motta Santos com turmas do Ensino Médio e na Faculdade Vale do Cricaré com o projeto Maturidade Ativa, outro projeto de extensão do Núcleo de Pesquisa em Educação Física e Saúde.

Para as oficinas itinerantes foram selecionadas três danças populares de regiões diferentes do Brasil: Coco (Paraíba e Alagoas), Ciranda (Paraíba e Rio de Janeiro) e Frevo (Pernambuco). Como as oficinas eram ministradas para um público misto, em geral sem experiência com dança, foram propostas atividades lúdicas e dinâmicas, através das quais eram ensinados os passos básicos de cada dança. Através das atividades foram apresentados também alguns elementos, como a saia usada na ciranda e a sombrinha do frevo.

Nenhuma destas danças são características do Estado do Espírito Santo, o que não foi impedimento para uma boa aceitação das turmas, especialmente pela forma lúdica com que as danças foram introduzidas. Contudo, vale ressaltar que outra dança foi ministrada em algumas oficinas, por uma demanda que o próprio público atingido vinha solicitando. Entenderemos melhor o porquê a seguir.

As danças tradicionais do Espírito Santo são: Congo, Jongo, Ticumbi, Reis de Boi e Forró. Na cidade de São Mateus encontramos o Jongo e o Reis de Boi. Em

Conceição da Barra, cidade vizinha a São Mateus, encontramos o Reis de Boi e o Ticumbi, principalmente. O Forró, por sua vez, é popular em todo o estado e de todas as danças listadas é a única verdadeiramente popularizada, ou seja, mais amplamente conhecida.

A primeira observação realizada nas oficinas itinerantes é que poucos participantes conheciam as danças do Espírito Santo, com exceção do forró. Observação que já vinha sendo feita no contato da professora com seus alunos do projeto social, Belas Artes Projetos Culturais, Centro Cultural Araçá e Faculdade Vale do Cricaré no curso de Licenciatura em Educação Física, nos últimos três anos atuando como professora de dança na cidade.

Durante esse tempo em todos estes espaços foram realizadas rodas de conversa com os alunos onde se questionou quem conhecia as danças que seriam ministradas e quem sabia quais eram as Danças Tradicionais do estado do Espírito Santo. Sobre as danças do estado, sendo assim, sobre sua própria cultura, uma média de 15% apenas tinham algum conhecimento, e sobre danças populares de outras regiões do Brasil apenas 5% em alguns casos, outras vezes o conhecimento sobre estas era nulo. Em relação ao Forró Pé de Serra, especificamente, uma média de 95% dos alunos tinham algum conhecimento, e destes 95%, em geral, apenas 10% conhece ao menos a base da dança. Diante destes dados tornou-se premente o desenvolvimento desta pesquisa.

Tomando como base o Forró Pé de Serra, por ser mais popularizado na cidade, passa-se a uma segunda observação, apesar de conhecido pela maioria, quiçá, por todos, ele é pouco praticado como podemos constatar no parágrafo anterior. Ao chegar para ministrar as oficinas, todas as turmas, a partir dos sétimos anos do Ensino Fundamental solicitavam aulas de Forró, assim como inúmeros alunos das instituições que leciona, revelando que apesar de ser uma dança característica do Estado, e especialmente da cidade, pela sua proximidade a Itaúnas, grande parte da população mateense não sabe dançar o Forró Pé de Serra.

Outra apreciação se refere à quantidade de eventos de Forró Pé de Serra realizados na cidade e o quantitativo de público atingido. Se levarmos em conta a população de 130.000 habitantes e o público atingido nos eventos de outros estilos veremos uma menor incidência tanto de público quanto em quantidade de eventos do Forró Pé de Serra. Segundo um produtor local de uma das casas de eventos mais prestigiadas da cidade, eventos de Sertanejo alcançam 90% do público almejado, eventos de Pagode 70%, enquanto o Forró corresponde apenas a 30%. Diante dos dados fica evidente a menor incidência de eventos de Forró, visto que é preciso um mínimo de alcance de público para manutenção do espaço e dos eventos que ele promove.

Vale ressaltar aqui que esta realidade não se limita ao Forró, a maioria das

danças populares ou tradicionais lutam bravamente para manter viva nossa herança cultural através de uma minoria representada pelos grupos populares espalhados pelo Brasil. No entanto, se compararmos os relatos de mestres populares de Jongo, Reis de Boi e outros, veremos que o Forró ainda possui uma maior visibilidade e quantitativo de apreciadores, público e até mesmo militantes que batalham pelo seu reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial.

Antes de prosseguirmos é preciso fazer uma pausa nas reflexões para falar sobre Itaúnas, região antes mencionada. Conhecida popularmente como a Vila Mágica, Itaúnas é um distrito de Conceição da Barra, cidade vizinha a São Mateus. Segundo relatos de mateenses e barrenses os nativos desta localidade desenvolveram um jeito único de dançar que deu origem a um estilo, hoje denominado Roots, onde se valoriza os movimentos de perna com inspiração no Samba de Gafieira. É lá também que acontece o Festival Nacional Forró de Itaúnas (FENFIT), um dos maiores festivais de Forró do Brasil e do mundo. O Festival é caracterizado por oito dias de shows de artistas do Forró já consagrados, além de novas bandas que participam de uma competição, cujo prêmio é um valor em dinheiro e gravação de um CD. Muitas bandas de Pé de Serra são lançadas neste festival, e mesmo as não vencedoras ganham uma enorme visibilidade no cenário do Forró. Além da música acontecem também Workshops de Dança ao longo do evento.

Diante das experiências no primeiro semestre com as oficinas itinerantes e ao longo desses anos na cidade de São Mateus, estipulou-se para o início das atividades do projeto “Elo: Capixaba” duas áreas de atuação: pesquisa e extensão. A extensão foi iniciada em Agosto de 2019 com aulas de Forró, duas vezes na semana com uma hora de duração para a comunidade interna e externa à Faculdade Vale do Cricaré, ministradas pelos professores Camila Honorio Alves, Lucas Bonelá dos Santos e Victória Werneck Franklin Mota. A área de pesquisa ganhará maior destaque em 2020 com um grupo de estudo, com enfoque na história do Forró Pé de Serra na região, seus elementos básicos e elaboração de metodologias lúdicas para seu ensino em diferentes contextos, incluindo a Educação Física Escolar. As aulas ministradas na extensão deste primeiro semestre servirão de base para análise e elaboração das metodologias a serem desenvolvidas, tendo, portanto um caráter da pesquisa já em execução.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As danças populares, apesar de receberem essa denominação “popular” são ainda pouco conhecidas ou pouco valorizadas nas zonas urbanas, como observamos no relato de experiência. Como educadores e artistas entendemos que a preservação e valorização da cultura popular são de suma relevância para o reconhecimento da

história ancestral, regional, pessoal e para identificação e compreensão do próprio corpo e sua singularidade. Para além da questão da corporeidade, a preservação e valorização da cultura popular se mostram relevantes também para a própria conservação e transmissão da história e cultura local.

Vale mencionar que o cenário do Forró Pé de Serra na cidade de São Mateus resiste com muita perseverança, energia e alegria, características basilares desta manifestação e que se faz possível pelo espírito de união que converge os diversos projetos da cidade em prol da preservação, reconhecimento e difusão do Forró Pé de Serra.

“Elo: Capixaba”, enquanto projeto de pesquisa e extensão pretende contribuir a curto, médio e longo prazo para a preservação, valorização, disseminação e reflexão das festas, costumes e danças tradicionais capixabas, especialmente as vividas ao norte do Estado, dando enfoque ao Forró Pé de Serra em seus primeiros anos de atuação. É uma pesquisa e extensão ainda em fase inicial, com muitos passos a trilhar e conhecimentos a produzir em conjunto com todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C.H. **Tattoo: o corpo transformado pela pele**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BONFIM, T.R. **O sentido de corporeidade e a atuação profissional do professor de educação física do ensino médio público**. Rio Claro: [s.n], 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. v. 7, 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAVACANTI, T.C. **Tradição e juventudes em Alagoas: o grupo de roda xique-xique**. Maceió: UFA, 2018.

COHN, L. **Anatomia emocional: o corpo como um processo subjetivo**. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <[http://www.psicologiaformativa.com.br/artigos/anatomia\\_emocional\\_o\\_corpo\\_como\\_processo\\_subjetivo.pdf](http://www.psicologiaformativa.com.br/artigos/anatomia_emocional_o_corpo_como_processo_subjetivo.pdf)>. Acessado em: 08 fev. 2018, 14:56.

FARIAS, F.R.; BARBOSA, C.M. **Memórias na carne**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Distrito Federal: 2018.

OLIVEIRA, J.R. **Pelos caminhos da dança: três cartas sobre o corpo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SANTOS, I.F. **Dança e pluralidade cultural: corpo e ancestralidade**. Revista Múltiplas Leituras, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 31-38, jan. / jun. 2009.

## CAMINHOS DA PRESENÇA: COM-SENTINDO OUTRAS/ OS BAILARINAS/OS POSSÍVEIS

*Data de aceite: 18/02/2020*

*Data de submissão: 03/12/2019*

### **Daniela Isabel Kuhn**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR) Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/8052541271348815>

### **Juliana Maria Greca**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR) Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/6157255439986527>

**RESUMO:** A partir da concepção de artista/docente de Isabel Marques, estabeleceu-se no projeto de extensão “Com-sentir: arte, docência e dança contemporânea” a investigação de uma metodologia de ensino e criação de dança, pautada na presença como performatividade. Buscou-se junto aos participantes do projeto, a construção da percepção e consciência de seus corpos como forma de estar sendo no mundo. Nessa caminhada, a presença como integração de um corpo não dicotômico, sensível à sua materialidade e capaz de ler a si mesmo criticamente, tornou-se algo indispensável para desenvolver um conhecimento corporal que consentisse outros modos de ser/estar presente no cotidiano, como também, outras formas de se mover e dançar. Sendo assim, esse artigo pontua algumas imbricações transdisciplinares

que se demonstraram proficuas em provocar e acolher através da dança, o engajamento de pessoas que não correspondem aos padrões corporais hegemônicos, em caminhos que consentissem seus corpos estarem presentes em suas danças e vidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** dança. presença. artista-docente. educação.

### PRESENCE WAYS: CO-FEELING OTHER DANCERS POSSIBILITIES

**ABSTRACT:** Based on Isabel Marques' concept of artist / teacher, it was established in the extension project “Co-feel: art, teaching and contemporary dance” the investigation of a teaching methodology and creation of dance, based on presence as a performativity. Along with the project participants, it was sought to construct perception and awareness of such participants bodies as a way of being in the world. In this journey, presence as the integration of a non-dichotomous body, sensitive to its materiality and able to perceive itself critically, became indispensable to develop a bodily knowledge that would allow other ways of being present in daily life, as well as, other ways to move and dance. Therefore, this article punctuates some transdisciplinary imbrications, that have proven successful, in provoking and embracing through dance the engagement of

people who do not correspond to hegemonic body patterns, in ways that allow their bodies to be present in their dances and lives.

**KEYWORDS:** dance. presence. artist-teacher. education.

## 1 | O CONTEXTO: MEU CORPO, TEU CORPO E A PROXIMIDADE PROVOCADORA

Este artigo reflete sobre as escolhas metodológicas propostas no projeto de extensão **“Com-sentir: arte, docência e dança contemporânea”** desenvolvido nos anos 2017 e 2018 na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus Curitiba. O principal objetivo do projeto foi agregar à formação das/os acadêmicas/os do curso de Educação Física um estudo mais profundo sobre os conhecimentos de dança enquanto linguagem artística, com o intuito de elucubrar sobre o corpo a partir de reflexões teórico/práticas a propósito dos modos de ver, fazer e ensinar dança. Considerando esse contexto, problematizamos uma identidade da dança que, ao longo de sua história, tem sofrido influência dos processos sociais e culturais de objetificação do corpo e da dicotomia corpo/mente. Nesse sentido, o ensino da dança esteve por muito tempo pautado em práticas corporais dissociadas das corporeidades e dos sujeitos que dançam.

Na metodologia que desenvolvemos pautamos como fundamento entender as práticas de dança como imbricação dos processos educacionais e artísticos de forma indissociável, priorizando o aprendizado, a percepção e a manutenção da presença como caminho para que cada participante se direcionasse ao encontro de um corpo inteiro e integrado. Conforme a pesquisadora de dança Jussara Setenta (2008, p.84), “o corpo é o foco primordial e indispensável para se pensar/estar no mundo. E quando se trata do corpo que dança, sucede o mesmo”. Ou seja, a percepção sobre o aqui e agora da existência/experiência de alguém, ocorre prioritariamente e inevitavelmente a partir de atividades/ocorrências/manifestações corpóreas, sendo necessária a capacidade de percepção e leitura daquilo que de fato estamos sentindo no corpo. Ouvir/sentir/reconhecer o que o corpo fala, solicita estarmos presentes e conscientes da nossa presença a cada instante. Nesse sentido, a construção da autonomia em uma pessoa, passa pela percepção e consciência de sua performatividade como forma de estar sendo no mundo e, para tanto, a presença de um corpo não dicotômico, sensível à sua materialidade, torna-se algo indispensável, uma vez que “a performatividade promove a co-relação indissociável entre o que se faz e o que se diz – dizer o que faz, fazendo o que diz” (SETENTA, 2008, p. 84).

Desse modo, a metodologia que foi sendo desenvolvida durante o projeto, acolheu a busca pela presença como desfecho performativo imbricado à emancipação dos corpos. Neste processo, a consciência sobre as transitoriedades, diversidades



e descobertas sobre um estar sendo/existindo/movendo no mundo, configurou-se como elo transdisciplinar para as abordagens de dança, situando-as como irrefutáveis questões educacionais.

Durante a execução do projeto, o qual também foi aberto para comunidade interna e externa da UTFPR, fomos surpreendidas pela formação de um grupo bastante heterogêneo, abrangendo inclusive artistas da cena curitibana. Nesse percurso, potencializado pelas diferenças, houve o engajamento da identidade do projeto com o argumento de que existem outros corpos possíveis e outras possibilidades de dançar e ser bailarina/o, superando modelos, estereótipos e o senso-comum fortemente difundido e vinculado à uma concepção de corpo e dança que correspondam a um único modelo de beleza e virtuosismo, categorizando-os como os únicos normais, adequados, formais.

A consolidação de um novo paradigma levou a dança que estava sendo vivenciada/experimentada no projeto ao encontro do não saber, da dúvida, investigação, percepção, criação, uma vez que estávamos interessadas na/o bailarina/o como diferença e não mais como padrão, como também por modos mais problematizados de dizê-la/o. Corroborando com a perspectiva de novos horizontes para dança e seu ensino, encontramos no conceito de artista/docente (MARQUES, 1996), o argumento essencial para transição dos pensamentos tradicionais de ensino de dança para pensamentos contemporâneos que promovessem uma dupla reflexão sobre performatividade. Sendo assim, o conceito de artista/docente reforça a necessidade que a identidade da/o professora/or de dança esteja ancorada em uma identidade de artista e vice-versa, abrindo espaço para se criar reciprocidade entre pesquisas acadêmicas e artísticas, potencializar o trabalho pedagógico como elemento híbrido do ensino e da criação em dança, e ainda, para se criar pontes educacionais entre a produção e a fruição/apreciação estética do espectador.

Ademais, o vínculo entre educação e arte mobilizou-nos enquanto artistas/docentes pesquisadoras de dança, no sentido de nos indagarmos: qual papel a arte pode assumir na vida social e política das pessoas? Que outras danças podem surgir a partir disso? O que podem os corpos da dança? Sobre quais danças e corpos estamos falando? Afinal, “lidar com a performatividade na dança incita o processo de inventar danças” (SETENTA, 2008, p.85). Estas questões nos impulsionaram a tecer novos arranjos em relação ao pensamento inicial da concepção do projeto, o qual teve como referência a análise do filósofo Giorgio Agamben (2012) sobre o que é contemporâneo e a amizade. O autor convida-nos a refletir sobre a sinestesia política contida na amizade, compreendendo-a como um com-sentir entre o eu e o outro, entre a identidade e a alteridade. Ou seja, como partilha da própria vida traduzida como experiência de percepção da(s) existência(s). Nesse sentido, os estudos sobre presença e performatividade, a partir de um viés artístico e, sobretudo,

político, contribuíram para estruturação de um fio condutor que nos orientasse como artistas/docentes em nossos ensaios metodológicos junto ao grupo do projeto.

A performatividade se interessa pela presentidade do presente que está em movimento. Vive-se a globalização, tempo das redes de circulação de ideias, materiais, pessoas; do deslocamento e descentralização de poderes e crenças. A importância de se falar/trabalhar/tratar da performatividade na contemporaneidade está em provocar, perturbar, e instigar a continuidade desses deslocamentos e descentramentos e tentar subverter procedimentos que fixem, e rotulem ideias, pensamentos, produções e outros. São fazeres que levam a dizeres específicos, fazeres que são considerados enquanto atitudes que podem ser encaradas como condutas políticas (SETENTA, 2008, p. 83).

A contribuição da performatividade para dança consiste em impregnar o movimento de dança de infindáveis sentidos, como também, de inúmeras formas de dizê-los. O que significa inventar e desinventar modos de mover/ser na dança e de perceber e acessar informações que habitam o corpo, recaem sobre o corpo e se manifestam através dos corpos, mobilizando-os. Esta mobilização se dá a partir do como nos apresentamos/compreendemos/sentimos em relação ao mundo, e ainda, da nossa capacidade de gerenciar os apelos de familiarização com as performatividades/normas/condutas reguladas e naturalizadas pela cultura hegemônica.

Performar com as expectativas hegemônicas, requer a adequação dos corpos a um modo de existir/sentir/mover demasiadamente restrito e inatingível. Em contraposição ao modelo hegemônico, vivem às margens dos padrões culturais os corpos abjetos. No sentido proposto por Judith Butler (2012), os corpos abjetos são aqueles que têm menor valor social por estarem divergindo da norma, que, dentre outros aspectos, produz um modelo de corpo e performatividade intensamente proclamado e consumido. Entendemos que estes corpos referenciados como diferentes, inadequados e inapropriados, os corpos que recebem o estigma da abjeção, em alguns casos, encontram refúgio ao se afastarem de si mesmos, tornando-se invisíveis para si e para os outros. Quando a presença não é consentida, o desenvolvimento de uma existência com autonomia é cerceado. Para performar com este corpo categorizado (equivocadamente) como diferente, inadequado e inapropriado de uma forma que não atenda os padrões que o excluem, ou seja, nos limites da abjeção, reivindica-se a esse corpo sua (re)conexão, sua presença. Diante desse panorama, a dança que se revelou para nós, professoras e propositoras do projeto, deu-se como construção de processos e procedimentos permeados de afetos, estruturados e estruturantes de um com-sentir sobre a presença/existência de todos os corpos, acolhendo suas buscas, seus (re)encontros e suas danças (falas/expressividades/performatividades).

Conforme as experiências foram acontecendo no projeto, pudemos estabelecer uma simbiose entre a relação macro e micro do nosso fio condutor, tecendo

permeabilidades entre o pessoal-individual e o coletivo-social. Muitas pessoas participantes tinham pouca ou nenhuma experiência com dança e relataram se sentirem acolhidas, respeitadas e estimuladas a viverem a dança em sua estrutura corporal. Somado a isto, a concepção naturalizada de um corpo com uma estética específica ser a única possibilidade de ser um corpo dançante foi sendo transgredida a cada aula e essa característica foi percebida e valorizada pelo grupo. Notamos nas expressividades das pessoas participantes a possibilidade de desenvolver um conhecimento corporal até então restringido, consentindo outros modos de ser/estar presente e de se mover, de forma lúdica, consciente e desafiadora.

Estas pessoas puderem rever sua existência, que, em boa parte, estava subjugada aos padrões estéticos normativos. Nos relatos das/os participantes foi possível perceber que estas marcas sociais que excluem e diminuem as pessoas foram problematizadas nas aulas do projeto na medida em que todas/os foram vislumbradas como possíveis bailarinas/os.

Se no espaço das práticas de dança esta realidade social de exclusão marcou presença, também nos questionamos sobre a permeabilidade dessas experiências em direção inversa, da sala de dança para a vida cotidiana das/os participantes. Dança que começou a intensificar seus traçados de comprometimento pedagógico-artístico-social-político na medida em que problematizamos condutas culturais naturalizadas que classificam alguns corpos como válidos e outros como inválidos e estimulamos uma apropriação da pessoa de sua estrutura física/emocional, a partir de uma prática acolhedora pautada pelas proposições de artistas/docentes.

## 2 | ARTISTA/DOCENTE: AS FEITURAS VIVAS E AFETUOSAS DA DANÇA

Pode-se dizer que o ensino de dança, como também as abordagens sobre o corpo mais comuns na realidade cultural capitalista contemporânea, estão baseadas em um binômio polarizado de ideias contraditórias e ultrapassadas. O senso comum transita entre uma visão tecnicista de corpo, comparando-o com uma máquina passível à disciplina, onde “o aluno passa a ser visto como um corpo motriz, em sua precisão técnica, distanciado de suas vivências subjetivas, tornando-se um corpo adestrado” (MATOS, 2000, p. 218). Ou então, uma visão de corpo livre, compreendendo este corpo como consumidor de uma liberdade espontânea, fruto de experimentações aleatórias, imparciais ao estilo *laissez-faire*. Acompanhando as reflexões que venham a problematizar este binômio, reivindica-se uma dança que se alinhe em uma “prática de desenvolvimento da consciência estética, que possibilite a materialização da sensibilidade humana, ampliando a capacidade expressiva” (SARAIVA et al, 2005, p. 115) e crítica sobre si mesmo e sobre a realidade.

Sendo assim, contrapondo-se aos pensamentos tradicionais que mantêm os

sujeitos absortos em suas realidades, o pensamento contemporâneo busca uma desconexão saudável com as premissas que regem o cotidiano, algo bem diferente das concepções culturais neoliberais de um *laissez-faire* e/ou da produtividade de um corpo máquina disciplinado. Essa desconexão, seria a dissociação entre o sujeito e o próprio tempo em que vive, criando um espaço de mobilidade entre diferentes pontos de vista. Esse movimento contribui para construção do discernimento sobre as dinâmicas sociais como fruto de autonomia. Conforme Agamben (2012), o pensamento contemporâneo seria aquele que não se ajusta perfeitamente com as premissas de seu tempo, e justamente por esse motivo, torna-se o mais adequado em compreender a realidade em sua complexidade.

Essas reflexões auxiliam na construção de argumentos para uma educação contemporânea compreendida como processo de busca ativa e não como recepção passiva, corroborando com as ideias defendidas por Paulo Freire (2015) em sua proposta de educação libertadora, a qual ainda é emergente na realidade brasileira, enfrentando intensos processos de resistência. Em um contexto epistemológico contemporâneo da educação e da dança, os saberes estão imbricados às subjetividades e, portanto, podem e devem ser transitórios. A transitoriedade mobiliza transformações e caracteriza o sentido de busca como intrínseco ao sentido de conhecimento e, este último, configura o sentido de uma vida livre, a qual afirma-se como biopotência para existência de outras/diversas formas de vida.

O filósofo Peter Pál Pelbart (2003) caracteriza a biopotência como contraposição e embate às relações de poder chamadas de biopolíticas. O termo biopolítica foi forjado pelo filósofo Michel Foucault para designar as relações de poder sobre a vida e que, no entanto, “o próprio Foucault intuiu que aquilo mesmo que o poder investia – a vida – era precisamente o que doravante ancoraria a resistência a ele, numa reviravolta inevitável” (PELBART, 2003, p.25). As biopolíticas recaem sobre os corpos, regulando-os, disciplinando-os, normatizando-os, docilizando-os, alienando-os, dominando-os. Assim, algumas danças contemporâneas se mostram como possibilidade para que a imaterialidade subjetiva de suas produções, possam se materializar nos corpos que dançam, assistem, pesquisam, experienciam, entre outras possibilidades de relacionamento com a dança. Ou seja, mover-se, dançar, coreografar, diante da intempérie, do desconhecido e das transitoriedades, exige um corpo com habilidade para perceber as brechas que acolhem sua existência, um corpo capaz de coreografá-las, buscá-las e/ou produzi-las. Esse corpo é inevitavelmente consciente de si mesmo e do mundo onde vive.

É importante frisar o ímpeto não metafórico. Coreografia não deve ser entendida como imagem, alegoria ou metáfora da política e do social. Ela é, antes de tudo, a matéria primeira, o conceito, que nomeia a matriz expressiva da função política... Essa necessária antimetaforicidade requer a formação de um empirismo particular,

atento aos modos como coreografias são postas em prática, ou seja, dançadas. Antimetáforicidade requer entendermos de que modo, ao atualizar-se, ao entrar no concreto do mundo e das relações humanas, a coreografia aciona uma pluralidade de domínios virtuais diversos – sociais, políticos, econômicos, linguísticos, somáticos, raciais, estéticos, de gênero – e os entrelaça a todos no seu muito particular plano de composição, sempre à beira do sumiço e sempre criando um por-vir (LEPECKI, 2012, p.46).

Quando falamos de subjetividade, faz-se relevante apontar que esta se constrói e se manifesta a partir de, e em relações a, situações reais da vida. É no corpo de carne, pele, órgãos e ossos que a subjetividade encontra sentido e se apresenta para o mundo enquanto atitudes, ações, escolhas, discursos, dispositivos, pensamentos que se tornam efetivamente materializados como performatividade e presença no mundo. Portanto, as movências estabelecidas na cena artística e/ou na vida cotidiana, coreografam e criam sentido para diferentes dramaturgias, coreografias políticas e modos de existência, as quais seguem imbricadas aos diferentes estados dos corpos.

Diante destes pressupostos, o conceito de artista/docente configura uma reconciliação entre a dança e educação contemporâneas, e convida professoras/es a refletir sobre algumas questões:

Que danças conhecemos? Que danças efetivamente dançamos? Com que frequência nos dispomos a assistir dança? Que reflexões temos sobre os nossos corpos? Como nos “apresentamos” corporalmente em sala de aula? Que valores realmente damos à articulação entre teoria e prática em se tratando de aula de dança (corpo)? Que relações somos capazes e temos vontade de traçar entre a dança, a educação e a sociedade? (MARQUES, 2003, p. 104).

### 3 | A DANÇA DAS/OS PARTICIPANTES

Como já colocado, o projeto de extensão esteve aberto para participação de público interno e externo da universidade. Suas atividades ocorriam no Laboratório de Poéticas do Corpo (LAPOC) da UTFPR em duas tardes por semana, com aulas de duas horas de duração. O número de participantes flutuou de 25 a 15 pessoas, de diferentes gêneros e com idades mais concentradas entre 18 e 25 anos, com algumas poucas pessoas com outras idades mais avançadas, inclusive na faixa dos 50 anos.

As aulas eram lecionadas por ambas as professoras do projeto, sendo que muitas vezes quando uma estava propondo a outra atuava como participante da aula, ou seja, as professoras dançavam junto com as/os estudantes. As propostas estavam baseadas em conteúdos relacionados à educação somática e a técnicas e jogos de improvisação, com os objetivos principalmente de expansão da consciência e percepção corporal, da reorganização do corpo, do desenvolvimento da criatividade,

do prazer da descoberta do corpo e do movimento, do aprendizado sobre mover junto e das relações entre o seu próprio corpo e o corpo das outras pessoas. Em quase todas as aulas abríamos um tempo e espaço para as/os participantes realizarem depoimentos sobre sua vivência na aula. As falas das/os participantes expressavam percepções e conquistas significativas para nossos objetivos e foram nos revelando um potencial fértil do projeto e de suas proposições.

Além disso, na finalização de uma etapa do projeto solicitamos as/aos participantes que nos concedessem um depoimento por escrito sobre suas participações nas aulas. Ao analisarmos estes depoimentos, integrando-os e relacionando-os com todo o processo vivenciado, percebemos que dispúnhamos de um material fecundo para refletirmos sobre nossas escolhas metodológicas, podendo também identificar com mais clareza, os afetos experienciados pelo grupo.

A construção de uma proposta de artistas/docentes de dança na qual o consentimento era mola propulsora, potencializou-se com a heterogeneidade que foi sendo configurada. Vale retomar e especificar esta diversidade que compunha o grupo formado por pessoas: que nunca haviam tido contato com a dança, outras que dançavam desde pequenas e seguiam estudando dança, atrizes e atores da área de teatro, mulheres que se autodenominavam como gordas, um homem de mais de 40 anos que nunca havia dançado, homens e mulheres que se declararam fora do padrão de heteronormatividade, pessoas casadas com filhas/os, pessoas jovens iniciando seus estudos na universidade, oriundas/os de cidades diversas do Brasil e até um imigrante de outro país. Este contexto estimulou-nos a criar/sustentar um ambiente seguro que encorajasse e recepcionasse a espontaneidade e a presença genuína para realização das propostas das aulas, nas quais a permissão de poder experimentar o mover e a dança estiveram sempre atuantes.

Consentir passou a ser uma ação conquistada e que imprimia a permissão de conhecer o próprio corpo e de dançar de forma comprometida com a descoberta de si mesma/o, com o desenvolvimento do conhecimento corporal e da construção de um espaço de afeto no qual todas/os estamos aprendendo a arquitetar pontes de relações e respeito. Consentir o diferente, a diversidade como potência de criarmos juntos, de enfrentarmos preconceitos, de questionarmos padrões sociais. De fato, este contexto demandou-nos olhar de frente para os preconceitos atuantes na sociedade e na dança, sobre os corpos válidos e os corpos não validados socialmente, o que Judith Butler (2012) denominou como corpos abjetos. Essa filósofa reivindica refletirmos e questionarmos sobre os corpos que importam, os corpos que são considerados importantes na sociedade contemporânea e aqueles corpos sem relevância, com valor menor, que são abjetados socialmente e, por isso, muitas vezes, passíveis de serem violentados. Como estas questões operam numa aula de dança? Uma pessoa que nunca dançou pode dançar? O corpo gordo, por exemplo, pode se mover com

prazer?

Escolhemos dar tempo e espaço para descortinar e problematizar estas questões em consonância com pensamentos contemporâneos de dança, como pontua Lúcia Matos (2014) sobre as experiências que muitos ambientes de dança começaram a propor, sobretudo no final da década de 70. Segundo a autora, inicia-se neste período muito do que podemos colher hoje, experiências com “corpos não treinados, procurando refutar o autoritarismo na concepção de corpo” (MATOS. 2014, p. 24). Essa tendência abriu caminhos para a dança passar a incorporar corpos múltiplos, de formas e habilidades diversificadas e, portanto, com outras maneiras de expressar e dançar. Ousamos dizer que alguns corpos, denominados como abjetos, ainda que de maneira restringida, começaram a ser plausíveis em alguns ambientes de dança.

No projeto **Com-sentir** passamos a presenciar em cada aula estes corpos diversos se permitindo experimentar possibilidades de mover que validavam sua existência, ou seja, suas performatividades na vida e na dança. Um depoimento de uma pessoa participante que já tinha experiência em outros espaços de dança reforça este aspecto: “Não consegui em outros lugares o conforto e a segurança de me aproximar dos outros e de mim. Todos os corpos são validados aqui, independente de estética ou técnica que eu possa manifestar”. Outra pessoa participante – que se auto declara como um mulher gorda - escreveu que o projeto auxiliou para “mudar em parte minha relação com meu corpo. A começar porque aqui no projeto não importa a forma do meu corpo”. Entendemos que os corpos mapeados como gordos tem sido classificados dentre aqueles que são considerados abjetos.

Percebemos que conseguimos criar um local de segurança para que diferentes pessoas pudessem experimentar a possibilidade de estar em si mesma/o, assumir seu corpo e então, provar da experiência da presença. O ambiente fértil para este consentimento, foi lapidado por nós, artistas/docentes, num processo freiriano, na medida que considerávamos a potência do contexto das pessoas que ali estavam conosco. Cada aula era planejada e proposta para aquele grupo específico, de acordo com as características que iam se revelando e instaurado um processo ao longo do tempo. A dança no projeto passou a ser um espaço de apreciação da diversidade, corroborando para direcionar um olhar para as pessoas participantes que experenciam esta arte como pessoas únicas, tal qual nos ensina Klauss Vianna (2005, p.63) “um artista é, antes de tudo, um indivíduo”.

As escolhas pedagógicas, portanto, estiveram pautadas no entendimento de que, como artistas/docentes, deveríamos sempre nos questionar sobre o potencial da arte da dança e, como coloca Marques (1997) as estratégias e métodos escolhidos sempre estariam dialogando com o contexto das/os estudantes e de seu contexto sócio-cultural, ou seja, o contexto vivido, percebido e imaginado pela/o participante do projeto. Os corpos foram revelando outras possibilidades de mover e de ser,

podendo refletir e mobilizar as repressões que incorporamos, considerando que

Através de nossos corpos aprendemos subliminar e inconscientemente (caso não tenhamos aprendido a ter uma postura crítica diante da vida) quem somos, o que querem de nós, por que estamos neste mundo e como devemos nos comportar diante de suas demandas. Conceitos e regras sobre gênero, raça, etnia, classe social etc. estão/são incorporados durante nosso processo de ensino-aprendizado sem que muitas vezes nos demos conta daquilo que estamos construindo ou até mesmo (re)produzindo (MARQUES, 1997, p. 23).

Se nego minhas sensações e quem eu sou em detrimento de uma cobrança social, se raramente dou atenção a minha realidade física, consigo estar presente no aqui e agora da minha vida? A dança que lapidamos no projeto criou oportunidades para problematizar estas questões e desenvolver a presença, pois, como discorre Jussara Miller (2016) para propor dança, é necessário resgatar o corpo. Corroboramos com autora que propõe como caminho deste resgate estimular as/os bailarinas/os a auto-observação, o despertar sensorial que gera a ampliação do “sentido cinestésico, resultando em uma presença: estar presente aqui e agora” (MILLER, 2016, p. 39).

Estas repressões e anestésias (no sentido de carência de sensibilidade) que imputam em nossos corpos tem como um de seus principais agentes o ambiente escolar, por diversos motivos, que neste artigo não exploraremos em sua amplitude. Apresentamos uma de suas principais características que pode ser resumida na colocação de Rengel et al. (2017, p. 16) a “Educação é falha com o ‘corpo’”. O conhecimento do corpo de forma vivencial e profunda tem sido negligenciado como parte dos conteúdos que compõe a formação do ser social em nosso país. Essa fissura construída na escola formal - que valoriza o conhecimento linear/descritivo em detrimento do conhecimento corporal/intuitivo (MARQUES, 1997) - produz marcas significativas na formação das pessoas. Comprometidas como artistas/docentes com uma análise crítica dessa realidade, nossas propostas no projeto trouxeram possibilidades de explorar estes conhecimentos corporais e intuitivos, como podemos perceber em alguns relatos. Vejamos o depoimento de uma participante, sendo uma mulher sem experiência anterior em dança ou trabalhos de consciência corporal:

Eu sinto que evolui nestes poucos meses. Não em acrobacias mirabolantes – que não é a proposta do projeto – mas em entender o corpo, entender as articulações, as possibilidades de movimento, o espaço que ele ocupa, os caminhos para chegar a algum resultado em movimento e uma série de aspectos que não conseguiria colocar em palavras.

Identificamos nesta fala que conhecer o corpo, como, por exemplo, suas articulações e possibilidade de movimento, é uma informação nova, que esta pessoa adulta está adquirindo como se fosse pela primeira vez. Isso reforça a privação do desenvolvimento deste conhecimento na educação formal e denúncia uma falta,



uma invisibilidade do corpo como parte da estruturação da educação do ser social.

Outro depoimento complementa este argumento. Uma participante descreveu que o projeto gerou tanto “satisfação”, quanto “desespero”. Explica que estes sentimentos estiveram concomitantes já que o processo envolveu “descobrir o quanto estamos desconectados de nosso corpo, o quanto nossa fisicalidade está atrofiada e andando no modo automático”. Esta participante é uma mulher de 30 anos que, assim como outra pessoa do grupo, descreve-se como gorda. Existe a satisfação em viver estas descobertas, mas desespero ao perceber essa alienação corporal. Entendemos que esta alienação atua de maneira tão intensa, que nem permite que estejamos conscientes dela. Como não sinto meu corpo, não estou ciente que não o percebo, tão pouco apreendo a relevância me percebê-lo. Outro participante complementa essas ideias ao colocar que o projeto colaborou para novas “possibilidade pedagógicas e artísticas ao se trabalhar não apenas com a dança, mas com o corpo de forma ampla e profunda”. Este participante é um homem jovem com experiência em Dança e estudante de Educação Física.

Isabel Marques (1997) lembra-nos que a escola negligenciou o corpo e a arte, apresentando uma ideia de sermos analfabetos corporais. Refletindo sobre uma técnica de educação somática, a anti-ginástica, Therésè Bertherat (2008), explana sobre a limitação de nossos conhecimentos sobre o próprio corpo, provocando-nos com uma definição de que somos “débeis motores”. A autora explica que a maioria de nós dispõe de um repertório de movimento mínimo, adquirido na infância e limitado por diversos padrões sociais repressores, como “se tivéssemos aprendido só as primeiras letras do alfabeto e ficássemos satisfeitos com as poucas palavras que com elas podem ser formadas”(BERTHERAT, 2008, p. 45).

O desespero relatado pela participante parece situar-se ao se perceber como, até então, com debilidades motoras, pois nunca teve oportunidade de desenvolver conhecimento sobre sua corporeidade. Ao mesmo tempo isso gera satisfação, pois é uma descoberta que traz possibilidades de maior autonomia, maior discernimento, a possibilidade de uma pessoa estar presente em si mesma/o. Essa perspectiva localiza a dança como promotora da formação do ser social, como nos aponta Isabel Marques (1997). Neste sentido, ter uma percepção refinada “do corpo significa refinar também sua capacidade de tomar decisões, solucionar problemas e interagir de modo mais rico com o meio-ambiente”, como nos ensina Débora Bolsanello (2016, p. 31) dançarina e pesquisadora em Educação Somática.

Acreditamos que estes poucos exemplos cumprem sua função de ilustrar um pensamento, proporcionando aberturas suficientes para que estes pensamentos continuem em mobilidade. A indissociabilidade proposta no conceito de artista/docente, alinhavada à mobilização de um corpo presente, capaz de problematizar sua própria performatividade como modo de existir no mundo, demonstra-se como

caminho profícuo para o consentimento de outras/os danças, outros corpos, outras/os bailarinas/os possíveis.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta escrita elucida os lugares que se revelaram como saída para nossos estudos e para onde, nos dias de hoje, aponta nosso trabalho. Igualmente, demonstram a síntese dos conceitos que fundamentam nossa proposta e que norteiam um pensamento reflexivo sobre ensino de dança em um ambiente formal de educação, como é o caso da UTFPR, local onde ambas autoras desse texto atuam como artistas/docentes. Sendo assim, nossa prática vem sendo permeada por um discurso emancipado(r) e nutrida pelo esforço transformador das epistemologias contemporâneas.

As questões levantadas pela performatividade conduzem a distúrbios, tensões que problematizam a “definição” do corpo que dança. [...] Num trabalho que aciona modos de agir contra-hegemônicos, ou seja, ações que vão de encontro às premissas e prerrogativas reconhecidas pela maioria como sendo as que regulam o fazer dança. Conseqüentemente, porque não expõe ações-movimentos de fácil reconhecimento, está sujeita a denominações tais como: dança que não dança, dança estranha, dança esquisita, dança fora do padrão, dança incompreensível, entre outras (SETENTA, 2008, p. 87).

A consolidação de uma dança transgressora, carrega consigo a ressignificação dos próprios corpos que dançam, colocando-os igualmente como transgressores. Este é precisamente o lugar educacional da dança, sem o qual se configura inócua todas as experimentações e transformações da dança como linguagem contemporânea performativa e vice-versa.

#### REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: A

BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BOLSANELLO, Débora. **Educação Somática: ecologia do movimento humano**. Curitiba: Juruá, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LEPECKI, André. **Coreopolítica e coreopolícia**. Ilha revista de antropologia UFSC. v. 13, n. 1, p. 41-60, jan/jun, 2012.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

MARQUES, Isabel. **Dança no contexto: uma proposta para educação contemporânea**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **O artista/docente**: ou o que a arte pode aprender com a educação. *Ouvirouver*, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, jul./dez. 2014.

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos**. Salvador: UDFBA, 2014.

MILLER, Jussara Correa. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klaus Vianna. São Paulo: Summus, 2016.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

SARAIVA, Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 219-242, set/dez, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2879/1493>> Acesso em: 08 jul. 2019.

VIANNA, Klaus; CARVALHO, Marco Antonio de. **A Dança**. São Paulo: Summus Editorial, 3ª ed., 2005.

## DANÇA E CONHECIMENTO: FORMULAÇÕES OU INSURGÊNCIAS DO AGORA

Data de aceite: 18/02/2020

**Márcia Virgínia Mignac da Silva**  
(UFBA)

Salvador-Bahia

<http://lattes.cnpq.br/0925131777043133>

**Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque**  
(UESB)

Salvador-Bahia

<http://lattes.cnpq.br/7913529993809727>

\*Artigo publicado anteriormente nos Anais do VI Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança ANDA (2019).

**RESUMO:** Este artigo a partir do entrecruzamento entre as Ciências Cognitivas, Ciências Políticas, Filosofia, Comunicação e Dança, propõe apresentar o ambiente bios midiático (Sodré, 2006), como replicador de formas de vida e da sociabilidade que vem sendo construída diante da expansão do mundo neoliberal. Para tanto, a centralidade do corpo norteará as discussões acerca dos fluxos sócio-midiáticos do tempo atual e a produção de epistemologias. Uma vez que, sem olhar o corpo na situação em que se encontra hoje, premido pelo neoliberalismo e pelas transformações cognitivas trazidas pelo viver *onoffline*, não se pode pensar o papel da dança. Avançando na discussão, a Performance do artista Aguinaldo

Moreira de Souza foi tratada dentro de uma perspectiva ilustrativa, a fim de explicitar a potencialização das materialidades biopolíticas no ambiente digital. O referencial teórico utilizado priorizou os seguintes autores: Katz & Greiner (2005), Pélbart (2013, 2016, 2019), Han (2015, 2018) e Safatle (2016).

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança. Corpomídia. Materialidade Biopolítica.

### DANCE AND KNOWLEDGE: NOW FORMULATIONS OR INSURGENCES

**ABSTRACT:** This article from the intersection between Cognitive Sciences, Political Sciences, Philosophy, Communication and Dance, proposes to present the media environment (Sodré, 2006) as a replicator forms of life and the sociability that has been built before the expansion of the neoliberal world. To this end, the centrality of the body will guide discussions about the socio-mediatic flows of the present time and the production of epistemologies. Since without looking at the body in the situation in which it is today, pressed by neo-liberalism and the cognitive transformations brought about by live onoff line, one can not think about the role of dance. Advancing the discussion, the performance of the artist Aguinaldo Moreira de Souza was treated within an illustrative perspective, in order to make explicit the potential

of biopolitical materialities in the digital environment. The theoretical framework used prioritized the following authors: Katz & Greiner (2005), Pélbart (2013, 2016, 2019), Han (2015, 2018) and Safatle (2016).

**KEYWORDS:** Dance.corpomídia. Materiality. Biopolitical.

## DESAFIOS DO TEMPO DE AGORA

Viver no tempo atual, não tem sido uma tarefa fácil. As convulsões que vêm redesenhando o mundo impregnam o corpo, entendido aqui, como uma “realidade biopolítica” (PÉLBART, 2013, p.55), ou seja, uma realidade modulada a mecanismos de existência. De modo que se torna mais do que necessário, arriscar-se dizer que é vital, repensar o estatuto político da atualidade. E avançando um pouco mais, faz-se urgente investigar a relação do corpo que dança, com o que se impõe a partir das investidas do biopoder (na base da vigilância) e dos fluxos sociomidiáticos, uma vez que sem olhar o corpo na situação em que se encontra hoje, premido pelo neoliberalismo e pelas transformações cognitivas trazidas pelo viver *onoffline*, não se pode pensar o papel da dança, na produção de epistemologias e formulações insurgentes.

Não à toa Peter Pál Pelbart no prólogo do seu livro intitulado *Ensaio do Assombro* (2019), discorre sobre o contexto atual e a impossibilidade de pensar a vida sem as inflexões que lhe cabem. Assim, no fluxo do referido autor, esse artigo também segue com o mesmo propósito, ao trazer para a discussão a Performance em dança do artista, Aguinaldo Moreira de Souza<sup>1</sup>

De partida, é preciso admitir que se vive uma crise existencial crônica (COMITÊ INVISÍVEL, 2016), na qual a subtração do existente, configurou-se uma estratégia tática para sobreviver supostas doses de realidade. De acordo com o Comitê invisível (2016), o divórcio com a existência e a vida efetivamente ausente, fez o homem ocidental transportar-se para uma bolha autista, cuja projeção do real para o plano visual, distante e digital da internet, o protegeu daquilo que a vida o repugna e o leva à náusea.

Não foi por acaso que ele colocou tantas *telas* entre si e o mundo. Ao se subtrair do existente, o homem ocidental criou essa extensão desolada, esse nada sombrio, hostil. Mecânico, absurdo que ele tem que transformar incessantemente por meio de seu trabalho, por meio de um ativismo canceroso, por meio de uma histórica agitação superficial. Rejeitado sem tréguas, da euforia à imbecilidade e da imbecilidade à euforia, tenta atenuar sua privação de mundo por toda uma acumulação de especializações, próteses e relações, toda uma quinquilharia tecnológica que é por fim decepcionante. Ele é, visivelmente, cada vez mais e

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Mestrado em Letras Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Tem experiência na área de Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Teatro, Expressão Corporal, Interpretação Teatral, Semiótica e Discursos Interartísticos.

mais esse existencialista superequipado, que tudo engendra, que tudo recria de modo contínuo, sem conseguir suportar uma realidade que, por todos os lados, o ultrapassa (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 34).

Apontar a separação do homem ocidental com a existência consigo próprio e com os outros, solicita uma leitura menos euforicamente celebratória e mais crítica sobre o mundo, produzido pela midiatização das relações vividas e a aquisição de novos hábitos cognitivos produzidos pelas novas tecnologias da informação e comunicação, mídias sociais e suas práticas sociomidiáticas. Principalmente quando aqui, hipoteticamente, considera o ambiente *bios midiático* (SODRÉ, 2006) como replicador de formas de vida e da sociabilidade que vem sendo construída diante da expansão do mundo neoliberal. O conceito de *bios midiático* desenvolvido por Muniz Sodré (2006) remete primeiramente ao *bios virtual* – um ecossistema tecnológico de virtualização de formas de vida, que diante das novas relações espaço-temporais exacerba-se e determina novas estruturas e configurações sociais. Logo o “bios midiático” é uma transformação técnica do espaço-tempo, adequada ao ambiente midiático atual. Pois,

o médium hoje não se define como um mero dispositivo técnico (embora esse suporte lhe seja necessário), nem como uma forma fechada em torno de uma gramática (tevé, cinema, jornal, etc.), e sim como o conceito de desdobramento tecnológico da Cidade Humana, **uma espécie de prótese ontológica para o controle das relações sociais e das novas subjetividades por tecnologias informacionais** (SODRÉ, 2006, p.98 – grifo nosso).

Neste sentido, é imprescindível pensar *conjuntamente* o corpo e seus modos de existência, subjetividade, práticas sociomidiáticas e o *bios midiático*. Justamente para desmontar os equívocos de uma leitura que tende apenas a considerar uma concepção meramente utilitária da tecnologia e suas práticas, sem refletir os impactos das mídias sociais na organização da vida cotidiana, de um contingente cada vez maior de indivíduos, cujos novos hábitos cognitivos passaram a ser habilitados no e, pelo corpo.

Principalmente quando se percebe que essa relação quase compulsória com a mídia digital, o viver *online* obrigatório, torna cada vez mais crescente o tempo diário gasto na navegação na internet. Pois, de acordo com os dados do relatório “2018 Global Digital”<sup>2</sup>, da *We Are Social*<sup>3</sup> e da *Hootsuite*<sup>4</sup>, a população brasileira passa, em média, mais de 9 horas do dia conectado na *web*. Sendo que o tempo diário gasto nas redes sociais supera 3 horas e meia, uma média mundial acima nesse quesito.

Logo, se faz preciso emitir um sinal de alerta: a pura proliferação de quinquilharia tecnológica própria do *homo digitalis* (HAN, 2018) e a embriaguez levada pela mídia digital, carregam a incapacidade de avaliar as consequências do que está posto. Na

2 <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018> Acesso em: 20.07.2019

3 <https://wearesocial.com/> Acesso em: 20.07.2019

4 <https://hootsuite.com/> Acesso em: 20.07.2019

esteira das benesses do avanço das práticas sócio-midiáticas e do mundo digital, pode residir um mecanismo de despolitização do sujeito, no qual impediria uma leitura crítica da realidade, tendo no corpo o papel central em revelar o que se instaura a partir dele. Uma vez que,

[...] precisamos desenvolver a habilidade particular de impedir que o que está na luz nos distraia da necessidade de buscar o que não está nela aparente. Sobretudo com relação ao corpo, essa tarefa que se impõe: aprender a ver o que já está naquilo que dele se fala, mas ainda no escuro dessa fala (KATZ, 2010, p.122).

## ESCLARECIMENTOS VITAIS

Logo o primeiro esclarecimento a ser dado, refere-se a indissociabilidade do corpo e as tecnologias da informação e comunicação. O que impede que as mídias sociais sejam tratadas de forma abstrata, pensadas apenas na perspectiva de um fenômeno da cultura digital. A proposta é a de se demonstrar que o “bios midiático”, não pode ser pensado fora do contexto sociocultural que o produz e, dos corpos que nele coabitam. Afinal, de acordo com Katz (2002), o corpo tornou-se o primeiro domínio dessa contaminação e um ótimo sítio para a observação dos seus novos fenômenos.

Assim, evoca-se uma epistemologia batizada como *Corpomídia* por Helena Katz e Christine Greiner (2001), tributária da semiótica peirceana nos usos dos conceitos de fluxo permanente (semiose) e das teorias evolucionistas neodarwinianas (entre as quais se destacam o meme de Richard Dawkins e a concepção de mente de Daniel C. Dennett) e da abordagem filosófica do papel das metáforas na construção da cognição proposta por George Lakoff e Mark Johnson (KATZ, 2004, p. 121 apud MACHADO, 2007, p. 34).

A Teoria *Corpomídia*, desmonta o entendimento do corpo como um recipiente que tem extensões a ele acopladas, repropõe pensar esse corpo a partir de sua existência processual, na forma de uma mídia de si mesmo, sendo a ideia de mídia aqui proposta referente ao modo do corpo existir. Na continuação, como um sistema vivo, em trânsito contínuo de trocas de informações com o ambiente, como um corpo que nunca é, porque está sempre sendo um momento recortado em fluxo. Katz e Greiner (2005, p.130) indicam ainda que:

Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo – processo condicionado pelo entendimento de que corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive em estado do sempre-presente, o que impede a noção de recipiente.

E prosseguem: “[...] A mídia à qual o Corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão se constituindo corpo. A

informação se transmite em processo de contaminação” (KATZ; GREINER, 2005, p. 131).

A noção de contaminação ajuda a desestabilizar entendimentos de transmissão que se apoiam no modelo emissor-receptor. Nele, o corpo é apresentado como um agente passivo, influenciado/modelado por quem emitiu a informação. Quando se substitui a noção de influência pela de contaminação, a ideia de causalidade ganha outros contornos. A proposta, aqui, é pensar que “todo corpo é *corpomídia* de si mesmo, isto é, um *corpomídia* do estado momentâneo da coleção de informações que o constitui” (KATZ, 2006, p.1).

É no corpo que se encontram os subsídios para se pensar os mecanismos de produção, armazenamento e transmissão da informação como processos contaminatórios que se estabelecem por meio de redes de conexão com o ambiente, e não por relações de causa- efeito. Pois, de acordo com Greiner e Katz:

o próprio corpo resulta de contínuas negociações de informações com o ambiente e carrega esse seu modo de existir para outras instâncias de seu funcionamento. Ou seja, a ação criativa de um corpo no mundo reproduz os procedimentos que o engendraram como uma porta de vaivém, responsável por promover e romper contatos. [...] Os processos de troca de informação entre corpo e ambiente atuam, por exemplo, na aquisição de vocabulário e no estabelecimento de redes de conexão (GREINER; KATZ, 2001, p. 72-73).

A partir desses entendimentos, pode-se pensar a *mutualidade* enquanto condição relacional entre corpo e tecnologia, que se codeterminam por processos de contaminação mútua. Logo é legítimo pensar que os meios *bio* e *tecno* são mutuamente transformadores e transformados.

As informações do meio se instalam no corpo; o corpo, alterado por elas, continua a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira, o que leva a propor novas formas de troca. Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças (KATZ; GREINER, 2001).

Como se vê a centralidade do corpo é uma chave de abertura para extrapolar o enquadramento utilitário dado à era digital. O interesse aqui é, investir na hipótese de que o corpo é *Corpomídia* das materialidades biopolíticas presentes nas práticas sociomidiáticas, afinal, como já foi dito antes, “o corpo é uma realidade biopolítica” (PELBÁRT, 2013, p. 55). Logo trata-se de pensar quais são os corpos produzidos e os modos de vida atados nessa construção.

Importa notar que a biopolítica atua com esse homem vivo, em contato máximo com os meios e dotado da capacidade de ser afetado. Pois como relembra Peter Pál Pélbart, “todo sujeito vivo é primeiramente um sujeito afetado, que sofre de suas afecções, de seus encontros, da alteridade que o atinge, da multidão de estímulos e excitações que lhe cabe selecionar” (PELBART, 2013, p. 31). Assim, pode-se dizer



que a corporificação de materialidades, antes de tudo é uma expressão de afetos (SAFATLE, 2016).

A intenção é entender a materialidade corpórea como um fluxo de estados, sintomas e afecções do corpo que respondem cognitivamente às condições de vida que o biopoder impõe. O biopoder, termo cunhado por Foucault, consistia em fazer morrer e deixar viver, e funciona na atualidade de fazer sobreviver, cria e gerar sobreviventes. Neste viés, entende-se materialidade não como uma resposta endereçada a algo, e sim como um processo de corpar, o que isto significa? Que existe uma questão estrutural posta: constituição de corpos e um corpo social, com um repertório de materialidades biopolíticas.

### **MATERIALIDADES BIOPOLÍTICAS EM CURSO: RESPOSTAS AO TEMPO**

Esse é um ponto fundamental para a escrita argumentativa deste artigo, e desdobra-se em direção a uma tentativa de correlacionar, o repertório de materialidades biopolíticas as condições midiáticas, sociais e comunicacionais promovidas pelas tecnologias da informação e da comunicação. Pois, cada vez mais é preciso indagar, de que maneira essas ocorrências estão implicadas? E como escoam para o campo da dança?

Ao conversar com Byung Chull-Han (2015), pode-se pressupor, então, que cada época possui um regime de afeto próprio e um tipo de enquadramento de sintomas. Segundo o autor, o começo do século XXI foi definido pelas suas doenças neuronais, como a depressão, transtorno do déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB). Precisamente em decorrência da mudança de paradigma, que passou a ser definido pelo excesso de positividade – superprodução, superdesempenho, supercomunicação, no qual não há possibilidade de nenhuma defesa imunológica.

A conclusão de Han (2015) é que, estes excessos aliado à sobrecarga de trabalho, modificam radicalmente a estrutura e economia da atenção. Ou seja, promove uma dispersão geral e falta de criticidade, comum a sociedade trabalhista e de informação pós-moderna, como também aos animais em estado selvagem. Sobre isto ele diz:

Um animal ocupado no exercício da mastigação de sua comida tem de ocupar-se ao mesmo tempo também com outras atividades. Deve cuidar para que, ao comer, ele próprio não acabe comido. Ao mesmo tempo tem de vigiar sua prole e manter o olho em seu (sua) parceiro (a). Na vida selvagem, o animal, está obrigado a dividir sua atenção em diversas atividades. Por isso, não é capaz de aprofundamento contemplativo – nem no comer, nem no copular. O animal não pode mergulhar contemplativamente no que está diante de si, pois tem de elaborar ao mesmo tempo o que tem atrás de si. Não apenas a multitarefa, mas também atividades como jogos de computadores geram uma atenção ampla, mas rasa, que se assemelha à

Como se vê, os entendimentos propostos por Han (2015) apontam para a aquisição de um hábito cognitivo que tende a deslocar a atenção profunda, por uma atenção bem distinta, e dispersa, caracterizada pela rápida mudança de foco. Uma reorientação do hábito, levado por uma adaptação às condições presentes nos usos das novas tecnologias e que de algum modo é reproduzido nas formas de vida e em sociabilidade. Pois pela impossibilidade do exercício da atenção profunda e contemplativa, corpa-se a intolerância ao tédio e o desaparecimento do descanso.

Não à toa que falta de atenção e por consequência a ausência de criticidade nos tempos de agora, assim como a adesão imediata ao conteúdo postado se intensifica no mundo digital, haja vista que se potencializa o automatismo e a imediatez. Uma vez que:

o que acontece nesse excesso, nesse bombardeio generalizado, nessa saturação, é que tudo e nada são a mesma coisa. Perde-se, assim, a capacidade de produção de sentido. Com essa quantidade de tsunami de informações, ninguém é capaz de apreender, elaborar, digerir, selecionar ou mesmo recusar (PELBART, 2016).

Somam-se a essas ocorrências os seguintes sintomas: a egotização crescente (HAN, 2018) e a autorreferencialidade (TIBURI, 2015), próprios do sujeito produtivo fruto do sistema capitalista. Pois o sujeito econômico neoliberal tende a não agir conjuntamente, assim sem eco na multidão, a sua voz amplifica-se apenas pelo que se vive e entende do mundo, sem a conjugação com o outro.

O que precisa ser sublinhado a partir de agora, é o reposicionamento do corpo que dança/performa, fora das formulações consagradas e avançar na produção de conhecimento contextualizado e seus processos de corporificação. Pois, de acordo com Helena Katz, o “que se explicita no corpo, pode colaborar com a disseminação dos entendimentos que toda epistemologia é local e co-dependente das circunstâncias sócio-políticas do contexto ao qual se enrama” (KATZ, 2010).

## MOVIMENTAÇÕES INSURGENTES

Para refletir e ilustrar as materialidades biopolíticas e as condições midiáticas, sociais e comunicacionais produzidas nesse momento, essa sessão vai tratar da performance em dança, encenada no campus da Universidade Estadual de Londrina pelo autor Aguinaldo Moreira de Souza, cuja nudez apresentada em cena é perversamente mimetizada nas redes sociais<sup>5</sup>. Um tipo de produção e consumo que homogeneíza discursos e dissemina um comportamento autoreferenciado e raivosos.

Enquanto performance em dança trata-se de uma experiência estética de

5 Acesse e veja o vídeo: <https://vimeo.com/156986375>

características singulares no trato do movimento e pode contribuir na disruptura de habitualidades e fisicalidades nas informações no corpo, segundo Katz (2010). Sendo assim, é impossível pensar a dança e não olhar o corpo e suas ocorrências habituais da vida *onoffline*. Faz-se necessário pontuar que a borração *onoffline* avançou tanto, que nem seria necessário usar as duas denominações, mas por razões didáticas e delimitação do fenômeno, e na falta de outro modo para enunciar o que agora ocorre, as duas terminologias serão mantidas para formarem uma palavra única, *onoff*. O corpo envolvido em processos de criação ressoa experiências que se potencializam como *mídia de si mesmo*, ou seja, *corpomídia* em ação no mundo, dessa forma, situam-se coimplicados e codependentes das questões sócio-políticas no qual se encontram contextualizados. Pois,

quando se instaura o diferente num quadro de banalidades, tende-se a dissolver a sua opacidade, daí a frequência com que se busca localizar o ser humano nos costumes do seu cotidiano. Na dança que se faz no Brasil, hoje, são muitas as formas com que o dia a dia se manifesta e passa a ser encarnado numa população de corpos diferenciados. (...). Tais corpos, contudo, são os mesmos que se perfilam, ombro a ombro, para a mesma bandeira e o mesmo hino, ao mesmo tempo que atuam como raízes-antenas com os outros ambientes (KATZ, 2010, p.78).

Observar com a lente da Teoria *Corpomídia* ratifica criar argumentos e produzir um tipo de conhecimento, que vai de encontro às convocações biopolíticas, estreladas por atores midiáticos em curso, que promovem a glorificação de um tipo de conteúdo que se tornam vozes e ecoam a partir de manchetes, resvalando num discurso emocional e moral sobre o que está certo ou errado.

Assim no dia 25 de fevereiro de 2016, às 18h45, Aguinaldo Moreira de Souza professor e na época aluno do curso de filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), apresentou como monografia final uma performance de dança de 25 minutos nos campos dessa instituição. A ação foi realizada no Centro de Ciências Humanas em Londrina no Paraná, perante a banca de três doutores em Filosofia. O trabalho teórico foi intitulado: “Compreender e imaginar o texto e cena mediados por um estudo estético-político”.

Sua intenção inicial para chamada ao evento numa rede social possibilitou ao estudante/diretor e professor, acionar um público diverso a se inscrever e consequentemente participar de todo o processo criativo. Como pôde ser observado, a ideia e concepção do autor busca romper um padrão específico para essa apresentação de final de curso, que seria em uma sala de aula fechada. O local escolhido pelo diretor dessa performance, parece querer representar a forma de resistir às violências, no qual o corpo se encontra exposto nessas teias do poder neoliberal. A escolha desse espaço se deu para dar visibilidade a sua discussão de desestabilizar conceitos, deslocar falas e comportamentos normativos.

Inicialmente, minha intenção era fazer um estudo sobre estética visando alcançar conceitos para abordar a performance art ou, de algum modo, efetuar uma reflexão que apresentasse esclarecimentos acerca dessa linguagem artística. Nos encaminhamentos da pesquisa, voltei-me para questões éticas e morais, o que me levou a um mergulho nas relações entre os artistas, entre artistas e plateia, entre artistas e sociedade, mas, por fim, a política foi o suporte para que questões estéticas, éticas e morais pudessem ser discutidas e aprofundadas, o que redirecionou o estudo (SOUZA, 2019, p. 43).

De acordo com Aguinaldo Souza (2019), a pesquisa se organizou a partir de filmes, imagens videográficas, leituras de livros, jornais sobre o tema, reportagens do Carandiru e fotografias de um campo de concentração na Alemanha, local visitado pelo profissional na época dessa montagem. Essa ação chamada *revolução silenciosa*, se fez a partir de quatro imagens, ação, segundo Souza (2019, p.18), “(...) emblemáticas: três delas eu havia trazido de um material acessado na viagem à Polônia e uma de uma reportagem brasileira sobre o “massacre” do Carandiru”.

As cenas também buscaram romper com a ideia de “ser-para-o-movimento” discutido no livro *Exaurir a dança: Performance e a política do movimento* de André Lepecki (2017). O autor parece assumir a ideia e noção de dança como um movimento que contradiz as características da modernidade, e apresenta referências do cotidiano na busca a perceberem como se fazem coimplicados pelas informações e, como externalizá-las na tentativa a outros modos de se mover, quando:

(...) percebe o corpo não como entidade encerrada em si mesma, mas como sistema aberto e dinâmico de trocas, constantemente produzindo modos de sujeição e controle, bem como modos de resistência e devir (LEPECKI, 2017, p. 28).

O roteiro da apresentação foi compartilhado, e as cenas foram feitas a partir das imagens sugeridas e encadeadas, convocando os artistas, para serem coautores a partir de suas experiências afetivas, e de ativações de momentos significativos e revisitados em suas próprias formas de vida.

Segundo Aguinaldo Souza, a primeira imagem referia-se às famílias inteiras de judeus, quando deportados a um campo de concentração, e sofriam o constrangimento e a vergonha de despir-se enfileirados. A segunda imagem tratava-se de uma foto jornalística do Carandiru, com todos os presos nus ou seminus, sentados, e humilhados pelos policiais, com a cabeça baixa entre os braços. A terceira imagem, segundo o autor “último sopro de espontaneidade nos corpos já debilitados e sem dignidade”, mostra os prisioneiros do campo de concentração jogando futebol e a última imagem, foram os corpos mortos e cobertos com cal, empilhados e preparados para serem colocados nos incineradores.

Atualmente, a autorreferencialidade faz de todos especialistas, justamente pela emissão de opiniões sem nenhum conhecimento. Alguns atores midiáticos enquanto

vigias do corpo, promovem a glorificação de um tipo de conteúdo que se tornam vozes e ecoam como manchetes, convocando moralidades, sobre o que está certo ou errado, e exacerbam um tipo de manifestação sentimentalista no ambiente digital. Gerando a perpetuação de tendências dominantes, promovendo dentre outras coisas o desconhecimento, e a partidarização sobre determinado assunto.

Eram 18h45min da noite e os presentes eram universitários, professores e funcionários; alguns fugiram, outros ficaram interessados, muitos assistiram simplesmente. Alguém levantou a voz para dizer que aquilo não era arte. Uma jovem disse que não era obrigada a sair da aula e ver aquilo, mas ficou plantada no lugar, não usando seu direito de deixar o local. Muitos aparelhos de celular foram acionados por transeuntes, funcionários e estudantes – deu-se a entrada dos demônios, diria Guimarães Rosa (SOUZA, 2019, p.19).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi descrito desde o início do artigo, propôs-se com esse texto averiguar as investidas do biopoder na produção de materialidades biopolíticas e a correlação com os fluxos sociomidiáticos. Avançando na possibilidade de refletir as transformações cognitivas, trazidas pelo viver *offline*, para se pensar o papel da dança na produção de epistemologias e formulações insurgentes.

A performance em dança, aqui, ilustrada revelou o modo como as materialidades biopolíticas são intensificadas nas práticas sociomidiáticas, extrapolando os contornos meramente funcionais para evidenciar as transformações cognitivas trazidas pelo viver *offline*. A disseminação de um pensamento acrítico, gerador de tendências dominantes, regadas com requintes de ódio e intolerância, demonstram nada mais nada menos, o automatismo e a imediatez no ato digital.

A partir do entendimento de corpo como *Corpomídia*, apresentou-se essa epistemologia como uma possível estratégia biopolítica contemporânea, visando ampliar e reconhecer que tipos de comportamentos engendram difamações e incitam violência a partir do processo coevolutivo de selecionar informações que vão se constituindo corpo em processo de contaminação.

No mais, a postura biopolítica do artista se faz também numa tentativa de burlar a abissalidade nos discursos ao corpo apto para performar, constando de determinadas habilidades e competências que incluem dentre outras coisas certos padrões de beleza, “o objetivo é escapar das enunciações viciadas para tentar encontrar outras maneiras de descrever o que se passa” (KATZ, 2014, p. 8). Segundo o autor da performance em dança, esse trabalho fez parte de um momento pessoal na sua vida.

Este espetáculo e essa performance, conseguiram fazer eu me sentir honesto em atender a urgência do meu tema no campo da arte. Depois que eu vi todos os desdobramentos da intervenção eu vi como ela era necessária. O tipo de irritação

que apareceu é de gente descontextualizada. Parece que nós não estávamos cumprindo o papel de mostrar, ou como filósofo, de esclarecer sobre coisas importantes. O que me ficou sobre tudo isso, nem é a incapacidade, talvez de reconhecer signos, ou as pessoas, na solidão do lar xingar tudo que elas não conhecem. Então, que bom que oportunizamos essa possibilidade. Acho que, no fundo, a liberdade foi questionada. No fundo, o grande problema é, cada voz, mesmo as pessoas que também defenderam a obra, às vezes, também tinham um discurso autoritário e impositivo. O essencial aqui é a liberdade de ver (Ou fazer e não fazer). Todo mundo começou a usar a negativa muito forte. Uma moça escreveu: Não sou obrigada a sair da sala de aula e ver isso. Claro que não é ela saiu e viu 25 minutos de performance. Ela esclarece toda a falta de liberdade que as pessoas tem. Você pode ficar chocado, até criticar, mas não pode dizer que isso não deve acontecer (Depoimento pessoal de AGUINALDO DE SOUZA, 2017).

Em tempos de relatos e cenas banalizadas pelo jogo de interesses que se faz articular pelos afetos políticos e alianças, fiscalizar parece ser necessário. Sugere-se a esses fiscalizadores, ou vigias dos corpos nas redes, a necessidade de dosar as opiniões antes de viralizar.

Uma observação sobre algumas ocorrências relacionadas a esse episódio está no fato de que, usaram as imagens desse acontecimento ocorrido em 2016 para contextos atuais, sem checar as informações e atualizam com manchetes do tipo “balbúrdia”<sup>6</sup>. O que se observa nesses discursos, é a promoção de um tipo de pensamento que sai na direção oposta ao que se propõe como democracia. Instaura-se uma relação fragmentada, que ao invés de produzir discursos plurais, rasura e blinda.

Por fim, o corpo que dança é uma inspiração para a produção de epistemologias plurais, na medida em que se move no desafio de responder, refletir e contestar as questões postas no mundo. Portanto, a produção de conhecimento em dança antes de tudo é uma insurgência, que não emana dos biopoderes e sim do corpo a partir da sua capacidade inventiva e de reversibilidade.

## REFERÊNCIAS

BYUNG-CHUL, Han. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

\_\_\_\_\_. **No Enxame. Perspectivas do digital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Corpo e Processos de Comunicação. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, RS, v. III, n.2, dez.2001.

KATZ, Helena. **O Pensamento crítico no mundo do corpo apps e da lógica do software**. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA. Salvador, 2014.

6 <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2019/05/15/foto-apontada-como-balburdia-estudantil-era-performance-sobre-holocausto.htm> Acesso em 01/07/2019.

\_\_\_\_\_ **A Dança e suas epistemologias**. 1º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança: Catálogos. Salvador: UFBA, 2010

\_\_\_\_\_ Todo corpo é Corpomídia. *Semiótica e Semiologia*. **Com Ciência** – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, n. 74, 10/03/2006.

\_\_\_\_\_ **Um, dois, três**. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005, 1ed. 2005.

\_\_\_\_\_ Apresentação. In: SANTANA, Ivani. **Corpo aberto**: Cunningham, dança e novas tecnologias. São Paulo: EDUC, 2002.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

LEPECKI, André. **Exaurir a dança**: performance e a política do movimento Tradução Paulo Assumpção Barros Costa. São Paulo: Annablume, 2017

MACHADO, Adriana Bittencourt. **O papel das imagens nos processos de comunicação**: ações do corpo, ações no corpo, 2007. 117f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PELBART, Peter Pal. **Ensaio do Assombro**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

\_\_\_\_\_. **Tudo é feito para conexão absoluta, a mais saturada possível**, 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/557790-qtudo-e-feito-para-conexao-absoluta-a-mais-saturada-possivelq-> Acesso em: 20.07.2019.

\_\_\_\_\_. **O Averso do Nilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

SAFATLE, Vladimir. **O Circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SODRÉ, Muniz. **As Estratégias Sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, Aguinaldo Moreira de. **Dor e silêncio**: performance e teatro sobre o holocausto nazista. Curitiba: Appris, 2019.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

## DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS E DE MATRIZ AFRICANA: A ABP E UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data de aceite: 18/02/2020

Data de submissão: 03/12/2019

**Joana Maria Santana Torres**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Departamento de Artes, Natal/RN – <http://lattes.cnpq.br/0486402299871297>

**RESUMO:** A lei 10. 639/03 tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, mas para além dessa obrigatoriedade este trabalho baseia-se na importância e na relevância que os negros africanos tiveram para a formação da cultura e também da arte brasileira. O objetivo geral da pesquisa é propor um método de ensino e aprendizagem por meio das danças afro-brasileiras dos conteúdos que envolvem Brasil (a formação do seu povo e da sua cultura) e os laços de parentesco com a África. É uma proposta de projeto e estudo interdisciplinar a ser desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), nas aulas dos componentes curriculares de Artes, História e Geografia. Para alcançar o objetivo utiliza-se a pesquisa e o levantamento bibliográfico (SILVA, 2009). Ao longo do trabalho aborda-se o tema a partir de três eixos norteadores: herança negro-africana: escravidão, cultura, miscigenação e arte; a técnica e a estética nas danças afro-

brasileiras e de matriz africana; o método da ABP e a proposta de projeto interdisciplinar. Trata-se apenas do início de uma pesquisa que ainda deverá ser colocada em prática no chão da escola. É um esboço do que acredita-se ser uma proposta viável em qualquer escola de qualquer região ou lugar do Brasil, visto que independentemente da cor da pele, da religião, da culinária, do sotaque ou do folclore cada cidadão brasileiro traz em seu DNA um “quê” de África. Mesmo que não (se)reconheça.

**PALAVRAS-CHAVE:** Danças afro-brasileiras e de matriz africana. Ensino e aprendizagem. Interdisciplinaridade. Aprendizagem Baseada em Problemas.

### AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN MATRIX DANCES: PBL AND A PROPOSED INTERDISCIPLINARY PROJECT IN ELEMENTARY SCHOOL II

**ABSTRACT:** Law 10. 639/03 made the study of Afro-Brazilian and African History and Culture compulsory in schools, but beyond this obligation this work is based on the importance and relevance that black Africans had for the formation of culture and also of Brazilian art. The general objective of the research is to propose a teaching and learning method through the Afro-Brazilian dances of the contents that involve Brazil (the formation of its people and



its culture) and the kinship ties with Africa. It is a project proposal and interdisciplinary study to be developed in classes of Elementary School II (6th to 9th grade), in classes of curricular components of Arts, History and Geography. To reach the objective, the research and the bibliographic survey are used (SILVA, 2009). Throughout the work the theme is approached from three guiding axes: black-african heritage: slavery, culture, miscegenation and art; the technique and aesthetics in Afro-Brazilian and African matrix dances; the PBL method and the proposed interdisciplinary project. This is just the beginning of a research that should still be put into practice on the school floor. It is an outline of what is believed to be a viable proposition in any school in any region or place in Brazil, as regardless of skin color, religion, cuisine, accent or folklore each Brazilian citizen brings in their DNA a “What” from Africa. Even if you don’t (recognize) yourself.

**KEYWORDS:** Afro-brazilian and african matrix dances. Teaching and learning. Interdisciplinarity. Problem Based Learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma proposta de projeto e estudo interdisciplinar a ser desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), nas aulas dos componentes curriculares de Artes, História e Geografia. A proposta tem como tema/ conteúdo central o Brasil (a formação do seu povo e da sua cultura) e os laços de parentesco com a África, laços estreitados durante e, principalmente após o período de escravidão.

A lei 10. 639/03 tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, mas para além dessa obrigatoriedade este trabalho baseia-se na importância e na relevância que os negros africanos tiveram para a formação da cultura e também da arte brasileiras.

Para alcançar o objetivo principal, que é propor um método de ensino e aprendizagem por meio das danças afro-brasileiras dos conteúdos que envolvem Brasil e África, utiliza-se neste trabalho a pesquisa e o levantamento bibliográfico (SILVA, 2009) de referências sobre a contribuição do negro na formação do povo e da cultura brasileira, o estudo da técnica e estética nas danças afro-brasileiras e de matriz africana, a interdisciplinaridade e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como proposta metodológica no ensino e aprendizagem dos conteúdos de Artes, Geografia e História.

Busca-se, portanto, um método que propicie aos alunos aprenderem sobre a contribuição do negro na formação da cultura e da arte brasileira, perceberem o quanto da matriz africana os brasileiros herdaram, desmistificando assim muitos pré-conceitos reproduzidos a séculos no nosso país. Além disso, ao utilizar a dança acredita-se ser possível tornar as aulas/vivências mais satisfatórias e mais significativas. Muitos alunos, por exemplo, gostam de *Funk*, mas nem imaginam

qual é a origem de toda a movimentação de quadril e a agilidade nos movimentos desse estilo de música/dança. A origem está nos corpos de tantos negros e negras africanos comprados e trazidos a força para carregar e erguer os pilares que deram origem a esse país tão miscigenado: a nossa pátria amada Brasil.

## 2 | DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS E DE MATRIZ AFRICANA NA ESCOLA

Antes de se abordar as danças afro-brasileiras e de matriz africana, é importante frisar que a linguagem da dança é pouquíssimo estudada nas escolas brasileiras. Ela ainda é utilizada na grande maioria das escolas como divertimento na educação infantil, composição coreográfica para as festinhas da escola, ou quando muito é implantada de forma mais “séria” por um profissional da educação física, de maneira nada interdisciplinar. E quando se trata de danças afro-brasileiras e de matriz africana a situação se torna ainda mais complicada.

Não dá pra dançar engessados pelo preconceito e pelo racismo. É comum encontrarmos artigos que falam sobre a capoeira e o samba, e algumas experiências educacionais, mas e as outras várias danças? Não se deve resumir ou representar toda a gama de influências culturais africanas por apenas esses dois exemplos, por serem mais populares nacional e internacionalmente. Existem expressões artísticas também muito interessantes em cada uma das regiões brasileiras, e muitas delas são heranças diretas dos nossos antepassados africanos.

Sobre pensar e justificar a dança no ambiente escolar o PCN de Artes (BRASIL, 1998) diz o seguinte:

embora se costume dizer que o “brasileiro tem samba no pé”, que aqui já “se nasce dançando”, que o Brasil é um “país que dança”, ainda existem muitas dúvidas, desacordos e até mesmo falta de conhecimento a respeito da dança como conteúdo escolar. As justificativas mais frequentemente apresentadas para que a dança esteja presente no currículo das escolas fundamentais também passa pela afirmação de que todos têm o “dom natural e espontâneo de dançar” (que acaba sendo “reprimido pela escola”), pois no dia-a-dia o corpo e o movimento estão sempre presentes. Essas afirmações, ao contrário do que se pensaria, em muitas situações acabam até mesmo por alijar a dança da escola, ou, em outras circunstâncias, fazer com que ela se transforme em atividade aparentemente sem muito sentido no âmbito escolar. Ou seja, para que dançar na escola se já “se dança na vida”? (BRASIL, 1998, p. 70).

O mais interessante e até mesmo lastimável é que vinte anos se passaram desde que esse documento foi feito e quase nada mudou. Talvez a resposta para esta pergunta ainda esteja pairando no ar, e esse é um dos “nortes” que orientam essa pesquisa.

## 2.1 Herança negro-africana: escravidão, cultura, miscigenação e arte

Quando o assunto é a formação do povo brasileiro, nossas raízes étnicas e nossa cultura, e em especial a nossa herança negro-africana, um equívoco recorrente no senso comum é pensar que todos os africanos são iguais: pele negra, cabelo crespo, músculos torneados, são fortes, as mulheres rebolam muito bem e são todos do candomblé. Pura falta de conhecimento. A África é um continente enorme em território e múltiplo em regiões naturais e culturais. Por mais semelhanças físicas que os africanos possuam, cada povo vê-se como único e especial. Os negros trazidos para o Brasil não eram de uma mesma região, não falavam a mesma língua e nem muito menos possuíam a mesma cultura.

Todos os africanos levados para o Brasil o foram através da rota transatlântica, envolvendo povos de três regiões geográficas:

**a) África Ocidental**, de onde foram trazidos homens e mulheres dos atuais Senegal, Mali, Níger, Nigéria, Gana, Togo, Benin, Costa do Marfim, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné, Camarões;

**b) África Centro-Ocidental**, envolvendo povos do Gabão, Angola, República do Congo, República Democrática do Congo (antigo Zaire), República Centro-Africana;

**c) África Austral**, envolvendo povos do Moçambique, da África do Sul e da Namíbia (MUNANGA, 2016, p. 20).

Darcy Ribeiro comenta que quanto aos tipos culturais os negros do Brasil estavam organizados em três grandes grupos:

o primeiro, das culturas sudanesas, é representado, principalmente, pelos grupos Yoruba – chamados nagô -, pelos Dahomey – designados geralmente como gegê – e pelos Fanti-Ashanti – conhecidos como mircas – além de muitos representantes de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim [...] foram capturados meio ao acaso nas centenas de povos tribais que falavam dialetos e línguas não inteligíveis uns aos outros. A África era, então, como ainda hoje o é, em larga medida, uma imensa Babel de línguas (RIBEIRO, 1995, p. 113-114).

Darcy Ribeiro aponta também que:

os primeiros contingentes de negros foram introduzidos no Brasil nos últimos anos da primeira metade do século XVI, talvez em 1538. [...] A Coroa permitia a cada senhor de engenho importar até 120 ‘peças’, mas nunca foi limitado seu direito e comprar negros trazidos aos mercados de escravos. [...] Se calcula em 160 milhões de libras-ouro o custo pago pela economia brasileira para a aquisição de escravos africanos nos trezentos anos do tráfico. [...] não se leva em conta, na devida proporção, o contrabando e a ocultação de contingentes escravos para evitar o pagamento de impostos, o que faz supor que o número real bem possa se aproximar, até, do dobro [...] um total de 6.352.000 escravos importados de 1540 a 1860 (RIBEIRO, 1995, p. 161-162).

A compra de escravos de diferentes regiões da África era comum, pois os

senhores acreditavam que assim dificultariam possíveis revoltas, uma vez que muitos povos de diferentes regiões e etnias eram inimigos. Ao ser comprado o negro passava por um processo desumano de aculturação, sua condição não era mais de indivíduo detentor de direitos e deveres. Agora ele era só mais uma fonte de mão-de-obra que serviria ao desenvolvimento da economia e aos interesses do seu senhor.

Normalmente, no momento da compra, o africano escravizado era batizado e recebia um nome cristão, e seu sobrenome se referia ao porto africano de onde havia sido embarcado; por isso existiram Mariana Mina, Pedro Angola e Manoel Congo. Esse ritual simbólico, sem dúvida alguma violento, marcava o início da vida dos africanos escravizados no Brasil. Eram homens e mulheres que tiveram sua liberdade roubada, suas famílias desfeitas, seus costumes e línguas ignorados, seus nomes alterados e que, por fim, tornavam-se escravos. Em seguida, eles recebiam ensinamentos básicos do catolicismo, como deveriam se portar perante seu senhor, bem como algumas palavras em português. A partir de então, o africano recém-chegado se juntava ao ladino e ao crioulo na execução das mais variadas tarefas (SANTOS, 2017, p. 176).

Portanto, é praticamente impossível igualar os negros africanos. E conseqüentemente, incluir todas as contribuições afro-brasileiras num mesmo conjunto. Elas são várias e diversas e podem ser encontradas no âmbito econômico, demográfico e cultural. Na economia, “os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão de obra necessária às lavouras de cana-de-açúcar, algodão, café e à mineração” (MUNANGA, 2016, p. 20). Além disso, eles contribuíram com técnicas e conhecimentos trazidos de suas tribos e cidades, eles “construíam as ferramentas e utensílios utilizados nos engenhos; cortavam lenha; cuidavam dos animais; produziam farinha de mandioca e outros alimentos para seu próprio sustento” (SANTOS, 2017, p. 182). Ainda era comum encontrar muitos escravos nas cidades, como Recife, Salvador e Rio de Janeiro, em trabalhos de aluguel e de ganho, divididos entre as atividades domésticas e o comércio.

Como as quituteiras, por exemplo, que quando não estavam cuidando da casa e dos filhos de seus senhores, iam para as ruas vestidas “com roupas caras, faziam penteados diferentes e até usavam joias para se diferenciar das demais e atrair fregueses” (SANTOS, 2017, p. 197). Havia também os cativos treinados pelos seus senhores para serem sapateiros, músicos, artesãos, barbeiros-cirurgiões, ourives e tantas outras profissões. No plano demográfico, os negros africanos ajudaram no povoamento brasileiro, tão grande era o tráfico negreiro (SANTOS, 2017). No âmbito da cultura a lista de contribuições é ainda maior.

Além das danças, que são o tema deste trabalho, a culinária traz como exemplo delícias como a canjica, o cuscuz, o bobó de camarão, o quindim, o acarajé, os inúmeros tipos de moquecas e a resignificação dada pelos escravos a feijoada, e tantas outras iguarias. Na religião temos o Candomblé, a Umbanda (religião tipicamente brasileira), o Tambor de mina do estado do Maranhão, o xangô pernambucano, o

batuque gaúcho e a Macumba. Na música, além de instrumentos como tambores, atabaques, agogôs, cuícas, berimbaus e zambumbas, temos o samba conhecido no mundo inteiro, o rap, o funk e a capoeira “considerada uma arte multidimensional, pois é uma mistura de música, dança, jogo e luta. Sua importância é tão grande que, em 2014, foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade” (SANTOS, 2017, p. 280).

Os africanos mesclaram ao português original palavras de seus próprios dialetos e hoje nós as utilizamos no cotidiano, como por exemplo: angu, banguela, cafuné, axé, fuxico, quiabo, bunda, caçula, muvuca, quenga, sacana, bagunça, tanga, moleque, sunga, zumbi e tantas outras (SANTOS, 2017; MUNANGA, 2016). Existem contribuições nas roupas, nos acessórios, no jeito de andar e em tantos outros hábitos rotineiros.

Os brasileiros de ascendência europeia, asiática, árabe e judia não foram tão privados das memórias de seus ancestrais quanto os poucos indígenas sobreviventes e os tantos africanos. A partir disso e de todo o racismo e pré-conceito que cerca os afro-brasileiros, impedindo que sua cultura e todas as contribuições já citadas possam ser (re)conhecidas e estudadas na escola.

Segundo Munanga (2016, p. 132):

em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 10.639, do dia 09/01/2003 que institui a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino da educação básica. Essa lei também acrescenta que o dia 20 de novembro deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra.

Finalmente num país miscigenado como o Brasil passou a ser possível estudar sobre as várias raízes ancestrais da árvore genealógica, e principalmente sobre a nossa herança africana, pena que por obrigação. Mas já era um primeiro passo dado e bastante importante, pois “entender que existem culturas produzidas pelos afro-brasileiros têm um sentido político. Elas são espaços de sociabilidade, o lugar do compartilhamento de vivências, de construção de identidades e saberes, do fortalecimento da autoestima de grupos desprestigiados socialmente” (GONÇALVES, 2014, p. 6).

Sobre isso, Felinto (2012) aponta que após a Lei 10.639/2003 aumentou a produção de material didático tratando da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras, porém essa produção não era (e continua não sendo) suficiente. Ela afirma que “mais do que isso, o silêncio dos intelectuais sobre as artes negras e a falta de material era ainda reflexo direto da forma preconceituosa com eram tratadas as tradições não-europeias e não-cristãs no Brasil. As artes, religiões, músicas, e outros traços da cultura africana eram postos no lugar do exotismo e do folclore e

nunca do pensamento e da tradição” (FELINTO, 2012, p. 9).

Diante desse contexto, justifica-se a importância da exploração dessa temática para a Academia, pois passados dezesseis anos ainda há a ausência de material específico e de sugestões metodológicas para o ensino e a aprendizagem do tema. Por isso a proposta deste trabalho se torna tão urgente e necessária.

## 2.2 A técnica e a estética nas danças afro-brasileiras e de matriz africana

A partir da proposta deste trabalho foram escolhidas oito danças afro-brasileiras e de matriz africana, são elas: Lundu, Jongo (ou Caxambu), Maculelê, Maxixe, Maracatu, Samba de Roda, Tambor de Crioula e Coco (de Roda e de Zambê). Quando se trata do estudo da dança, independentemente de qual gênero/estilo, é necessário compreender que cada dança é única e especial, pois possui elementos que compõem a sua técnica e outros que definem a sua estética. Com as danças citadas neste trabalho não seria diferente, todas possuem tanto uma técnica e uma estética peculiares, que as diferenciam, quanto uma grande quantidade de características que apresentam similaridades decorrentes de sua matriz em comum.

Para estudar uma dança é preciso fundamentar-se nos conceitos da Coreologia que é basicamente o estudo do movimento proposto por Rudolf Laban (LABAN, 1978). Este campo de estudo “pode ser definido como a lógica ou ciência da dança, uma espécie de gramática e/ou sintaxe da linguagem do movimento, tratando de suas formas externas e também de seu conteúdo mental e emocional” (LOBO, 2007, p. 139).

A Coreologia é descrita nas obras do próprio Rudolf Laban (1978) e também em Lobo e Navas (2007). A base está na estrela labaniana e seu cinco componentes estruturais do movimento: corpo, ações, espaço, dinâmica, relacionamento. Cada um dos componentes possui a sua especificidade que juntas se aplicariam e comporiam a técnica de toda e qualquer dança.

No componente *corpo* estudam-se as partes, articulações, superfícies e experimentam-se as variações de movimento possíveis: congruente e isolado; simétrico e assimétrico; físico e espacial; central e periférico. No componente *ação* tem-se doze unidades básicas: movimento não identificado; pausa; locomoção; saltos; giros; torção; transferência de peso; gesto; contração; expansão; cair; inclinar. No componente *espaço* consideram-se os três níveis (baixo, médio e alto), as vinte e sete direções classificadas por Laban e todas as dimensões e planos (porta, mesa e roda) oriundos da combinação destas, formando a figura do icosaedro.

No componente *dinâmica* existem quatro fatores importantes que se combinam entre si: força, espaço, fluência e tempo. O quinto componente é a junção dos quatro primeiros. Lobo e Navas dizem que o *relacionamento* “acontece no espaço,

construído por ações, com qualidades dinâmicas visíveis no corpo cênico. Formas de Relacionamentos são estabelecidas entre duas ou mais pessoas, pessoas e objetos, pessoas e espaço, e durante a performance, entre artistas e público” (LOBO, 2007, p. 179).

É curioso e importante destacar neste trabalho algo que o faz ser ainda mais justificável, Sabino e Lody apontam que “dança de matriz africana é um tema que apesar do seu forte significado como arte, símbolo, criação, memória, saúde e, em especial, foco de identidade, é ainda praticamente inédito em coreologia – ciência da dança que estuda os movimentos e a sua relação com o bailarino, o espaço e a música” (SABINO, 2011, p. 15).

Isso explica-se, em grande parte, na relação que o povo brasileiro possui com a dança enquanto estudo do movimento, e também com a matriz étnica africana. Não só as danças, mas tudo que estivesse ligado a manutenção da cultura africana foi censurado por muito tempo na história do Brasil: as religiões, a culinária, as roupas, as músicas, a importância histórica. Uma vez que o negro ao chegar nesse país se encontrava em condição de escravo, propriedade de um senhor e obediente as suas leis, a ele caberia apenas trabalhar, obedecer e sobreviver o máximo de tempo possível, ou seja, ser produtivo, rentável e não interferir na moral e nos bons costumes da colônia. Sabino e Lody (2011, p. 30) comentam que “a Igreja e o Estado reprimiram as festas com maestria e excelência. Contudo, os movimentos de resistência da população africana cresciam através da dança como forma de manifestar memórias ancestrais de pertencimento”.

Antes de descrever a técnica e a estética das danças afro-brasileiras e de matriz africana, alguns pontos devem ser esclarecidos: no primeiro deve-se compreender que as danças presentes hoje sofreram alterações ao longo do tempo, por menores e sutis que sejam. São outros corpos que dançam, moldados em outras condições ambientais.

O segundo ponto é a não escolha da capoeira, que é patrimônio cultural brasileiro de origem africana. Há certa dúvida entre os pesquisadores de cultura afro-brasileira em definir a capoeira, alguns dizem que é uma luta, outros que é uma dança e os mais contemporâneos conceituam-na como um jogo que envolve luta, dança e música. Além dessa não definição, a capoeira requer um corpo e um período de treinamento específicos, exige mais preparo corporal de quem a pratica e provavelmente não conseguiria reunir tantos alunos como nas outras danças, apesar de sua popularidade.

No terceiro, uma das primeiras danças de matriz africana no Brasil é o batuque. Muitos autores quando se referem a formação da cultura afro-brasileira falam neste termo. Sabino e Lody (2011, p. 34) dizem que: “no Brasil do século XVI, foram chamadas de *batuque* – termo geral usado para traduzir som, instrumento musical,

dança e música, pois tudo que fosse e lembrasse a África era chamado de batuque”. No entanto, por ser uma generalização e haver o risco de causar certa confusão por se parecer com outras danças, o batuque não foi incluído nessa proposta.

Por último, e não menos importante, visto que neste trabalho não está sendo estudada nenhuma dança específica, mas comentando-se a respeito das oito danças afro-brasileiras e de matriz africana já citadas anteriormente, a técnica e a estética descritas aqui são comuns a todas elas.

Em relação a técnica, que é o conjunto de movimentos essenciais a uma dança e estudados na coreologia, tem-se nas danças em questão um desenho coreográfico circular e a partir dele “orientações coreográficas para deslocamentos que se transformam em única fila ou filas, novos círculos, solos, duplas e outras possíveis formações” (SABINO, 2011, p. 47). Essa formação circular (tanto na organização do grupo quanto na movimentação individual) tem ligação direta com a própria origem da dança e a ancestralidade das danças de matriz africana, pois “as rodas são as primeiras formas de adesão ao sistema sagrado, uma verdadeira iniciação à cultura da dança” (SABINO, 2011, p. 55).

Outro elemento bastante comum é a umbigada ou punga, na qual se encosta o abdômen no outro como forma de convidar para a dança, para o centro da roda, ou até mesmo como galanteio e conquista de uma dama.

Outro elemento técnico é a posição do corpo: o tronco ereto, os movimentos com o quadril, os joelhos semi flexionados e os pés, geralmente descalços, e sempre no chão tocando a terra, sentindo a sua energia vital, manter as suas raízes, ao mesmo tempo que devem ser ágeis para o deslocamento sem muitos saltos.

O quadril é bastante utilizado, principalmente pelas mulheres que executam movimento sensuais e cheios de requebros. O mais importante é a diversão, “requebrar, gingar, girar com o corpo, chegar e dar umbigada, remexer até o chão, dar passos bem miudinhos” (SABINO, 2011, p. 62). O corpo para as danças afro-brasileiras e de matriz africana precisa possuir uma ginga, um molejo, precisa ouvir, sentir e se deixar conduzir pelas batidas do tambor.

No que tange a parte estética, que é composta pelos elementos que transformam a dança em cena, como a música, o figurino, a maquiagem, o cenário, podem ser citados: a presença forte e quase exclusiva dos instrumentos de percussão (agogô, atabaque, cabaça ou afoxé, ganzá, cuíca).

As mulheres usam turbantes, tranças, colares de contas, brincos artesanais e saias muito rodadas e na maioria das vezes com estampas coloridas e alegres que estabelecem verdadeiro diálogo com os tambores e com os parceiros, que usam camisas com estampas e calças de algodão, referentes as roupas herdeiras da escravidão.

Todos os figurinos facilitam a movimentação na dança. Algumas danças para



manterem-se vivas passaram a se mesclar a rituais e festas de caráter religioso, e no caso sincrético ligadas ao luxo da monarquia europeia e ao catolicismo e seus santos. Por isso, algumas danças se apresentam em cortejos (Maracatu) e em outras usam-se imagens de santos, uma garrafa de bebida ou uma cesta de flor como elementos cênicos (a imagem de São Benedito no Tambor de crioula).

### 2.3 O método da abp e a proposta de projeto interdisciplinar

Como já foi mencionado anteriormente, este trabalho consiste em uma proposta de utilização do método da ABP, a partir de uma perspectiva interdisciplinar de ensino e aprendizagem, por meio das danças afro-brasileiras e de matriz africana em turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Os componentes curriculares envolvidos são Artes, Geografia e História e propõe-se um trabalho em conjunto entre os professores, a coordenação, os alunos e a comunidade, visto que um dos principais propósitos deste estudo é desmistificar os pré-conceitos que cercam a cultura africana e afro-brasileira, tanto no senso comum quanto no ambiente acadêmico.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o componente curricular Geografia, o conteúdo referente à África é estudado, geralmente, no 7º e no 9º ano do ensino fundamental. No tema “paisagens e diversidades territoriais no Brasil” um dos itens para trabalhar o tema é “as expressões culturais de origem europeia, africana, indígena, asiática e outras nas paisagens brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 110-113).

No eixo 2, no tema “Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras” um dos itens é “os países da África e América Latina no contexto da nova ordem mundial” (BRASIL, 1998, p. 107-108). Além disso, vê-se os aspectos físicos/naturais do continente africano e os aspectos humanos, como a população das regiões (dados demográficos e culturais), economia e um pouco da sua história.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o componente curricular História, o eixo temático: história das relações sociais, da cultura e do trabalho “orienta estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo” (BRASIL, 1998, p. 56).

O tema/conteúdo da África aparece em vários itens: a origem do homem na África; a revolução agrícola na África e no Oriente; caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente; artífices, comerciantes e navegadores na África e no Oriente; escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa; exploração e comercialização das riquezas naturais da África; a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos e europeus; a natureza nas manifestações artísticas africanas e europeias; natureza e economia do turismo na África; tráfico de escravos e

mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; agricultura, comércio, indústria, artesanato e serviços urbanos na África e Ásia; guerras napoleônicas, guerras na África e Ásia na expansão imperialista europeia; culturas tradicionais dos povos africanos, colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje (PCN - História, BRASIL, 1998).

Observa-se então que é totalmente possível ensinar e aprender Geografia e História juntas em um projeto interdisciplinar (bimestral, semestral ou anual). Mas o que é um projeto interdisciplinar? O que é ABP? Como utilizar a dança para ensinar e aprender Geografia e História? É possível colocar em prática essa proposta? Vamos tentar esclarecer essas dúvidas.

Primeiramente, um projeto interdisciplinar tem como base a junção de duas ou mais disciplinas a partir de um tema em comum.

Sobre isso Pontuschka (2009) diz que:

A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social [...] o professor de uma disciplina específica com uma atitude interdisciplinar abre a possibilidade de ser um professor-pesquisador porque deve selecionar os conteúdos, métodos e técnicas trabalhados em sua disciplina e disponibilizá-los para contribuir com um objeto de estudo em interação com os professores das demais disciplinas. Isso não pode ser realizado sem uma pesquisa permanente (PONTUSCHKA, 2009, p. 145).

É neste ponto que está a importância de um projeto de ensino e aprendizagem interdisciplinar: os professores elaboram um plano de estudo que envolva os conteúdos disciplinares afim de que os alunos possam aprendê-los de maneira integrada e significativa, e possam enxergar que as áreas das ciências não estão fechadas em si mesmas.

Por sua vez, o método da Aprendizagem Baseada em Problemas (ou *Problem Based Learning* - PBL, sigla em inglês) surgiu no final da década de 60 na MacMaster University, no Canadá, para o estudo de medicina. Rapidamente, devido seus resultados satisfatórios, passou a ser utilizada em outras escolas de medicina de algumas Universidades dos Estados Unidos, nas de Maastricht, na Holanda, Newcastle (Austrália), na de Linköping (Suécia), no Centro Universitário de Roskilde (Dinamarca) e na Universidade de Alborg (Dinamarca). Vasconcelos (2012) aponta que na Europa surgiu uma ampla concorrência para a utilização do método nos cursos de ensino superior, especialmente na Educação em Medicina, na Educação em Engenharia e na Educação em Ciências. Em Portugal, a metodologia recebeu a

denominação de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) e se difundiu a partir dos anos 70.

O objetivo principal da ABP (independentemente de sua designação e/ou definição) sempre foi aproximar a teoria da prática de modo que o aluno atuasse diretamente na formação do próprio conhecimento, e desenvolvesse competências e habilidades.

Após se difundir pelo ensino superior o método da ABP passou a ser adotado nos níveis de ensino básico e secundário de escolas norte-americanas e posteriormente em vários outros países das Américas e da Europa (CARVALHO, 2009; VASCONCELOS, 2012). No Brasil a ABP é utilizada em escolas de Medicina da Universidade Estadual de Londrina-PR, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), na Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (BERBEL, 1998; MORAES, 2010).

Além disso, várias publicações acadêmicas relatam experiências de professores das áreas de Ciência e Geografia que aplicam o método da ABP em turmas do nível fundamental e médio, tanto no Brasil (MORAES, 2010) quanto em Portugal (CARVALHO, 2009; VASCONCELOS, 2012).

O método da Aprendizagem Baseada em Problemas tem como principais características: a aprendizagem centrada no aluno e o trabalho em grupo; o professor como um tutor; um cenário problemático; e uma avaliação progressiva e qualitativa. No processo de aplicação do método da ABP objetiva-se que o aluno desenvolva um conjunto de competências e habilidades relacionadas ao seu nível cognitivo, e que adquira, principalmente a capacidade de analisar, criticar e resolver problemas reais do cotidiano. Para isso, torna-se necessário que os agentes produtores do conhecimento, o professor e o aluno, modifiquem seus papéis no processo de aprendizagem.

Quanto as duas últimas perguntas: sim é totalmente possível utilizar a Arte, através da linguagem da dança, aliada a música e as artes visuais, como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem de conceitos da Geografia e da História. E neste caso tendo como tema central o Brasil e a sua ligação com a África. E além disso, a ABP tem justamente a particularidade de ser um método que pode ser utilizado em qualquer currículo, facilitando a promoção da interdisciplinaridade (VASCONCELOS, 2012).

Resumidamente, a proposta de projeto interdisciplinar com Artes, Geografia e História estaria organizada em três etapas:

ETAPA 1: Escolha da dança a ser investigada (sorteio ou votação). E em seguida o estudo teórico-investigativo dos conteúdos de Geografia e História com o método da Aprendizagem Baseada em Problemas;

ETAPA 2: Prática-investigativa com o estudo, a análise e a vivência dos movimentos na dança (sua técnica e estética);

ETAPA 3: Elaboração e execução de uma composição coreográfica a ser apresentada para toda a comunidade escolar (por isso a sugestão de projeto).

Essa proposta está em comum acordo com as ideias de Sabino e Lody (2011, p. 16) ao afirmarem que “é importante despertar um olhar presencial que una a dança à cultura e à educação interdisciplinar; um olhar que veja a dança como uma realização que remete imediatamente às memórias, às etnias, às civilizações, aos povos e aos indivíduos”.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras na escola vai além da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003. Esta temática está inserida no tema transversal de pluralidade cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e trazê-la para a sala de aula, para as atividades e vivências escolares é de grande importância em um país tão miscigenado como o nosso. É possibilitar a crianças e adolescentes conhecer a sua própria história e construir a sua própria identidade cultural. Sem restrições disciplinares, nem predefinições enrijecidas ou ideias limitadas por conceitos repassados e ultrapassados pelo tempo.

A técnica e a estética nas danças de matriz africana e afro-brasileiras estão muito ligadas aos movimentos do cotidiano, ao trabalho e ao ritual religioso, são movimentos aprendidos pela observação e imitação voluntárias. Por isso é tão importante trazer essas danças à luz da coreologia, estudá-las na escola no ensino básico, aprender por meio delas os conceitos do Brasil Afrodescendente nos conteúdos de Geografia e História, retirá-las dos acervos da memória e trazê-las para o corpo dos nossos alunos (e dos nossos colegas professores, por que não?).

Este trabalho é apenas o início de uma pesquisa que ainda deverá ser colocada em prática no chão da escola. É um esboço do que acredita-se ser uma proposta viável em qualquer escola de qualquer região ou lugar do Brasil, visto que independentemente da cor da pele, da religião, da culinária, do sotaque ou do folclore cada cidadão brasileiro traz em seu DNA um “quê” de África. Mesmo que não (se) reconheça.

### REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface (Botucatu). 1998, vol.2, n.2, p. 139-154. ISSN 1807-5762.

**BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

**BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

**BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

**BRASIL.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

CARVALHO, Carla Joana de Almeida. **O ensino e a aprendizagem das ciências naturais através da aprendizagem baseada na resolução de problemas:** Um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema Sistema Digestivo. 2009. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) (não publicada) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2009.

FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula:** saberes para os professores - fazeres para os alunos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Org.). **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola.** 2. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Teatro do Movimento:** um método para um intérprete criador. 2 ed. Brasília: LGE Editora, 2007.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAES, Jerusa Vilhena de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania:** uma proposta para o ensino de geografia. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Trabalho realizado sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar. São Paulo, 2010, 246 p.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje.** 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 1995.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana:** antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente.** Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

SILVA, Renata; URBANESKI, Vilmar. **Metodologia do Trabalho científico.** Indaial: Uniasselvi, 2009.

SOARES, Rosana. **Saberes, heranças e manifestações culturais brasileiras.** Indaial: Uniasselvi,

2011.

VASCONCELOS, Clara; ALMEIDA, Antonio. **Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências**: propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia. Portugal: Porto Editora, 2012.

## ESPAÇO URBANO, RESISTÊNCIA E LITERATURA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA ACERCA DA APROPRIAÇÃO DA CIDADE

*Data de aceite: 18/02/2020*

*Data de submissão: 07/02/2019*

### **Leandro Souza Borges Silva**

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGLLR), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas, também pela UESC.

E-mail: leandroborges@hotmail.com

Universidade Estadual de Santa Cruz

Ilhéus – Bahia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4477753197074182>

\* Esse texto faz parte da pesquisa intitulada 'Narrativas de si na cidade: O espaço urbano periférico em Amara Moira e Geovani Martins', pesquisa de mestrado inserida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGLLR), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sob orientação do professor Ricardo Oliveira de Freitas (UNEB/UESC) **E-mail:** ricofrei@gmail.com

**RESUMO:** A presente discussão objetiva estabelecer relações entre espaço urbano, resistência e literatura, aqui considerados instâncias dessemelhantes que, quando entrecruzadas, possibilitam notáveis reflexões acerca da apropriação e representação da cidade. Ao fundamentar-se sob discussão bibliográfica, são destacadas premissas relevantes acerca do espaço urbano e suas implicações literárias,

destacando-se as premissas de Sandra Jatahy Pesavento (2001; 2002; 2007), Renato Cordeiro Gomes (1994; 1999) e Nestor Garcia Canclini (1997), relacionando seus pressupostos à questão literária. Nesse sentido, compreender que a cidade é formulada enquanto discurso e imagem implica entendê-la em sua materialidade simbólica, de modo a conceber sua representação como fruto de identidades sociais culturalmente construídas. Como conclusão, nota-se que considerar o imaginário enquanto elemento constitutivo do fazer literário possibilita, portanto, a compreensão da cidade também como produto cultural e político, o que permite salientar a conjuntura conflitante do urbano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Apropriação. Cidade. Espaço Urbano. Literatura. Resistência.

### URBAN SPACE, RESISTANCE AND LITERATURE: A THEORETICAL APPROACH ABOUT THE APPROPRIATION OF THE CITY

**ABSTRACT:** The present discussion aims to establish the relations between urban space, resistance and literature, which are considered here dissimilar instances that, when intertwined, allow great reflections about the city's appropriation and representation. When based on bibliographic discussion, relevant premises about the urban space and its literary

implications stand out, emphasizing Sandra Jatahy Pesavento's (2001; 2002; 2007), Renato Cordeiro Gomes's (1994; 1999) and Nestor Garcia Canclini's (1997) premises, relating their assumptions to the literary query. In this sense, comprehending that the city is formulated as discourse and image implicates in understanding its symbolic materiality in order to conceive its representation as the result of culturally constructed social identities. Thus, it is observed that considering the imaginary as constitutive element of the literary activity allows, therefore, the comprehension of the city as a cultural and political product as well, which allows to highlight the conflicting conjuncture of the urban.

**KEYWORDS:** Appropriation. City. Urban Space. Literature. Resistance.

Território de locomoção e movimento, o espaço urbano é visto enquanto superação da sociedade agrária e do trabalho campesino que eram comuns até a Revolução Industrial. Manifestação da modernidade e do avanço social do homem, a cidade contemporânea agrega valores e conjunturas específicas que compreendem a urbanidade enquanto instância sempre heterogênea, plural e, portanto, diversa. Permeada também de espaços públicos e privados, a materialidade da urbe se concretiza por entre os bairros, ruas, cruzamentos, avenidas, vielas, esquinas, becos e vias, caracterizando o espaço urbano enquanto instância complexa.

Nesse sentido, ao ser ocupada por transeuntes oriundos de diversos contextos e posições sociais, a metrópole não pode ser concebida apenas em sua dimensão material e concreta, haja vista que sua materialidade objetiva, tal qual toda produção humana, é resultado de ações subjetivas que implicam processos de significação. Ocupada por casas, prédios, lojas e instituições alocadas em todos os âmbitos, a cidade é passível de abordagens de cunho social, histórico e político. Nesse entender, uma compreensão antropológica do espaço urbano requer concebê-lo enquanto território transpassado por instâncias confluentes e antagônicas, de forma que sua espacialidade é oriunda de práticas humanas perpetradas no devir histórico.

Assim, compreender a cidade enquanto instância social significa reconhecer sua dimensão política atravessada por dissimilaridades econômicas e contradições na distribuição dos espaços, de modo a tornar patente a visada excludente da urbanização: desigualdades, privatização dos locais, discriminação e marginalização socioespacial. O espaço urbano é entendido enquanto território na qual os conflitos e disparidades sociais são percebidos em sua materialidade concreta – divisão e segregação dos espaços – e em sua expressão subjetiva – discriminação, violência, preconceito e racismo –, de modo que problemas atuais são alocados e experienciados na cidade.

A divisão entre áreas públicas e privadas, por exemplo, já demonstra a configuração seletiva do espaço urbano. Para além da noção de residência e/ou



moradia privada, a configuração de espaços privados nas cidades atuais abarca grandes conglomerados que cerceiam a circulação de determinados indivíduos pela via econômica: alguns espaços só podem ser ocupados por pessoas de alto poder aquisitivo. No dizer de Renato Cordeiro Gomes (1999, p. 19), percebe-se, nas grandes metrópoles, “o dramático contraste da sociedade, de suas tensões e de seus conflitos: a extrema pobreza e a extrema riqueza.”

No seio dessa discussão, Renato Gomes considera a urbanidade em sua dimensão simbólica, permeada por constantes processos de significação onde as ações de seus habitantes se espelham na configuração social da espacialidade urbana. Dessa maneira, cidade e cidadãos se espelham num processo recíproco de (re)significação por onde os sujeitos se constroem. Atribuir sentido à cidade, nesse entender, implica ser atribuído por sentidos oriundos de específicas configurações espaciais, havendo contrastes e resoluções antagônicas: um morador de condomínio de luxo entende a metrópole de uma forma, enquanto um morador de rua a compreende de outra.

Lúcio Kowarick (2007), ao ponderar sobre as complexas configurações sociais e econômicas que se materializam nas áreas centrais de São Paulo, por exemplo, constata que o centro, enquanto espacialidade que agrega a diferença e a diversidade, também se configura como instância conflituosa: “[...] o Centro possui boa oferta de serviços coletivos, é comercialmente dinâmico e atrai diariamente milhões de pessoas. É também local de polarizações e, por conseguinte, de conflitos pela apropriação do espaço.” (p. 178).

Nessa discussão, o cientista político reforça que o espaço urbano é dinâmico e carrega em suas divisões reflexos de modelizações sócio-histórico-espacial, a exemplo da segregação pungente nos cortiços e o afastamento proposital das periferias em relação aos centros. Ao afirmar que é na cidade que os sujeitos “[...] se estruturam em interesses diversos e, por vezes, antagônicos que procuram mobilizar forças para levar adiante suas reivindicações (politics)” (p. 203), Kowarick endossa que a maneira de ocupar os espaços da cidade é eminentemente política. A exemplaridade de São Paulo, aqui, é abordada como referência geral para as grandes metrópoles no Brasil.

A noção da cidade enquanto configuração moderna, manifestação suprema da civilização, demonstra insucesso quando essas contradições internas são escancaradas. Ainda no dizer de Renato Gomes, “o espaço urbano é o lugar privilegiado de intercâmbio material e simbólico do habitante cidadão, também se verifica aí uma distribuição desigual desse capital simbólico” (1999, p. 21). Enquanto locus cambiante de interações humanas, a urbe é moldada no devir histórico e apresenta as mazelas e caminhos não resolvidos pela modernização: segregação e exclusão social. Partindo desse pressuposto, urge fundar uma abordagem

simbolicamente engajada da cidade, pois é nela que se verifica “a agudização das contradições e desigualdades internas das cidades” (GOMES, 1999, p. 21).

A espacialidade urbana é interpretada sob diversas modalidades e áreas científico-metodológicas, cabendo aqui restringir uma concepção sociocultural da cidade, abarcando questões relacionadas a sua compreensão por vias subjetivas, na qual indivíduos alocados em específicas condições desvelam estruturas mantenedoras da separação dos espaços e lugares sociais subalternos. No dizer de Sandra Jatahy Pesavento (2002), o espaço urbano está destinado a ser o centro de embates por onde se pode apreender modulações histórico-sociais, de maneira que perceber tais modulações requer do analista entendimento de representações que tematizem a urbe.

Assim, Pesavento focaliza a metrópole sob o olhar de historiadora para defender a cidade como tema de análise e reflexão. Ao estudar a urbe por meio do enfoque literário, a autora reitera a abordagem da Nova História Cultural, segundo o qual determinados períodos e conjunturas históricas são melhor apreensíveis por meio de representações e produções humanas. Nesse entendimento, ao trabalhar a cidade a partir de suas representações literárias, Pesavento entende a metrópole enquanto instância evocadora de sentidos e estabelece uma visada histórica por meio do olhar literário da cidade.

No dizer da autora (p. 13), “a literatura tem, ao longo do tempo, produzido representações sobre o urbano, que traduzem não só as transformações do espaço como as sensibilidades e sociabilidades dos seus agentes”. Nesse contexto, Pesavento lança interessantes indagações a respeito da apreensão da cidade:

haveria uma “visão literária” da cidade distinta da visão do arquiteto, do pintor, do higienista, do fotógrafo, do político? Em princípio, seríamos tentados a responder que sim, pois cada um carrega consigo o seu “capital” nesse ato de “ver” e “narrar” a cidade, constituído de suas habilitações específicas e cargas de sensibilidade próximas, mas são todos olhares que se cruzam em torno da mesma concretude da urbe. As representações da cidade, construídas por cada um desses leitores, é que estabelecerão distâncias e aproximações, perguntas e respostas umas às outras, como num jogo de espelhos. (PESAVENTO, 2002, p. 18, grifos da autora).

Ao reconhecer diferentes abordagens feitas da urbe, Pesavento reconhece a dimensão literária do espaço urbano e assevera sua intrínseca relação com os demais entendimentos da cidade. Ver e narrar a metrópole, por assim dizer, significa interpretá-la segundo premissas específicas que, efetuadas cada um a seu modo, mesmo quando não se complementam, possibilitam espelhamentos. Atribuir sentidos à concretude da urbe não implica significar a cidade, mas significar a si mesmo, agregando realidade material e realidade simbólica.

Ainda no dizer de Pesavento, “os relatos literários nos colocam diante das cenas urbanas que reconstituem uma possibilidade de existência do social, expressando

as forças em luta, os projetos realizados e as propostas vencidas [...]” (2002, p, 14). Apesar de trabalhar sob o enfoque histórico, as postulações de Sandra Jatahy Pesavento colaboram para com os estudos acerca do espaço urbano em geral, pois ressalta a dimensão representativa da urbe em suas diferentes configurações:

tal postura implica entender a cidade como uma articulação de signos que compõem uma identidade social e culturalmente construída. A cidade, pensada e formulada no imaginário, é o “reflexo” não-mimético de uma cidade física, com seu traçado urbano e sua complexidade social, que se interroga no espelho. Mas uma formulação identitária da cidade é, fundamentalmente, resposta a perguntas, inquietações e desejos. Significa, sobretudo, que a cidade é formulada como problema e é pensada e expressa como discurso e como imagem (PESAVENTO, 2002, p. 158, grifo da autora).

Nesse sentido, compreender que a cidade é formulada enquanto discurso e imagem implica entendê-la em sua materialidade simbólica, de modo a conceber sua representação como fruto de identidades sociais culturalmente construídas. Em sendo articulação de signos, as representações da metrópole podem adquirir feições identitárias específicas, haja vista que o território urbano é tão heterogêneo quanto as interpretações que dele são feitas. O traçado urbano que se fez aqui, portanto, pretende abordar a espacialidade enquanto campo aberto, plural, contraditório e conflituoso.

Nessa direção, Renato Cordeiro Gomes (1994) enfoca a metáfora da literatura como experiência urbana, tematizando a cidade em sua dimensão moderna, essa engendrada pelo capitalismo burguês e, portanto, transpassada de contradições. Ao abordar o texto e suas implicações na metaforização da cidade, o autor entende a urbe enquanto instância fragmentada, vítima dos processos de modernização que apagou as diferenças. Nesse entendimento, o autor compreende o espaço como pulverizado e disperso, defendendo a inexistência de um sentido legível na cidade, de modo que “mais que lugar de encontros acidentais, espaços do efêmero, ou pontos de cruzamento, a cidade é ambiente de mudanças, de rupturas, pontos focais da comunidade intelectual.” (GOMES, 1994, p. 105).

Por esse caminho, a cidade se constitui uma estrutura orgânica em processo de constantes mudanças, o que dificulta o firmamento de identidades, estas em frequente transformação. Esse devir cidadão, se impõe obstáculos na fixação de determinadas identidades, por outro lado possibilita que outras se anunciem, permitindo que expressões outrora emudecidas sejam mobilizadas. No dizer do autor,

A metrópole não é mais o espelho que poderia confirmar a identidade de corpo inteiro. A pólis perversa gerada pela modernidade associa-se à fragmentação e à ruína da sociabilidade. [...] Este é o universo da grande cidade moderna, lugar da experiência de ser estranho no mundo, de estar sob o signo da precariedade

e do desamparo, cujos heróis são os inadaptados, os marginais, os rejeitados que reagem à atrofia da experiência. (GOMES, 1994, p. 69).

Para além de conceber a cidade enquanto espaço na qual se nota a ruína da sociabilidade, considera-se mais pertinente entender a urbe como território de significação por onde a sociabilidade cria mecanismos de interação entre os sujeitos. Nesse entender, cabe ressaltar apenas a acepção de Gomes no que se refere a esses indivíduos marginais que reagem a atrofia da experiência cidadina e que, ao se expressarem sob o signo da precariedade e do desamparo, desvelam incongruências sociais e mazelas oriundas de uma estrutura urbana segregacionista.

Ao comentar a respeito desses heróis inadaptados, Gomes suscita reflexões que apontam para experiências calcadas no desconforto urbano, expressões que leem e escrevem a metrópole ressaltando seu revés constante. Escrever e representar a cidade, sob a ótica dos inadaptados, implica mobilizar os sentidos urbanos que estão em contínuo processo de transformação, não deixando de salientar, entretanto, aqueles sentidos que se perpetuam no devir histórico: restrição dos espaços e periferização das camadas pobres. Em sentido macro, Adrián Gorelik (2005) entende a cidade latino-americana como uma categoria e reitera que a metrópole não pode ser tomada enquanto realidade natural, mas como uma construção cultural imbuída de realizações históricas.

Defende-se, portanto, que sujeitos à margem se apropriam de ferramentas comunicacionais para representar a urbe e desnudar sua dimensão natural imutável, a fim de denunciar a constituição cultural desse espaço, ressaltando sua mutabilidade enquanto horizonte de mudanças. Quando as malhas da espacialidade urbana são questionadas, são mobilizadas reflexões críticas acerca dos discursos que permeiam a metrópole. Ao ensaiar uma possível semiologia do urbanismo, Roland Barthes (2002) afirma que “A cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala a seus habitantes, falamos nossa cidade, a cidade em que nos encontramos, habitando-a simplesmente, percorrendo-a, olhando-a.” (p. 224). Por esse caminho, a urbe insurge numa relação recíproca de espelhamento, na qual a cidade significa seus habitantes e é por eles significada em plurais representações discursivas.

## **ESPACIALIDADE, SEGREGAÇÃO E DESAGREGAÇÃO**

Ao destacar a dimensão simbólica da urbe, Sandra Jatahy Pesavento (2007) aborda o fenômeno urbano em suas imanentes características culturais hibridizadas no devir temporal. Ao afirmar que as cidades reais e concretas correspondem às cidades imaginárias, a historiadora concebe a metrópole enquanto obra humana

em frequente processo de transformação, seja na ação ou no imaginário. Para Pesavento, a relação dialógica entre o espaço concreto e a espacialidade imaginária corrobora para atribuir significado à realidade.

Estabelecendo essa relação, a autora endossa que as cidades se configuram um fenômeno cultural que se integra ao “princípio de atribuição de significados ao mundo. Cidades pressupõem a construção de um *ethos*, o que implica a atribuição de valores para aquilo que se convencionou chamar de urbano.” (PESAVENTO, 2007, p. 14). Agregado por valores e sentidos, o espaço urbano instaura sua materialidade em conjunturas sempre antagônicas, pois sua construção não se isenta de reveses históricos que mantiveram subalternizadas camadas carentes da sociedade. Por mais que o projeto modernizante e civilizador tenha tentado apagar as marcas pungentes de um passado violento, a cidade continua a demonstrar os traços que denunciam perspectivas unívocas e hegemônicas.

Composta por nomes de oficiais militares e indivíduos cujas práticas se pautavam na opressão e na violência, o nome de variados bairros, ruas e instituições, atualmente desprovidos de sentido para a maioria dos transeuntes, firma presença nos tempos atuais e remetem para períodos que identificam a gênese exploratória e excludente da sociedade brasileira. No dizer de Pesavento (2002, p. 164), é nessa conjuntura que se dissemina e se classifica “o perfil da “cidade colonial brasileira”, com suas ruas estreitas, seu casario baixo entremeado de alguns sobrados, com um traçado irregular de ruas, ruelas e becos, entremeados de paços, praças e chafarizes”. A autora ressalta ainda que, ao intentar apagar as marcas do passado colonial, o processo de modernização do Rio de Janeiro agrava ainda mais o caráter exploratório em meio a qual nasceu a sociedade brasileira.

Ao focar as representações literárias do Rio, dentre outras cidades, Pesavento considera as dimensões discursivas, culturais e simbólicas que estão envolvidos no processo de construção e reconstrução urbana, asseverando (2002, p. 170) que “o processo de construção da identidade urbana do Rio [...] revela o caráter de classe que marca a consolidação das elites: a sua excludência, assinalada pela negação do povo”. O exemplo do Rio de Janeiro é tomado aqui em sua exemplaridade, pois referencia outras ações de apropriação do espaço, como quando grandes conglomerados estatais e empresariais decidem empreender reformas urbanas, sempre há expulsão e periferação das camadas pobres ali residentes.

Nesse sentido, ao ter como horizonte o modelo urbano parisiense – então símbolo da modernidade e da civilização – o segmento de modernização do Rio de Janeiro foi uma empreitada extremamente violenta para com as minorias, derrubando os cortiços do centro e expulsando enormes contingentes de pessoas para outras localidades desprivilegiadas. Então capital do país, a cidade carioca desejava desvincular-se de seu passado colonial, porém o método segregacionista

de reconstrução só viria a reforçar esse período explorador: “Começaram então as demolições na Cidade Velha, arrasando cortiços e feios sobrados, desapareceram becos, ruelas e ruas tortuosas para dar lugar a vias mais amplas, claras e arejadas”. (PESAVENTO, 2002, p. 175).

Se planejaram as etapas de desapropriação dos espaços, não planejaram com a devida eficácia o método de realocação da população então expulsa de suas residências. As grandes e conhecidas favelas cariocas carregam em sua gênese esses e outros processos de marginalização urbano-social, o que corrobora na acepção cultural da cidade enquanto fruto de mobilizações sociais e históricas. A existência de áreas suburbanas e periféricas, seja onde for, sempre está relacionada a algum descaso e abandono perpetrado por forças hegemônicas.

Compreender o fenômeno de urbanização possibilita entender as facetas de organização metropolitana dos dias atuais, de modo a estabelecer relações entre representações urbanas do passado e as do presente. Apesar de não pretender instituir discussão de cunho historiográfico, considera-se relevante contextualizar períodos-chave de periferização e segregação espacial. Desse modo, o caso de europeização do Rio de Janeiro no fim do século XIX efetiva-se como exemplaridade para abordar o legado não-inclusivo de organização cidadina:

O conjunto das intervenções urbanísticas não se resumiu ao traçado da cidade, mas pretendeu penetrar fundo nas sociabilidades e valores do povo. Assim, a uma deliberada atitude de expulsão dos pobres do centro da cidade, motivada pela demolição dos cortiços e destruição de antigas ruas, seguiram-se proibições de hábitos e costumes populares, numa verdadeira arremetida disciplinatória: cães vadios, vacas, mendigos, pessoas descalças ou sem paletó são impedidos de circular livremente pela cidade, como até então faziam. [...] Busca-se eliminar da vista a pobreza, que, por convicção da elite, era suja e perigosa. Se o centro era o cartão de visitas, as camadas populares, desalojadas, deveriam ir para os subúrbios – para onde se estendia a rede dos transportes públicos – ou para as favelas, já existentes desde 1897. (PESAVENTO, 2002, p. 176).

As práticas de exclusão e segregação urbana, conforme disserta Pesavento, não se configurou apenas em sua dimensão espacial-geográfica, de modo que além da expulsão dos pobres, as intervenções no espaço impugnavam cerceios de ordem cultural, havendo proibição de costumes e hábitos comumente praticados pela população. Nesse entender, nota-se que a modelização do espaço público se efetiva tanto do ponto de vista material quanto do discursivo. Esse fenômeno corrobora com a acepção do semiólogo Roland Barthes, afirmando que cidade e cidadãos são transpassados por discursos.

O impedimento da livre circulação das camadas pobres referencia o tão conhecido preconceito perpetrado pelas classes abastadas dependentes da mão de obra proletária. Ao limitar a locomoção dessas camadas, os segmentos privilegiados atuam para manter a condição de subalternização dos pobres, atribuindo-os

designações pejorativas e depreciadoras: sujos e perigosos. Nota-se, portanto, que além de afastar os pobres do centro, tais setores elitistas criam discursos para mantê-los distantes do espaço público, restringindo a circulação desses sujeitos apenas ao subúrbio e às favelas.

Milton Santos (1993, p. 9-10), por exemplo, afirma que a grande cidade adquiriu feições complexas, constituindo-se, dentre outros aspectos, como polo da pobreza: “A cidade em si, como relação social e como materialidade, torna-se criadora de pobreza, tanto pelo modelo socioeconômico de que é o suporte como por sua estrutura física [...]” que, como assevera o autor, agrava mais ainda o grau de periferização dos marginalizados. Nesse sentido, Milton Santos também parte da premissa de que a pobreza não se estabelece somente enquanto problema socioeconômico, mas também como problema espacial. Para o autor, quanto maior a cidade, mais visíveis serão suas mazelas, de modo que a especulação imobiliária, dentre outros fatores, se efetiva como instância agravante das disparidades urbanas:

O estabelecimento de um mercado da habitação “por atacado”, a partir da presença do Banco Nacional da Habitação e do sistema de crédito correspondente, gera novas expectativas, infundadas para a maioria da população, mas atuantes no nível geral. Como isso se dá paralelamente à expansão das classes médias urbanas e à chegada de numerosos pobres à cidade, essa dupla pressão contribui para exacerbar o processo especulativo. [...] A organização interna de nossas cidades, grandes, pequenas e médias, revela um problema estrutural, cuja análise sistêmica permite verificar como todos os fatores mutualmente se causam, perpetuando a problemática. (SANTOS, 1993, p. 97).

Ao tematizar os procedimentos de desenvolvimento urbano, Milton Santos reconhece que a organização e divisão dos espaços entre ricos e pobres contribui para dinamizar o mercado imobiliário, estabelecendo fronteiras, limites e concessões na apropriação dos espaços. Ao entender isso como uma problemática estrutural, Santos verifica, já naquela época, a perpetuação de mecanismos de segregação social. No entender do autor baiano, o capitalismo agrava a diferenciação no que se refere à dotação de recursos, firmando práticas políticas excludentes que privilegiam a concepção de cidade econômica, ao invés da noção de cidade social. Uma visada oriunda da geografia política contribui, portanto, para problematizar essas ambivalências alocadas no espaço urbano, de modo a compreender as dissidências que nela podem surgir, reivindicando apoderação dos espaços.

O entendimento de Milton Santos acerca da problemática da urbanização conflui com as acepções de Henri Lefebvre (2002), que enxerga a cidade “enquanto campo de tensões e conflitos, como lugar dos enfrentamentos e confrontações, unidade das contradições” (p. 10). Lefebvre defende que o espaço apresenta possibilidades de emancipação do ser humano, pois é nesse território ambivalente composto por violências e desigualdades sociais que o autor percebe ações que indicam

metamorfoses urbanas significativas. Nessas metamorfoses, Lefebvre entende o urbano enquanto percurso, trajetória em meio a qual a sociedade se desenvolve, sendo que, para o autor, a sociedade atual encontra-se a meio caminho do urbano. Nesse sentido, o autor compreende como revolução urbana essa caminhada transitória, passível de constantes transformações oriundas da luta de classes.

Enquanto percurso e processo, a revolução urbana caracteriza a urbe em seu constante devir, instância sempre aberta, plural e dinâmica que se encaminha para soluções e questionamentos da problemática cidadina, de maneira que o autor entende por revolução urbana “o conjunto das transformações que a sociedade contemporânea atravessa para passar do período em que predominam as questões de crescimento e de industrialização [...]” (LEFEBVRE, 2002, p. 19). No dizer do teórico, durante essa revolução prevalece decisivamente a problemática urbana, havendo buscas de soluções e das modalidades próprias de reorganização da sociedade urbana. Assim, em constante transição, a revolução urbana é imbuída de ações que, quando não violentas, pode adquirir feições drásticas.

O fenômeno conturbado de movimentação urbana não é harmonioso, pois reúne embates – inclusive, os de classe – provenientes de modalizações antagônicas no espaço. A segregação, nesse sentido, é resultado de tentativas de por fim aos conflitos, tendo em vista que, para alguns, separar implica amenizar as divergências de ordem classista. Nessa conjuntura, Henri Lefebvre assevera que esse procedimento segregacionista produz uma desagregação da vida social e mental, de modo que, para as elites, é preferível alcançar a harmonia pretendida por meio dessa desagregação do laço social. Compreende-se, portanto, que a harmonização dos espaços, sob a ótica das camadas abastadas, implica segregação e desagregação dos pobres que, não sendo uma categoria passiva, reagem aos mecanismos de exclusão.

Notadamente de teor marxista, as premissas de Lefebvre corroboram com o entendimento de que a distribuição dos espaços é historicamente desigual, resultante das confrontações ocorridas na história e, sofrendo mutações, continua tendo como base os enfrentamentos de classe: “O urbano poderia, portanto, ser definido como lugar da expressão dos conflitos, invertendo a separação dos lugares onde a expressão desaparece, onde reina o silêncio [...]” (LEFEBVRE, 2002, p. 160). Permeada de silêncios que significam e se transparecem por meio de representações, defende-se que a exclusão socioespacial acarreta numa profusão de manifestações simbólicas que gritam e problematizam o caos metropolitano.

## **APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS E (RE)TERRITORIALIZAÇÃO**

No intento de abordar reações aos processos de segregação e desagregação na cidade, cabe ressaltar as expressões de sujeitos marginalizados que escancaram



a configuração social dos espaços, de modo a perceber de que maneira esses indivíduos se apropriam e ressignificam os lugares. Em sendo âmbito que propala vasta carga simbólica numa conjuntura urbana fragmentada e dispersa, os sujeitos que leem e escrevem (n)a cidade atribuem-na figurações específicas, atuando de forma a contrapor-se aos silenciamentos e apagamentos perpetrados pela organização espacial.

Loïc Wacquant (2001), por exemplo, se debruça no caso de concentração territorial das camadas pobres norte-americanas e francesas, destacando as singularidades implicadas no surgimento da marginalidade urbana. Ao tematizar, dentre outros assuntos, o retorno do recalcado, Wacquant reverbera a ascensão dos grupos segregados e analisa a complexidade desse fenômeno. Apesar de relativizar e decrescer a condição de subalternidade das favelas brasileiras – além de amenizar a estigmatização dos negros na sociedade –, o prefaciador da obra de Wacquant, Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, salienta aproximações e distinções que podem ser feitas acerca das desigualdades nos guetos norte-americanos e periferias brasileiras. Nesse contexto, são patentes e visíveis a ascensão de camadas historicamente exploradas que se insurgem na urbe.

Se for analisada de forma procedimental, nota-se que a subversão das minorias se efetiva em etapas. Primeiramente, os excluídos são percebidos de maneira pejorativa e discriminatória, conforme ressalta Pesavento (2001, p. 13): “no momento do final do século, a visibilidade dos indesejados se impõe. Pela sua presença crescente, pela sua expressão quantitativa e pela ameaça de “[...] destruírem ou ameaçarem o padrão civilizacional desejado” [...]. Referindo-se ao final do século XIX, a historiadora discute como esses indivíduos foram considerados não-cidadãos, selvagens e bárbaros internos da cidade. Segundamente, numa perspectiva mais recente, a visibilidade dessas camadas, se não foram ainda desvinculadas dessas alcunhas depreciativas, se estabelece por outras vias de enunciação: agora, os excluídos são percebidos em sua dimensão reivindicatória, pois ultrapassam barreiras sociais e apropriam-se dos espaços – físicos e simbólicos – para legitimar suas existências.

Essas formas de legitimação se materializam na metrópole por meio de recursos lúdicos e artísticos, de maneira que “Da poesia concreta de suas esquinas ao poema experimental de seu traçado, chega-se aos haicais e grafites estampados nos muros, fragmentos e miniaturas do discurso politizado das cidades” (GOMES, 1994, p. 14). Nesse entender, desenhos nas paredes, esquinas, prédios e muros pichados apontam para uma arte de rua que se engendra por entre os meios estruturais e subverte a padronização do espaço público. Os grafites, inscrições, desenhos e figuras que se intrometem nos suportes oficiais se constituem exemplo da apropriação e ressignificação dos espaços, pois esse tipo de atividade artística,

ao ser muitas vezes caracterizada como vandalismo, demonstra a inserção da expressão periférica no âmbito central da cidade.

A presença de discursos politizados na cidade aponta intercessões entre os campos simbólicos do poder, pois evidencia posicionamentos assumidamente comprometidos com uma causa. No caso dos grafites, nota-se que prepondera nessa prática artística traçados que referenciam conjunturas sociais que dizem respeito às vivências de sujeitos marginalizados. O uso de sprays de tinta em diversos locais do patrimônio público, ao ser considerada uma atitude transgressiva, infringe a homogeneidade acinzentada do espaço urbano e se institui como ato de retomada territorial. Quando indivíduos periféricos violam as paredes e muros de casas e instituições do centro, eles estão atuando em favor da reapropriação dos lugares, denunciando as assimetrias na distribuição dos espaços.

Ao colorir e dinamizar a lógica univalente da metrópole, a arte grafiteira colore as ruas e escancara sentidos até então emudecidos por influências hegemônicas. Pichar o muro efetiva-se como ato de subversão que se espelha em outros movimentos de insubordinação, a exemplo do hip-hop e do rap, movimentos culturais que ascencionam nos anos 90 no Rio de Janeiro e em São Paulo, pois se constituem discursos políticos que desvelam incongruências na realidade entre ricos e pobres.

O rap e o hip-hop, em suas distinções e semelhanças, se caracterizam não apenas enquanto estilo-gênero musical, mas também enquanto prática e modo de vida que valoriza a periferia como locus de expressão e legitimidade. Esses movimentos contraculturais extrapolam as normas para fundar um estilo próprio que transgride os espaços:

Paralelamente à luta política pelo direito à moradia, por meio da arte de rua, os *hip-hoppers* ocupam, deixam sua marca e inscrevem-se na cidade, usando de suas diferentes formas de expressão: pelo *graffiti* estampado nos muros e paredes alterando a paisagem da cidade; pelo *break*, em que os dançarinos juntam-se nas praças (como a praça Roosevelt, situada no centro de São Paulo) para apresentar suas coreografias; e pelo *rap*, pois é também nas ruas, praças e estações do metrô que os *rappers* se encontram para trocar letras, compartilhar revistas e reportagens e, claro, mostrar suas rimas. Essa ocupação do espaço, mais que física, tem um valor simbólico muito forte, consoante com uma noção de cidade ideal, em que não houvesse segregação e na qual as alteridades e a convivência democrática fossem respeitadas. (EBLE, 2016, p. 22).

A arte de rua, engendrada na e pela periferia, cria novas formas de expressão e se efetiva enquanto campo simbólico de construção identitária, atuando em favor do auto reconhecimento pelos segmentos segregados, legitimando suas realidades ao construir inovadoras maneiras de enxergar o mundo. Em sendo movimentos artísticos, essas práticas se caracterizam pelo posicionamento político que atua em favor da distribuição democrática dos espaços, pelo direito à moradia e pelo respeito às alteridades.

Os processos de segregação e marginalização socioespacial, nesse entender, não se deparam com reações passivas e inertes, mas enfrentam atitudes enérgicas de resistência e reapropriação dos lugares. Por mais que empreitadas estatais e instituto-empresariais intentem desmontar os movimentos de expressão popular, continuam a surgir inovadoras formas de subversão social, denunciando as desigualdades constantes na metrópole.

A recente prisão da ativista pelos direitos à moradia em São Paulo, Preta Ferreira, em 24 de junho de 2019, por exemplo, mostra-se enquanto ação que intenta conter grupos e atividades que denunciam as assimetrias na partilha das extensões urbanas. A prisão da ativista pelo direito à cidade, ao atestar um aparato judicial racista que age com finalidades políticas, se instaura como prática de desmonte às organizações minoritárias, fenômeno frequente nesses tempos de opressão e censura. Apesar do ascendente ataque aos grupos que reivindicam direitos sociais, atos subversivos e denunciatórios continuam por se disseminar na metrópole, sendo aportados por ferramentas diversas de comunicação e expressão coletiva.

Assim como os segmentos ligados ao hip-hop e o rap, manifestações provenientes de sexualidades dissidentes também se insurgem na urbe para acusar a violência perpetrada contra indivíduos que se desviam da norma sexual heteronormativa. Nesse sentido, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e outros setores sexualmente divergentes (LGBTQI+) se apropriam do espaço urbano com a finalidade de desvelar atitudes discriminatórias, violentas e homofóbicas. A parada gay, por exemplo, enquanto evento que toma as ruas e dinamiza o cotidiano citadino, se institui como exemplo de subversão urbana:

as paradas se aproximam do carnaval, visto que o caráter carnavalesco, no Brasil, temporariamente permite visibilizar os invisíveis. As paradas têm um caráter carnavalesco não apenas pela sua movimentação em desfile, animada por personagens variados, fantasiados ou não, e fundo musical, mas também pela sua linguagem festiva, que serve para revelar os paradoxos da sociedade. As paradas brasileiras combinam elementos de festa e de política, diferenciando-se das congêneres norte-americanas [...]. Ao objetivar a normatização da participação social dos LGBT, as paradas têm um caráter reivindicatório, ao mesmo tempo em que dramatizam e exacerbam as diferenças internas entre os LGBT, e em relação à população em geral. (JESUS, 2013, p. 57).

Ao permear a cidade de signos dissonantes da norma geral, a parada gay agrega, desafia os valores heteronormativos e instaura na espacialidade mecanismos de dessacralização de estruturas hegemônicas. Interferindo no âmbito público, esse evento antagoniza o cotidiano obsoleto transpassado por relações materiais, reproduzindo linguagens, signos e símbolos que se apoderam das ruas e questionam premissas sociais engessadas que policiam os corpos e desejos. Firmar presença na urbe por meio do protesto coletivo assevera o sentimento de pertença desses

grupos, fortalecendo os laços de partilha e comunidade, assegurando a manutenção das resistências e legitimação das identidades.

Ao reunir atos festivos e protestos, as paradas gay atribuem à cidade dimensão política e concebem o espaço como lugar da contestação: “As paradas se definem, assim, como ritos, ao romperem temporariamente com a rotina e realizarem performances de identidade e papéis sociais” (JESUS, 2013, p. 57). Discorda-se, porém, dessa premissa em que as paradas subvertem o cotidiano apenas de forma temporária, pois acredita-se que esses movimentos não se encerram ao final do dia, mas reverberam sentidos que se perpetuam em diversos contextos. Observa-se, nessa discussão, que sexualidades dissidentes apresentam intensa relação com eventos festivos e carnavalescos, tendo em vista que tais ocasiões quase sempre insinuam afrouxamento das normas sociais e fiscalização dos corpos. James Green (2000), ao aprofundar estudo histórico acerca da ocupação homossexual em diversos setores do carnaval carioca, afirma que

A apropriação homossexual do espaço durante as comemorações do carnaval tem sido um processo longo e árduo. A sociedade dominante no Brasil acomodou-se de forma relutante e desigual à expansão de territórios homossexuais durante as festas carnavalescas. A reação das autoridades e do público tem oscilado entre a aceitação e a repressão, entre a curiosidade e a repulsa. Na virada do século, os homossexuais masculinos “invadiram” os bailes com seus trajes femininos. Eles também organizavam grupos de travestis que participavam do carnaval de rua. Nos anos 40, os bailes de travestis emergiram como o lugar privilegiado para performances públicas da inversão da representação de gêneros. (p. 331-332).

Pode-se constatar, segundo o autor, que a apropriação e subversão das festividades de carnaval pelas camadas sexualmente dissidentes foi progressivamente se alargando, expandindo os horizontes de expressão e representatividade. As paradas gay, assim, reverberam de maneira pujante essa atuação de sujeitos LGBTQI+ em relação às festividades e eventos carnavalescos ao longo da história. Nesse sentido, nota-se que movimentos expressivos do rap e das paradas gay, por exemplo, se apropriam do espaço urbano para enunciar suas identidades e desvelar sentidos discriminatórios, atuando por meio de ações que ocupam o território público como forma de autenticar seu lugar no mundo. A esse processo de ocupação e resignificação dos espaços Canclini (1997) chamou de reterritorialização. O intelectual latino-americano, portanto, reconhece a densidade histórica metropolitana e endossa as pluralidades de signos que permeiam os lugares. Para Nestor García Canclini, a globalização, enquanto fenômeno que busca integrar relações e trocas no mundo, acaba por homogeneizar as identidades, desterritorializando os vínculos sociais.

Nessa ordem de apagamento das identidades, há movimentos que resistem e se posicionam contra a exclusão das alteridades, reforçando o caráter localista e

regional de suas expressões. Efetuar a reterritorialização dos espaços implica, nesse entender, recusar a pulverização das subjetividades e estabelecer mecanismos de manutenção coletivo-social, dando continuidade à luta por direitos iguais. Ao referenciar Canclini, Renato Gomes afirma que a desterritorialização dos lugares resulta na reterritorialização, “representadas por movimentos sociais que afirmam o local, ou ainda por processos da comunicação de massa, engendrando diferenças e formas locais de arraigamento”. (CANCLINI, p. 48, 1997, apud GOMES, 1999 p. 21).

Compreende-se, a partir disso, que movimentos sociais reivindicam direitos na urbe e desterritorializam os espaços, significando-o de outras formas, com vias a reterritorialização dos lugares. Pode-se entender que esse processo é composto de três fases, variáveis entre si e dependentes de contextos específicos: Primeiro, há territorialização material e simbólica da espacialidade, de modo que identidades são firmadas e engessadas num padrão hierárquico desigual e excludente. Segundo, há desterritorialização desses espaços, quando os excluídos e marginalizados resistem e se recusam ao apagamento de suas subjetividades, estabelecendo estratégias e mecanismos de expressão.

Terceiro, há reterritorialização dos lugares quando esses sujeitos se apropriam dos espaços para transgredir e reivindicar seus direitos, desafiando as normas e denunciando as desigualdades que são mantidas pelo sistema. Transpassado por lutas sociais, conflitos e embates de cunho político e histórico, a reterritorialização é contínua e caracteriza alteridades dissidentes que negam a subjugação de suas individualidades coletivas. Reterritorializar é, portanto, resistir e estabelecer novos significados aos lugares, sejam materiais ou simbólicos.

## LITERATURA E ESPAÇO

Conceber a literatura enquanto expressão oriunda de contextos específicos implica reconhecê-la em sua dimensão social e histórica, o que corrobora para sua compreensão não apenas em seus elementos estéticos e formais, mas também em seus aspectos inerentemente relacionais com outras instâncias do fazer humano. Em sendo espelho que refrata condições sociais, a literatura brasileira contemporânea é passível de abordagens múltiplas, dentre as quais o espaço urbano adquire nítido protagonismo. O fenômeno urbano, ao permear diversos âmbitos de atuação cotidiana, transfigura-se em representações literárias que desvelam suas ambivalências e tentam entender sua complexidade heterogênea, de modo a significar esse espaço que, ao intentar ser homogêneo, não consegue suprimir as alteridades que nele transitam.

Ao estabelecer relações entre literatura e cidade sob uma perspectiva de análise histórica, Pesavento (2002, p. 14) assevera que “o discurso literário dá uma

nova existência à coisa narrada. Se é o olhar que qualifica o mundo, a narrativa literária ordena o real e lhe confere um valor, exercendo uma espécie de “pedagogia da imaginação”. Nesse entender, não é apenas a realidade que influencia na criação literária, mas é também a literatura, enquanto prática de significação, que influencia na compreensão da realidade. Esse diálogo entre realidade e literatura produz sentidos de forma recíproca, permitindo entender que o espaço urbano subsidia a literatura, mas é também por ela subsidiada. Atribuir significados à urbe se efetua como prática de apropriar-se desse espaço como forma de territorializá-lo e reforçar o sentimento de pertença ou, em casos subversivos, problematiza sua configuração excludente que impede condições de pertença.

A expressão literária se efetiva apenas como um dos vários suportes e modalidades de expressão do urbano, sendo a linguagem principal ferramenta utilizada para atribuir novas noções à metrópole. Transfigurar a materialidade concreta das ruas, becos e esquinas para o discurso textual-literário requer processos de subjetivação imanentes ao lócus coletivo ocupado pelo autor. Interessa averiguar, portanto, de que maneira a dimensão expressiva significa os lugares, percebendo como os limites entre o público e o privado se efetivam na segregação dos espaços.

No âmbito da literatura nacional, “uma das mudanças operadas pela ficção que surge especialmente a partir dos anos 70 é o foco dominante no mundo urbano [...] em detrimento de temáticas consagradas na tradição das letras brasileiras”. (GERMANO, 2009, p. 426). Tal mudança anuncia a dificuldade em traduzir a cidade, pois o autor sente-se estranho e não identificado com o espaço que ocupa, de modo que a literatura brasileira, mesmo mantendo seu padrão elitista homogeneizante, se afasta de assuntos tradicionais. A urgência em traduzir a metrópole encontra explicação no agravamento cada vez mais complexo dos problemas sociais, de uma organização urbana caótica e da profusão de identidades fragmentadas. No dizer de Renato Cordeiro Gomes (1994, p. 16) “ler a escrita da cidade e a cidade como escrita é buscar o legível num jogo aberto e sem solução”, de maneira que compreender a metrópole é um processo em constante devir.

Por ser aberta e produto de um cotidiano plurissignificante, a escrita do urbano é passível de manifestar facetas heterogêneas da (con)tradição cidadina, de modo que algumas expressões literárias tendem para expressar o caos urbano, enquanto outras apontam para suas ambivalências. De uma forma ou de outra, as alteridades que transitam nesse território não assumem posicionamento neutro frente ilegitimidade da cidade, atuando em favor de sua territorialização. É nesse contexto que a urbe, no fim do século XX, se efetiva enquanto tema privilegiado da literatura brasileira (GERMANO, 2009), sendo que os personagens, situações, dilemas e conflitos narrados situam-se numa espacialidade igualmente conflituosa:

Seja descrevendo caleidoscopicamente as cenas da vida urbana, sua heterogeneidade, as cruzeiras da violência e do medo e os fragmentos do presente avassalador, seja revisitando nostálgicamente a cidade perdida e o trabalho da memória e do sonho, os textos evocam a distopia, o sentido penoso de se viver na metrópole e de dizê-la. Como ler, interpretar e comunicar a experiência urbana nesse cenário de perda das certezas, de presentificação do tempo, de questionamento das possibilidades da narrativa? Pois a vida nas grandes cidades em grande parte do mundo contemporâneo partilha formas de subjetivação e sociabilidades semelhantes – forjadas pela propaganda, pelos meios audiovisuais, pelos *shopping centers*, pelo consumo (ou a impossibilidade do consumo) de marcas internacionais padronizadas – que acenam para uma vivência esvaziada do tempo e do espaço. (GERMANO, 2009, p. 427).

O sentido penoso de viver e narrar a metrópole se funda numa paradoxal homogeneidade fragmentada que, ao evidenciar identidades heterogêneas em conflito, apontam para experiências urbanas subjugadas por incertezas. Tal disparidade anuncia contextos de decadência em plena contemporaneidade que, ao aglutinar-se com a prosperidade anunciada pelos meios tecnológicos, agrega progresso e barbárie. O escritor Lima Barreto, por exemplo, se mostra como nítido exemplo histórico de denúncia dessa barbárie, tendo em vista que esse autor se contrapôs veementemente aos procedimentos de segregação aplicados na modernização do Rio de Janeiro: “O próprio Lima Barreto, sem usar personagem algum, deixaria, em seu Diário íntimo, registrada a estranheza ao passear pela sua cidade, modificada ao ponto de ele acreditar-se em outra urbe”. (PESAVENTO, 2002, p. 219).

Para o autor, a modernização do Rio acarretou no apagamento da cidade naquilo que ela tinha de popular, descaracterizando sua identidade local em vias de privilegiar uma estética europeia. Escritor negro vinculado às camadas subalternizadas, Lima Barreto demarca-se numa escrita de pungente crítica social, desvelando estruturas mantenedoras de desigualdades e pondo em foco uma hipocrisia predatória e excludente. A caracterização do subúrbio, por exemplo, é descrita em sua obra de forma a salientar as ruas que se cruzam, os becos e casas que se misturam e confundem-se (PESAVENTO, 2002). A visada literária de Lima Barreto acerca da urbe interessa em sua abordagem crítica e socialmente comprometida, perspectiva ora defendida na presente discussão.

No âmbito da teoria literária, o espaço pode ser concebido sob distintos pontos de vista e obedecer a procedimentos de interpretação teórica diferentes. Nesse sentido, desde o pensamento estruturalista ao pós-estrutural, dos estudos culturais à teoria da recepção, são diferentes os meios de compreensão da espacialidade metropolitana. No seio da corrente estruturalista, o espaço é concebido apenas em seu aspecto textual, tendo em vista que elementos exteriores ao fazer literário são relegados em favor tão somente da linguagem: “Pode-se trabalhar com a hipótese, pois, de que, para o Estruturalismo, o espaço significa o veículo para se estabelecer

um “empirismo da linguagem”.” (BRANDÃO, 2005, p. 121, grifo do autor).

Tratar do espaço sob premissas estruturalistas implica considerar o espaço apenas em sua extensão linguístico-textual ou, conforme Brandão, como modelo de leitura. Entretanto, no seio do pensamento pós-estruturalista, o espaço é concebido não como elemento natural, mas enquanto instância passível de interpretação. No entender de Brandão (2005, p. 122), de acordo com essa crítica, “deve-se problematizar o entendimento do espaço como categoria “menor”, sem poder de transcendência, excessivamente empírica, tributária da platitude do universo sensível, facilmente domesticável pela razão”. Ao negar as dicotomias e pares opostos comuns da corrente estruturalista, o pós-estruturalismo compreende a espacialidade, portanto, não enquanto instância natural, mas como “efeito da diferença, ou seja, segundo uma perspectiva radicalmente relacional” (BRANDÃO, 2005, p. 123).

A compreensão do espaço como elemento sensível, não-natural e relacional concebida pelo pós-estruturalismo conflui, de forma abrangente, com os pressupostos dos Estudos Culturais que, ao relacionar espaço e identidade, entende a configuração espacial como resultante de construções culturais e sociais. No âmbito dos Estudos Culturais, a formação da espacialidade é resultante de ações de cunho identitário e político, o que caracteriza os limites da urbe: “[...] os discursos são produzidos, o que explica, na difusão do “discurso culturalista”, a recorrência de termos como margem, fronteira, entre-lugar, metrópole, colônia, centro, periferia, ocidente, oriente.” (BRANDÃO, 2005, p. 124, grifo do autor). Nesse contexto, pode-se inferir, sob a visada dos estudos culturais, que a divisão dos lugares é transpassada por circunstâncias sociais e simbólicas:

A politização da noção de teoria pode significar, entretanto, que também a noção de espaço se politiza. Isso se dá quando se concebe o espaço segundo o prisma de suas definições identitárias, o que corresponde a deslocar a visão empirista de espaço, sem, contudo, negá-la. Mediante o enfoque nas identidades, que se definem na interação entre as subjetividades individuais e as referências coletivas, o tratamento do espaço não prevê que se dissocie, de sua materialidade, uma dimensão intensamente simbólica. [...]. Naturalmente, o “espaço da identidade” é marcado não apenas por convergência de interesses, comunhão de valores e ações conjugadas, mas também divergência, isolamento, conflito e embate. (BRANDÃO, 2005, p. 124).

A dimensão material da metrópole é compreendida, sob a ótica dos estudos culturais, enquanto espacialidade permeada de signos em contraste, de modo que as subjetividades atribuem ao espaço definições que demarcam suas identidades. Entender esse espaço em sua atmosfera política requer reconhecer que a divisão dos lugares não é fluida, havendo separação e imposição de limites na circulação pela cidade. As subjetividades individuais funcionam como referências que anunciam condicionamentos coletivos, sendo que autores e obras podem ser considerados



microcosmos de conjunturas sociais.

Debruçar sob a materialidade literária para averiguar a configuração urbana se efetiva como prática afeita aos estudos culturais, pois considera a cidade como produto de ações humanas. Além disso, os estudos culturais podem se agregar à teoria da estética da recepção que, de forma geral, considera a literatura enquanto configuração que espelha o imaginário. Não ignorando a autenticidade da linguagem, essa corrente de estudos também considera a produção/recepção do texto como fatores intrínsecos na significação, tendo em vista que o real se materializa na obra literária por meio do imaginário. Por esses liames, ao considerar o imaginário enquanto elemento constitutivo do fazer literário, defende-se a pertinência de compreender a espacialidade citadina também como produto cultural e político, o que permite salientar a conjuntura conflitante do urbano.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Semiologia e Urbanismo. In: BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRANDÃO, Luis Alberto. Breve história do espaço na teoria da literatura, **Cerrados**, Brasília, n. 19, p.115-134, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Imaginário Urbanos**. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

EBLE, Laeticia Jensen. **Escrever e inscrever-se na cidade**: Um estudo sobre literatura e hip-hop. Tese. (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília – Brasília, 2016.

GERMANO, Idilva Maria Pires. As ruínas da cidade grande: imagens da experiência urbana na literatura brasileira contemporânea. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 425-446, 2009.

GOMES, Renato Cordeiro. A cidade, a literatura e os estudos culturais: do tema ao problema, **Ipotesi: revista de estudos literários**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 19-30, 1999.

GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GORELIK, Adrián. A produção da “cidade latino-americana”, **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 111-113, 2005.

GREEN, James. **Além do carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Trad. Cristina Fino e Cássia Arantes Leite. São Paulo: EdUNESP, 2000.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Alegria momentânea: paradas do orgulho de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Gerais, **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 54-70, 2013.

KOWARICK, Lúcio. Áreas centrais de São Paulo: dinamismo econômico, pobreza e políticas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 171-211, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte, UFMG, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 53, jun. 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade**: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Uma outra cidade**: o mundo dos excluídos no final do século XIX. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

WACQUANT, Loïc. **Os condenados da cidade**: estudo da marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan: Fase, 2001.

## REVITALIZAÇÃO DE ÁREAS PÚBLICAS: DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDEOLÓGICAS DE HIGIENIZAÇÃO SOCIAL

Data de aceite: 18/02/2020

### Juliana Ferreira Vassolér

Juliana Ferreira Vassolér é doutoranda em Linguística pelo PPGL/UnB (2019); mestra em linguística pelo PPGL/UnB (2018); especialista em Práticas de Letramento e Práticas Interdisciplinares pela Universidade de Brasília (2015); especialista em Língua e Literatura pela UEG (2005). Desenvolve pesquisas em Análise de Discurso Crítica; Discursos, Representações Sociais e Textos. julianavassoler@hotmail.com

### Letícia Leal Lima

Letícia Leal Lima é mestranda em Linguística pelo PPGL/UnB, em 2017; licenciada em Letras-Português e Inglês e respectivas licenciaturas, pela Universidade Federal de Uberlândia, em 2005. letycialeal@gmail.com

**RESUMO** O artigo apresenta a reflexão e a análise de representações discursivas e ideológicas presentes em textos cujo tema central aborda ações policiais conduzidas pela prefeitura de São Paulo, na região conhecida como Cracolândia, em 22 de maio de 2017, sob o pretexto de revitalização da área. Esta perspectiva integra uma análise textualmente orientada, voltada para questões de justiça social e justifica-se pela necessidade de evidenciar como as pessoas são representadas e como a ideologia da higienização social

é materializada no discurso. A metodologia é qualitativa (descritiva/interpretativa) e a análise concentra-se no *corpus* constituído pelo texto “Cracolândia, a questão”, publicado pela revista VEJA na edição 2532 – ano 50 – nº 22. O estudo toma como pressupostos teóricos metodológicos da Análise do Discurso Crítica – ADC (FAIRCLOUGH 2001, 2003, CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH 1999), dos modelos analíticos de representação dos atores sociais de Van Leeuwen (1997) e dos modos gerais de operação da ideologia de Thompson (2011). Os resultados expressam, através das particularidades linguísticas e das nuances de significado, a desumanização e a estigmatização das pessoas que vivem no ambiente da Cracolândia.

**PALAVRAS-CHAVE:** ADC. Representação de atores sociais. Ideologia. Estigmatização. Cracolândia.

**ABSTRACT** This article presents the reflection and analysis of discursive and ideological representations in textual productions in which the central theme is structured based on the police actions, conducted by the state government of São Paulo in the region known as Cracolândia, on May 22, 2017. This perspective is consistent with the purpose of a textual analysis focused on issues of social justice and is justified by the need to highlight how people are represented

and how the ideology of gentrification materializes through discourse. The methodology is qualitative and the analysis is concentrated on the *corpus* constituted by the text “Cracolândia, the question”, published by VEJA magazine in edition 2532 - ano 50 - nº 22. The study is based on the assumptions of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH 2001, 2003, CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH 1999), Van Leeuwen’s (1997) analytical models of social actors and Thompson’s (2011) general modes of operation of ideology. The results express, through linguistic peculiarities of meaning, the dehumanization and stigmatization of people living in the environment of Cracolândia.

**KEYWORDS:** Critical Discourse Analysis. Analytical models of social actors. Ideology. Stigmatization. Cracolândia.

## 1 | INTRODUÇÃO

Refletir sobre ações públicas voltadas para a questão do consumo de drogas no Brasil não é uma tarefa fácil. Isto porque, em nosso contexto social, este é um tema controverso e entendido apenas como questão política e jurídica, relegando sua natureza social complexa para segundo plano.

No âmbito discursivo, os discursos sociais sobre o tema, quando não silenciados, apontam para uma visibilidade violenta, pois apresentam-se de forma superficial e, por vezes intolerante.

Nesse contexto, as ações públicas de revitalização da Cracolândia apoiam-se no discurso institucional governamental de segurança, combate às drogas e urbanização, entretanto o objetivo principal da ação é a higienização social e a gentrificação da área.

## 2 | CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

Cracolândia é a designação da região da Luz, em São Paulo (SP), e sua origem é relacionada à deterioração urbana ocasionada com o fim do Terminal Rodoviário da Luz, em 1982. Em 1986, políticas públicas já buscavam solucionar o abandono dos prédios e dos moradores do local, mas foi a partir da década de 90 que problemas relacionados ao tráfico de crack tornaram-se constantes. Durante esse período, o território ficou conhecido como Cracolândia e passou a ser alvo de diversas intervenções estatais.

A região conserva pensões, albergues e pequenos hotéis, e, apesar da generalização da quantidade de usuário de drogas no local, há também moradores que não fazem parte desse grupo, mas são, muitas vezes, ignorados pelas políticas públicas que tratam do tema. As últimas quatro administrações municipais buscaram medidas para ressocialização dos usuários de drogas e revitalização da área, ou com medidas policiais para pôr fim ao tráfico de drogas na região.

A investida dos governos municipal e estadual, retratada no artigo em análise, teve o objetivo de “limpar” o espaço, demolindo prédios e dispersando usuários de drogas, numa ação da polícia civil de São Paulo. Essa intervenção está ligada à ideia de gentrificação, que, apesar de semelhante a um projeto de revitalização urbana, com ele não se confunde, pois a revitalização urbana faz parte de uma demanda específica da sociedade para beneficiar os moradores de dada localidade. A gentrificação, segundo Costa (2016), apoia-se em

“obras que beneficiam a todos, mas não motivada pelo interesse público, e sim pelo interesse privado, relacionado com especulação imobiliária. Logo, tende a ocorrer em bairros centrais, históricos, ou com potencial turístico”. (COSTA, 2016, acesso em : 03 outubro 2017).

O entendimento de que essa atuação estatal se baseia em um processo de gentrificação e higienização social está calcado nas ações conduzidas pela Prefeitura e pelo Estado de SP. Prédios foram demolidos e moradores desalojados, isto é, a pretendida revitalização de uma das regiões centrais da cidade não tem o objetivo de melhorar a vida dos que lá vivem, mas valorizar a imagem do território que provavelmente será alvo de futuras especulações imobiliárias.

Discursivamente, os textos que permeiam o caso tentam explicar e justificar as ações dos envolvidos em termos de causas e consequências da exclusão social de usuários de drogas, ou seja, por meio da omissão, da repressão, da violência ou do silenciamento como uma forma de invisibilidade opressiva.

Considerando o texto como um evento social relevante para o estudo de processos sociais e a estrita relação que estabelece com as relações de poder, este estudo justifica-se pela necessidade de se evidenciar os modos como as pessoas são representadas e como a ideologia da higienização social se materializa por meio do discurso em termos de recursos linguísticos e discursivos, evidenciando como as representações dos atores sociais são construídas no texto, e apontando os modos de operação da ideologia concretizados nesses discursos.

Esta perspectiva coaduna-se com o propósito de uma análise textualmente orientada e voltada para questões de justiça social. Os procedimentos metodológicos estão fundamentados numa pesquisa de cunho qualitativo (descritiva e interpretativa) para a seleção do *corpus* e para o desenvolvimento da análise, que está concentrada na descrição discursiva dos dados e dos significados dos recursos linguísticos. De acordo com Brasileiro (2013), a análise discursiva é aquela que se ocupa de interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados, portanto, constitui-se adequada para este estudo.

Com base nessas diretrizes, o artigo propõe a análise do texto “Cracolândia, a questão”, veiculado pela revista VEJA, edição 2532 – ano 50 – nº 22, publicada em

31 de maio de 2017, cuja temática traz referências às recentes ações públicas na região da Cracolândia.

### 3 | CIRCUITO ANALÍTICO CRÍTICO - APORTES TEÓRICOS

O estudo está balizado pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica – ADC (FAIRCLOUGH 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), com modelos analíticos de representação dos atores sociais de Van Leeuwen (1997) e com modos gerais de operação da ideologia de Thompson (2011) para empreender a análise do *corpus*.

Na concepção de Fairclough (2001), o discurso é entendido como uso da linguagem como forma de prática social, ou seja, o discurso é uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. O autor atenta para a relação dialética entre discurso e sociedade, assim, orientações da prática social implicam práticas de natureza discursiva que, por sua vez, recorrem a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares. Essa perspectiva está em consonância com Chouliaraki e Fairclough (1999), para quem questões sociais são, em parte, questões discursivas e vice-versa.

Fairclough (2003) soma à essa noção o conceito de texto como evento discursivo e apresenta os significados do discurso como estratégia de compreensão da linguagem segundo sua funcionalidade nas práticas sociais, tais como a forma de agir no mundo, de se relacionar, de representar e identificar a si, a outrem e a aspectos do mundo. Logo, as escolhas linguísticas adotadas para as representações discursivas compreendem a prática social e o campo de saber como conhecimento das ordens de discurso e de suas aplicabilidades, das relações semânticas que expressam e dos significados que acessam.

Para efeito de análise, ambas as concepções de Fairclough (2001, 2003) são necessárias para encadear as estratégias de representações e desvelar os discursos de dominação que constituem as identidades dos atores sociais representados no texto analisado. Na análise textual, serão abordadas relações semânticas, lexicais e acarretamentos das suposições e pressuposições. As categorias propostas por Fairclough (2001, 2003) conversam com outras categorias de análise, como as de Representação de Atores Sociais (VAN LEUWEN, 1997) e os modos de operação de ideologia de Thompson (2011).

#### 3.1 Discurso: linguagem e representação dos atores sociais

As formas como as pessoas e os grupos sociais são representados no discurso acompanham o nexos de linguagem como ação, pois apontam um sistema de crença

e valores e de relações entre grupos estabelecidas nas práticas sociais. Com esse entendimento, Van Leeuwen (1997) propõe um inventário sócio-semântico dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados. Esse quadro de modos de representação realiza-se com base em um potencial de significados orientados pelo contexto de representação desses atores sociais.

As categorias propostas Van Leeuwen (1997) são Exclusão e Inclusão. A exclusão pode ocorrer por supressão ou encobrimento (colocar em segundo plano) e a inclusão pode realizar-se por ativação, passivação, participação, circunstancialização, possessivação, personalização, impersonalização, genericização, especificação, assimilação, associação, dissociação, indeterminação, diferenciação, nomeação, categorização e sobredeterminação.

A análise deste artigo pretende identificar questões relacionadas à representação dos atores sociais, com base em Van Leeuwen (1997) e, concomitantemente, investigar modos ideológicos de funcionamento da linguagem utilizados no texto e preconizadas por Thompson (2011).

### **3.2 Discurso: linguagem e modos de operação da ideologia**

É possível afirmar, com base em Thompson (2011), que a linguagem age no estabelecimento e na manutenção de relações de poder. Nesse sentido, o autor refere-se a formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas cotidianas até às imagens e textos complexos que podem ser utilizadas para construir o sentido (significado), que, em certos contextos, estabelece e sustenta relações de poder assimétricas. Dessa forma, estudar ideologia reclama a apuração do funcionamento dessas formas simbólicas, e de como seus significados podem ser utilizados com o objetivo de apoiar e reproduzir relações de dominação.

Sendo assim, além das categorias propostas por Van Leeuwen (1997), selecionamos modos de operação de ideologia de Thompson (2011), que contribuem para a compreensão das estratégias de representação caracterizadas por marcas de poder e de dominação. As categorias propostas pelo autor são: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação, e reificação, e suas respectivas especificações.

## **4 | NUANCES DE SIGNIFICADOS – ANÁLISE DICURSIVA CRÍTICA**

O estudo pauta-se em um modelo de análise descritiva interpretativa aplicada ao texto “Cracolândia a questão” (figura 1), a fim de identificar as categorias de representação dos atores sociais e os modos de operação da ideologia empregados. A perspectiva apresentada está em acordo com o que versa Silva (2009, p. 26), no sentido de que a ADC aponta conclusões, recomendações e intervenções práticas e

funcionais, tornando o processo viável de investigação social. Para isso, o texto será apresentado integralmente, a seguir:

## CRACOLÂNDIA, A QUESTÃO

### CRACOLÂNDIA, A QUESTÃO

Com uma ação violenta, o poder público reduziu a escombros a região do crack em São Paulo. Resta lembrar às autoridades que as pessoas não são um problema que pode ser derrubado junto com as casas

MAURÍCIO FIORE\*

**A OPERAÇÃO POLICIAL** na região da Cracolândia, no centro de São Paulo, produziu as únicas imagens que, nesta semana, competiram com o noticiário político nacional. Mais de 700 agentes da Polícia Civil usaram a força para entrar em pensões, hotéis e no “fluxo” – quarteirão que concentrava a maior parte dos dependentes químicos e suas barracas. Cerca de cinquenta pessoas foram presas e, para “limpar” a área, foram utilizadas bombas de efeito moral e xingamentos. Na mesma manhã, o governador e o prefeito declararam que a Cracolândia não mais existiria. Prometeram também dar abrigo e tratamento a todos. Casas e pensões foram emparedadas e algumas já começaram a ser demolidas pra dar lugar a empreendimentos que enterrem as cenas recentes. Esse rápido resumo da operação é necessário para que identifiquemos o que nela é repetição e o que é novidade. Como em outros anos, a operação foi executada pela força policial, sob a justificativa do combate ao tráfico. Também como em outras ocasiões similares, as pessoas que ali estavam se dirigiram a outros lugares próximos, vagando em busca de abrigo ou drogas.

estabeleceram barreiras, se ergueram as margens. Mesmo no coração da cidade, estavam em algum entroncamento já chamado de “situação periférica” não é preciso ir longe para entrar nela. Já nesse momento, em um momento, a partir da manhã final dos anos 1990, usuários e vendedores desse potente, barato e instantâneo derivado de coca, o crack.

Em todos esses anos, é impossível dizer que não houve reconhecimento político da gravidade da situação. É o lugar da cidade no qual a questão do uso problemático de drogas é mais visível. A presença das diferentes forças policiais é permanente, os programas estaduais e municipais existem e ONGs, igrejas, coletivos e movimentos sociais atuam lá cotidianamente.

O prefeito João Dória sinalizou que, para acabar com a Cracolândia, é preciso levá-la ao chão

Com uma ação violenta, o poder público reduziu a escombros a região do crack em São Paulo. Resta lembrar às autoridades que as pessoas não são um problema que pode ser derrubado junto com as casas

Maurício Fiore

A OPERAÇÃO POLICIAL na região da Cracolândia, no centro de São Paulo, produziu as únicas imagens que, nesta semana, competiram com o noticiário político nacional. Mais de 700 agentes da Polícia Civil usaram a força para entrar em pensões, hotéis e no “fluxo” – quarteirão que concentrava a maior parte dos dependentes químicos e suas barracas. Cerca de cinquenta pessoas foram presas e, para “limpar” a área, foram utilizadas bombas de efeito moral e xingamentos. Na mesma manhã, o governador e o prefeito declararam que a Cracolândia não mais existiria. Prometeram também dar abrigo e tratamento a todos. Casas e pensões foram emparedadas e algumas já começaram a ser demolidas pra dar lugar a empreendimentos que enterrem as cenas recentes. Esse rápido resumo da operação é necessário para que identifiquemos o que nela é repetição e o que é novidade. Como em outros anos, a operação foi executada pela força policial, sob a justificativa do combate ao tráfico. Também como em outras ocasiões similares, as pessoas que ali estavam se dirigiram a outros lugares próximos, vagando em busca de abrigo ou drogas.

Com a intervenção, o prefeito João Dória sinalizou que, para acabar com a Cracolândia, é preciso levá-la ao chão e, de seus escombros, erguer um novo bairro impermeável a usuários de crack, ao menos aqueles com aparência miserável. A ideia não é nova, mas sua intensidade é inédita e, assim, o prefeito espera anunciar, em breve, o fim do “problema”, que perdura por quase duas décadas.

Mas quais são realmente os problemas apresentados pela Cracolândia? Por certo a degradação dessa parte do centro de São Paulo, com imagens de crack sendo vendidos como sabão em barra em barracas em meio ao lixo amontoado, é um problema grave. Mas, do ponto de vista civilizatório, não deveria ser aceitável considerarmos como problema principal a forma de ocupação de um território, e não as condições miseráveis de vida de quem o ocupa. A própria história do centro se confunde com a da marginalização em São Paulo. Desde meados do século passado, os bairros da Luz e de Campos Elíseos foram habitados por aqueles que, em cada contexto histórico, ocupavam as margens. Mesmo no coração da cidade, estavam no que alguns antropólogos já chamaram de “situação periférica”: não é preciso estar longe para estar fora. Ali mesmo começaram a se concentrar, a partir da metade do final dos anos 1990, usuários e vendedores desse potente, barato e instantâneo derivado de coca, o crack.

Em todos esses anos, é impossível dizer que não houve reconhecimento político da gravidade da situação. É o lugar da cidade no qual a questão do uso problemático de drogas é mais visível. A presença das diferentes forças policiais é permanente, os programas estaduais e municipais existem e ONGs, igrejas, coletivos e movimentos sociais atuam lá cotidianamente.



Presumindo que o leitor concorde que o pressuposto de uma política pública é garantir a assistência e o cuidado às pessoas que vivem e transitam pela região, não importa que droga usem, outra pergunta se impõe: o que fazer com a Cracolândia? A experiência do programa De Braços Abertos (DBA), encerrado pelo atual prefeito, dá mostras da complexidade da situação.

Fui um dos autores da única avaliação sistemática do programa, implantado em 2014. Na sua origem, carregava a marca de ações anteriores, que era confundir politicamente dois aspectos que, embora relacionados, são diferentes: requalificar o território e cuidar das pessoas. Ao DBA também faltaram planejamento e organização. Isso nos foi dito por inúmeros beneficiários do programa durante a pesquisa. Eles também disseram, no entanto, que foi a primeira ação governamental que, no lugar de expulsá-los, interná-los, ou prendê-los, lhes ofereceu um teto, alimentação, assistência e um trabalho remunerado.

Em trajetórias marcadas por traumas, penúria, violência e rompimentos, esse passo não é banal. A pesquisa nos permitiu obter dados sobre o perfil de quem o DBA atendia na região: pessoas de escolaridade mais baixa que a média da cidade, com vínculos de trabalho formal instáveis e uma super-representação de negros e pardos. Um quarto deles foi internado na Fundação Casa quando adolescente e 66% já foram presos pelo menos uma vez. Com base na tese de redução de danos – quando o cuidado é oferecido também a quem não quer ou não consegue manter a abstinência –, o DBA apresenta alguns resultados positivos, mas o mais importante foi prover condições básicas de vida.



**ESCOMBROS** Que não passou na Cracolândia a "terceira mão" brilha luzes de obtenção de casos de dependência. De qualquer forma, agir sob a égide do cuidado em saúde pública, da manutenção de laços e do respeito à liberdade, não é uma tarefa simples. O governo estadual e municipal, ambos liderados por pré-candidatos à Presidência, querem apresentar, em breve, as ruas da Luz como a "ex-cracolândia". Assim, alcançarão mais um típico "sucesso" na história urbana brasileira, notória por, no lugar de superar a miséria – que incomoda

Como já sabido, o uso excessivo de crack por populações com alto nível de vulnerabilidade social é um potencializador importante, mas não o único, da miséria mental e material. Uma ação de cuidado para uma população com essas características deve ir além de protocolos médicos para tratamento de dependência, o que é o mote do governo atual. Ignorou-se não apenas o que tinha sido aprendido durante o DBA, mas todos os que lá atuavam e suas experiências. Não é um caminho rápido tampouco fácil. Praticamente inexistem experiências de sucesso em tal nível de complexidade social, mas já se sabe que o que produz mais resultados positivos é o oferecimento de um leque amplo de alternativas, que vão além das tradicionais internações voluntárias às estratégias de redução de danos.

De qualquer forma, agir sob a égide do cuidado em saúde pública, da manutenção de laços e do respeito à liberdade foi o compromisso assumido pela prefeitura, pelo Ministério Público e por representantes da sociedade civil, em março, na apresentação do projeto Redenção, que é a bandeira de João Dória no combate ao crack. Dois meses depois, assistimos à Polícia Civil protagonizar uma ação policial violenta. Agora já se cogita usar em larga escala a internação compulsória dos que resistirem ao tratamento, sinal de que já se perseguem objetivos ao arrepio da lei.

Os governos estadual e municipal, ambos liderados por pré-candidatos à Presidência, querem apresentar, em breve, as ruas da Luz como a "ex-cracolândia". Assim, alcançarão mais um típico "sucesso" na história urbana brasileira, notória por, no lugar de superar a miséria – que incomoda

sobre a forma de usuários de crack, todos pobres e “quase todos pretos” -, buscar tirá-la da vista. A reação social à operação lembra aos gestores públicos que as pessoas não são um problema a ser derrubado junto com as casas.

Fui um dos autores da única avaliação sistemática do programa, implantado em 2014. Na sua origem, carregava a marca de ações anteriores, que era confundir politicamente dois aspectos que, embora relacionados, são diferentes: requalificar o território e cuidar das pessoas. Ao DBA também faltaram planejamento e organização. Isso nos foi dito por inúmeros beneficiários do programa durante a pesquisa. Eles também disseram, no entanto, que foi a primeira ação governamental que, no lugar de expulsá-los, interná-los, ou prendê-los, lhes ofereceu um teto, alimentação, assistência e um trabalho remunerado.

Em trajetórias marcadas por traumas, penúria, violência e rompimentos, esse passo não é banal. A pesquisa nos permitiu obter dados sobre o perfil de quem o DBA atendia na região: pessoas de escolaridade mais baixa que a média da cidade, com vínculos de trabalho formal instáveis e uma super-representação de negros e pardos. Um quarto deles foi internado na Fundação Casa quando adolescente e 66% já foram presos pelo menos uma vez. Com base na tese de redução de danos – quando o cuidado é oferecido também a quem não quer ou não consegue manter a abstinência -, o DBA apresenta alguns resultados positivos, mas o mais importante foi prover condições básicas de vida.

Como já sabido, o uso excessivo de crack por populações com alto nível de vulnerabilidade social é um potencializador importante, mas não o único, da miséria mental e material. Uma ação de cuidado para uma população com essas características deve ir além de protocolos médicos para tratamento de dependência, o que é o mote do governo atual. Ignorou-se não apenas o que tinha sido aprendido durante o DBA, mas todos os que lá atuavam e suas experiências. Não é um caminho rápido tampouco fácil. Praticamente inexistem experiências de sucesso em tal nível de complexidade social, mas já se sabe que o que produz mais resultados positivos é o oferecimento de um leque amplo de alternativas, que vão além das tradicionais internações voluntárias às estratégias de redução de danos.

De qualquer forma, agir sob a égide do cuidado em saúde pública, da manutenção de laços e do respeito à liberdade foi o compromisso assumido pela prefeitura, pelo Ministério Público e por representantes da sociedade civil, em março, na apresentação do projeto Redenção, que é a bandeira de João Dória no combate ao crack. Dois meses depois, assistimos à Polícia Civil protagonizar uma ação policial violenta. Agora já se cogita usar em larga escala a internação compulsória dos que resistirem ao tratamento, sinal de que já se perseguem objetivos ao arrepio da lei.

Os governos estadual e municipal, ambos liderados por pré-candidatos à Presidência, querem apresentar, em breve, as ruas da Luz como a “ex-cracolândia”. Assim, alcançarão mais um típico “sucesso” na história urbana brasileira, notória por, no lugar de superar a miséria – que incomoda sobre a forma de usuários de crack, todos pobres e “quase todos pretos” -, buscar tirá-la da vista. A reação social à operação lembra aos gestores públicos que as pessoas não são um problema a ser derrubado junto com as casas.

#### Quadro 1 - Cracolândia, a questão

Para análise da notícia, observou-se o modelo global de organização do discurso proposto por van Dijk (2002). O autor destaca os elementos constituintes da estrutura formal da notícia, organizando-os em sumário (manchete e *lead*), background, evento principal, eventos prévios, consequências e comentário. Nessa perspectiva, o texto

apresentado estrutura-se no padrão da notícia, pois sistematiza a manchete principal “Cracolândia, a questão” e o *lead* que apresenta o fato noticioso, os envolvidos, as causas e as consequências, como no trecho “Com uma ação violenta, o poder público reduziu a escombros a região do crack em São Paulo. Resta lembrar às autoridades que as pessoas não são um problema que pode ser derrubado junto com as casas”. Em seguida, o primeiro parágrafo apresenta o resumo do fato noticioso e propõe uma reflexão sobre a atuação do poder público. O segundo parágrafo fornece o contexto social e político do evento e o terceiro, quarto e quinto parágrafos relatam fatos prévios para lembrar o leitor como a questão do crack em São Paulo foi tratada anteriormente. No quinto parágrafo o autor introduz uma pressuposição a respeito do que se espera de uma política pública. O sexto e o sétimo parágrafos tecem comentários avaliativos do produtor do texto sobre políticas públicas implementadas na região. Já o oitavo e nono parágrafos exprimem um posicionamento político do produtor do texto concernente ao atual governo estadual de São Paulo.

A notícia em questão pode orientar a maneira como se espera que as pessoas reajam ao evento noticioso. Por exemplo, pode direcionar crenças sobre a situação de miséria material e mental dos moradores, frequentadores e pequenos comerciantes que atuam nos bairros Luz e Campos Elísios, identificando-os como grupos sociais de “dependentes químicos”, “usuários de crack”, “aquele com aparência miserável”, classificando-os como problemáticos, marginais e incômodos. Pode também influenciar um posicionamento político quando deixa clara a condução política do texto e, de certa maneira, convoca uma comoção pública contra a atuação do poder público na Cracolândia. Nesse sentido, a análise aqui proposta intenciona investigar as diversas maneiras como as pessoas são representadas e como a ideologia da higienização social é materializada no discurso e, na notícia, torna-se justificativa para determinado posicionamento político.

### 4.3 Cracolândia, a questão: a representação dos atores sociais

Os modos de representação social são construídos socialmente e relacionam-se com aspectos das práticas sociais que estabelecem posições do sujeito e, portanto, relações de poder. Segundo van Leeuwen (1997), a realização da representação de atores sociais em um discurso explicita as intenções do autor e “[...] podem ser includentes ou excludentes para servir os interesses e propósitos em relação aos leitores a que se dirigem”( VAN LEEUWEN, 1997, p.10). No texto, observa-se a figuração das seguintes formas de representação social: inclusão, exclusão, ativação, passivação, assimilação, impersonalização, genericização, dissociação, diferenciação, nomeação e categorização, pois são estas que estão presentes no texto.

Percebe-se a menção por *inclusão* de dois atores sociais que, para efeito de análise, serão divididos em dois grupos: os *agressores* e os *agredidos*. Um terceiro ator social envolvido – o autor do texto - é mencionado ora por *inclusão* por meio da *assimilação*, ora por *exclusão* por meio da *supressão*. Em todo o texto, a representação quanto à *distribuição de papéis* ocorre quando os *agressores* são referidos como atores sociais *agentes*, pois se apresentam como forças ativas e dinâmicas que interferem na realidade. Já os *agredidos* são atores sociais *passivos*, pois recebem a ação dos agentes.

De modo geral, agressores e agredidos são apontados de forma *genericizada* (referência genérica), pois são representados como classe ou grupo. Mesmo no excerto “*Mais de 700 agentes da polícia civil*”, em que há um quantificador, a categoria empregada é a *genericização* realizada pelo *plural sem artigo*. Outra maneira de representação recorrente é a *categorização por funcionalização* (representação em termos de atividades que desempenham), como nos excertos “*governador e prefeito*” e “*dependentes químicos*”, “*usuários de crack*”, ou *categorizados por identificação* (representação em termos de categorias pelas quais a sociedade diferencia os indivíduos: sexo, idade, gênero, classe social, etc.) como em “*aqueles que ocupavam as margens*”, “*peessoas de escolaridade mais baixa*”, “*todos pobres e ‘quase todos pretos’*”.

Entretanto, a menção de forma genérica do grupo agredido é tão vaga quanto o seu apagamento. Concomitantemente, o que se prefere ressaltar no grupo dos agressores é a autoridade. Esse comportamento discursivo reproduz relações de poder e de dominação presentes nas práticas sociais públicas e a naturalização das injustiças por meio de um discurso que, em certa medida, expõe uma visibilidade violenta e polariza as questões de direitos humanos e a barbárie. Outro dado relevante é que apenas um ator social é mencionado como indivíduo, “*O prefeito João Dória*”. Ele é representado por *diferenciação* (categoria que especifica a identidade do indivíduo) e *nomeação* (identidade única) por se tratar da personalidade/autoridade mais relevante em relação ao fato noticiado.

Observa-se que, no segundo parágrafo, o foco da representação dos agressores desloca-se da instituição pública executora da ação, a polícia civil, para concentrar-se no governo estadual, instituição mandante. Essa ação discursiva abrange variações semânticas que são utilizadas para fazer referência ao grupo dos agressores e contribui para construir um cenário no qual as relações de poder estão bem demarcadas. Cabe ressaltar que nem a instituição executora nem a instituição mandante ganham voz no texto, são apenas mencionadas.

Ao mesmo tempo, os agredidos são *impersonalizados* por meio da *abstração* (representação por meio de qualidades) marcadamente negativa quando são aludidos como “*problema*”, “*miséria*” e “*incômodo*”. Essas maneiras de representação

remetem à pobreza extrema, à instabilidade social e cidadã dos atores sociais e, de certa forma, constroem a imagem de um grupo segregado que não aparece agindo no mundo. Discursivamente, essa seleção lexical pode justificar o expurgo do outro e contribuir para a naturalização de ações violentas contra moradores dos bairros Luz e Campos Elísios, uma vez que classifica moradores da região, pessoas em situação de rua e usuários de droga como elemento a ser combatido. Essa estratégia discursiva desloca a atenção do problema social e de saúde pública para concentrar-se no interesse de outros grupos sociais, neste caso específico citado no texto “*os governos estadual e municipal, ambos liderados por pré-candidatos à Presidência*”. Para esse grupo social o discurso institucional governamental de segurança pública, combate às drogas e revitalização de uma das regiões centrais de São Paulo não tem o objetivo de melhorar a vida dos que lá vivem, mas faz parte de uma demanda social específica relacionada à valorização territorial e à especulações imobiliárias, denotando que o objetivo principal da ação é a higienização social e a gentrificação da área.

No trecho “*peças de escolaridade mais baixa que a média da cidade, com vínculos de trabalho formal instáveis e uma super-representação de negros e pardos. Um quarto deles foi internado na Fundação Casa quando adolescente e 66% já foram presos pelo menos uma vez*”, a *assimilação* ocorre por *agregação*, sendo utilizada para produzir um consenso sobre a identidade dos atores sociais do grupo agredido.

Já nos excertos “a degradação”, “imagens de crack sendo vendido como sabão”, “a forma de ocupação de um território” e “o que fazer com a Cracolândia?”, o cerne das representações reporta-se ao *elemento espacial* para mencionar o grupo agredido, caracterizando a *impersonalização* por *objetivação*. Essa forma de representação pode mascarar um comportamento discursivo e ideológico para negar a existência das pessoas em situação degradante, pois são representadas por termos que não carregam o traço humano. Assim, nega-se sua humanidade e seus direitos como cidadãos; paralelamente, mitiga-se a negligência do Estado. A *objetivação* também pode ser verificada em “A pesquisa nos permitiu obter dados sobre o perfil”, trecho em que os atores sociais são representados por referência a seus enunciados, ou seja, por *autonomização*.

Nos excertos “A operação policial” e “A presença das diferentes forças policiais”, a *exclusão* dos agressores ocorre por *supressão* a partir da *nominalização de processos*. Esse mecanismo discursivo tanto pode ser considerado em termos de uma estratégia retórica com fins a evitar paralelismos e repetições quanto pode ser utilizado para amenizar a atuação dos agressores. Já nos excertos “*foram jogadas bombas de efeito moral*”, “*Como já sabido*” e “Ignorou-se não apenas o que tinha sido aprendido durante o DBA, mas todos os que lá atuavam e suas experiências”, a *exclusão* apresenta-se marcada pelo *apagamento dos atores sociais* e pode revelar

o posicionamento do produtor do texto em relação à atuação do governo estadual no evento noticiado.

No que se refere à voz do produtor do texto, a *assimilação por coletivização* decorre da representação de um “nós” que não faz parte nem do grupo de agressores nem do grupo de agredidos, mas de um consenso coletivo que detém o poder avaliativo conforme pode ser observado em “*Esse rápido resumo da operação é necessário para que identifiquemos*”, “*assistimos a policial civil protagonizar uma ação municipal violenta*” e “*não deveria ser aceitável considerarmos*”. No excerto “*Fui um dos autores da única avaliação sistemática do programa, implantado em 2014*”, a voz do produtor do texto não só sucede segregada dos grupos de agressores e agredidos como também de uma coletividade que ele tenta construir no texto, caracterizando sua representação por *dissociação*.

Outra ocorrência importante nos dados é que o produtor do texto recorre à *intertextualidade* para explorar a voz dos agredidos nos trechos “*Isso nos foi dito por inúmeros beneficiários do programa*” e “*eles também disseram que foi a primeira ação governamental que, no lugar de expulsá-los, interná-los ou prendê-los, lhes ofereceu um teto...*”. Entende-se que esse artifício serve como suporte de validação do argumento opositivo do produtor do texto que, de certa forma, incita “*uma reação social à operação*” para lembrar “*aos gestores públicos que as pessoas não são um problema a ser derrubado junto com as casas*”.

#### 4.4 Cracolândia, a questão: modos de operação da ideologia

Thompson (2011) conceitua ideologia em “termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2011 p.79). Ao caracterizar essas formas simbólicas, linguísticas ou quase linguísticas, em que significados têm a capacidade de atuar e sustentar diferentes relações de poder, Thompson (2011) discrimina, de forma exemplificativa, cinco formas gerais de operações ideológicas: *legitimação*, *dissimulação*, *unificação*, *fragmentação* e *reificação*. Dentre elas, ressaltamos, no texto sob análise, a *legitimação*, mediante *racionalização* e *narrativização*; *dissimulação*, mediante *eufemização* e *metáfora* e, por fim, *fragmentação* por meio do *expurgo do outro*.

A *legitimação* é utilizada para sustentar a tese de que a ação governamental na Cracolândia não foi acertada. Os argumentos do produtor do texto são construídos mediante *racionalização*, em uma cadeia lógica que busca persuadir o leitor dos maus feitos perpetrados pelo Município e pelo Estado de São Paulo. O artigo é estruturado em assertivas que corroboram um argumento opositivo à atuação estatal, finalizado com o seguinte enunciado: “... as pessoas não são um problema a ser derrubado

junto com as casas”. Aqui é perceptível a proposição definitiva do produtor do texto de que os gestores trataram os moradores da região como problema a ser resolvido e não como cidadãos detentores de garantias fundamentais.

Desse excerto também é possível extrair a grande *metáfora* do artigo, estruturada mediante estratégias de *dissimulação*, a comparação dos moradores da região da Cracolândia com problemas em busca de solução. Embora haja uma tentativa de distanciamento, ora com o uso do termo problema entre aspas, ora atribuindo seu conceito à forma de tratamento dada pelo governo aos usuários de drogas; a tese central do artigo é que o Estado erra no modo de resolução do problema, mas não há negação do problema em si, que pode ser caracterizado pela existência, na Cracolândia, de pessoas em situação social degradante, evidenciando, dessa forma, que não há o objetivo real de melhorar a vida dos que lá vivem, mas uma revitalização da área com fins especulativos.

Ao narrar a operação policial e resumir a história dos bairros da Luz e de Campos Eliseos, o produtor do texto faz uso da *narrativização* como forma de legitimação, explicando o presente por meio da tradição de ações estatais, malsucedidas, praticadas no local.

Ainda é possível destacar expressões como “*intervenção*” com “*intensidade inédita*” para aludir a ações extremamente violentas executadas pelas forças policiais, tais escolhas vocabulares carregam valoração pretensamente neutra e, portanto, são *dissimulações*, caracterizadas pela estratégia de *eufemização*. Assim, apesar do autor procurar repreender a operação, a análise do texto pode apontar para um olhar pouco crítico da atuação policial. Ainda nesse sentido, podemos apontar o trecho: “*assistimos à polícia civil protagonizar uma ação municipal violenta*”, que ratifica os processos de *eufemização* nas descrições das práticas policiais contra os moradores da Cracolândia, pois os policiais passam de agentes provocadores da violência a protagonistas em uma cena de violência já existente no âmbito municipal: a violência deixa de ter um agente para ser um fenômeno do território.

Há, ainda, expressões como “*problema*”, “*cenar recentes*” e “*uso problemático de drogas*” para tratar da situação de abandono e violência vivenciada na região, e “*ao arripio da lei*” para tratar da flagrante ilegalidade de certas medidas estatais ligadas ao tratamento dos dependentes químicos que resistem à intervenção terapêutica.

É pertinente, ainda, ressaltar a estratégia de *fragmentação* por meio do *expurgo do outro*. Segundo Thompson (2011) relações de dominação devem ser mantidas não unificando as pessoas numa coletividade. O autor considera possível fragmentar uma comunidade fazendo uso da construção de um inimigo. No texto, esse inimigo, que deve ser expurgado, é o grupo de moradores da Cracolândia, representados pelos usuários de crack que vivem no local. O produtor do texto busca, em um primeiro

momento, ser a voz que se propõe a resolver esse problema de forma acertada e definitiva, sendo opositiva à atuação estatal efetivada por Município, Estado e forças policiais de São Paulo. Entretanto, é possível reconhecer que ele observa essas pessoas que precisam de ajuda como “*problema*” e “*incômodo*” que necessitam ser superados, isto é, existe um grupo de pessoas, caracterizado como um problema, que precisa ser “solucionado” para que as adversidades vivenciadas no local sejam vencidas, isso pode evidenciar a naturalização da estratégia de higienização social e a gentrificação da região.

Em nenhum momento a crítica pretende individualizar ou humanizar os cidadãos que sofreram a violência narrada, nem se propõe a discutir os abusos da operação em si, há apenas o objetivo de, superficialmente, focalizar equívocos políticos do prefeito de São Paulo e do Governo do Estado na resolução do grande transtorno que é a existência de usuários de crack morando na região central da capital paulista.

A argumentação presente no texto opõe-se ao modo como os governos municipal e estadual intervieram na Cracolândia, entretanto, após análise de alguns modos de operação ideológicos, é possível afirmar que o produtor do texto buscou, na verdade, ser neutro em relação às ações narradas, sem apontar de forma contundente ilegalidades e imoralidades da operação policial em questão.

## 5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base na análise, é possível extrair significados que vão além do textualmente expresso. A argumentação presente no texto se opõe ao modo como os governos municipal e estadual intervieram na Cracolândia, além de indicar uma avaliação positiva expressa do Programa Político preconizado pela administração anterior. Entretanto, em uma análise discursiva crítica, é possível desvelar o teor ideológico do texto e perceber uma crítica superficial à atuação do atual governo, sem apontar de forma contundente ilegalidades e imoralidades da operação policial.

A abordagem do texto não promove uma compreensão do tema e denota que o individual se sobrepõe ao coletivo no sentido de revelar que as ações públicas na região da Cracolândia não têm o real objetivo de melhorar a vida dos que lá vivem, mas baseia-se em um processo de higienização social e gentrificação, visando a especulações imobiliárias. Entretanto, não há crítica efetiva à ação estatal, ou à violência policial, e sim à sua ineficácia diante dos inconvenientes causados pelos moradores da Cracolândia. O texto encerra um discurso político que não evoca uma discussão ampla sobre questões voltadas para os usuários de drogas e o contexto sócio-histórico em que estão envolvidos, nem pretende alcançar a temática com uma orientação mais ampla para saber como agir com as pessoas que se encontram na condição de usuários de drogas, pelo contrário, desde o seu título, são representados



por termos que não carregam o traço humano, ou seja, são mencionados por meio do lugar espacial que ocupam na cidade, neste caso, ideologicamente denominado Cracolândia para se referir aos bairros centrais de São Paulo.

Os resultados expressam, através das particularidades linguísticas e das nuances de significado, a desumanização e a estigmatização das pessoas que vivem naquele ambiente; a precarização social de uma problemática mais profunda e complexa do que a apresentada pelo texto no que se refere a ações públicas voltadas para usuários de drogas.

## REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

COSTA, E., 2016. Disponível em: <[www.courb.org/pt/o-que-e-gentrificacao-e-por-que-voce-deveria-se-preocupar-com-isso](http://www.courb.org/pt/o-que-e-gentrificacao-e-por-que-voce-deveria-se-preocupar-com-isso)>. Acesso em: 03 outubro 2017.

DIJK, V. **Congnição, Discurso e Interação**. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**. Nova York: Routledge, 2003.

LEEUVEN, T. V. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

SILVA, F. C. O. da. **A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil**. Brasília: UnB, 2009. Tese (Doutorado em Linguística).

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**Ivan Vale de Sousa** - Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Licenciado em Letras: Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins. Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise do discurso 9, 15, 16, 384, 387

Aparecido alves machado 173, 174, 179, 180, 181, 182, 190, 191

Aprendizagem 19, 20, 21, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 75, 76, 85, 86, 87, 90, 91, 94, 96, 98, 99, 100, 105, 108, 109, 114, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 126, 150, 155, 158, 159, 160, 270, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 294, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 349, 350, 355, 358, 359, 360, 361, 362, 363

### C

Cinderelas do campo 173, 174, 175, 179, 180, 182, 183, 184, 190, 191, 192

Compreensão oral 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84

Comunicação 25, 28, 32, 46, 47, 65, 66, 67, 69, 70, 73, 77, 78, 80, 81, 85, 87, 88, 89, 91, 94, 96, 97, 105, 106, 122, 125, 143, 144, 149, 157, 160, 161, 180, 272, 273, 274, 277, 288, 293, 295, 299, 306, 309, 337, 339, 340, 342, 347, 348, 376, 378, 398

Conhecimento 2, 7, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 41, 48, 49, 51, 54, 55, 65, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 82, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 114, 117, 118, 121, 123, 137, 151, 152, 159, 164, 166, 167, 169, 211, 223, 247, 254, 268, 269, 273, 274, 275, 278, 279, 280, 281, 298, 303, 304, 306, 311, 313, 314, 316, 317, 319, 321, 324, 328, 329, 331, 333, 334, 337, 343, 344, 345, 347, 351, 352, 360, 387

Corpo 13, 113, 136, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 169, 203, 219, 222, 223, 224, 225, 230, 231, 235, 237, 239, 278, 280, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 351, 355, 356, 357, 358, 361, 368

Currículo 17, 33, 37, 68, 69, 71, 72, 115, 117, 118, 121, 125, 232, 303, 351, 360

### D

Discurso 8, 9, 10, 15, 16, 17, 27, 33, 39, 45, 78, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 115, 121, 122, 123, 124, 126, 129, 130, 131, 142, 154, 158, 213, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 226, 227, 229, 230, 231, 251, 254, 266, 283, 286, 292, 297, 335, 344, 347, 364, 368, 369, 374, 378, 379, 381, 384, 385, 386, 387, 388, 391, 392, 393, 394, 397, 398

### E

Encontro 36, 37, 45, 49, 53, 54, 83, 92, 101, 134, 150, 151, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 219, 230, 263, 274, 284, 290, 294, 297, 298, 316, 325, 326, 335, 337, 344, 348

Ensino de gramática 43, 44, 45, 46, 47, 63, 89

Ensino de língua 21, 23, 28, 30, 45, 48, 63, 66, 68, 73, 85, 119, 122, 123, 124, 127

Ensino de línguas 31, 33, 35, 36, 41, 74, 87, 88, 89, 119, 120, 125

Estratégias didático 17, 18, 22

Ética 88, 125, 126, 150, 157, 159, 162, 231, 261

## F

Formação continuada de professores 41, 117

Formação do professor 31, 126

## G

Gêneros textuais 26, 43, 44, 47, 50, 63, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 123

## I

Indígena 193, 194, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 358

## L

Letramentos 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Linguagem jornalística 9

Língua inglesa 1, 6, 7, 8, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 74, 75, 76, 81, 83, 84, 126, 139, 364

Língua portuguesa 4, 8, 9, 15, 16, 17, 18, 38, 44, 45, 47, 48, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 101, 102, 105, 107, 122, 124, 127, 128, 148, 149, 205, 217, 222, 364, 399

Língua portuguesa para surdos 73

Línguas estrangeiras 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 74, 75, 118, 247

Linguística aplicada 18, 32, 41, 97, 100, 102, 103, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 127

Literatura 5, 6, 18, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 60, 64, 94, 100, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 115, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 137, 138, 142, 144, 146, 148, 149, 163, 164, 165, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 188, 190, 191, 192, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 227, 231, 233, 241, 247, 248, 252, 257, 258, 259, 262, 265, 266, 267, 269, 338, 364, 367, 368, 378, 379, 382, 384

Literatura de cordel 43, 44, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 60, 64

Literatura sul-mato-grossense 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 190, 191, 192

Lugar das línguas 1

## M

Mapuche 193, 194, 197, 198, 201, 202, 204, 205

Monitoria de língua portuguesa 93

Moodle 74, 75, 76, 80, 81, 83, 84

Mulher 112, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 209, 239, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 288, 289, 290, 291, 332, 333, 334

Multimodalidade 31, 32, 33, 34, 35, 37, 41

## O

O cortiço 112, 115, 163, 164, 165, 167, 168, 171, 172

Oralidade 24, 28, 29, 37, 40, 51, 54, 85, 86, 87, 89, 90, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 114, 115, 211, 213, 276, 277

## P

Pedagógicas 17, 18, 22, 39, 50, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 78, 84, 85, 87, 92, 93, 121, 155, 157, 158, 159, 332, 334

Perspectiva bilíngue 65, 66, 72

Podcast 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Poesia 49, 50, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 144, 145, 147, 148, 149, 165, 173, 177, 180, 188, 190, 207, 213, 216, 260, 299, 374

Política 1, 6, 7, 8, 88, 114, 120, 121, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 169, 177, 183, 187, 191, 201, 212, 215, 225, 231, 242, 250, 261, 266, 286, 292, 326, 329, 345, 348, 365, 366, 372, 375, 376, 377, 381, 385, 390, 392

Política linguística 1, 7, 8

Práticas pedagógicas 39, 50, 65, 66, 69, 71, 72, 121

Professores de língua materna 17

Proficiência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 21, 80, 103

## R

Representação feminina 163, 168

Romantismo 133, 135, 136, 144, 145, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 190, 191, 192, 213, 241, 259, 260, 261, 262, 267, 269

## S

Sequência didática 43, 44, 49, 51, 52, 54, 55, 64, 85, 90

Simão Dias 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172

Subalternidade 193, 201, 212, 374

Subordinação 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204

## T

Tecnologias digitais de informação 85

## V

Videoclipe musical 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**