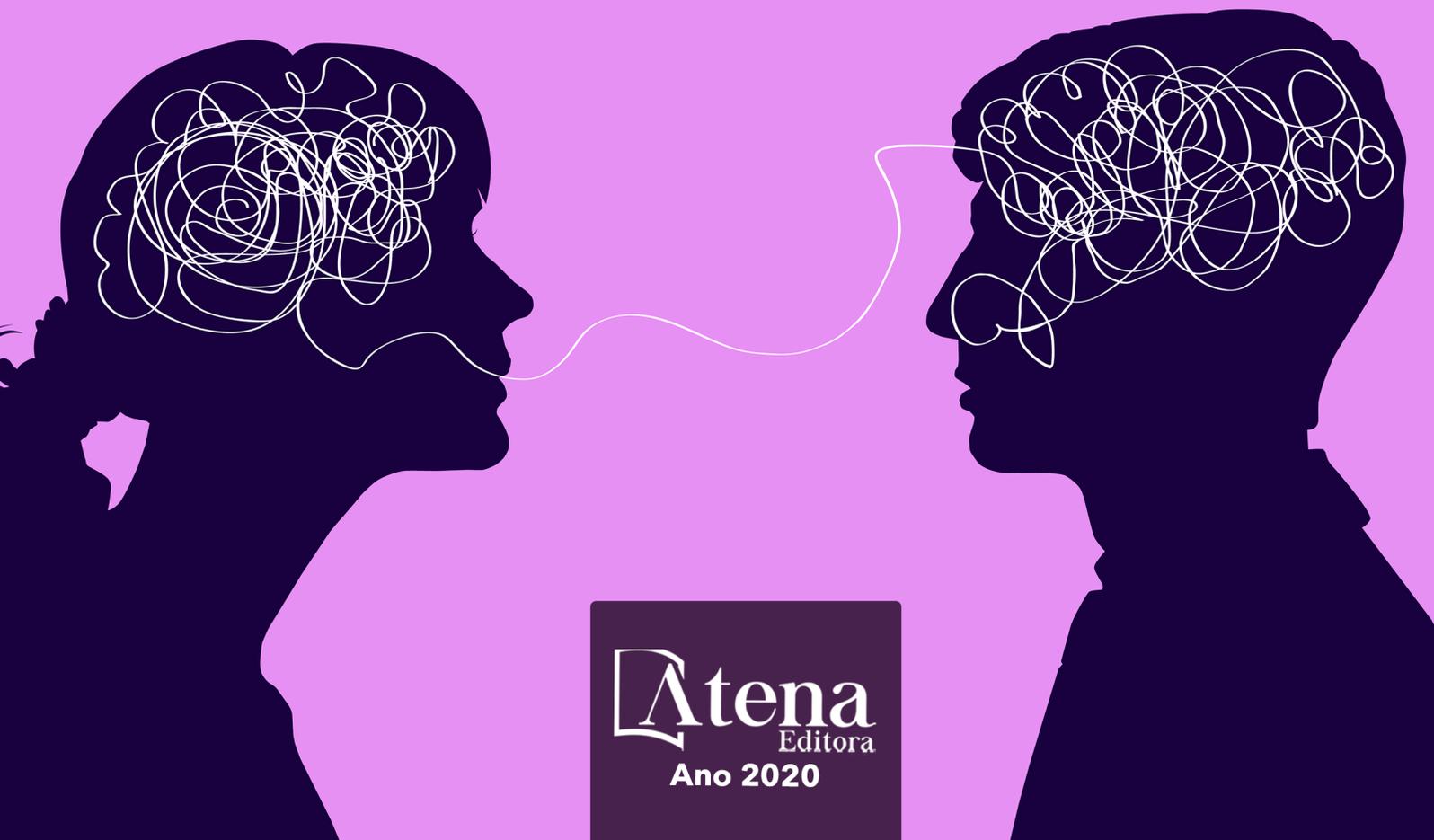


# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES

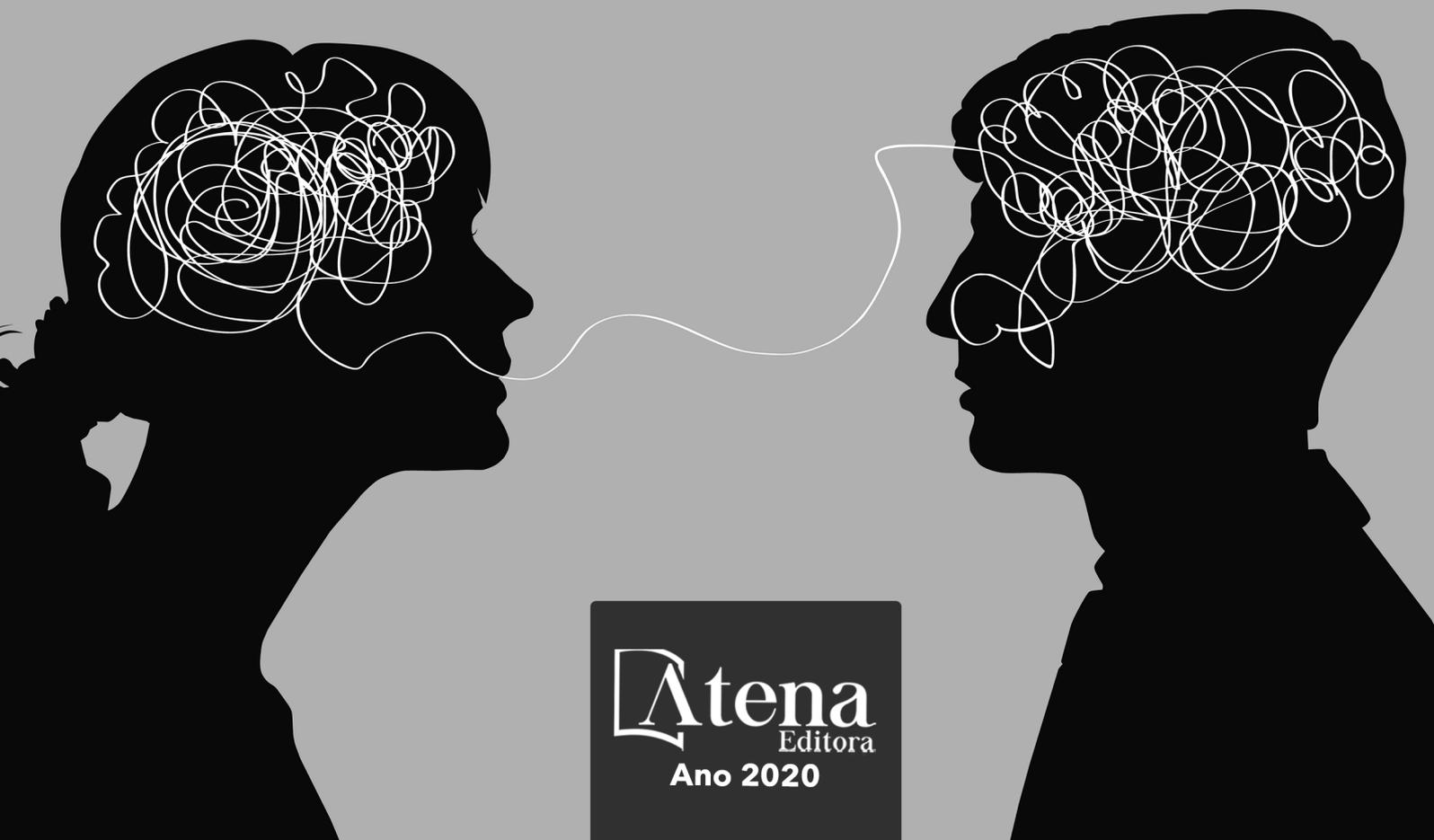
IVAN VALE DE SOUSA  
(ORGANIZADOR)



**Atena**  
Editora  
Ano 2020

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES

IVAN VALE DE SOUSA  
(ORGANIZADOR)



**Atena**  
Editora  
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

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

**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo

**Edição de Arte:** 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

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

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

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

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

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

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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

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

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

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

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

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

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

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

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

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

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

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

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

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

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

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

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

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

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

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

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

### **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. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

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

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof<sup>a</sup> Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof<sup>a</sup> Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Heriberto Silva Nunes Bezerra – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Prof<sup>a</sup> Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Ma. 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. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
L755	Linguística, letras e artes [recurso eletrônico] : culturas e identidades / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-025-4 DOI 10.22533/at.ed.254202404  1. Letras. 2. Linguística. 3. Artes. I. Sousa, Ivan Vale de. CDD 410
<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 compõem as áreas de ensino da Linguística, Letras e Artes em uma proposta plural. Quando se tem o contexto de ensino como espaço diversificado do conhecimento, compreende-se que a produção do saber não está associada à política de que os saberes são e devem ser classificados em pequenas caixinhas, sem que não se ofereçam as conexões entre as diferentes áreas da formação humana.

O que tornam necessárias as discussões presentes no referido livro são as noções ampliadas de que a formulação dos conhecimentos ocorre de maneira dialógica, flexível e plural. É nessa diversidade de capítulos que organizam, dão formas, texturas, cheiros e cores ao e-book, que todos os autores disponibilizam suas múltiplas concepções de como o conhecimento pode e deve ser construído, discutido, rediscutido e formulado.

Todos os autores constroem em suas narrativas investigativas um processo de efetivação das oportunidades de aprendizagem, as colocam neste livro de maneira acessível. Sendo assim, nossas reflexões transitam os contextos próprios da Linguística, das análises de obras literárias, isto é, das Letras, e da função que as Artes cumprem em nos encantar, problematizar situações, além de apresentar soluções para tais questões.

Ao escrever esta apresentação de *Linguísticas, Letras e Artes: Culturas e Identidades*, encontro-me, como todo o Brasil, em isolamento social em cuidados contra o inimigo invisível que assola todo o planeta, o covid-19. E, embora, não possamos cumprimentar os nossos interlocutores, sabemos que a essencial necessidade de comunicação do sujeito pela linguagem traz uma luz ao processo de interação e anseios de que dias melhores virão com a aurora anunciada pelas boas notícias.

Nestes tempos sombrios, de muitas mortes, por sinal, medos e tempestades em que a pandemia estar em destaque, amplia-se o discurso *fique em casa*, já que estamos isolados, socialmente, não estamos isolados de acessar o conhecimento capaz de nos acalantar. É, nesse sentido, que os 14 capítulos deste e-book surgem como um bálsamo aos nossos medos e às nossas inseguranças, pois, mesmo que os medos estejam à porta, o saber nos levam além.

Neste livro, propomos a aproximação discursiva entre os termos *culturas e identidades*, posto que linguística, letras e artes compartilham do mesmo contexto de elaboração. Assim, em tempos sombrios e de isolamento social fica a dica de leitura da referida obra, construída em uma proposta plural e disponibilizada a todos. *Fiquemos em casa* com uma excelente e construtiva leitura!

Ivan Vale de Sousa

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
COMPETÊNCIA LEITORA: UM ALICERCE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi	
DOI 10.22533/at.ed.2542024041	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
TEORIA DA COMPLEXIDADE: ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO, EMERGÊNCIA E ATRADORES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	
Isabelly Raiane Silva dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.2542024042	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
LUSOFONIA EM EXPANSÃO: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)	
Gabriella da Silva Araujo	
Regina Helena Pires de Brito	
DOI 10.22533/at.ed.2542024043	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>38</b>
PERCEPÇÃO DE ALUNOS A RESPEITO DA IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Denise Medeiros Faria	
Jaliane Soares Borges dos Santos	
Maísa Conceição Silva	
Cristiane Siqueira Pereira	
Rogério Pacheco Rodrigues	
Jakline Soares Borges dos Santos	
Geane Silva Lima	
Natalia Lázara Gouveia	
Janice Soares Borges dos Santos Souza	
Jéssica Campos Silva	
Jordana Américo Zei Andrade	
Waldiclécio Ribeiro Farias	
DOI 10.22533/at.ed.2542024044	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>47</b>
ENSINO DE GRAMÁTICA E TEXTO NA ESCOLA	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.2542024045	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>63</b>
TOPÔNIMOS LATINIZADOS NA FLORA BRASILIENSIS: O ANO DE 1819 DA MISSÃO AUSTRO-ALEMÃ NO BRASIL	
Leonardo Ferreira Kaltner	
DOI 10.22533/at.ed.2542024046	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
UM PERCURSO SOBRE O ROMANCE ‘DOIS IRMÃOS’, DE MILTON HATOUM	
Lídia Carla Holanda Alcântara	
DOI 10.22533/at.ed.2542024047	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>83</b>
ANÁLISE DE RETRADUÇÕES BRASILEIRAS DO CONTO <i>THE IMP OF THE PERVERSE</i> , DE EDGAR ALLAN POE	
<a href="#">Juan Carlos Acosta</a>	
<a href="#">Patrícia Chittoni Ramos Reuillard</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2542024048</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>98</b>
RIGOBERTA MENCHÚ TUM: SUBJETIVIDAD, TESTIMONIO Y ESCRITA AUTO FICCIONAL	
<a href="#">Margareth Torres de Alencar Costa</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2542024049</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>109</b>
AS CURVAS DA ESTRADA DO PLAYBOY-HEROI: A MÚSICA DE ROBERTO CARLOS E A DANÇA EM “AS CANÇÕES QUE VOCÊ DANÇOU PRA MIM”	
<a href="#">Diego Santos Vieira de Jesus</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.25420240410</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>122</b>
KLEZMER E O VIOLINO: DO TEATRO <i>YIDDISH</i> À SALA DE CONCERTO	
<a href="#">Edison Valério Verbisck</a>	
<a href="#">Eduardo Lopes</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.25420240411</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>134</b>
O IMAGINÁRIO SOBRE TECNOLOGIA: ANÁLISE DA REALIDADE VIRTUAL NA SÉRIE BLACK MIRROR E SUA POSSÍVEL UTILIZAÇÃO PUBLICITÁRIA	
<a href="#">Marina Strumiello Rodrigues da Silva</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.25420240412</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>146</b>
PERFORMANCE E DOCUMENTAÇÃO AUDIOVISUAL: A INCORPORAÇÃO DA TÉCNICA PELA PRÁTICA	
<a href="#">Giovanna Gabriela Farias Machado Pieroni</a>	
<a href="#">Fernanda Nardy Bellicieri</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.25420240413</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>165</b>
REPRESENTAÇÕES CANIBAIS: ASPECTOS FRAGMENTÁRIOS DA CULTURA CONTEMPORÂNEA – PENSAMENTO ARTÍSTICO A PARTIR DO FILME RAW	
<a href="#">Marcos Pedro da Silva</a>	
<a href="#">Maria Regiane da Silva Lopes Barrozo</a>	
<a href="#">Vinicius André da Silva Appolari</a>	
<a href="#">Andreia Nunes de Castro</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.25420240414</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>176</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>177</b>

## COMPETÊNCIA LEITORA: UM ALICERCE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

*Data de aceite: 13/04/2020*

*Data de submissão: 17/01/2020*

**Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi**

IF Fluminense

Campos dos Goytacazes, RJ

<http://lattes.cnpq.br/9338033094619790>

**RESUMO:** A convicção de que o domínio da competência leitora e da habilidade de escrita representam alicerces fundamentais para um pleno exercício da cidadania torna indispensável uma busca permanente de adequar o dia a dia da sala de aula de português às constantes transformações da sociedade em que estamos inseridos e às frequentes modificações sofridas pela língua portuguesa ao longo do tempo. O ensino de língua/linguagem deve promover reflexão que leve o aluno a compreender o uso/funcionalidade da mesma e à percepção da intencionalidade do locutor do texto efetivando-se assim o caráter dialógico do texto. Fazer os alunos perceberem que os conceitos apresentados em suas aulas fazem parte da gama de textos que circulam em toda a sociedade e com os quais há necessidade de interagir deve ser o objetivo de todo professor

de português, pois é o domínio da língua/linguagem que possibilita ao aluno ver a si mesmo e ao outro na sociedade, reconhecendo assim seu papel social. Tendo como objetivo evidenciar que só promovendo a reflexão dos alunos sobre a língua/linguagem usada em nossas interações sociais, sejam elas formais ou informais, é que de fato se efetiva o processo de ensino-aprendizagem da língua. Para isso, este trabalho se valerá da análise de textos de circulação em diferentes meios midiáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Docente. Língua Portuguesa. Leitura. Escrita.

### READING COMPETENCE: A FOUNDATION FOR LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

**ABSTRACT:** The conviction that the mastery of reading competence and the ability to write represent the fundamental principles for the exercise of citizenship makes indispensable a permanent search of let the day by day of the Portuguese class linked to the constant changes of the society in which we are inserted and the frequent changes suffered by the Portuguese language over time. Language teaching should promote reflection that take the student along for a comprehension and the perception of the

intentionality of the author, thus activating itself as the dialogical character of the text. Making students realize that the concepts presented in their classes are part of the range of texts that circulate throughout society and that they are needed to promote the interaction - the goal of every Portuguese teacher -, as it is the domain of idiom / language which enables the students to see themselves and another group in society, thus recognizing their social role. With the objective of showing only promoting the students' reflection on the idiom / language used in our social interactions, be they formal or informal, is that really an effective language teaching-learning process will be implemented. For this, this work will use the analysis of texts in different media circulation.

**KEYWORDS:** Teaching; Portuguese; Write; Read

## 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há muito se discute a relevância do ensino de gramática na escola, especialmente da gramática normativa. A concepção de que, ao ensinar a modalidade culta da língua, a escola está perpetuando a opressão imposta aos menos favorecidos cultural e socialmente, uma vez que essa modalidade é a da maioria dos indivíduos economicamente privilegiados enquanto que, por outro lado, a forma coloquial “pertence” aos oprimidos, ainda vigora em nossa sociedade. Tal fato pode ser constatado pela fala bastante comum de nossos alunos, inclusive os do Ensino Médio – que já frequentam os bancos escolares há mais de nove anos –, em que alegam não saber português. Essa afirmativa expõe a visão preconceituosa dos próprios estudantes em relação à modalidade da língua de que fazem uso em suas interações sociais cotidianas, deixando bem marcada a distância entre a língua que se estuda na escola e a que se aprende na vida.

Nas aulas de Língua Portuguesa (LP), faz-se imprescindível convencer o aluno de que a sua língua é a sua identidade e de que conhecê-la em suas diversas possibilidades de uso acarretará não só o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa como também contribuirá para a sua formação cidadã preparando-o para as diferentes situações que lhes sejam apresentadas em qualquer esfera, seja profissional seja social, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Como as situações que são vivenciadas ao longo da nossa vida em sociedade são bastante distintas, cabe ao professor de português levar o aluno a desenvolver sua competência leitora por meio da gama de gêneros textuais que nos cercam e, com isso, levá-lo a buscar sentido nas opções de uso da língua que têm como objetivo atender a cada uma das situações interacionais que vivenciamos e nas quais optamos por uma ou outra tipologia textual, bem como por um ou outro

gênero textual que atenda à intenção comunicativa do locutor, orientando-o para que possa escolher a modalidade da língua e o texto adequado para cada interação comunicativa por ele vivida em seu cotidiano.

## 2 | O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da LP como se dá, ainda hoje, em muitas salas de aulas de nossas escolas contribui para manter o *status quo* da educação do Brasil uma vez que é grande o número de estudantes que, mesmo após cursarem todo o ensino fundamental e muitas vezes já concluintes do ensino médio ou até mesmo os que já finalizam todas as etapas da educação básica, desconhecem conceitos básicos da língua que usam em suas interações comunicativas tanto orais quanto escritas, formais ou informais. Essa realidade ressalta que o tempo de permanência de um aluno nos bancos escolares não condiz com o domínio dos conhecimentos linguísticos que ele leva ao deixar a escola. Tais asseverações advêm de experiências com classes de ensino médio (última etapa da educação básica) e com turmas de ensino superior, portanto partem de uma realidade empírica, que, por sua vez, motivou a busca por teorias científicas que conduzissem à modificação desse quadro.

Por ter o cenário educacional brasileiro preconizado durante muito tempo um ensino de língua normativo e prescritivo, que, inicialmente, parecia adequado, pois a escola era frequentada pela camada da sociedade de melhor poder aquisitivo e que fazia uso de uma linguagem próxima da que aprendia nas aulas de LP, essa diretriz de ensino ainda é muito encontrada em salas de aula em todo o território nacional.

A adequação existente entre a língua normativa e prescritiva ensinada e o primeiro público das salas de aula entra em desequilíbrio quando as portas das escolas se abrem para as crianças filhas da classe trabalhadora e que não mantinham contato em sua vida para além dos muros escolares com o “português da escola”. Essa dicotomia entre ensino formal e o novo público das escolas provoca o sentimento de não pertencimento desses novos alunos com o universo escolar acarretando índices elevados de repetência e evasão escolar, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Visto que o propósito consiste em fazer reflexões sobre o ensino de LP na educação básica, os PCN, documentos norteadores da educação no país, foram tomados como fonte inicial e, sobre o ensino de língua materna, eles estabelecem uma relação direta entre conhecimento e domínio da língua/linguagem e o exercício da cidadania.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são

condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19)

Essa orientação dos PCN de que o ensino de LP deve conduzir o aluno para uma efetiva participação cidadã na sociedade em que está inserido levando-o a um comportamento mais reflexivo sobre o mundo que o cerca e também a reconhecer seus direitos e deveres para com a sociedade, inculcando nele o sentimento de pertencimento, de identidade que o domínio da língua/linguagem proporciona não poderá ser alcançado enquanto a escola insistir em impor um ensino tradicional aos estudantes.

Ao aproximar factualmente o universo escolar do universo do aluno, a escola estará admitindo os diferentes usos da língua/linguagem e propiciando um espaço de novas opções no que tange ao conhecimento e domínio do português.

Uma prática docente relevante nesse processo é a avaliação e, para que ela se processe de forma efetiva, e não como mecanismo excludente, é necessário compreendê-la não apenas como ação exclusiva do professor com incidência somente nas atividades de ensino em que o papel do professor consiste, segundo CUNHA (2012, p. 123) “em uma tentativa de controle constante de erros e acertos nas produções, no intuito de evidenciar os primeiros e automatizar os segundos”, para esse mesmo autor (Idem), a concepção atual está voltada para “um aprendente valorizado enquanto sujeito da aprendizagem, que precisa aprender a analisar e dirigir suas próprias ações com a mediação do professor”. Sendo assim, as aulas de LP devem ser pautadas em propostas reflexivas de construções linguísticas presentes nos textos com os quais nos defrontamos todos os dias. Para Travaglia (2011),

as condições de existência sociocultural são grandemente dependentes da língua; assim, quanto mais domínio dos recursos e mecanismos desta tiver, melhor a pessoa se movimentará dentro desta sociedade e, portanto, melhor qualidade de vida terá (TRAVAGLIA, 2011, p. 15).

Essas considerações corroboram com a proposta dos PCN de as aulas de LP serem mecanismos de formação do aluno para o exercício da cidadania. Travaglia reforça também a concepção de que o conhecimento e domínio da língua é caminho para a modificação do *status* social dos indivíduos. Objetivando levar o estudante a crescer na sociedade, o professor de LP deve ser criterioso na seleção de textos com os quais vai desenvolver sua prática em sala de aula, de modo que possa, ao fazer uso da diversidade de gêneros textuais presentes em nossas interações sociais cotidianas formais ou informais, de fato, capacitá-lo para isso.

### 3 | LEITURA: ANDAIME PARA O CONHECIMENTO DA LÍNGUA

O ensino de língua, ao ser feito desvinculado do mundo que nos cerca, não contribui para a formação de um aluno capaz de refletir, avaliar, criticar e formar uma opinião própria sobre questões que nos são postas na vida em sociedade.

A leitura é elemento fundamental para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, para o aprimoramento da criticidade no homem. Ler, seja um texto oral ou escrito, precisa ser uma atividade que agrega a leitura de mundo, isto é, ler o texto com o conhecimento de mundo e ler o mundo com o conhecimento advindo dos textos, visto que somos textos em constante diálogo com outros textos. Para Rezende (2007) “nós nos lemos no que lemos. Ao lermos, nos lemos no mundo e lemos o mundo. E vamos descobrindo a nós mesmos, ao outro, aos outros, o nosso lugar, os outros lugares...”. É essa relevância atribuída ao texto que permite considerá-lo instrumento para o ensino de língua, mas, para que o trabalho com textos amplie o domínio da língua, é necessária uma abordagem mais profunda do texto, para além de sua superficialidade como normalmente vem sendo feita na educação básica.

A escola portanto deve levar o aluno a refletir sobre a língua que usa enquanto se manifesta em sua vida em sociedade, em seu cotidiano, na linguagem de que se apropria para interagir socialmente. Sobre o ensino de gramática e o papel desta nas interações sociais, Neves diz

coloco a gramática na conjunção das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas, sempre na concepção de que esses componentes se entredeterminam na direção de ativar o processo de interação verbal, com vista ao efeito pretendido pelos interagentes. Fazer o estudante mergulhar nessa ativação dos processos de constituição dos enunciados é o que cabe a escola, se, de fato, ela quer fazê-lo chegar ao domínio da gramática da língua. (NEVES, 2010, pp. 9-10).

Sendo assim, o ensino da gramática da língua deve proporcionar ao estudante a capacidade de, em qualquer situação comunicativa, expressar-se com propriedade atingindo o objetivo comunicativo a que se propôs.

A seleção de textos encontrada nos livros didáticos adotados nas escolas da educação básica costuma apresentar fragmentos de textos literários tanto em prosa quanto em versos, textos jornalísticos, tirinhas, charges, piadas entre outros. Vale destacar aqui que a justificativa para o uso de fragmentos de textos literários sempre é de que é a forma encontrada para que os estudantes conheçam um pouco da nossa literatura. Ação vista por muitos como não apropriada, pois reforça toda a fragmentação que ocorre no ensino, como por exemplo o estudo das classes gramaticais ser desvinculado do das funções sintáticas, uma vez que há, em virtude da diversidade de construções possíveis com uma mesma palavra, diferentes possibilidades de categorizá-la, tal fato reforça a ideia da necessidade de

contextualização do texto a ser explorado para o ensino da gramática da língua.

Acredita-se que a exploração de textos comuns no cotidiano dos alunos seja mais eficaz para introduzir essa nova forma de estudo da língua, uma vez que apresenta-se com maior concretude aos estudantes e, por isso, levá-los com maior facilidade a refletir sobre a língua com a qual estabelecem contato nas situações vivenciadas no dia a dia. Essa reflexão proporcionará aos alunos, usuários da língua, o aprimoramento da competência comunicativa, pois serão capazes de selecionar, em qualquer situação comunicativa na qual estejam envolvidos, o texto adequado ao seu objetivo, ao seu interlocutor, ao contexto.

#### 4 | ENSINO DE LÍNGUA: REFLEXÃO E APRENDIZADO

Mesmo após o estudo da língua por todos os anos do ensino fundamental, é comum a dificuldade dos alunos em relação à identificação dos termos da oração – reconhecimento que contribui para a apreensão de sentido do texto – à compreensão de que o papel do adjetivo está para além de dar qualidade a um substantivo, de que o estudo dos artigos e dos pronomes não pode ficar limitado à classificação, mas que são relevantes na construção do texto. Essas são apenas algumas das dificuldades observadas nos estudantes oriundos de do primeiro segmento da educação básica, ressaltando-se que a dificuldade é comum tanto em alunos da rede pública de ensino, quanto da rede particular.

Os professores de LP, muitas vezes, preocupados em cumprir todo o planejamento correm com o conteúdo e acabam por ficar quase que integralmente presos ao livro didático, não conseguindo despertar o interesse de seus alunos, visto que a dicotomia entre o universo escolar e a realidade se mantém nessa configuração de aula. Com relação ao trabalho com textos nas salas de aula, Braga e Silvestre (2009) destacam que

O que ocorre com frequência na sala de aula é o texto ser tratado como um discurso desvinculado de seu autor, de sua fonte, enfim, de seu contexto. Não estamos afirmando que o professor não cita a fonte, o autor, a edição etc. O que se quer dizer é que não se dá a essas informações a importância que têm para a construção do sentido do texto. (BRAGA e SILVESTRE, 2009, p. 20)

Assim como é feito com o texto, o ensino de língua se faz pela “decoreba” de regras que são apresentadas aos estudantes em frases descontextualizadas. Essa metodologia contribui para a rejeição que sentem os alunos por sua própria língua. Para Antunes (2014), um estudo descontextualizado da língua

só pode resultar, na prática da sala de aula, em opções de: fazer listas de palavras; identificar sua classe morfológica; formar e analisar frases soltas; identificar a função sintática de termos e orações; ...; ... fazer aquelas coisinhas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos, nos cansamos de fazer! (ANTUNES, 2014, p. 16)

A prática docente, no que tange ao ensino de língua, ao se fazer mais significativa para o aluno, isto é, mais real, mais presente no seu espaço social, deverá propiciar maior capacidade de reflexão e, conseqüentemente, promover o aprendizado de questões da língua.

## 5 | CONECTANDO A TEORIA E A PRÁTICA

Pautar no texto a exploração de questões linguísticas parece ser o caminho para aproximar os alunos da língua em seus diferentes registros e para desenvolver a habilidade dos estudantes em adequar a língua à situação comunicativa em que estão inseridos.

A identificação, por exemplo, de sujeito é feita pela maioria dos alunos como o termo que inicia a oração, levando à conclusão de que não sabem perceber que o sujeito tem uma função na frase e justificando a confusão que fazem entre sujeito e vocativo. Há alunos que identificam corretamente o vocativo, porém pautam sua resposta apenas na presença ou ausência de vírgula, sugerindo ter memorizado que esta é a diferença entre tais termos.

Estabelecer a diferença entre sujeito e vocativo pode partir de frases que fazem parte de nossas interações sociais que sejam contextualizadas e que, portanto, constituirão um texto ao serem apresentadas dentro do contexto de uso.

Ao apresentar as frases para análise dos alunos, o professor deve pedir que reflitam sobre elas e que criem uma situação comunicativa para cada uma delas. Servem como exemplo as frases:

1. Maria pode entrar agora.
2. Maria, pode entrar agora.

A contextualização dessas frases levará à percepção da diferença entre sujeito e vocativo, visto que tornará possível perceber que há uma clara distinção do interlocutor de cada uma delas. Na primeira, a mensagem é dirigida a uma outra pessoa; na segunda, a própria Maria. O professor pode explorar esses exemplos para marcar o emprego do sujeito implícito (também identificado como oculto ou desinencial) enquanto elemento que contribui para a construção do texto evitando repetição de termos e atuando na coesão textual.

Em classes do ensino médio, há recorrência na definição dos alunos de que adjetivo é a “palavra que dá qualidade a um substantivo”. Definir adjetivo dessa forma indica ser restrita, parcial, a visão dos alunos em relação ao papel do adjetivo em nossa língua. Sobre o ensino dos adjetivos, Neves diz que

Aprendemos durante a vida toda que adjetivo é a palavra que qualifica o substantivo. Como ocorre com tudo o que se aprende de “gramática” na escola, ninguém nos desafiou a pôr essa definição à prova. Ninguém nunca nos pediu,

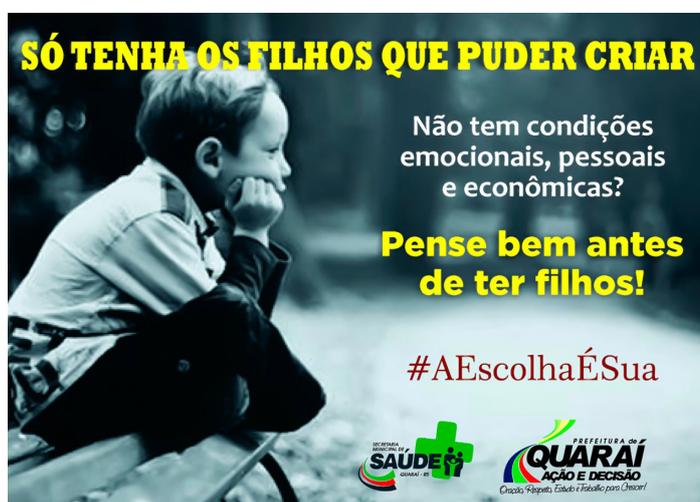
por exemplo, que disséssemos qual a qualidade que está sendo atribuída ao substantivo *hospital*, quando a ele se junta o adjetivo *infantil* (*hospital infantil*) ou ao substantivo *perícia*, quando a ele se junta o adjetivo *médica* (*perícia médica*) (NEVES, 2010, p. 179).

Ainda sobre a abordagem do papel dos adjetivos em nossa língua, Neves continua

Se tivessem feito isso enquanto éramos aluninhos, já naquela primeira vez em que a categoria adjetivo” nos foi apresentada, com certeza nos teriam posto em situação de dizer *Não sei*, e de provocar alguma discussão. Como teria sido bom, já que discutir questões, afirmações, categorizações é o que mais a escola tem de fazer! Saídos da escola, profissionais já, possivelmente até professores de português, talvez ainda nos perturbemos um pouco se tivermos de pôr tal definição de adjetivo à prova (NEVES, 2010, p. 179).

Visando colaborar com a discussão sobre o emprego dos adjetivos na língua e a contribuição deles para o sentido dos textos, questiona-se a organização dos adjetivos que “qualificam” o substantivo condições na frase presente no outdoor que a prefeitura de Quaraí (RS) expôs nas ruas do município.

Em atividade proposta em sala de aula, numa leitura superficial do texto, levou os alunos a criticarem a prefeitura pela proposta de um “controle de natalidade”, pois, na opinião da maioria dos alunos, ela (a prefeitura) não quer gastar ajudando as pessoas carentes a cuidarem dos seus filhos proporcionando-lhes ajuda com medicamentos, fraldas, alimentos diferenciados e caros.



<https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/prefeitura-lanca-campanha-so-tenha-os-filhos-que-puder-criar/> Acesso em 20 jun 2018.

Esse exemplo permitiu trabalhar com os alunos um pouco de seleção e organização das palavras no texto e evidenciar para eles a diferença de sentido que pode provocar. Mostrar que a mensagem passa pela questão econômica também, mas que esta não é a causa principal de o texto ter sido produzido e posto em circulação. Desenvolvendo a leitura do texto a partir da escolha do adjetivo

*emocionais*, sendo o primeiro a ser mencionado, levou-se os alunos a reavaliarem a situação e perceberem que, para além dos gastos que a prefeitura pudesse vir a ter, estava a condição emocional de cada uma das crianças que nascem em famílias desestruturadas sob o ponto de vista psicológico, social e econômico.

É preciso procurar entender a leitura inicial dos alunos, pois em sua maioria, vivem com dificuldades financeiras, mas são capazes de perceber que há outras realidades além da que vivenciam e, por isso, após as primeiras discussões, foram capazes de lembrar dos inúmeros abrigos onde vivem crianças frutos de famílias que, muito mais por motivos emocionais, não apresentam condição de criá-las.

Justifica-se a opção por apresentar questões envolvendo textos que exploram a linguagem não verbal, pois apesar de o mundo que nos cerca ser imagético, a dificuldade demonstrada em se fazer leitura do não verbal é muito grande e não está presente apenas na vida dos estudantes. Essa complexidade leva os alunos a rejeitarem propostas de trabalhos com tirinhas, charges, cartuns e qualquer outro gênero que tenha na imagem contribuição para a construção de sentido do texto.

Outro aspecto da língua para o qual os alunos sempre apontam ter dificuldade é na construção de argumentos, ao ser solicitado a eles que justifiquem uma resposta convencendo aos seus interlocutores de que a sua é a resposta correta, sempre alegam não saber o porquê de acharem ser aquela a melhor resposta.

Trabalhar a argumentação em sala de aula da educação básica pode ser feito a partir de situações corriqueiras passíveis de estarem presentes no universo de qualquer um de nós. Evidenciar para os alunos que, no campo da argumentação, é possível usar os argumentos para convencer ou persuadir o interlocutor. Sobre esses dois conceitos, Valente (2011) diz que “faz-se necessário distinguir *convencer* de *persuadir*. No primeiro caso, queremos que o outro pense como nós. No segundo, que aja como nós.” Depois da apresentação desses conceitos, é possível compartilhar com os alunos situações do mundo real em que busca-se convencer ou persuadir alguém a algo, desmistificando o sentimento de incapacidade que marca, de modo geral, os alunos da educação básica.

Em função do discurso dos alunos que apontam as suas dificuldades e buscando-se a aproximação com a língua utilizada pelos estudantes, optou-se por usar um texto atual (fragmento de uma música bastante conhecida) associado à imagem o que proporcionou fazer uma leitura de duas linguagens – verbal e não verbal – levando o aluno a perceber que, nos textos do mundo com os quais precisa interagir, encontram-se as duas linguagens a serem lidas.



<http://www.topimagens.com.br/outros/9380-vai-namorar-comigo-sim.html>

Acesso em 20 jun 2018.

A leitura da imagem é que permite a identificação do argumento usado pela menina para convencer o menino a se casar com ela. A reação dele ao levantar os braços e a sua expressão facial fazem supor a sua rendição ao argumento dela.

Nesse texto pode-se explorar questões gramaticais/linguísticas tais como pontuação e a ideia de condicionalidade provocada pelo uso da conjunção *se*, mas esses não devem ser os pontos principais do trabalho com o texto.

Para explorar a coerência, selecionou-se um texto que também mescla as duas linguagens – verbal e não verbal – e, que possibilita ao estudante perceber que há casos em que a coerência depende da visão de mundo e da situação vivenciada pelos interlocutores.

O texto escolhido possibilita o exercício de se colocar na posição do outro para entender o texto produzido por ele. Essa troca de lugar com o outro pode contribuir para uma maior compreensão do mundo e para levar a uma melhor integração com os outros.



- Quer se casar comigo?
- Não posso... Na minha família a gente se casa entre nós mesmos... Meu avô se casou com a minha avó, meu tio se casou com a minha tia, meu pai se casou com a minha mãe...

<https://www.topimagens.com.br/engracadas/5303-quer-se-casar-comigo.html> Acesso em 16 jan 2020.

O texto possibilita ver a coerência na fala da menina se nos transpusermos para o universo de conhecimento dela. O valor do trabalho com textos assim está em promover a reflexão dos alunos acerca dos textos que os rodeiam.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Despertar no estudante a consciência de que a língua está muito presente em sua vida é despertar nele interesse para aprimorar seu conhecimento e ampliar seu domínio das questões linguísticas que envolvem a sua interação na sociedade. Esse deve ser o propósito dos professores da educação básica tanto da rede pública quanto da iniciativa privada.

Uma concepção pragmática do ensino de LP contradiz a concepção de língua como mera fonte de informação a ser passada pelo professor, em que o aluno assume papel de receptor do conteúdo o qual se apresenta para ele como vazio de significado e possibilita uma visão da língua como atividade interacional e, portanto, pertencente a qualquer falante da língua portuguesa.

Ainda que, muitas vezes, os professores têm dificuldade de inovar em suas aulas pela cobrança que sofrem do cumprimento do conteúdo, mas os exemplos apresentados neste trabalho permitem perceber que o planejamento pode ser seguido e que a inovação está na abordagem com que o professor irá desenvolver sua prática em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC. 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte II: Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC. 2000.

CUNHA, Myriam Crestian. *A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino aprendizagem do Português*. In: *Práticas em sala de aula de Línguas: Diálogos necessários entre teorias e ações situadas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em conflito*. São Paulo: Contexto, 2010.

REZENDE, Lucinea Aparecida. *Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeças*. Londrina, Paraná: Eduel, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, André. *Argumentação e textualidade em crônicas jornalísticas*. In: *Língua Portuguesa: descrição e uso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

## TEORIA DA COMPLEXIDADE: ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO, EMERGÊNCIA E ATRADORES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

*Data de aceite: 13/04/2020*

*Data de submissão: 03/01/2020*

**Isabelly Raiane Silva dos Santos**

Universidade Federal do Pará

Belém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/3805245868940244>

**RESUMO:** A teoria da complexidade procura estudar sistemas dinâmicos e seus componentes. Sem precisar de uma liderança central, esses conseguem se agregar e fazer parte de uma organização coerente. O crescimento de trabalhos sob a luz dessa teoria contribui para compreender ensino e a aprendizagem de línguas a partir de um novo prisma. Esta pesquisa teve como objetivo expor aspectos que evidenciem a relação do paradigma da complexidade com as trajetórias de aprendizagem de línguas estrangeiras. Por essa razão, o foco foi voltado para dois elementos presentes nas bases teóricas do estudo: emergência e atratores. Esta pesquisa a qual está embasada em autores como Larsen-Freeman (1997), Martins e Braga (2007), Mynard (2012) e Paiva (2014) procura expor momentos da trajetória de aprendizagem

de duas estudantes de inglês. Para coletar os dados e consolidá-la foi necessário recorrer às sessões de aconselhamento linguageiro, prática cujo objetivo é promover a autonomia do estudante e elevar seu grau de motivação. Para esta discussão foram explorados dados qualitativos tais como entrevistas, narrativas e relatos orais. Os resultados mostraram que se tornou evidente que a compreensão de um sistema de aprendizagem nos permite constatar de maneira holística a relação da aquisição de segunda língua com o paradigma da complexidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atrator; Emergência; Paradigma da complexidade.

### COMPLEXITY THEORY: ADVISING IN LANGUAGE LEARNING, EMERGENCY AND ATTRACTORS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

**ABSTRACT:** Complexity theory seeks to study dynamic systems and their components. Without a central leadership, they can join and be part of a coherent organization. The growth of works under the light of this theory contributes to understand teaching and language learning from a new prism. This research had as objective to

expose aspects that evidence the relation of the paradigm of complexity with trajectories of foreign languages learning. For this reason, the focus was on two elements present in the theoretical bases of this study: emergence and attractors. This research, which is based on authors such as Larsen-Freeman (1997), Martins and Braga (2007), Mynard (2012) and Paiva (2014) tries to expose moments of the learning trajectory of two English as a second language students. In order to collect data and consolidate it, it was necessary to resort to advising in language learning sessions, a practice whose objective is to promote student autonomy and increase the degree of motivation. For this discussion, we explored qualitative data such as interviews, narratives and oral reports. The results showed that it became clear that the comprehension of a learning system allows us to verify holistically the relationship of a second language acquisition with the complexity paradigm.

**KEYWORDS:** Attractor; Emergency; Complexity paradigm.

## 1 | INTRODUÇÃO

Aplicada a diversas áreas, a noção de complexidade é abrangente. O movimento científico surgido no século passado parte do princípio de que o comportamento do sistema complexo é maior que a soma dos comportamentos de seus componentes. O termo “complexo” é explicado devido ao grande número de componentes em interação.

Em 1997, a pesquisadora Larsen-Freeman foi responsável por trazer à tona a relação entre complexidade e desenvolvimento de segunda língua. Por meio de um artigo, a pioneira estudou a conexão entre os temas e expôs as semelhanças entre ambos.

Apesar do estudo sobre a complexidade relacionada à aprendizagem de língua ser considerado novo no Brasil, diversos autores brasileiros se destacam no cenário científico do campo da Linguística Aplicada: Martins e Braga (2007) e Paiva (2009; 2011; 2013; 2014).

O objetivo geral desta pesquisa é evidenciar a interdependência dos aspectos contidos em um sistema adaptativo complexo, associando-o ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Dentre os objetivos específicos é possível citar: detalhar o sistema da aprendizagem de línguas de duas estudantes de língua inglesa; observar, nesses sistemas, a existência de dois fenômenos descritos pela teoria da complexidade: a formação de atratores e a emergência de novos comportamentos.

## 2 | CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

### 2.1 A aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo (SAC)

Um sistema é considerado complexo quando apresenta uma variedade de elementos conectados e em interação. Sua característica adaptativa é explicada devido à capacidade de se modificar e se auto-organizar. A aprendizagem de línguas pode ser caracterizada como um SAC, pois é considerada um processo não linear e sujeito à mudança. Além disso, há inúmeras interações entre diferentes elementos.

De acordo com Paiva (2014, p. 146), “a aquisição da segunda língua não é vista como tendo começo e fim, em uma progressão sequencial, mas como um fenômeno irregular, não linear, iterativo e auto-organizado”. A autora ilustra graficamente a ideia de aquisição da segunda língua sob o paradigma da complexidade (Figura 1).

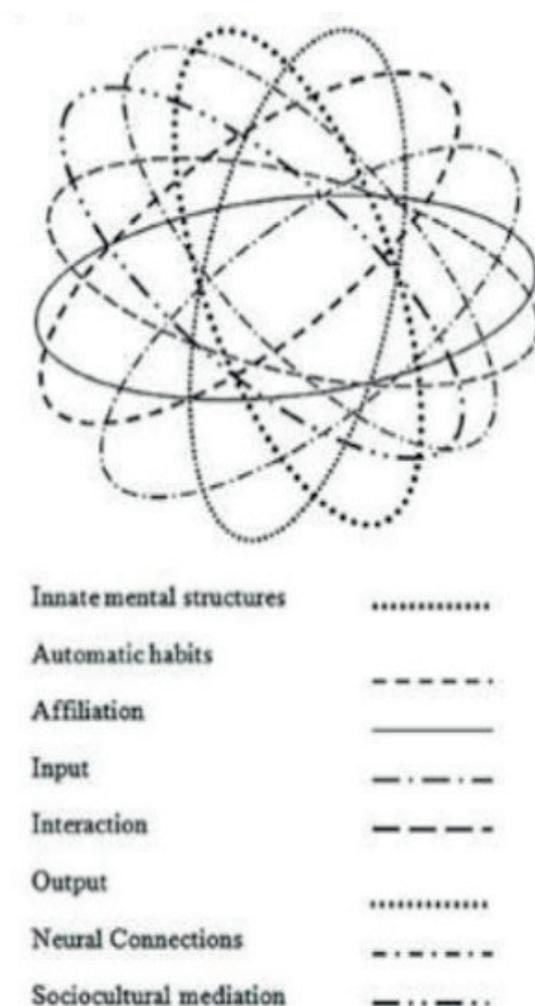


Figura 1: Aquisição de segunda língua como um sistema complexo.

Fonte: PAIVA (2014, p. 149)

A partir da figura, é possível concluir que o paradigma da complexidade acolhe diversas teorias relacionadas à aquisição de segunda língua. Apesar de terem sido

propostas por autores diferentes e em épocas distintas, todas estão em contato, inter-relacionando-se.

O conselheiro linguageiro é outro elemento do sistema aprendizagem de línguas. Segundo Mynard e Carson (2012), o aconselhamento linguageiro é um processo em que se oferece ajuda aos alunos a fim de torná-los mais autônomos na aprendizagem de línguas. Para isso é estabelecida uma relação entre conselheiro e aconselhado. Sua relação com os SACs se dá a partir do momento em que o mesmo está incluído no sistema de aprendizagem de línguas, por isso, também pode ser considerado um subsistema complexo.

## 2.2 Atratores

Segundo Larsen-Freman (1997), atrator ou bacia atratora é um comportamento que um sistema dinâmico prefere, em outras palavras, um padrão no qual o mesmo aparentemente se estabiliza. Os atratores exibem comportamentos dinâmicos e qualquer mudança na trajetória do SAC poderá acarretar na variação dos mesmos. Um dos exemplos citado por Larsen-Freeman e Cameron (2008) em relação aos atratores diz respeito aos exercícios físicos praticados por uma pessoa como se pode ver na figura 2.

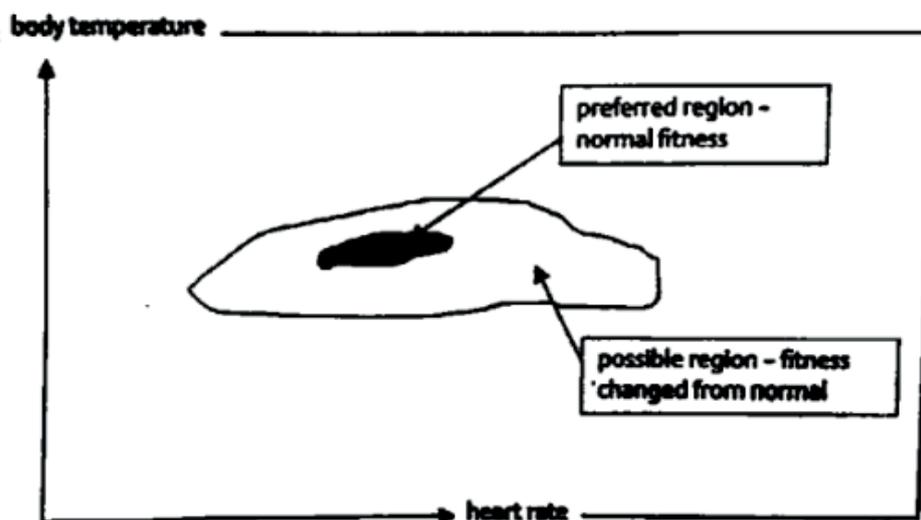


Figura 2: Espaço-estado de exercícios físicos de um indivíduo.

Fonte: LARSEN-FREEMAN; CAMERON (2008, p. 50)

Também é visível a região possível, aquela não desejada, que por alguma razão, como, doença ou falta de motivação, por exemplo, poderá fazer parte da trajetória do sistema, já que esse se deslocará até ela. Deixar o atrator pode tornar-se algo difícil, já que o sistema se encontra em um estado que demandaria uma energia maior para superá-lo. As bacias podem ser representadas por vales e

depressões de diferentes tamanhos e profundidades (Fig. 3).

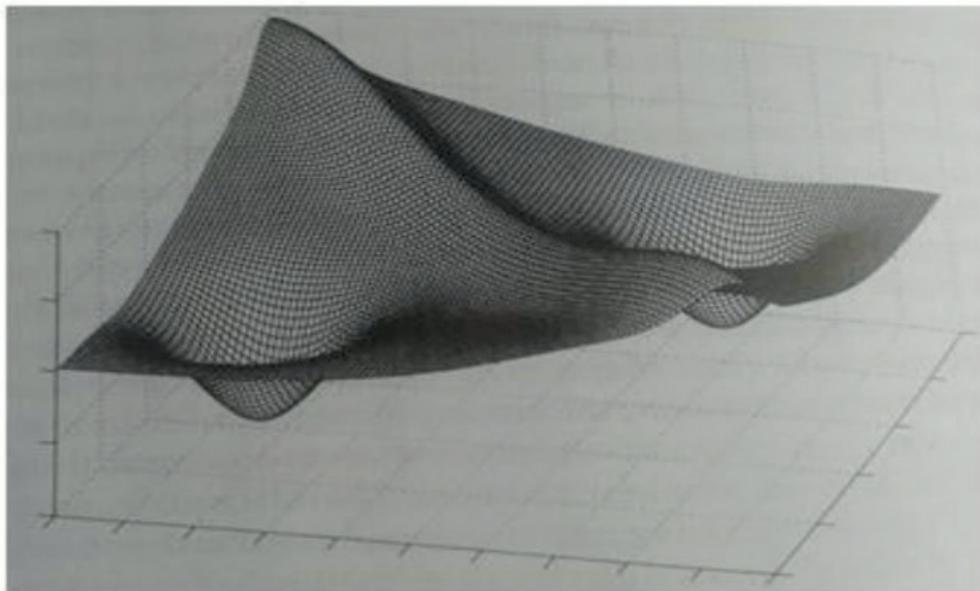


Figura 3: Espaço-estado de um sistema complexo.

Fonte: LARSEN-FREEMAN; CAMERON (2008, p.46)

Nota-se que na imagem acima o sistema poderá se encontrar em qualquer ponto da paisagem, sendo todos viáveis, porém nem todos preferidos. Ainda, a figura mostra claramente duas depressões as quais representam a presença de atratores.

### 2.3 Emergência e mudança de fase

Devido às propriedades dinâmicas e à capacidade de adaptação, após mudanças, há evidências de auto-organização. O que emerge tem escala ou nível diferente da fase anterior. Portanto, emergência é o aparecimento de um novo estado que se encontra em um nível de organização maior que o anterior (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Um dos exemplos clássicos diz respeito às formigas ou abelhas. No momento em que estão sozinhas, são animais simples. Entretanto, quando são vistas como parte de uma colônia, é notada uma sociedade extremamente perspicaz. Portanto, nota-se que o todo é maior e mais inteligente que a soma das partes, ou seja, o nível de organização do sistema atual é mais elevado que aquele observado em seu estado anterior.

## 3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa de cunho qualitativo interpretativo consistiu

em, além de estudos teóricos, recorrer às sessões de aconselhamento linguageiro, realizadas na própria universidade. Dados coletados são provenientes de duas estudantes de língua inglesa. Ambas foram aconselhadas pela autora desse estudo.

A primeira, AC1CL22, possuía grau básico de proficiência no idioma. Era aluna de pós-graduação de um curso na área de Ciências Exatas e procurou estudar inglês nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da UFPA visando o sucesso profissional.

A segunda, AC3CL22, estudou a língua desde criança. Após terminar o ensino médio, ingressou no curso de graduação em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa. No período da coleta de dados, cursava o terceiro semestre da graduação. Concluiu o curso livre de inglês, considera avançado seu grau de fluência no idioma.

A conselheira era graduanda do mesmo curso que a AC3CL22 e frequentava as reuniões do grupo de pesquisa “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade”, o que a tornou capacitada para exercer a função.

Alguns dos instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados foram: registros escritos, questionários, desenho do “eu atual” e “eu futuro”, ficha de metas, produções das aconselhadas, gravações de voz, narrativa de aprendizagem e relatos orais.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Aconselhada AC1CL22

A partir do primeiro contato com a aconselhada, foi possível notar o quanto a aprendizagem da língua inglesa, em sua concepção, era algo extremamente difícil. A imagem abaixo tem como objetivo expor os principais acontecimentos na trajetória do SAC desta aprendente (Fig. 4), enfatizando os fatos em uma escala de tempo.

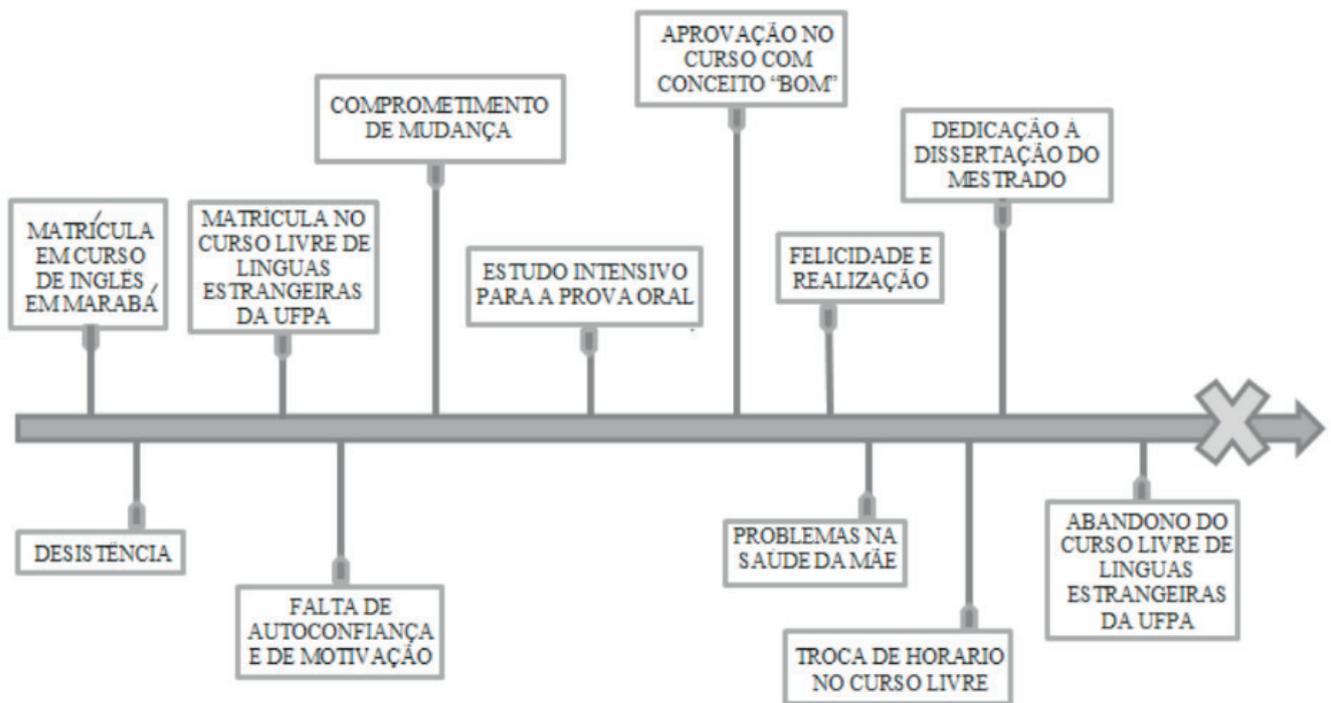


Figura 4: Linha do tempo da trajetória da aconselhada AC1CL22.

Fonte: Elaborada pela autora

O primeiro contato da AC1CL22 com a língua alvo deu-se em sua cidade natal, no interior do Pará, quando se matriculou em uma escola de idiomas. Após estudar por um ano, a aconselhada resolveu abandoná-lo, pois estava bastante desmotivada devido ao horário inconveniente, à falta de qualificação da professora e à baixa qualidade do curso.

A AC1CL22 era aluna de mestrado em um curso na área das Ciências Exatas e precisava aprender a língua para ingressar no doutorado. Por isso, resolveu matricular-se nos CLLE da UFPA. Ela relatou ser pouco autoconfiante. Além disso, sentia muito medo ao falar inglês em público pois possuía receio em errar. Por isso, percebi a necessidade de incentivá-la e de mostrar modos úteis para abandonar essa concepção.

Discutimos a importância de realizar ações relevantes à aprendizagem, como por exemplo: assistir filmes e séries com a legenda e áudio em inglês, baixar aplicativos, vídeos e *podcasts*, ler notícias de países cujo idioma nativo é a língua alvo, entre outras.

Em um encontro posterior, a aconselhada aparentava uma felicidade extrema. O motivo foi sua nota “oito” na prova oral. Ademais, essa afirmou que estava confiante em si. Nesse momento, nota-se a emergência de novos comportamentos, o que nos faz perceber uma elevação da motivação intrínseca e um sentimento de perseverança. As interações e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema de auto organizem, levando, à emergência de novos padrões e comportamentos

(MARTINS; BRAGA, 2007).

A AC1CL22 foi aprovada no CLLE com conceito “bom”. Para o ano de 2016, a aprendente pretendia descobrir estratégias para aprender inglês de modo mais agradável. Segundo Oxford (1990, p. 9), as estratégias buscam “tornar o aprendizado mais rápido, mais prazeroso, mais autodirigido, mais eficaz e mais transferível para outras situações”.

Em 2016, ela estava radiante e havia começado a pôr seus planos em prática. Seria o início de uma etapa com mais metas cumpridas e desafios superados. Entretanto, devido aos problemas com a saúde de sua mãe e necessidade de terminar a dissertação do mestrado, ela afirmou que trocaria seu horário de aula e passaria a estudar aos sábados.

Em seguida, a AC1CL22 tomou a iniciativa de abandonar os CLLE e dedicar-se somente à sua dissertação. Além disso, não manifestou interesse em voltar a estudar o idioma futuramente. Por esses motivos, resolveu afastar-se e finalizar a prática do aconselhamento linguageiro. Isso nos leva a observar uma das características do SAC, a imprevisibilidade (LARSEN-FREEMAN, 1997). Ao final, devido ao fato de AC1CL22 ter abandonado o curso e não mais estudar inglês, o seu sistema estagnou-se e extinguiu-se.

#### 4.2 Aconselhada AC3CL22

AAC3CL22 teve seu primeiro contato com a língua inglesa na infância. Sempre observava livros estrangeiros e estudava sozinha. Por isso, foi matriculada em um curso de inglês. A partir daí, se interessou pela língua e resolveu cursar a graduação nesta área.

Em relação às dificuldades, é possível citar a habilidade da escuta e fala. Nem sempre entendia as frases de modo claro, sentia vergonha ao falar e cometia erros de pronúncia. Observa-se que seu sistema encontrava-se em um atrator, por isso, seria necessária uma perturbação para desalojar o sistema daquele comportamento (JUARRERO, 1999).

Para mitigar as dificuldades, procurava escutar músicas e acompanhá-las. Sua principal estratégia era participar de oficinas de inglês. Nelas, o estudante expressa suas ideias e opiniões. Além do mais, sempre que possível assistia aos vídeos na internet sobre assuntos variados. Também gostava de ver filmes e desenhos animados em inglês.

Para sanar o nervosismo, incentivei-a a treinar para uma apresentação de seminário, assim ficaria mais confiante. Ela me informou que a estratégia havia dado certo. Aqui se observa a mudança de fase e a emergência de comportamento. AAC3CL22 superou a turbulência e alcançou uma nova fase de aquisição, exibindo

um novo comportamento, passando para um novo atrator (PAIVA, 2013).

O fato de a língua alvo estar presente na concepção que a aconselhada tinha do seu “eu atual” e do “eu ideal” é uma condição positiva para a aprendizagem, uma vez que isso será um fator impulsionador da aprendizagem. Portanto, uma relação entre o conceito de “eus” possíveis e motivação terá influência crucial sobre seu estado motivacional (USHIODA, 2011).

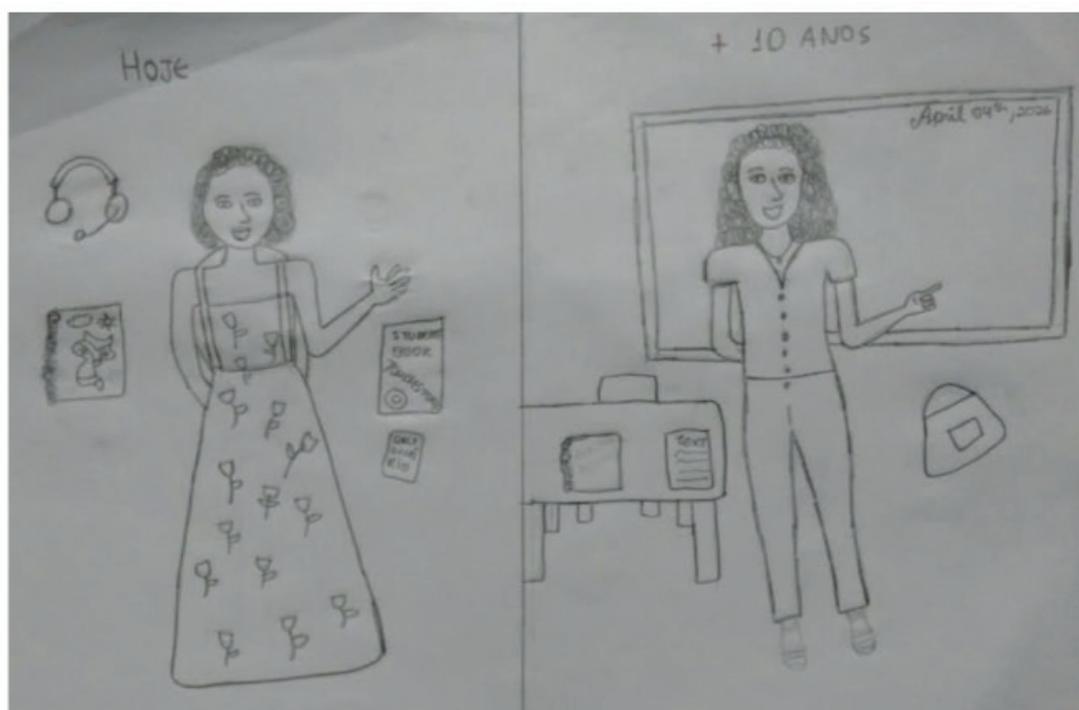


Figura 5: Ilustração do “eu” atual e do “eu” futuro.

Fonte: Elaborado pela aconselhada

Na Figura 5 é possível perceber a mesma pessoa em duas fases da vida. A primeira representa o momento atual. A aconselhada é uma aluna da graduação e utiliza o livro didático, caderno e dicionário para impulsionar a aprendizagem. Na segunda parte da imagem é evidenciado seu papel como professora, daqui a dez anos. Ela gostaria de aparentar uma postura séria e comprometida com a aprendizagem de seus alunos.

A descrição da trajetória dessa aprendente evidencia que um sistema de aquisição vivo está sempre em movimento e nunca atinge o equilíbrio, embora ele sofra períodos de maior ou menor estabilidade (PAIVA, 2011). Além disso, o caos no processo de aprendizagem de segunda língua traz instabilidade, mas cria espaço para que os aprendentes se tornem autônomos e conscientes das oportunidades (PAIVA, 2009).

## 5 | CONCLUSÃO

A partir do contato com as aconselhadas, foi possível descrever seus respectivos sistemas de aprendizagem sob o paradigma da complexidade, enfatizando a emergência de novos comportamentos e a formação de atratores. Apesar de serem encontrados nos sistemas analisados, cada sistema pode experimentar atratores distintos, assim como a emergência de comportamentos variados. Isso evidencia que as trajetórias de aprendizagem são diferentes e cada sistema adota uma rota a partir das escolhas dos aprendentes.

Portanto, em um sistema, a aprendizagem pode tomar rumos inesperados e nem sempre ocorrer como planejada. Ela é cercada por incertezas, aleatoriedade e obstáculos. Além disso, é guiada por escolhas, sendo o futuro incerto e dependente delas, no qual um pequeno aspecto, dentre os inúmeros componentes presente no sistema pode levar o aprendente ao sucesso ou ao fracasso na aprendizagem de segunda língua.

## REFERÊNCIAS

JUARRERO, A. **Dynamics in Action: intentional behavior as a complex system**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos / Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**. Oxford, v.2, n.18, 1997, p. 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MARTINS, A.; BRAGA, J. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Campo Grande, v.7, n.2, 2007, p. 215-235.

MYNARD, J.; CARSON, L. (Ed.) **Advising in Language Learning: dialogue, tools and context**. Harlow: Pearson, 2012.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston, Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. Aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade. In: PAIVA, V. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 141-151.

\_\_\_\_\_. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.; NASCIMENTO, M. (Orgs.) **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p. 187-203.

\_\_\_\_\_. Chaos and the complexity of second language acquisition. In: BENSON, P.; COOKER, L. (Ed.). **The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy**. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.

\_\_\_\_\_. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.; FERREIRA, E.; STORTO, L. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**.

Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.

USHIODA, E. Why autonomy? Insights from motivation theory and research. **Innovation in Language Learning and Teaching**. Coventry, v.5, n. 2, 2011, p. 221-232.

## LUSOFONIA EM EXPANSÃO: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

*Data de aceite: 13/04/2020*

*Data de submissão: 02/01/2020*

### **Gabriella da Silva Araujo**

Universidade Presbiteriana Mackenzie – PIVIC  
Mackenzie  
São Paulo – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/7574329268101908>

### **Regina Helena Pires de Brito**

Universidade Presbiteriana Mackenzie –  
Faculdade de Letras  
São Paulo – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/5720921133186299>

**RESUMO:** O presente trabalho foi desenvolvido a partir da análise linguística e sociocultural de um material didático de Português como Língua Estrangeira (PLE), com o intuito de avaliar o seu possível uso por alunos e professores que não se encontram em um país ou comunidade cuja língua oficial seja a língua portuguesa. Foi determinado como alvo desta pesquisa o livro didático (LD) “Fale Português, volume 1” (2016), publicado pela Hub Editorial e escrito por Maria Harumi de Ponce, Maria Lucia Versa, Silvia Andrade Burim e Susanna Florissi. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo verificar como o uso de um livro didático de língua

estrangeira bem elaborado facilita o ensino da língua-alvo e permite o acesso a informações linguístico-culturais que o aluno de língua estrangeira não teria de outra forma, por meio da apresentação de atividades e exercícios que tornam o processo de ensino/aprendizagem mais viável para professores que lecionam em comunidades e países fora de contextos lusófonos. Este processo é facilitado pelo uso de materiais digitais disponibilizados na nuvem tanto para alunos quanto professores, os quais fazem deste material um recurso especialmente importante para a divulgação da língua portuguesa às novas gerações de usuários e permite um melhor aproveitamento das aulas lecionadas em quaisquer localidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lusofonia, PLE, Livro Didático

### LUSOPHONE EXPANSIONS: AN ANALYSIS OF A PORTUGUESE FOR FOREIGNERS TEXTBOOK

**ABSTRACT:** This article was developed from the linguistic and sociocultural analysis of a Portuguese as a Foreign Language (PFL) textbook, with the intent of evaluating its possible use by students and teachers who are not within a community or country in which the official

language is Portuguese. As focus of the analysis, the choice was made for the textbook “Fale Português, Volume 1” (2016), published by Hub Editorial and written by Maria Harumi de Ponce, Maria Lucia Versa, Silvia Andrade Burim, and Susanna Florissi. Accordingly, the objective of this paper is to verify how the use of a well elaborated foreign language textbook facilitates the teaching of the target language and permits the student of a foreign language to have access to linguistic and cultural information to which he or she would not otherwise have, through the presentation of activities and exercises which make the teaching and learnign process more viable for teachers working within communities and countries outside of the Lusophone contexto. This process is made easier by the use of digital material, made available in cloud storage for students and teachers alike, which make this material an especially importante resource for the spreading of the portuguese language to new generations of users and allows for the better use of classtime wherever the language is taught.

**KEYWORDS:** Lusophony, Portuguese as a Foreign Language, Textbook

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de analisar uma das formas da expansão lusófona no mundo atual, tema de interesse crescente no ambiente acadêmico. Situando-se esta pesquisa no escopo dos Estudos Lusófonos, cabe explicitar que esse espaço lusófono é pensado a partir da concepção de lusofonia conforme apontada por Martins (2006, p. 56), para quem:

a lusofonia só poderá entender-se como espaço de cultura. E como espaço de cultura, a lusofonia não pode deixar de nos remeter para aquilo que podemos chamar o indicador fundamental da realidade antropológica, ou seja, para o indicador de humanização, que é o território imaginário de paisagens, tradições e língua, que da lusofonia se reclama, e que é enfim o território dos arquétipos culturais, um inconsciente colectivo lusófono, um fundo mítico de que se alimentam sonhos.

Nessa mesma perspectiva, é preciso considerar que adentrar nos estudos lusófonos significa considerar os

[...] papéis que a língua portuguesa adquire em cada contexto de sua oficialidade (refiro-me, aqui, àquela determinada historicamente pelo processo de colonização: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné -Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor -Leste - além da RAEM, Região Administrativa Especial de Macau, onde é cooficial até 2049) e nos variados espaços da diáspora – compreendendo as particularidades, validando diferenças e considerando as semelhanças que, na verdade, arquetam uma noção de identidade na lusofonia. A esse cenário, juntamos vivências que se dão, também, em língua portuguesa. (BRITO, 2017, p. 1045).

Além disso, para o escopo pretendido neste trabalho em que se analisa material utilizado para o ensino e difusão da língua portuguesa, é importante esclarecer, conforme assevera Brito (2017), a necessidade de reformulação na ideia de

Lusofonia, para que seja, realmente, possível, propondo que seja construída uma “lusofonia adjetivada”:

A Lusofonia adjetivada como “viável”, como “possível”, como “admissível” deve ter sua identidade construída numa dinâmica contínua de respeito, conhecimento, reconhecimento e legitimação uns dos outros, em que vamos pincelando diferenças e afinidades. Uma Lusofonia só pode ser “legítima”, na medida em que perceba os diferentes papéis que a língua portuguesa assume em cada localidade, que se construa pela evocação de sons de sotaques vários e que, porém, aponte para uma conceituação desvinculada de egocentrismos e/ou desconfortos que a palavra LUSOFONIA por vezes carrega, em discursos retrógrados, por sua identificação com uma centralidade da matriz portuguesa em relação aos sete outros países da CPLP, que não faz sentido. A lusofonia “autêntica” não tem um centro, mas centros em toda a parte. (BRITO, 2017, p. 1045)

Especificamente, este trabalho de investigação volta-se para o exame de material didático produzido em países de língua para utilização em contextos em que o português não é oficial.

Dentre diversas possibilidades disponíveis no mercado editorial, o objeto de estudo escolhido para análise e discussão foi o livro didático intitulado “Fale Português”, de autoria das professoras Maria Harumi de Ponce, Maria Lucia Versa, Silvia Andrade Burim e Susanna Florissi, publicado em 2016, pela HUB Editora. A coleção é composta por 2 volumes, sendo analisado neste estudo apenas o volume 1, voltado para Iniciantes e Pré-intermediários.

As quatro autoras são respeitadas pelo trabalho e dedicação ao ensino de português língua estrangeira (PLE), com publicações desde a década de 90 do século passado. São obras como Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação (Ponce, Burim, Florissi, 2017, 9ª edição, Hub Editorial), cuja primeira publicação foi lançada em 1999 e em seus 20 anos de existência obteve mais de 200 mil exemplares vendidos mundialmente<sup>1</sup>; ou a obra Como Está O Seu Português? Gramática Para O Estudante De Português Como Língua Estrangeira (Ponce, 2014, 1ª edição, Hub Editorial); ou, ainda, a série Vamos Falar Português! 1 – Ensino de Português do Brasil como Língua de Herança (Florissi, 2014, 1ª Edição, Hub Editorial).

A escolha de “Fale Português” para corpus deste estudo deu-se por ser esta ser a obra mais recentemente publicada pelas autoras e por, principalmente, apresentar uma proposta diferenciada no tocante à apresentação do material – enquanto o principal livro do aluno é impresso, todos os outros materiais veiculados a ele são apresentados em formato digital, acessível por uma senha web. Essa inovação metodológica pode ser um fator muito positivo, considerando, em especial, aqueles alunos que não têm acesso a falantes da língua-alvo em sua vida cotidiana. Outro

1. Dados obtidos pelo site da editora Hub Editorial, acessível em: <<http://www.hubeditorial.com.br/site/catalogo/portugues-como-lingua-estrangeira/sinopse/bem-vindo--%E2%80%93livro-do-professor/14>> Último acesso: 07 Jul. 2018.

fator de importância sobre matérias em nuvem é o baixo custo, oferecendo acesso garantido pela aquisição do material inicial, sem a cobrança de qualquer outra taxa adicional.

Um outro atrativo deste material de ensino é a reputação da editora responsável pela sua publicação. A Hub Editorial é uma empresa internacional reconhecida por sua qualidade superior em materiais de ensino de línguas estrangeiras. Seu investimento no universo brasileiro de livros didáticos é recente, porém muito aguardado, pois sua presença no mercado internacional a coloca como concorrente de grandes editoras britânicas e espanholas de livros paradidáticos. Hoje, seu acervo inclui não somente materiais didáticos de PLE, mas foi a primeira editora a publicar livros paradidáticos de leitura facilitada em português, para diversos níveis de conhecimento linguístico, todos na variedade brasileira do português. Destacam-se entre eles *A Carteira* (Machado de Assis) e *O homem que sabia javanês* (Lima Barreto).

Por fim, “Fale Português” oferece um diferencial linguístico significativo para a difusão da cultura brasileira, pois trabalha especificamente com a variedade brasileira do português, o qual implica que a cultura a que os alunos serão expostos será exclusivamente a brasileira, o que facilita a análise sociocultural. Adota-se por cultura a definição elaborada por Mendes (2015):

Entende-se por cultura a dimensão mais ampla da experiência humana, ou seja, ela é produto de tudo o que sentimos, fazemos e produzimos ao vivermos em sociedade, o que inclui as nossas crenças, tradições, práticas, artefatos [...]. (p. 94)

Essa importância à cultura é um destaque que Florissi aponta em um vídeo promocional divulgado pela editora antes do lançamento do livro, em 2016. Nele, a autora reitera ser a cultura parte integral do processo ensino/aprendizagem de qualquer Língua Estrangeira (LE), assinalando como um dos pontos altos da obra, especificamente, o fato de que o usuário nela encontra forte ligação entre língua/cultura. Este aspecto ressaltado por Florissi acaba por responder a críticas feitas a diversos materiais de PLE publicados no Brasil pela extrema falta de apresentações e de contextualizações culturais – coadunando-se à posição de Mendes (2010):

Quanto aos materiais didáticos produzidos de acordo com uma perspectiva cultural/intercultural, além de não estarem disponíveis no mercado, também não são bem recebidos por parte das editoras, que não se arriscam em publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso da indústria de livros de língua estrangeira, os quais são centrados nos aspectos formais da língua e nas amostras de linguagem descontextualizadas, salvo raras exceções. (Mendes, 2010, p. 59)

Dentre todos os recursos para o processo de ensino-aprendizado, o Livro Didático (LD) foi escolhido para análise pois é o instrumento ainda mais utilizado no ensino de LE, porque, como Dias assinala, “para uma grande maioria de alunos

e professores, o LD é o material essencial por meio do qual se estabelecem as interlocuções professor/aluno e o conteúdo disciplinar” (2009, p. 199). Independentemente da língua ensinada ou do espaço em que ocorrem as aulas, o LD mantém seu predomínio no espaço da sala de aula.

Para viabilizar a pesquisa, partiu-se, de início, de uma análise visual dos materiais digitais e impressos e do exame acerca da maneira que as informações (verbais e imagéticas) são disponibilizadas. Em seguida, iniciou-se um estudo das formas pelas quais as modalidades formal e informal da língua portuguesa são apresentadas no volume aqui selecionado. A partir disso, procedeu-se à análise dos tipos de atividades nele propostas, a fim de que a fixação de cada tipo de estrutura ocorresse por parte dos estudantes, verificando em que medida essas se relacionam com o uso efetivo da língua, considerando algumas das variações na norma do português brasileiro. Um levantamento também foi feito no Manual do Professor, a fim de: a) relacionar o que é proposto como aprofundamento do conteúdo do livro do aluno com o que é, de fato, apresentado no livro do aluno; b) verificar se as atividades propostas no Manual do Professor facilitam o trabalho docente quanto ao uso do material em sala de aula.

## 2 I “FALE PORTUGUÊS” EM ANÁLISE

Antes de iniciar a análise do livro “Fale Português 1”, fez-se necessário definir alguns termos. A primeira distinção feita é a diferença entre aquisição e aprendizagem de uma língua. Como argumenta Krashen (2003), a primeira se dá a partir de um processo natural pelo contato com a língua alvo, geralmente o aprendiz não está ciente da aquisição dessa nova língua; a segunda é possível somente por um esforço explícito e focado em aprender uma língua.

A aquisição de uma língua é um processo do subconsciente; os que adquirem uma língua geralmente não são cientes do fato de que estão adquirindo uma língua, mas somente percebem o fato de estarem utilizando a língua para se comunicarem. [...] Outras maneiras de descrever aquisição inclui o aprendizado implícito, aprendizado informal e aprendizado natural. [...] A segunda maneira de desenvolver competência em uma segunda língua é pelo aprendizado de línguas. (Krashen, 2003, p.1, tradução nossa.)<sup>2</sup>

Paralelamente, a distinção entre os ensinamentos de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) também foi levada em consideração. Como descrito por Leffa (1988):

[...] temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: 2. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. [...] Other ways of describing acquisition include implicit learning, informal learning, and natural learning. [...] The second way to develop competence in a second language is by language learning. (KRASHEN, 2003, p.1)

situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). (p. 212-213)

Assim sendo, a língua portuguesa estudada em um país ou região cuja língua local é o português e por alunos estrangeiros é classificada como português segunda língua (PL2), enquanto que a língua portuguesa estudada em uma região ou país cuja língua oficial não é a língua portuguesa é considerada simplesmente português língua estrangeira (PLE). Neste trabalho, não foram levadas em consideração outras modalidades do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, uma vez que se optou pelo exame de material que levasse em conta sua aplicabilidade em um contexto de aprendizagem fora do ambiente de oficialidade lusófona.

Outra necessidade foi a delimitação dos pré-requisitos básicos para um material de ensino de línguas estrangeiras. Alunos precisam entrar em contato com diversos aspectos da língua e a eles ser oferecida a oportunidade de utilizar várias formas de interação linguística, em contexto real, procurando uma aprendizagem completa. Dias (2009) apresenta essa proximidade com as situações cotidianas como ponto fundamental para uma aprendizagem completa:

Tendo por base a visão sociointeracional de linguagem e de aprendizagem, os quatro conteúdos básicos (ler, escrever, ouvir e falar) devem ser explorados em situações reais de contextualização de modo que o aluno possa construir/produzir sentidos de maneira autêntica.” (p. 207)

Com esses aspectos considerados, para sua realização, esta pesquisa foi dividida em duas partes principais: 1. o estudo do material do aluno; e 2. a comparação desse material com o que é apresentado no manual do professor. Ressalte-se que o presente estudo levou em consideração o material impresso e os documentos disponibilizados em versão digital.

O acesso ao material digital é feito por um código disponibilizado no verso da capa do livro, que permite o acesso de um ano ao detentor da senha web. Enquanto isso pode não afetar todos os aspectos da aprendizagem, pois os exercícios são disponibilizados em formato PNG e facilmente arquivados pelo usuário, os áudios estão disponíveis somente online e não há como baixá-los para um computador pessoal. Essa vida-útil de um ano é uma convenção estabelecida pelas grandes editoras internacionais, mas ela traz complicações tanto para alunos quanto para professores: este material digital deve ser utilizado dentro de um ano e após este tempo não haverá mais possibilidade de utilização dos recursos extras; a maioria dos alunos que adotarem este material deverá ser capaz de consumi-lo no período de um ano; os materiais disponibilizados na nuvem não são parte integrante do material impresso, mas surgem como um bônus acessível por um tempo determinado, se houver interesse; professores terão de 1) comprar um novo LD a cada ano para continuar com acesso aos recursos para preparo de suas aulas ou 2)

dependem do acesso de seus alunos para o uso desses recursos durante o preparo e a ministração de aulas.

Ao entrar com a senha na página disponibilizada no site da editora, nota-se clara preocupação em apresentar o conteúdo de forma simples, direta e acessível para todos os usuários. Há, na parte superior da página, uma lista com hyperlinks das diferentes opções de estudo apresentada pelo material em versão digital. Elas são: Áudio Brasil, Áudio Completo, Leia Mais, Mais Exercícios, Mais Gramática, Manual do Professor, Pronúncia e Ortografia, Respostas aos Exercícios, Transcrição dos Áudios, Verbos e Vocabulário. Todas as categorias oferecem a mesma divisão que o material impresso e seguem o mesmo roteiro linguístico/cultural.

Mais uma vez, merecem destaque os áudios neste material digital. A HUB editorial não é inovadora em apresentar os áudios de seus materiais via acesso nas nuvens, e Fale Português não é o primeiro material da editora com áudio nas nuvens, porém este material oferece um diferencial significativo para o aluno de língua estrangeira. O áudio é oferecido em duas variedades, ilustrando diferentes sotaques: a primeira apresenta-se na norma brasileira do português; a segunda recorre a vozes de estrangeiros com pronúncias influenciadas por diversas línguas. Esse modelo de áudio tem a possibilidade de mostrar ao aluno de língua estrangeira que não há problema na compreensão de sua pronúncia específica e que alunos de uma LE não são obrigados a apresentar uma pronúncia idêntica a um nativo dessa língua (mesmo porque é fundamental a manutenção da identidade linguística dos indivíduos). Ao mesmo tempo, a apresentação do áudio com pronúncias variáveis permite que o aluno treine a compreensão auditiva, tal qual a vivência cotidiana exigirá.

Apesar desse relevante diferencial didático, os outros recursos apresentados no site da editora não demonstram um formato inovador; por exemplo, nas páginas de gramática, vocabulário e verbos, os conteúdos são apresentados em formato de tabelas, com algumas poucas exceções na parte de vocabulário.

As páginas são apresentadas de forma a serem utilizadas somente como recursos de referências. Na parte dedicada aos verbos, por exemplo, as ‘cartilhas’ de cada unidade somente apresentam uma listagem de palavras, divididas em ordem alfabética e com uma separação entre regulares e irregulares. Não há nenhuma explicação, nem sequer de qual seja a irregularidade específica de cada um dos verbos destacados; não há exemplos de uso ou de regência de algum. Essa carência de explicação de uso pragmático desses verbos faz com que essas listas tenham utilidade limitada. Apesar disso, se, por um lado, tem o aspecto positivo de levar o aluno a ter que pesquisar e a estudar mais por si mesmo a língua e seus usos; por outro lado, não apresenta um formato que desperte muita curiosidade, pois, como afirma Silva, “se o livro didático for interessante para os aprendentes ou

ainda se o professor conseguir torná-lo interessante, a autonomização ocorrerá. ” (2009, p. 76).

Quanto à resolução das atividades, tanto de gramática quanto dos exercícios gerais, deverá o estudante responder em um caderno ou imprimir uma cópia, pois a plataforma não permite o preenchimento online (uma vez que não há aproveitamento tecnológico além do armazenamento em nuvem) e, no livro impresso, a qualidade do papel escolhido para o material impresso também não favorece a escrita (trata-se de papel couchê brilhante, em cores fortes).

O fato de o material oferecer recursos digitais com a mesma aparência de um livro físico revela que poderia haver um melhor aproveitamento do recurso oferecido pelo meio de veiculação do material. A concepção do projeto gráfico de editoração impressa e o desenvolvimento digital da plataforma criam a expectativa de modernização do material didático; porém, a execução demonstra que, de fato, não há uma utilização satisfatória dos recursos que o ciberespaço oferece, como a interatividade ou o aproveitamento de linguagens como Flash ou C++. Essas linguagens possibilitariam, por exemplo, a proposta de atividades multidimensionais e até mesmo interdisciplinares, as quais poderiam apresentar um atrativo para as novas gerações que trabalham com o mundo digital em escala cada vez maior que as gerações anteriores. O oferecimento de conteúdo digital parece ser pensado para aprendentes mais jovens que utilizam do espaço virtual normalmente. Atualmente, contudo, recursos digitais que não levarem em conta o contexto atual do uso cibernético, correm o risco de não alcançar o número de usuários cujo conteúdo didático teria a capacidade de atingir.

Como Dias (2009, pp.208-209) aponta ao analisar materiais didáticos focados em alunos em fase escolar, um material precisa ser atrativo para seus alunos, posto que, se não houver atratividade, o aluno se cansará e não terá um bom desempenho como aprendiz. Isso pode e deve ser aplicado para a criação de materiais impressos e digitais de PLE também: um aluno que não é cativado pelo trabalho gráfico do livro, ou do site que utiliza, é um aluno que terá mais facilidade em perder o interesse por aquele estudo, ainda mais se o aprendente não estiver inserido em uma comunidade de sua língua-alvo.

Ao voltarmos o olhar para o material impresso, encontra-se outro deslize gráfico. As páginas, por serem em papel couchê brilhante, como citado anteriormente, dificultam não só a visibilidade, pois refletem a luz de qualquer ambiente, mas também não permitem o uso de lápis e borracha, ferramentas imprescindíveis para os estudantes. Em uma tentativa de apresentar um visual mais chamativo e instigante aos alunos, com o recurso a fundos coloridos, que se modificam de unidade para unidade, as páginas se tornam cansativas, se focalizadas por períodos prolongados. Cabe dizer, no entanto, que o recurso das cores tem um papel

identificador importante, pois as cores são iguais, capítulo a capítulo, nos materiais impresso e digital, auxiliando alunos e professores a manterem-se alinhados a uma dada unidade de estudo.

Com referência às unidades de estudo, estas são divididas tematicamente, apresentando grau de dificuldade crescente ao longo do LD. A questão que se coloca neste ponto seria: qual o padrão de dificuldade e nivelamento utilizado? O livro é auto nivelado 'Iniciante e Pré-Intermediário', porém não menciona qual o parâmetro utilizado para ser designado como tal. Esse questionamento é feito, pois as atividades propostas logo no início do material requerem do aluno iniciante uma capacidade linguística mais avançada que o termo 'iniciante' propõe. Por exemplo, na segunda página da primeira unidade, após demonstrar algumas formas diferentes de perguntar informações básicas sobre alguma pessoa, propõe-se que se escreva um parágrafo sobre um colega de sala que o aluno deverá ter entrevistado.

Em compensação, ao apresentar os pronomes pessoais, não são apresentadas as formas "TU" e "VÓS" para referir-se à segunda pessoa do singular e do plural, apontando-se o uso dos pronomes de tratamento "VOCÊ" e "VOCÊS" - formas de uso consagrado, especialmente na modalidade oral, do português brasileiro. Além disso, demonstra em todo o material as formas em que os pronomes podem ser omitidos ao falar uma frase, demonstrando um uso linguístico mais coloquial. De fato, a obra apresenta também algumas formas alternativas para certas conjugações, como, por exemplo, na página 80 ao destacar o uso do futuro do pretérito, apontando que no uso da terceira pessoa do plural existem duas possibilidades de conjugação: iríamos (convencional) e íamos (coloquial). Essa apresentação diferenciada é um destaque dos ideais discursados pela pesquisadora Dell'Isola quando trata dos diferentes tipos de texto a que o aluno de PLE deveria ser exposto. A autora lembra que "seria muito útil que ele entrasse em contato com o texto que (...) é um produto social pertencente a determinados e diferentes domínios discursivos." (2009, p. 101)

Essa apresentação das formas coloquiais são verdadeiros destaques para um material que se diz interessado em apresentar a cultura brasileira junto à língua. É sempre importante lembrar que quando se trata de língua e cultura, "a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, elas estão no mesmo lugar." (Mendes, 2015, p. 87)

O texto é permeado de fatos culturais de todo o país. Esse conteúdo cultural é o mais precioso deste material, pois ele é o que auxilia o LD apresentar atividades diversas e textos que interlaçam a gramática tradicional. As unidades todas possuem textos adaptados de diversas páginas da internet de jornais e institutos de pesquisa, entre outros, dos mais diversos assuntos relacionados ao Brasil e aos brasileiros: a felicidade do nordestino; o natal em gramado, festas juninas, as belezas naturais do maranhão, entre muitas outras. Os alunos são apresentados

um Brasil bonito e diversificado ao aprender as formas diferentes de comunicação e escutar os sotaques do país.

Enquanto não há aspectos inovadores nas próprias atividades de fixação, existe uma variedade imensa das mesmas. Essa possibilidade de conectar a língua ao povo que a fala é o que torna este material prazeroso e demonstra um cuidado com as diferentes formas de aprendizagem que existe. Dentre materiais didáticos diversos, é possível encontrar atividades semelhantes, mas o uso aqui é interessante, pois traz a cultura não somente da língua-alvo, mas a do próprio aluno muitas vezes. Dois tipos de atividades utilizadas pelo livro que merecem destaque são: as entrevistas propostas entre os grupos de alunos e as propostas de textos para serem redigidos.

A primeira apresenta aos alunos oportunidades de vivenciar a língua entre si, para que possam brincar com os conceitos e as expressões novas. Em um ambiente de aprendizagem isso é importantíssimo para que haja uma compreensão e internalização das novas estruturas e informações. O aluno que não tem acesso a falantes nativos da língua-alvo em seu dia a dia precisa de momentos durante as aulas para que possa experimentar diferentes situações nessa língua. O LD bem preparado precisa apresentar oportunidades para essa experimentação, bem como aponta Dell'Isola (2009):

Por isso, por importante que esse material ofereça plenas condições para o aprendizado da língua alvo por meio de atividades que viabilizem a construção de sentido de modo que o aluno possa se familiarizar com textos que circulam em diversos cenários onde essa língua é falada e possa explorá-las. (p. 102)

A segunda, os textos a serem escritos pelos alunos, é outra forma que possibilita a utilização da língua-alvo em situação verossímil. Uma unidade que se destaca em uso de gêneros textuais diferentes para praticar sentidos e situações reais é a unidade 4, que apresenta exemplos e logo pede para o aluno reproduzir suas próprias resenhas de filmes e trechos de diários. Um trabalho voltado para o uso de “gêneros textuais certamente favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão auditiva e produção de textos orais e escritos na língua alvo.” (Dell'Isola, 2009, pp. 99-100)

O último passo da pesquisa foi fazer breve análise do manual do professor, neste caso, acessível unicamente pelo endereço digital da editora HUB. Diferentemente de todos os outros materiais disponíveis no mesmo endereço, o manual do professor é o único documento sem restrição de acesso. Qualquer pessoa que acessar o site da editora a ele terá acesso, sem a necessidade de uma senha específica.

Para este olhar analítico, recorreu-se às ideias de Dias (2009), que pressupõem que um adequado material para professores deve apresentar não somente uma

listagem de respostas para o livro do aluno, mas também deve conter um auxílio o mais completo possível para o preparo das aulas:

Em relação a este recurso didático indispensável, o professor de LE deve analisar se ele apresenta de maneira clara a fundamentação teórico-metodológica na qual se apoiam as atividades propostas para o processo de aprendizagem. A visão de linguagem e a de aprendizagem devem estar explicitadas com clareza, assim como os objetivos do LD como um todo e os de suas unidades e/ou módulos. O princípio organizador do LD deve estar claramente explicado, assim como os eixos articuladores das várias unidades e/ou módulos (por temas, gêneros ou projetos educacionais, por exemplo). Deve também verificar se há uma relação de coerência entre a fundamentação apresentada e as atividades de aprendizagem e os projetos educacionais propostos para o ensino. O Manual do Professor deve também trazer sugestões de como trabalhar as várias atividades, não se limitando a ser um banco de respostas certas. (pp. 220-221)

Tendo em vista que este LD foi analisado com uma perspectiva do possível uso por alunos e professores que não desfrutam de um convívio em comunidade de língua portuguesa, notou-se a necessidade de que o manual do professor oferecesse mais elementos, mais detalhes, para auxiliar o trabalho docente. Não se trata de questão de remover as possibilidades didáticas individuais que um professor teria em cada aula, mas sim de abrir um leque de diferentes sugestões e caminhos para a aplicação de um mesmo roteiro, já que cada LD é pensado e elaborado com estratégias de ensino específicas. Almeida Filho (2013) ressalta a importância de escrever um manual para professores que auxilie, de fato, no preparo de suas aulas:

Dizemos que uma das quatro materialidades do ensino de línguas é 'escrever materiais' ou 'adotar' materiais prontos para o ensino. Escrever sugere elaborar conscientemente e com autoria um roteiro por escrito do que deve ser feito pelos professores investidos da função de dar vida a atividades ou experiências na língua-alvo desejada pelos aprendentes nos grupos formados em classes coletivas ou em aulas particulares. (p. 14)

A partir dessa perspectiva, realizou-se um levantamento das informações apresentadas nestas páginas dedicadas aos professores usuários do LD, material disponibilizado junto a outros recursos apresentados com a senha web (apesar de, como mencionado, ser acessível também sem essa senha). Da mesma forma que os recursos para as aulas, o manual do professor também é composto por imagens no formato PNG. O manual oferece a mesma organização de unidades, fazendo uso dos mesmos recursos gráficos encontrados no do aluno. No início de cada unidade são apresentadas quatro categorias de resumos: Agora você já sabe, Tópicos Gramaticais, Bem Brasileiro (Temas Culturais), Na Nuvem (material digital). As primeiras três estão escritas em letras pequenas e em itálico, dificultando a leitura e compreensão do texto.

Após os resumos, há uma série de sugestões visando ao melhor aproveitamento das aulas. A divisão adotada para facilitar a integração do manual do professor é

simples: as páginas do LD. Cada seção de sugestões e explicações é colocada abaixo de uma sinalização da página, ou páginas, a qual se refere. Assim sendo, não há informações para cada um dos exercícios e atividades apresentados no livro do aluno. Este não é um material que traga respostas para o livro do aluno, pois todas as respostas estão disponibilizadas no próprio site em uma outra aba. Isso é um fator interessante, pois demonstra uma visão de que o professor não é detentor somente de respostas certas, mas ajuda criar a visão de um professor facilitador de aprendizagem.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vontade de aprender outra língua está, naturalmente, conectada à vontade de se comunicar por meio dela e de seus recursos. Não há comunicação sem indivíduos e sem interação. É imprescindível que isso seja levado em consideração quando se projeta o ambiente para ensino de PLE. Desse modo, para que um aluno aprenda a utilizar a língua, é sempre necessário que ele tenha um espaço controlado para que possa praticá-la com correção nos devidos momentos e com a consciência da adequação linguística, que só o uso contextual oferece. Por isso, a criação de materiais didáticos cada vez mais bem elaborados se faz necessário. Bem como aponta Dell'Isola (2009):

A vida social contemporânea requer que as pessoas desenvolvam habilidades comunicativas que as capacitem a interagir de maneira crítica e participativa no mundo. (...) reconhecemos a necessidade de investir em perspectivas educacionais relativas à linguagem e ao seu uso em uma variedade de contextos específicos." (p. 99)

A elaboração de material didático precisa levar em conta as formas diferentes de interação e de uso da língua-alvo, proporcionando, por exemplo, a realização de exercícios e de atividades que possibilitem o aprimoramento do uso linguístico dos indivíduos em situações concretas. Materiais didáticos não são capazes de oferecer uma vivência real de aplicação de uma língua; entretanto, devem procurar o máximo de aproximação com situações cotidianas e verossímeis, que os usuários enfrentariam com essa nova língua.

Se compreendido e utilizado adequadamente, o livro apresenta uma ferramenta de apoio, uma base tanto para o aluno quanto para o professor. Daí a importância de haver livros cada vez mais condizentes com o público a que se destinam. (MOURA, 2010, p. 161)

Pela perspectiva de um aluno que nunca vivenciou a língua portuguesa em seu dia a dia, que não tem acesso fácil a informações de cultura estrangeira, este LD traz uma abordagem viável para seu bom aproveitamento, reforçando a afirmação de que não é suficiente trazer informações linguísticas única e exclusivamente, pois

os alunos precisam ser expostos às culturas integrantes dessa língua cujo uso é tão almejado.

A presença de conteúdo bem elaborado em um LD não a necessidade do professor de LE de seu trabalho de prática docente consciente e preocupado com o processo de ensino-aprendizagem. Como aponta Paiva (2009), um professor deve ser “capaz de adaptar e complementar o livro adotado e, até mesmo, de produzir material didático para seu contexto específico.” (p. 53) O professor precisa recorrer a materiais disponíveis ao seu alcance, pois a gama de possibilidades permite criar um acervo linguístico-cultural que beneficiará tanto seus alunos, quanto a ele próprio. No entanto, o professor deve revestir-se de autonomia docente, atuando como verdadeiro agente de transformação. Para isso, deve ter consciência da importância do seu papel como mediador do processo de ensino-aprendizagem, não sendo refém de materiais prontos, mas deles partindo para uma utilização contextualizada e eficiente.

[...] buscar melhorar seus conhecimentos por conta própria; ser curioso, sempre se atualizando; buscar alternativas para sua sala de aula; desenvolver seu próprio material; ser capaz de tomar decisões perante o ensino de sua área e não ficar preso ao livro; decidir o que e como fazer; e utilizar recursos para desenvolver tanto o próprio conhecimento quanto o do aluno.” (Paiva, 2005, pp. 7-8)

Não existe um material perfeito para todo aluno nem para toda a situação de ensino-aprendizagem, mas existem materiais mais apropriados para que esse processo tenha mais chances de ser efetivo. A apresentação de situações reais, de exemplos coloquiais e usuais da língua, de exercícios que trabalhem com diferentes tipos de aprendizagem e a presença constante de referências culturais torna um material de ensino de Língua Estrangeira não somente mais prazeroso para o aprendente, mas faz dele um material que tenha mais sucesso em sua proposta. Fale Português pode, nesta edição, ainda não explora todas as possibilidades que uma plataforma cibernética pode oferecer num trabalho conjugado com o seu material impresso; no entanto, a concepção metodológica e pedagógica da obra ganha na qualidade conteudística, fazendo muito bom proveito de informações socioculturais para criar um panorama da língua portuguesa que facilita e enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L. (Org); GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira**: Processos de criação e contexto de uso. Campinas: Mercado de Letras, 2013. P. 13-28

BRITO, R. P. de. Entre vivências e estudos: por uma lusofonia viável. In: FERREIRA, A.M. et al. (Orgs.) **Pelos mares da língua portuguesa 3**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017, p. 1043-1052.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R. (Org.); CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. P. 99-120.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R. (Org.); CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

### **A ELABORAÇÃO DE “FALE PORTUGUÊS”, NOVO LANÇAMENTO DA HUB EDITORIAL.**

São Paulo: Hub Editorial, 2016. Online. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FgADRk2aZ4U&t=659s>>

KRASHEN, S. D. **Explorations in Language Acquisition and the Use**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia de ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236.

MARTINS, M. L. (2006). Lusofonia e luso -tropicalismo, equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários. In: N. Bastos (Org.) **Língua portuguesa: reflexões lusófonas** (pp. 49 -62). São Paulo: EDUC, 2006. p. 49-62.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P. & ALVAREZ, M. L. O. (Orgs). **Língua e Cultura: No contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): Revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, K. de A. (Org.) **Português como Língua de Herança: Discursos e Percursos**. Itália: Pensa MultiMedia Editore, 2015. p. 79-100.

MOURA, R. P. de. O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua. In: SANTOS, P. & ALVAREZ, M. L. O. (Orgs). **Língua e Cultura: No contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. (Org.) **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. História do Material Didático. In: DIAS, R. (Org.); CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. P.17-56.

PONCE, M. H. de; VERSA, M.L.; BURIM, S. A. & FLORISSI, S. **Fale Português: Volume 1**. São Paulo Hub Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_. **Fale Português: Volume 1 (Manual do Professor)**. São Paulo Hub Editorial, 2016. Disponível em: <<http://www.hubeditorial.com.br/faleportugues1/index.php?op=12>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SILVA, W. M. Livros Didáticos: Fomentadores ou inibidores da autonomização. In: DIAS, R. (Org.); CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. P. 57-78.

# CAPÍTULO 4

## PERCEPÇÃO DE ALUNOS A RESPEITO DA IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Data de aceite: 13/04/2020

Data de submissão: 21/02/2020

### **Denise Medeiros Faria**

Faculdade Única (FUNIP)

Ipatinga - MG

<http://lattes.cnpq.br/2572140643250984>

### **Jaliane Soares Borges dos Santos**

Instituto Federal de Goiás (IFG)

Itumbiara - GO

<http://lattes.cnpq.br/9211599480256146>

### **Maísa Conceição Silva**

Instituto Federal de Goiás (IFG)

Goiânia - GO

<http://lattes.cnpq.br/7099294559988749>

### **Cristiane Siqueira Pereira**

Universidade de Alfenas (UNIFENAS)

Alfenas - MG

<http://lattes.cnpq.br/9785408509006696>

### **Rogério Pacheco Rodrigues**

Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

Uberaba - MG

<http://lattes.cnpq.br/2257826494280397>

### **Jakline Soares Borges dos Santos**

Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

Uberaba - MG

<http://lattes.cnpq.br/0312545603107449>

### **Geane Silva Lima**

Instituto Federal de Goiás (IFG)

Itumbiara – GO

<http://lattes.cnpq.br/3089527254979626>

### **Natalia Lázara Gouveia**

Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

Uberaba - MG

<http://lattes.cnpq.br/1345292365334099>

### **Janice Soares Borges dos Santos Souza**

Instituto Luterano de Ensino Superior (ILES/

ULBRA)

Itumbiara - GO

<http://lattes.cnpq.br/9615975810191158>

### **Jéssica Campos Silva**

IF Goiano

Morrinhos - GO

<http://lattes.cnpq.br/7226013465915432>

### **Jordana Américo Zei Andrade**

IF Goiano

Morrinhos - GO

<http://lattes.cnpq.br/3854109210935141>

### **Waldiclécio Ribeiro Farias**

Instituto Federal de Goiás

Itumbiara – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/4555343143346080>

**RESUMO:** Este trabalho discorre sobre uma pesquisa que foi realizada com os alunos da terceira turma do curso básico de Libras ofertado gratuitamente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

– Câmpus Itumbiara (IFG-Itumbiara) no período de Abril a Dezembro de 2018. Tal trabalho teve como objetivo de identificar o perfil destes alunos e o interesse por aprender a Língua de Sinais (LS). A pesquisa cuja abordagem foi qualitativa teve como coleta de dados um questionário como instrumento, o qual era composto por 10 (dez) questões, sendo 4 (quatro) de identificação do perfil do aluno, como o sexo, a idade, a escolaridade e a profissão, e 6 (seis) perguntas dissertativas, sobre a motivação, as dificuldades, as expectativas, entre outras durante o curso de Libras. Como recurso para a aplicação do questionário, utilizou-se o aplicativo WhatsApp®. Inicialmente, em particular com cada aluno que concluiu o curso, enviou-se uma mensagem explicando o objetivo da pesquisa e questionando se os mesmos aceitavam participar da pesquisa. Todos os envolvidos responderam o questionário e os resultados foram satisfatórios. Com base nas análises das respostas dos alunos, eles pretendem continuar estudando Libras apesar das inúmeras dificuldades encontradas durante o curso, tais como a memorização dos sinais, a datilologia, interpretação de vídeos. Além disso, a maioria disse que pretende ser intérprete futuramente. O conhecimento adquirido no curso permitiu aos alunos a abertura de novas oportunidades no mercado de trabalho e tornou-os mais sensíveis as diferenças entre as pessoas. De modo geral, conclui-se com este trabalho que hoje os estudantes que participaram e concluíram o curso básico de Libras podem se comunicar com os surdos, quebrando as barreiras na comunicação entre surdos e ouvintes e promovendo a inclusão dos surdos na sociedade ouvinte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso Básico, Libras, Aprendizagem.

## PERCEPTION OF STUDENTS WITH RESPECT TO THE IMPORTANCE OF LEARNING IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGES

**Abstract:** This work discusses a research that was carried out with students of the third class of the basic course of Libras offered for free by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás - Campus Itumbiara (IFG-Itumbiara) from April to December 2018. This work aimed to identify the profile of these students and the interest in learning the Sign Language (LS). The research whose qualitative approach had data collection as a questionnaire as an instrument, which was composed of 10 (ten) questions, 4 (four) of identifying the student's profile, such as sex, age, education and profession, and 6 (six) essay questions, about motivation, difficulties, expectations, among others during the Libras course. As a resource for the application of the questionnaire, the WhatsApp® application was used. Initially, in particular with each student who completed the course, a message was sent explaining the purpose of the research and asking whether they agreed to participate in the research. Everyone involved answered the questionnaire and the results were satisfactory. Based on the analysis of the students' responses, they intend to continue studying Libras despite the numerous difficulties encountered during the course, such as memorizing the

signs, typing, and interpreting videos. The knowledge acquired in the course allowed students to open up new opportunities in the job market and made them more sensitive to differences between people. In general, it is concluded with this work that today the students who participated and completed the basic Libras course can communicate with the deaf, breaking the barriers in the communication between deaf and listeners and promoting the inclusion of the deaf in the listening society.

**KEYWORDS:** Basic Course, Libras, Learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais, também conhecida como Libras, é a língua própria dos surdos e deficientes auditivos brasileiros que a utilizam para se comunicar. Assim como toda língua, a Libras, possui regras e atualizações. A Lei que torna oficial a comunicação dos surdos brasileiros por meio da Libras é a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

De acordo com uma matéria publicada no site Governo do Brasil (2017), o Brasil possui 9,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Dentre essas, 2.147.366 apresentam deficiência auditiva severa, sendo um milhão de jovens com até 19 anos. Esses dados são do Censo de 2010 e o estudo foi realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Apesar de ser lei e o país possuir muitos surdos e deficientes auditivos, ainda há uma grande defasagem no uso e aprendizagem da Libras pelos ouvintes, o que torna a vida e a comunicação do surdo mais difícil, além de impedir que este seja incluído efetivamente na sociedade.

Diante da necessidade da aprendizagem da língua de sinais, grande demanda e procura por Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) qualificados nessa língua, hoje há uma oferta de cursos e debates sobre essa área da inclusão e uma consciência com maior amplitude das pessoas sobre a importância de saber se comunicar com os surdos e respeitar as diferenças.

Sendo assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Itumbiara (IFG-Itumbiara) promove o curso de extensão: Curso Básico de Libras gratuito, o qual é destinado para alunos e servidores da instituição e a comunidade externa em geral com o intuito de ampliar e proporcionar a inclusão dos surdos na sociedade ouvinte, além de quebrar as barreiras da comunicação entre ouvintes e surdos.

O Curso tem certificação de 160 horas, e tem como público-alvo aqueles que trabalham com atendimento ao público, pretendem trabalhar com atendimento ou sejam familiares de pessoas surdas. E é requisito que o candidato à vaga tenha no

mínimo 16 anos de idade.

Desse modo a terceira turma do Curso Básico de Libras iniciou-se com 35 alunos, sendo sete (07) da comunidade Interna – IFG e vinte e cinco (25) da comunidade externa.

Recentemente, ocorreu a formatura simbólica da terceira turma do Curso Básico de Libras e contou com a participação de 22 alunos concluintes, e uma dos concluintes era a diretora do próprio Câmpus, que discursou pela primeira vez simultaneamente na língua oral e de sinais sem auxílio de intérprete. O curso teve início no mês de Abril e encerrou em Dezembro do mesmo ano.

No entanto, o delimitado trabalho tem como objetivo geral apresentar as percepções dos alunos da terceira turma do curso de extensão em Libras do IFG - Itumbiara, a partir da identificação do perfil destes sujeitos e o interesse por aprender a Língua de Sinais (LS). E teve como objetivos específicos: identificar os motivos pelos quais os alunos procuraram o curso; assinalar as principais dificuldades dos alunos ao realizar o curso; verificar se os alunos pretendem continuar estudando Libras e apresentar as mudanças que ocorreram na vida dos alunos após a conclusão do Curso Básico de Libras.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o Ministério da Saúde (2006, p.16) “A deficiência auditiva, caracterizada pela perda total ou parcial da capacidade de ouvir, manifesta-se como surdez leve e moderada, e surdez severa ou profunda.” Dessa maneira, as pessoas que se encontram com essa condição física, podem ser afetadas em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento integral.

Para se comunicar com as pessoas, grande parte das pessoas surdas e deficientes auditivos utilizam a sua própria língua, conhecida como Língua de Sinais, e aqui no Brasil, é denominada Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Faz-se necessário informar que a libras possui sua estrutura própria, atualizações dos sinais e regionalismos, além disso, cada país possui a sua própria língua de sinais.

Desse modo, foi sancionada a Lei nº **10.436, de 24 de abril de 2002** que reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil. Segundo essa lei, em seu Parágrafo único (BRASIL, 2002)

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

No entanto, apesar de terem vencido inúmeras barreiras na comunicação com

os ouvintes, os surdos ainda lutam diariamente para que os seus direitos sejam respeitados e que eles sejam incluídos na sociedade ouvinte.

Uma dessas lutas é o ensino de Libras ter se tornado obrigatório nos cursos de formação de professores por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O que possibilitou uma preparação eficiente dos professores e tornou a educação pública e privada inclusiva.

Atualmente a procura por cursos de Libras cresceu no país, e a busca por profissionais capacitados para ocupar a vaga de intérprete em empresas, escolas e diversos outros setores do mercado de trabalho, aumentou esse interesse das pessoas pela língua dos surdos.

Em consenso com o raciocínio anterior, (SILVA *et al.*, 2017, p. 13.108) mencionam que

A motivação para se comunicar com outros indivíduos é inerente ao ser humano, no entanto, nem sempre é eficaz, a falta de capacitação muitas das vezes dificultam esse processo. A motivação que algumas pessoas possuem para realizar a comunicação com certos públicos faz com que busquem cada vez mais se capacitar.

A dificuldade na comunicação entre surdos e ouvintes, faz com que as pessoas interessadas nesse compartilhamento de conhecimento e interação, busquem a capacitação da língua de sinais por meio de cursos de Libras. Além disso, essa busca por aprendizado é ocasionada pela sensibilidade das pessoas quanto às diferenças e gera o respeito e compaixão para com o próximo.

### 3 | METODOLOGIA

Este trabalho seguiu uma abordagem qualitativa. Conforme citado por Guerra (2014), na abordagem qualitativa o pesquisador objetiva aprofundar em seus estudos, assim, ele pode interpretar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa, sem se preocupar com os dados numéricos e estatísticos. Para isso, o pesquisador deve estar atento a três elementos fundamentais em uma investigação. São eles: a interação entre o objeto de estudo e o pesquisador; o registro dos dados coletados e a interpretação desses dados pelo pesquisador.

Nesse sentido, para começar a pesquisa, de início foi encaminhada uma mensagem, utilizando o aplicativo WhatsApp® explicitando o objetivo da pesquisa aos alunos que concluíram o curso e se podiam colaborar com a pesquisa e responder a um questionário com perguntas objetivas e discursivas que seria encaminhado individualmente a cada um que aceitasse a proposta. Posterior a confirmação destes sujeitos, foi enviado o questionário.

O questionário que foi utilizado como instrumento para a coleta de dados era

composto por 10 (dez) perguntas ao total, sendo 4 (quatro) com o intuito de traçar o perfil do aluno, como idade, sexo, escolaridade e profissão e 6 (seis) questões dissertativas. Nas questões dissertativas, buscou-se verificar e analisar os discursos apresentados pelos alunos concluintes do curso sobre a importância da Libras, a motivação por fazer o curso, as dificuldades que encontrou durante o curso, se pretendia continuar estudando Libras, se havia interesse em ser TILS futuramente e o que o conhecimento adquirido de Libras mudou na vida após a conclusão do curso básico.

Posterior à coleta dos dados, os questionários foram analisados, apresentados e discutidos nos resultados a seguir.

#### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 22 (vinte e dois) alunos da terceira turma do curso básico de Libras que concluíram o curso, apenas 9 (nove) alunos responderam ao questionário. Desse modo, obteve-se um quantitativo de 7 (sete) mulheres e 2 (dois) homens com idades alternando de 24 a 53 anos. Além disso, a escolaridade dos alunos varia entre ensino médio completo, cursando superior, superior completo, cursando pós graduação e mestrado completo. As profissões apontadas pelos pesquisados foram: Radiologista, do lar, mecânico, professoras, administradora, auxiliar administrativo, estudante e analista pedagógico.

Os discursos dos alunos serão discutidos a partir da ordem numérica em que responderam ao questionário. Sendo assim, eles serão identificados como A1, A2 e assim sucessivamente.

Pode-se perceber que a maioria dos estudantes é do sexo feminino. Em relação à idade dos alunos, nota-se que todos são maiores de idade e adultos. Sobre as profissões dos alunos entrevistados, pode-se dizer que a maioria está ligada ao atendimento ao público. Nesse sentido, (Lima e Maia, 2014, p.4) argumentam que:

A questão da deficiência deve ser estudada em todas as suas variáveis e extensão para que se possa estimular a todos os novos profissionais a contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva e demonstrando a importância da inclusão social e respeito pelo cidadão portador de deficiência.

Desse modo, a inclusão deve acontecer em todas as profissões e em todos os aspectos sociais, para que o surdo sinta-se incluído verdadeiramente na sociedade.

Quando perguntados sobre o que motivou a fazer o curso, as respostas dos alunos em sua maioria demonstraram que o interesse em fazer o curso está ligado a vontade de comunicar com os surdos na língua própria deles, a Libras.

Ao serem questionados se o curso feito no IFG foi o primeiro contato ou se já tinham feito outro curso nessa área, a maioria dos alunos respondeu que já haviam

feito outro curso durante a graduação. Alguns já haviam feito um curso no próprio IFG e outros já tinham contato com pessoas surdas. Dessa maneira, conforme descrito art. 3º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

De acordo esse artigo do decreto citado, hoje a Libras já não é mais novidade para muitas pessoas, pois em alguns cursos superiores a disciplina é obrigatória.

Ao serem questionados sobre as principais dificuldades encontradas ao fazer o curso, os alunos responderam que possuem dificuldades com a datilologia, memorização de sinais, expressões faciais, a falta de tempo para se dedicar aos estudos, a falta de coordenação motora das mãos e a interpretação de vídeos.

Em relação ao interesse na continuação dos estudos em Libras, todos responderam que gostariam de continuar estudando e aprimorando os conhecimentos adquiridos no curso. Sobre ser intérpretes, a maioria respondeu que gostaria de ser intérprete e ser fluente em Libras.

Na última questão, foi indagado aos alunos qual a importância da Libras para o aluno e o que o conhecimento de Libras mudou na sua vida após a realização do curso. As respostas dos alunos foram positivas. Dessa forma, destacamos algumas falas dos alunos.

*Aluno 1 “Para mim a LIBRAS é importante porque aproxima as pessoas surdas e ouvintes no mesmo mundo, depois do curso eu me tornei mais sensível as dificuldades das pessoas com necessidades especiais, hoje observo mais a acessibilidade de todos os lugares que vou.”*

*Aluno 6 “Pra mim o curso foi um momento mágico é muito bom entender um pouquinho o que eles falam. Aprendi vários sinais. Quero me dedicar mais, e quando receber na minha sala um aluno surdo. Quero estar preparada e dar muita atenção a ele.*

*Aluno 7 Libras para mim é minha segunda língua, minha paixão. Amo conseguir me comunicar com surdos, conhecer e fazer parte dessa comunidade. É necessário que a população compreenda a importância da Libras, a fim de destruir barreiras e incluir as minorias em nossa sociedade.”*

*Aluno 8 “A Libras me ensinou a ser mais humana e sensível as diferenças das pessoas. Hoje posso me comunicar com os surdos apesar do pouco que aprendi. Ajudar o próximo é a maior virtude que um ser humano pode ter. Sou muito grata ao IFG pela oportunidade de fazer esse curso e as minhas professoras pela paciência em me ensinar Libras e por sempre me incentivarem a estudar e aprender mais dessa língua.”*

*Aluno 9 “A Libras é a segunda língua mais falada em nosso país, no entanto é de suma importância eu como docente ter uma fluência. O estudo da Língua Brasileira de Sinais me abriu inúmeras portas no mercado de trabalho.”*

Por meio dos discursos dos alunos, percebe-se que o curso foi de suma importância, tanto para o profissional quanto para o pessoal de cada um. De modo geral, o Curso Básico de Libras, tornou os alunos mais sensíveis as diferenças dos outros e abriu inúmeras portas no mercado de trabalho.

Espera-se que as pessoas procurem cada vez mais os cursos de Libras espalhados pelo país, a fim de quebrar as barreiras na comunicação entre surdos e ouvintes, tornando a sociedade inclusiva, sem preconceito.

Vale respaldar que é necessário investir na formação e capacitação das pessoas em Libras, pois a Libras é a segunda língua mais falada no Brasil. Mesmo sendo tão importante e indispensável para os surdos, ainda há uma grande defasagem no conhecimento dessa língua, e espera-se com este trabalho, que sirva de referência para outras pesquisas.

Conclui-se com esta pesquisa que o curso de Libras foi satisfatório para todos os alunos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Hoje os alunos podem se comunicar com os surdos por meio do conhecimento adquirido nas aulas e podem ajudá-los nas mais diversas situações do dia a dia. Além de aumentar o interesse deles pela Libras, visto que muitos pretendem continuar estudando e no futuro tornar-se intérprete.

## REFERÊNCIAS

**APESAR DE AVANÇOS, SURDOS AINDA ENFRENTAM BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE.** 2017. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>> Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. **DECRETO nº 5.626, de 22 de DEZEMBRO de 2005** — Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em 03 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **MANUAL DE LEGISLAÇÃO EM SAÚDE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.** Ministério da Saúde, 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006. 346 p. ISBN 85-334-1278-9.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI nº 10.436, de 24 de ABRIL de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, abr. 2002. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2019.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **MANUAL DE PESQUISA QUALITATIVA.** Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014. Disponível em: <[http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima\\_tcc/gerais/manuais/manual\\_quali.pdf](http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

LIMA, Juliana Romano de; MAIA, Carina Scanoni. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS PARA OS PROFISSIONAIS DA SAÚDE. **Realize Eventos Científicos & Editora,** Campina Grande, p.1-5, 24 mar. 2014. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/conacis/trabalhos/Modalidade\\_2datahora\\_24\\_03\\_2014\\_16\\_07\\_12\\_idiinscrito\\_249\\_290cfa756b2b36b2792260885e0fcd26.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conacis/trabalhos/Modalidade_2datahora_24_03_2014_16_07_12_idiinscrito_249_290cfa756b2b36b2792260885e0fcd26.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SILVA, Carlos Dyego Batista da et al. **LIBRAS NAS UNIVERSIDADES:: MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS NA APRENDIZAGEM**. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. 2017. Curitiba. **Anais**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 13106 - 13107. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23538\\_12388.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23538_12388.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

## ENSINO DE GRAMÁTICA E TEXTO NA ESCOLA

*Data de aceite: 13/04/2020*

**Ivan Vale de Sousa**

**RESUMO:** Neste capítulo, o ensino de gramática e texto na escola representa a temática de discussão. Ensinar gramática não implica omitir o trabalho com o texto ou vice-versa, por isso as finalidades deste estudo são: apresentar as concepções de gramática; revisitar os tipos de gramática no funcionamento da língua; compreender que a gramática está no texto como o texto está na gramática e, por fim, visibilizar algumas estratégias na efetivação do processo de ensino e aprendizagem como proposta dialógica entre a gramática e o texto. Assim sendo, estas reflexões ampliam as metodologias de trabalho com o ensino de gramática e texto na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática. Texto. Língua. Estratégias.

### 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estabelecer o funcionamento da linguagem significa entender que os falantes estão inseridos em um processo contínuo de formação, reflexão e das adequações

linguísticas exigidas pelas práticas de ensino da língua. Acionar o conhecimento das diferentes concepções e tipos de gramática é questão necessária de aproximação do sujeito no funcionamento da língua.

A gramática demonstra como a língua realiza-se a partir dos diferentes contextos sociais, além disso, tem a função normatizar, prescrever e orientar a escrita, tornando as formas verbais como os sujeitos escrevem, atribuindo-lhes a aceitação para os contextos de uso. Ensinar gramática na escola não significa apresentar aos falantes um estudo da nomenclatura gramatical, mas, principalmente, contextualizar práticas e abordagens que efetivem aos sujeitos se expressarem, considerando os diversos modos de funcionamento da linguagem.

Quando entendemos que ensinar gramática e texto nas práticas escolares subjaz entender que o ponto direcionador das reflexões está no reconhecimento da pluralidade da língua, significa tornar as práticas de ensino flexíveis. Para isso, o texto não deve ser utilizado como pretexto, isto é, retirar frases, sintagmas ou isolando seus termos linguísticos, com fins, unicamente, no trabalho terminológico gramatical em que

sejam omitidas as possíveis pluralidades da língua.

E como ensinar gramática e texto na escola? Algumas possíveis respostas serão direcionadas neste estudo, já que muitos são os mitos que assolam a aprendizagem de língua materna. Há os que acreditam que somente o ensino de gramática seja necessário e outros que defendem que apenas o trabalho com a produção de texto contemple as aprendizagens. Reitero que precisamos da gramática no texto, assim como necessitamos do texto para compreender a gramática, porque tanto o ensino de gramática quanto o de texto compartilham do mesmo contexto de efetivação da linguagem.

## 2 | UMA OLHADELA NAS CONCEPÇÕES E NOS ESTILOS DE GRAMÁTICA

Todo e qualquer processo de ensino linguístico precisa considerar dois indicadores: sujeito e contexto, já que todos os usuários da língua apresentam uma competência comunicativa ao demonstrarem certos domínios da gramática da língua estando ou não inseridos em um ambiente de transformação contextual. É necessário ensiná-los a usarem a gramática da língua que ultrapasse a noção de proposta descontextualizada que se dá pela análise de frases isoladas sem a representação das necessidades comunicativas dos sujeitos.

As concepções que os sujeitos formadores e em formação têm da gramática direcionam significativamente o ensino de língua portuguesa na escola, sobretudo, quando tomamos alguns desses conceitos para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Esclarecer que ensinar língua materna não significa apresentar as regras gramaticais por si mesmas, isoladas, na formação dos sujeitos, visto que há uma diferença entre língua e gramática. Esta é entendida como modelo teórico criado pelos cientistas e estudado pelos linguistas com a finalidade de explicar o funcionamento da língua que, por sua vez, concebe-se como estrutura dinâmica correspondente aos propósitos sociais e comunicativos dos falantes.

Entender como a língua funciona, adapta-se aos contextos sociais e comunicativos implica saber quais são as concepções gramaticais das quais os sujeitos têm acesso. Não há a possibilidade de ensinar gramática sem ensinar o contexto de realização, porque toda proposta de ensino precisa considerar as experiências contextuais dos sujeitos. À luz das concepções de gramática, trago um resumo dessas definições no Quadro 1, abaixo.

GRAMÁTICA	DEFINIÇÃO
Tradicional	A gramática tradicional, também chamada de gramática normativa ou gramática escolar, é aquela que estudamos na escola desde pequenos. Nossos professores de português nos ensinam a reconhecer os elementos constituintes formadores dos vocábulos (radicais, afixos, etc.), a fazer análise sintática, a utilizar a concordância adequada, sempre recomendando correção no uso que fazemos de nossa língua.
Histórico-comparativa	A gramática histórico-comparativa não foi um movimento unificado, como em geral ocorre com as escolas científicas, pode-se dizer que essa escola teve o mérito de desenvolver um método empírico de comparação entre estágios de língua e de propor conceitos básicos acerca do funcionamento da linguagem, sendo alguns deles ainda hoje adotados.
Estrutural	Não constitui um movimento unificado. Entretanto, podemos caracterizar essa escola, em linhas gerais, como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema.
Gerativa	Analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-a como reflexo de um modelo formal da linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística.
Cognitivo-funcional	Esse tipo de gramática analisa a estrutura gramatical, assim como as gramáticas estrutural e gerativista, 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)

Entender as concepções de gramática torna-se importante para que o professor saiba de qual perspectiva o ensino gramatical será abordado no contexto da sala de aula, possibilitando aos sujeitos a oportunidade de compreensão, de uso das teorias gramaticais na elaboração de textos coesos e coerentes sem que o modo de ensinar não seja “desarticulado das práticas de linguagem” (BRASIL, 2001, p. 28).

O ensino de gramática ultrapassa a mera decodificação ou explicação de frases e sentenças descontextualizadas com a realidade dos estudantes. Assim, todas as proposições que tomem a teoria da gramática na formação e no desenvolvimento das capacidades de linguagem comuns ao ensino oferecem um aprendizado capaz de apresentar funcionalidade nas estratégias metodológicas do ensino gramatical, pois, é preciso ampliá-las na concepção de uma gramática prática da expressão humana.

Em minha prática como professor de língua portuguesa é comum escutar de boa parte dos colegas de profissão que o ensino de gramática não é mais necessário na formação linguística, social e comunicativa dos alunos. Diante desses discursos, envolvo-me em uma contínua reflexão sobre quais são as concepções de ensino gramatical que os leva a pensar dessa forma.

É importante demonstrar que a gramática representa uma forma de normatizar a escrita aceitável aos contextos sociais. Estudar gramática é muito mais que conhecer suas regras, estudar gramática em um exercício pleno de cidadania.

Outro equívoco comumente naturalizado é entender que o ensino de gramática

representa o ofício de ensinar língua; gramática e língua não são a mesma coisa. A língua é dinâmica, plural, viva e adaptável aos contextos sociais, representa nossa identidade, nossos anseios e revela muito de cada comunidade linguística, por exemplo, os indígenas, os quilombolas têm sua política linguística é própria de seus ancestrais, enquanto que gramática é a apresentação do conhecimento de maneira sistematizada e todos nós temos uma gramática internalizada e já sabemos como se efetiva o funcionamento da língua.

O professor deverá perceber que a gramática da língua é constituída por bem mais do que isso para conseguir fazer um trabalho efetivamente pertinente e produtivo no ensino de língua materna. Importa, pois, registrar, reafirmar e destacar aqui que a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua compreensão comunicativa. (TRAVAGLIA, 2009, p. 30)

Todo ensino de língua está inserido em um contexto social com seus múltiplos propósitos, por isso a necessidade de conceber o desenvolvimento da competência comunicativa na pluralidade em que os discursos orais e escritos são formulados na escola e além da agência escolar. Assim, ensinar língua e gramática no ambiente escolar significa compreender como as finalidades comunicativas da língua apresentam suas variações, adequando-se às variedades geográficas, sociais e situacionais que os sujeitos se envolvem.

Trabalhar gramática na escola não é apenas destacar a norma culta, mas as demais variações da língua, embora isso não desconsidere que o estudante quando chega ao contexto escolarizado das aprendizagens já apresenta determinados domínios comunicativos da língua. Propor metodologias capazes de inseri-lo na construção linguística das esferas comunicativas da língua materna são necessárias, já refletir as adequações referentes à língua nos contextos sociais diversos, pressupõe trabalhar com a identidade e a cultura dos sujeitos.

Na escola, todas as concepções de gramática precisam ter espaço para discussão, aprendizado e testagem, embora as práticas escolares tenham destacado apenas a Gramática Normativa e, quase sempre, recriminando as demais concepções gramaticais. Nesse sentido, dois questionamentos inquietam estas reflexões: ensinar gramática na escola é desnecessário? Em que o ensino gramatical contribui na formação linguística e comunicativa do aluno? Tomemos como possíveis respostas as colocações de Bechara (2014).

Assim, a gramática normativa tem seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas, e pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas. (BECHARA, 2014, p. 20)

É preciso, ainda, ensinar os estudantes a se apaixonarem pelo propósito

da língua, conhecer suas variantes e adequações aos contextos, visto que o trabalho com gramática na escola não significa abandonar a abordagem do texto e, conseqüentemente, as competências de leitura e escrita. Necessário e urgente é manter uma relação dialógica no ensino de gramática que se adeque às carências dos sujeitos e da construção textual, propondo-lhes a escolha apropriada dos léxico-gramaticais na rediscussão da língua tanto na escola quanto fora dela.

Necessário é também ir além dos conflitos existentes na promoção do desenvolvimento da competência linguística e comunicativa, dá um salto para além do que se entende por *erro*, porque ensinar língua materna é “muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade” (ANTUNES, 2007, p. 22).

Destaca-se que na produção de quaisquer textos, acionamos a gramática internalizada que cada um de nós traz para a escola e que os sujeitos precisam acessar os conhecimentos dos usos reais da língua, embora que no espaço escolar, passe pelo crivo da sistematização, carecendo às metodologias que aprender e efetiva o uso da língua não é apenas uma questão de dificuldades, mas algo dinâmico e fortalecido pela interação comunicativa entre os falantes.

Assim, ensinar as concepções gramaticais na escola pressupõe compreender que um trabalho com a gramática não descaracteriza a abordagem e a politização do texto nem deste com aquela, já que o estudo da gramática no texto não está reduzido à abordagem somente dos “elementos linguísticos em função da tipologia textual, mas também compreende o enfoque de operações sintáticas em sentenças ou entre sentenças considerando suas possíveis implicações discursivas ou efeitos de sentido” (SILVA, 2011, p. 49-50).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001), posicionam-se a respeito do ensino gramatical na escola como processo de pensamento, visto que o enfoque deve ser a linguagem como atividade discursiva de modo que a gramática seja vista como instrumento na ampliação compreensiva de sistematização da língua.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (BRASIL, 2001, p. 27-28)

Os saberes gramaticais trabalhados no contexto escolar carecem de uma

ampliação desde que os propósitos no ensino sejam valorizados e capazes de tornar os sujeitos leitores e competentes capazes de encontrem sentidos e emoções na valorização das variantes que a língua assume no contexto de formação, partindo-se do entendimento de “seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados” (BARBOSA, 2014, p. 31).

Contextualizar o ensino de gramática às necessidades linguísticas e comunicativas dos usuários da língua requer do professor, sobretudo, de língua portuguesa, o conhecimento de que há tipos de gramática, que não modelos inadequados, mas estilos adaptados aos contextos e efetivação da linguagem, de modo que o “trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 30).

Construir uma política flexível à luz dos tipos de gramática dialogam no funcionamento estrutural e comunicativo da língua, significa colocar os sujeitos em destaque, atribuir-lhes o protagonismo no processo de aprendizagem e diversificar o modo como as estratégias podem ser elaboradas. Assim, no Quadro 2, alguns estilos de gramática são visibilizados.

TIPOS DE GRAMÁTICA	CONCEITUAÇÃO
Normativa	É a que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.
Descritiva	Descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos.
Internalizada	É objeto de estudo dos outros dois tipos de gramática, sobretudo da descritiva.
Implícita	Esse tipo de gramática, por possibilitar o uso automático da língua, está diretamente relacionada com o que se chama no ensino de gramática, no trabalho escolar com a gramática, de gramática de uso.
Explícita/teórica	É representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento.
Reflexiva	É a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua.
Contrastiva	No ensino de língua materna, a gramática contrastiva será particularmente útil quando mostrar as diferenças e semelhanças entre diferentes variedades da mesma língua (dialetos regionais, língua oral e escrita, formal e coloquial, etc.).

Histórica	É a que estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual.
Comparada	É a que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns. Os estudos comparativistas tiveram seu auge no final do século XIX e início do século XX e foram os responsáveis pelo estabelecimento das famílias de língua, descobrindo parentescos entre línguas aparentemente muito distanciadas como o Latim e o Sânscrito, por exemplo.

Quadro 2: SÍNTESES DOS TIPOS DE GRAMÁTICA E FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

Fonte: Travaglia (2009)

Compreender os tipos de gramática e sua abordagem no contexto escolar implica possibilitar aos falantes o funcionamento da língua para que o ensino gramatical ultrapasse a mera decodificação ou repasse de regras descontextualizadas de seus contextos. Toda língua tem uma gramática específica e o aprendizado de língua materna se amplia na concepção das metodologias capazes de tornarem a gramática e suas funções como ponto de partida para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos sujeitos.

Muitas são as polêmicas que giram em torno de ensinar ou não gramática na escola, das teorias e das discussões. Posiciono-me da seguinte maneira: há sim a necessidade de ensinar gramática no contexto escolar, desde que o professor tenha a noção de que todo e qualquer ensino gramatical precisa manter uma relação de reciprocidade entre as habilidades de leitura, de escrita e de reflexões dos usos reais da língua.

Compreender as competências que serão trabalhadas e como devem ser problematizadas na escola implica direcionar que o ensino de gramática tem a função de oferecer aos sujeitos a possibilidade dialógica, com finalidades sociais, cognitivas, enunciativas e discursivas do funcionamento da língua na relação com a gramática.

As aulas de gramática, dialogadas e centradas nos conceitos básicos, entusiasma os alunos que descobrem o prazer de pensar a própria língua, de se envolver em suas tramas e delas sair com maior domínio da ferramenta mais importante que possuem para sua sobrevivência. (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 25)

Ensinar gramática significa propor discussões e, ao mesmo tempo, oferecer espaço no campo da linguagem para que os falantes tenham oportunidades de expor seus conhecimentos e entender como o processo de escolarização amplia as experiências de interação com as variedades da língua destacadas, sobretudo, nos livros didáticos.

As aulas de gramáticas são ainda formas de projetar o ensino de todas

as normas e suas discussões em uma constante de formação linguística e comunicativa dos sujeitos, pois ao estudar gramática marca a inserção dos sujeitos na compreensão do “sistema da língua, ou seja, de sua estrutura e de suas regras. Todo falante nativo de uma língua possui um conhecimento implícito de como esse sistema funciona, quais são as suas regras” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 57).

Ensinar língua não é ensinar gramática. Ensinar gramática não é trabalhar com terminologia gramatical. A gramática representa uma organização normativa que prescreve como os textos podem ser adequados aos contextos de usos e o ensino de língua marca a identidade de cada falante, bem como interage pela linguagem.

### 3 | OS SENTIDOS DO TEXTO NA ESFERA ESCOLAR

Todo texto apresenta propósitos e se insere em contextos de produção e de concepção de linguagem dos agentes produtores, que requerem uma intencionalidade no ato dialógico com as propostas presentes no plano textual.

Muitos são os objetivos para se trabalhar o texto na sala de aula, visto que representa uma forma de materializar a língua, suas necessidades e expectativas. Há, nesse sentido, textos de fácil e difícil compreensão, conforme as adequações que constituem as questões de coesão e coerência, porque na produção de um texto o “autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (BRASIL, 2001, p. 75).

A produção de textos na escola deve ser vista como uma versão preliminar do que o autor queira dizer e que é submetido à apreciação do professor, porém, é importante que não haja apenas o processo como interlocutor que os propósitos textuais se direcionem, nesse sentido, há que se pontuar também que não existe texto ruim, existe texto que não está bem formulado e adequado às finalidades esperadas por quem os solicita. É preciso que haja espaço para a arguição que objetivem a retextualização do texto, tornando-se, pois, necessária a abordagem das propriedades textuais, consistentes, relevantes e adequadas ao nível de escolarização do sujeito e da situação comunicativa.

O funcionamento do texto insere-se em três ações no processo reflexivo: criação, adequação e refacção dos propósitos pretendidos. Há com isso a necessidade contínua de possibilitar espaços para a realização de atividades de transcrição, não como processo mecanizado, mas como proposta de uso e de reflexão. Além disso, é preciso entender que texto não se constitui como um emaranhado de palavras ou frases, mas como a construção de uma unidade de sentido.

Texto quer dizer tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais

ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 2015, p. 74-75)

A politização do texto nas práticas escolares está relacionada com o estudo e a produção dos gêneros textuais. Entretanto, é importante destacar que todo texto traz implícito e explícito seus propósitos; não basta apenas oferecer o texto pelo texto para que os estudantes extraiam informações superficiais, como também não é aconselhável utilizá-lo como pretexto para se estudar regras isoladas de terminologias gramaticais.

A produção de textos na escola não parte apenas de uma vertente, mas, é preciso apresentar aos falantes da língua que todo texto propõe a dinâmica realização escrita e oralmente, diversificando as atividades de produção e de reflexão textual, já que a promoção de propostas na escrita do texto não pressupõe apenas a exigência, mas a possibilidade de aprendizagem dos usuários da língua de aprender e praticar o domínio das convenções gráficas no texto e “identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção” (BRASIL, 2001, p. 76).

Há ainda a confusão por boa parte dos profissionais da educação do que são de fato, atividades contextualizadas. Falar de contextualização me faz lembrar uma situação ocorrida na cotidianidade das práticas escolares, conversando com uma professora de língua portuguesa no intervalo das aulas, fui informado que umas das coordenadoras da escola foi incisiva ao asseverar para a docente, que as atividades deviam ser contextualizadas, pois havia muitas questões de gramática. Humildemente, a professora indagou o que seria contextualizar a atividade e para o seu espanto e meu também, é claro, foi-lhe informado que era uma atividade com muitos textos.

A confusão em torno das atividades contextualizadas existe e o texto tem sido, muitas vezes, utilizado como pretexto, sem que exista o atendimento aos propósitos esperados. A contextualização de uma atividade está em propor o trânsito entre o plano global e de outros aspectos coesivos do texto, assim, como exemplo, no Quadro 3, é apresentado para ilustrar como têm sido rotineiras as intervenções do que se entende por práticas de linguagens, isto é, tomando as propriedades do texto como pretexto para o estudo de regras isoladas, que não contribuem com a formação comunicativa dos falantes e, pouco, mantém relação com os descritores da língua, isso não quer dizer que o reconhecimento de vocábulo e dos sentidos que são destinados ao texto não seja necessário, mas é preciso fazer de maneira que a narrativa textual, propósitos e destinatários sejam considerados.

O bebezinho da casa do Juquinha chorava o dia inteiro. Um dia, não aguentando mais aquele berreiro, o amigo de Juquinha disse-lhe:

\_\_ Seu irmão é chato, hein? O menino é chorão!

\_\_ Pois eu acho que ele tá certo.

\_\_ Certo como?

\_\_ Queria ver o que você faria se não soubesse falar, fosse banguela, careca e não conseguisse ficar de pé!

(BUCHWEITZ, 2001, p. 10)

\*\*\*\*\*

#### Questões

1. Retire da piada todos os verbos.
2. Quais dos verbos apresentados no gênero estão no presente e no pretérito? Transcreva-os.
3. Há verbo no modo subjuntivo? Qual? E nas formas nominais verbais: infinitivo e gerúndio? Transcreva-as.
4. Retire da piada todas as palavras de duas sílabas.
5. Retire da piada todos os substantivos possíveis.
6. Retire todas as palavras que estão no diminutivo.
7. Retire todos os pronomes presentes na piada.

Quadro 3: EXEMPLO DE TEXTO COMO PRETEXTO

É dessa forma que se contextualiza o ensino de língua portuguesa? Oferecer o texto como desculpa? E como fica a compreensão dos propósitos do gênero textual? Em qual contexto o texto foi produzido? O que desencadeia o ritmo na piada? O que caracteriza o gênero como uma piada e não como outra modalidade textual? Essas são algumas das questões que servem para direcionar a reflexão de uso do texto em sala de aula, pois, é preciso mergulharmos para além da superficialidade textual, já que o texto é um instrumento de comunicação em si.

O conceito de textualidade nas práticas escolares precisa ser discutido e possibilitado nas propostas de aprendizagem, trabalhar com o texto pressupõe efetivar as capacidades linguagem, propor um ensino flexível de leitura, produção e compreensão dos sentidos textuais. Nesse sentido, é preciso entender que contextualizar as práticas metodológicas de aprendizagem não é partir do texto como pretexto, mas, saber valorizar a noção temática e estilística que cada estudante tem da linguagem e de sua intimidade com o texto.

Fazer da textualidade o objeto de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda, ou um jeito de – como dizem alguns – deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas. É muito mais que isso: é uma questão de assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem. (ANTUNES, 2010, p. 30)

Há a necessidade, nesse sentido, de manter um diálogo entre o ensino dos gêneros textuais no contexto escolar sem desconsiderar as concepções de gramática na aprendizagem, bem como compreender que toda proposta contextualizada não significa tomar o texto e oferecê-lo sem os propósitos comunicativos, estruturais e estilísticos na efetivação metodológica no aprendizado de língua materna.

Democratizar o ensino do texto na escola é, ao mesmo tempo, propor aos sujeitos a interpretação do plano particular, contextual e global no qual a narrativa se insere; destinar espaço para o desenvolvimento da leitura e da escrita reflexiva, na produção de novos discursos, no ensino compreensível como cada gênero textual estrutura-se e difere-se de outros textos que circulam socialmente. É preciso que tenhamos uma relação de intimidade com o texto, sobretudo uma intimidade de reflexão e investigação.

Assim sendo, o texto passa ser visto como próprio **lugar** da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção da linguagem constitui **atividade interativa** altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal. (KOCH, 2014, p. 31, grifos da autora)

Os mecanismos de construção textual estabelecidos em sala de aula redescobrem as necessidades de aprendizagem dos estudantes de se empenharem na interação com as capacidades de linguagem. Assim, politizar o texto e seus propósitos na sala de aula implica valorizar os conhecimentos linguísticos, mobilizar as táticas que cada sujeito constrói os sentidos na formulação procedimental e própria na “aquisição do repertório, de técnicas acessíveis ao sentido explícito e implícito; é elaborar estratégias e não pode ser uma ação descompromissada, mas, momentos de reflexão nos quais o contexto social da narrativa esteja harmonizado” (SOUSA, 2016, p. 27).

O trabalho com texto em sala é questão necessária, porém, precisa ser realizado com cautela, já que não basta isolar os termos presentes no plano textual e analisá-los, separadamente, pois, quando assim o fazemos, esquecemos o conjunto de propósitos que contribuem para a compreensão global e particular de produção do texto. Além disso, do mesmo modo, analisar frases soltas retiradas da narrativa mantém a discussão de sala de aula superficial e estéril, já que as regras necessitam estar inseridas na proposta pragmática e enunciativa da língua.

A fragmentação do texto representa, muitas vezes, a forma de escolarização de boa parte dos formadores, contudo, compete-me argumentar pelo lugar que o texto precisa assumir nas aprendizagens, que as propostas de atividades desenvolvem as capacidades linguísticas dos falantes, na ampliação do entendimento de seu

contexto produtivo com diferentes gêneros complexos e de fácil compreensão.

Assim, o texto não é apenas uma ordenação de palavras e frases que não mantém relação de sentido com a atmosfera textual, é instrumento linguístico capaz de colocar os falantes na esfera atuante linguística, social e crítica dos textos lidos, refletidos e produzidos. A possibilidade de estudar o texto na sala de aula envolve os sujeitos nas funções de leitores, produtores e analistas dos conhecimentos enunciativos da língua, porque o funcionamento da linguagem está presente na construção do texto na sua forma mais autêntica.

A politização da pedagogia textual que mantém relação de reciprocidade com o efetivo ensino de língua nas concepções gramaticais e no seu funcionamento propõe a realização de um trabalho com a leitura, com a interpretação, com a produção e com a retextualização na arte de recriar “esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo” no ensino da língua e, ao mesmo tempo, objetiva “procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação” (ANTUNES, 2010, p. 49).

Diversificar o ensino de língua materna correlacionando-o às concepções gramaticais com a pedagogia textual significa ir além da mera repetição das categorias morfológicas e sintéticas que os manuais didáticos têm oferecido aos falantes da língua, sem desconsiderar a relevância desses manuais na sistematização do ensino. Assim, as reflexões elucidadas, neste trabalho, não cumprem a função de macular a atuação de professores, mas, orientá-los e, ao mesmo tempo, apoiá-los na abordagem das questões textuais, desde que a proposta pedagógica da escola esteja inserida em um programa de estudo e de entendimento das variantes da língua contextualizadas às finalidades do sujeito que constrói seu projeto de aprendizagem.

#### **4 | ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA E TEXTO NA ESCOLA**

Explorar as metodologias que ampliem o ensino de língua materna são questões necessárias. Nesse sentido, algumas indagações potencializam estas reflexões: como ensinar gramática na escola? O que ensinar aos falantes e nativos da língua portuguesa? Como utilizar o texto sem a função de pretexto no ensino das capacidades comunicativas e linguísticas? Como inserir o texto, sua produção e refacção nas aprendizagens? O que nos parece é que “um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (BRASIL, 2001, p. 77).

A primeira parte para a discussão reflexiva da língua é entender a própria língua

com suas variantes e as possibilidades de compreensão, inserindo-nos no “caminho para adquirir autoestima, segurança, desenvoltura. Nada está desvinculado do meio social e aquele que estuda a língua, estuda-a visando integrar-se mais, pelos mais variados ângulos de observação e atuação” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 66).

As eficácias no ensino das concepções de gramática e da construção textual inseridas nos propósitos da língua só atingem os objetivos quando houver um relacionamento respeitoso e ético entre formadores e formandos, pois nenhuma concepção linguística e teoria didática suprem a carência fomentadora do professor no contexto das aulas de língua. Assim, o ensino de gramática parte das metodologias gramaticais de uso, reflexão, teórica e normativa que enxergue o falante e suas necessidades comunicativas as finalidades teóricas e práticas gramaticais que aprimoram a competência dos alunos no uso efetivo da língua.

Em termos mais específicos, lembramos que, para ir além da gramática, a escola deve empenhar-se também no estudo do léxico, do vocabulário da língua. Esse estudo pode contemplar as inter-relações internas, de uma palavra com outras – relações de sinonímia, de antonímia, de hiperonímia, de partonímia – e inter-relações externas, das palavras com as coisas, os eventos, os fatos, os valores culturais que povoam os mundos em que vivemos. Podemos explorar ainda o sentido metonímico ou metafórico de uma palavra, de uma expressão, inclusive, em contextos da linguagem não literária. (ANTUNES, 2007, p. 65)

É preciso que nas estratégias linguísticas a gramática não seja colocada no banco dos réus ou como vilã do insucesso nas aprendizagens, o que é necessário entender é como as mudanças na maneira de abordar o ensino gramatical é estabelecido como modelos de orientação na renovação das práticas de ensino, favorecendo o domínio consciente das estruturas fundamentais da língua às necessidades de aprendizagem, conectadas à prática de leitura, de reflexão e de produção escrita capaz de auxiliar o sujeito no trabalho acessível das variantes da língua.

As metodologias em torno do texto direcionam para a compreensão da textualidade e para as intervenções que são realizadas, tomando o texto com seus sentidos, composição, circulação e relação com os interlocutores como unidade de ensino. Assim, a pedagogia textual não toma o texto como pretexto, isolando seus termos, mas, o entende de maneira global, potencializa o trabalho de análise, bem como saber que aspectos analisar e como fazê-los à luz dos procedimentos assumidos na ampliação das capacidades de linguagem.

O trabalho metodológico com o texto na escola mostra a coesão e a coerência em um diálogo da gramática com a adequação vocabular da estrutura textual, capaz de destacar as proposições de leitura que podem ser realizadas no acesso das capacidades comunicativas e das ações político-sociais que fortaleçam a consciência global no desenvolvimento das sugestões de letramento e torne o

ensino contextualizado, não porque se utiliza o texto, mas pelo motivo de demonstrar o funcionamento real da língua com seus propósitos mediante a elaboração de atividades linguísticas organizadas.

Enxergar o texto com seus propósitos nas práticas de aprendizagem e entender de quais vieses os sentidos podem ser interpretados no campo linguístico, de uso e de comunicação que efetive o ensino da língua por meio dos textos que circulam socialmente, capazes de descortinar a promoção de um aprendizado flexível e integral entre o saber gramatical e as finalidades textuais.

Interpretar é mais que retirar do texto o explícito. É mergulhar na essência textual e garimpar os propósitos que se inter-relacionam com o conhecimento de mundo e com a compreensão imagética na efetivação dos sentidos atribuídos à narrativa. Ler se realiza de muitas formas, como compreender o texto, dialogar com uma imagem e aproximar a linguagem verbal da não verbal na tessitura textual. (SOUSA, 2016, p. 31)

A necessidade de contextualização do ensino não está apenas na abordagem gramatical, mas, nos textos que são ofertados aos falantes, constituindo que as propostas metodológicas contextualizem os desafios da aprendizagem e destine relevância dialógica às metodologias acessíveis no aprimoramento das capacidades linguísticas. Isso nos impulsiona para o ensino gramatical e textual contextualizado, pois, não há um isolamento dos termos potencializáveis de nossa compreensão referente à língua, já que, nesse sentido, o entendimento que se tem de gramática contextualizada é a “gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47).

Propor estratégias para o ensino de língua materna considerando a abordagem gramatical e textual na formação dos nativos pressupõe direcionar que as estratégias sejam vistas na perspectiva da flexibilidade, na significação da escolha dos léxicos, na ampliação da competência discursiva e formativa dos falantes.

As metodologias consideram a experiência e o tratamento como cada sujeito enxerga e concebe a língua, oferecem a discussão das variantes linguísticas, a produção de textos e sua retextualização crítico-reflexiva como marcas representativas, possíveis de formação, de usos e de conscientização linguística, assim, a escola só muda quando as estratégias também mudam.

Precisamos revisitar as nossas concepções referentes ao ensino de língua materna e entender que os textos não se opõem ao ensino de gramática, tampouco, ensinar língua e gramática constitui-se como a mesma experiência. Assim sendo, as ideias fossilizadas em torno da gramática, da língua, dos textos e da linguagem precisam ser lustradas, higienizadas no terreno fértil e inebriado com o líquido clarificador do ensino flexível na elaboração do conhecimento e no acesso das estratégias expressivas que nos direcionem no encontro entre as finalidades da

língua, da gramática e do texto.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua materna só tem sentido quando enxerga seus falantes com suas necessidades e propósitos. Ensinar língua na escola é considerar todo o contexto no qual os nativos estão inseridos, atribuir às práticas escolares a noção dialógica entre a abordagem gramatical, o ensino de língua e a politização do texto na legitimidade eficaz da comunicação.

Quando se ensina gramática e texto na escola, possibilita-se aos falantes a oportunidade de entender que ambas as abordagens são necessárias e dialogam com o mesmo projeto de construção de rimas, que valorizem as finalidades sociolinguísticas dos sujeitos, contribui com o processo de letramento literário, cultural, social do repertório comunicativo e linguístico dos usuários da língua, atribuindo ao aprendizado da língua a experiência articulada no propósito de expressão do pensamento.

Todas as questões que ainda coexistem em torno do ensino gramatical e da abordagem textual nas práticas escolares de acesso às capacidades de linguagem são capazes de possibilitar aos contextos a adaptação com o que são esperados pelos falantes de língua portuguesa; ensinar língua implica principiar da experiência com suas variedades e contextos.

Não há ensino de língua materna sem texto e sem gramática. Assim, repensar as metodologias no ensino contextualizado de língua aproximam a parceria entre o aprendizado de gramática e a utilização do texto com suas unidades temáticas e ideológicas na plenitude do exercício da cidadania dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: *por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: *fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: *limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática**: *descrição e uso*. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; LEITE, Marli Quadros; SAVIOLI, Francisco Roberto Platão. (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do Português**: *com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BUCHWEITZ, Donaldo. (Org.). **Piadas para você morrer de rir**. Belo Horizonte: Leitura, 2001.

KLEIMAN, Angela Bastos; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de Língua Materna**. Maringá – PR: Eduem, 2011.

SOUSA, Ivan Vale de. Mediação pedagógica e concepções de leitura. In: **Ribanceira – Revista do Curso de Letras da UEPA**. Belém. Vol. VII. Num. 2, jul/dez., 2016. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/view/1076>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## TOPÔNIMOS LATINIZADOS NA FLORA BRASILIENSIS: O ANO DE 1819 DA MISSÃO AUSTRO-ALEMÃ NO BRASIL

Data de aceite: 13/04/2020

**Leonardo Ferreira Kaltner**

UFF

leonardokaltner@id.uff.br

**RESUMO:** Uma das abordagens possíveis na análise filológica, e na descrição linguística, do uso do latim científico, nas obras dos naturalistas do século XIX, que percorreram o território do Brasil, ocorre pela observação do registro de topônimos brasileiros descritos em latim. Será analisada a obra *Flora Brasiliensis*, que registra os topônimos dos locais visitados pelos naturalistas Carl F. P. von Martius e Johann Baptist von Spix, durante sua estadia no Brasil no ano de 1819. O texto original, escrito em latim científico, será traduzido e analisado quanto à adaptação dos nomes ao latim científico. Ademais, para a descrição linguística serão debatidas questões relativas à ecolinguística, da interação entre língua, povo e território, e como os estudos de toponímia se contextualizam nesta perspectiva linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Latim científico. Brasil oitocentista. línguas indígenas. Historiografia da Linguística.

### 1 | INTRODUÇÃO

As obras escritas por Carl F. P. von Martius (1794-1868) constituem um capítulo das histórias das ideias linguísticas no Brasil oitocentista, sendo sua principal publicação nesta área o dicionário de línguas indígenas da época do Império no Brasil intitulado: *Glossaria linguarum brasiliensium* (Glossários das línguas brasileiras), publicado em 1863. A fim de se compreender o contexto de produção desta obra, convém analisarmos os relatos da missão austro-alemã, da qual Carl F. P. von Martius tomou parte, entre os anos de 1817 e 1820, percorrendo o território brasileiro, em momento diretamente anterior à Independência.

Da viagem do naturalista bávaro ao Brasil, restaram diversos relatos e obras publicadas ao longo de sua carreira, desenvolvida, sobretudo, na Universidade de Munique, em que atuou como docente na área de Botânica. Sua contribuição às ideias linguísticas referencia-se principalmente à Etnolinguística, ao estudo de línguas indígenas brasileiras e à descrição do Brasil oitocentista.

Suas obras, como cientista do século XIX, foram publicadas em alemão, latim científico e

português. Analisamos no presente artigo aspectos relacionados ao contexto de sua pesquisa científica no Brasil oitocentista, desde um breve relato em alemão da *Reise in Brasilien* sobre o preparo para a viagem ao Brasil, em seguida a descrição dos topônimos dos lugares visitados pelo naturalista em 1819, e, por fim, um excerto de sua biografia, publicado na *Flora Brasiliensis*.

Nosso objetivo, com o texto, é contribuir para uma descrição do contexto da produção científica de Carl F. P. von Martius e buscar analisar o desenvolvimento de sua pesquisa, para assim, podermos compreender e analisar melhor o processo histórico e cultural em que foi produzida sua obra sobre línguas indígenas. Por fim, apresentamos breves considerações sobre a questão dos estudos históricos e filológicos de toponímia no Brasil oitocentista.

## 2 | O PENSAMENTO LINGUÍSTICO NO SÉCULO XIX

O século XIX foi um período de desenvolvimento de ideias linguísticas no campo da filologia e do método histórico-comparativo, estimulado, sobretudo, pelo estudo do sânscrito, com Franz Bopp. Ao mesmo tempo, os estudos de Jakob Grimm e Wilhelm von Humboldt com línguas germânicas e Friedrich Diez com línguas românicas (BASSETTO, 2013, p. 31 a 33), abriam novas possibilidades para a descrição de línguas, e as obras de etnolinguística de Carl Friedrich Philipp von Martius podem ser analisadas sob esse prisma de desenvolvimento científico e histórico. Além de se analisar as redes de conhecimento em que o naturalista bávaro estava envolvido em sua formação e as obras publicadas sobre o Brasil oitocentista, podemos também analisar a recepção de suas obras na época, com o desenvolvimento de uma intelectualidade no Segundo Reinado, durante a era de D. Pedro II, em que se desenvolveram pesquisas no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838.

Enquanto naturalista, as observações e a viagem de Carl F. P. von Martius ao Brasil estiveram vinculadas e tiveram como modelo a viagem de Alexander von Humboldt às Américas, que o antecedeu, e da obra *Kosmos*, síntese do pensamento científico da época. O interesse de D. Pedro II pelas ciências e artes foi notadamente influenciado por este contexto científico, estando, de certa forma, as obras de Carl F. P. von Martius como referência para a intelectualidade que se constituía no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, principal instituição de fomento ao conhecimento científico no Brasil oitocentista.

No texto a seguir, Carl F. P. von Martius narra em seu diário de viagem ao Brasil, a obra *Reise in Brasilien*, parte dos preparativos que antecederam a viagem de fragata de Trieste ao Rio de Janeiro em 1817. O naturalista bávaro descreve

uma observação feita ainda em solo do Império Austríaco e a ida ao porto, em que as fragatas estariam ancoradas, sendo este excerto um exemplo de como se daria a expedição ao Brasil e as técnicas de descrição e observação científicas da época.

A missão científica e artística austro-alemã acompanharia o séquito de D. Leopoldina de Habsburgo, arquiduquesa da Áustria, que viria ao Brasil casar-se com o príncipe-regente D. Pedro de Alcântara, futuro imperador D. Pedro I, que declararia a independência do Brasil em 1822. A viagem de Carl F. P. von Martius ocorre em 1817, ainda no contexto dos reflexos do Congresso de Viena em 1815, após a derrota das forças napoleônicas. A guerra contra Napoleão forçara a transferência da corte portuguesa ao Brasil em 1808.

O texto ilustra como era o procedimento de observação da natureza pelos cientistas da época, que se guiavam de forma empírica, e como suas observações eram descritas de forma interdisciplinar, entre as ciências naturais e as ciências sociais, com uma visão holística dos fenômenos naturais e das experiências vividas. Esse modelo de observação da natureza e da sociedade de forma integrada será aplicado pelos cientistas em sua viagem ao Brasil, que no excerto apresentado ainda está se iniciando, com sua chegada ao porto de que partiriam.

### **Texto *Reise in Brasilien* (1823, p. 9-10): preparativos para a viagem ao Brasil e chegada até as fragatas**

*Von Laibach, dem Wohnorte des ehrwürdigen, noch immer von Liebe für das Naturstudium beseelten Greises, Freih. v. ZOYS, der eine treffliche Sammlung vaterländischer Mineralien besitzt, schlugen wir daher den Weg nach Idria, zwei Posten seitwärts von der Strassege legen, ein. Der Weg führt nach vielen Windungen in den ausserordentlich tiefen Thalgrund hinab, worin das Städtchen liegt. Wir brachten hier einige Tage mit der Untersuchung jener lehrreichen Formation des quecksilberhaltigen Schieferthons, welcher ein mächtiges Lage im dichten Kalkstein bildet, der reichen Lebererze, besonders des Corallenerzes, welches versteinerten Bivalven ähnliche, concentrisch-schaalige, rundliche Parthien darstellt, und endlich der ausgedehnten Hüttenwerke zu, welche während vieler Deccenien jährlich dreitausend Centner Quecksilber geliefert haben. Von hier in die Strasse zurücklenkend, besichtigten wir bei Adelsberg die im Höhlenkalk bestehenden Grotte, in welchen nicht nur lose Schädel und andere Knochen von Menschen nebst Rosenkränzen, sonder nauch mit dem Kalkstein verwachsene Reste von Tapirartigen Thieren gefunden wurden. Gerne hätten wir auch den benachbarten, durchsein Zu- und Abnehmen berühmten Zircknitzer See besucht; der Zweck unserer Reise forderte aber Eile, und wir brachen sogleich auf, nach dem wir durch einen glücklichen Zufall achtzehn Exemplare des hier vorkommen den *Proteus anguinus* lebendig erhalten hatten. Da es immer noch nicht ganz ausgemacht ist, ob dieses,*

*seine Structur nach zwischen Eidechsen und Fischen in der Mitte stehende, Thier eine Larve oder ein schon vollkommen entwickeltes Geschöpf sey, so wurde die Hälfte der erhaltenen Stücke lebendig in die heisse Zone mit gennomen, um wo möglich durch die grössere Wärme ihre Metamorphose zu begünstigen; die andere Hälfte schickten wir an die k. Akademie nach München ab, um damit die gehörigen Untersuchungen machen zu können. Die Strasse führte uns über die Abdachung der julishcen Kalkalpen, auf welcher viele, Muschelversteinerung enenthaltende Felsenblöcke zerstreut liegen, nach der schönen Hafenstadt Triest hinab, wo wir am 10. März anlangten. Von der Höhe des Karstes bei Obczina breitete sich der adriatische Golf, zwischen der italienischen und istrischen Küste, majestätisch vor uns aus, und wir erblickten die beiden österreichischen Fregatten, aus den übrigen Masten hervorragend, zur Abreise bereit, vor Anker liegen.*

### Tradução

De Ljubljana (*Laibach*), o local de residência do venerável Freih. v. ZOYS, um ancião, ainda inspirado pelo amor aos estudos da natureza, que possui uma excelente coleção de minerais nativos, nós, em seguida, seguimos o caminho para Ídria, dois postos ao lado da estrada. O caminho guia-nos, depois de muitas descidas, para o extraordinariamente profundo *Thalgrund*, lugar em que a cidade está localizada. Aqui nós gastamos alguns dias examinando a formação instrutiva do xisto contendo mercúrio, que apresenta uma camada poderosa no calcário denso, o rico minério cinabarita *Lebererz*, especialmente o minério em forma de coral (*Corallenerz*), similar a moluscos bivalves fossilizados, concentrado e lamelar, com partes arredondadas; e observamos finalmente os extensivos trabalhos metalúrgicos que têm fornecido, durante décadas, anualmente 3.000 quintais de mercúrio. Daqui, de volta à estrada, nós visitamos, em Adelsberg, a gruta existente na caverna calcária, na qual foram encontrados não só crânios soltos e outros ossos de humanos com rosários, mas também restos de animais similares à anta (*Tapiroidea*) cobertos com calcário. Nós gostaríamos também de ter visitado o lago vizinho, o conhecido *Zircknitzer See*, por causa de seu fluxo e refluxo de maré, mas o objetivo de nossa viagem exigiu-nos pressa, e nós saímos imediatamente após, depois, por uma coincidência de sorte, capturamos dezoito espécimes de *Proteu sanguinus*, encontrados aqui vivos. Como ainda não está totalmente elucidado se este animal, cuja estrutura está no meio, entre lagartos e peixes, é uma larva ou já uma criatura completamente desenvolvida, metade das peças preservadas foram levadas à zona quente vivas, para onde, quando possível, por um grande calor, desenvolva-se a sua metamorfose, a outra metade nós enviamos para a Academia Real em Munique, a fim de que se realizem as investigações apropriadas. A estrada levou-nos abaixo da encosta dos Alpes Julianos calcários, na qual se espalham muitos blocos de rochas contendo fósseis

de conchas, até a bela cidade portuária de Trieste, onde chegamos em 10 de março de 1817. Do alto do Karst em Obczina, o golfo do Adriático, situa-se majestosamente diante de nós, entre as costas italianas e da Ístria, e ali avistamos as duas fragatas austríacas, destacando-se eminentemente entre outros mastros, prontas para partir ancoradas.

### 3 | A DESCRIÇÃO DE TOPÔNIMOS BRASILEIROS EM 1819

No século XIX, os estudos de Geografia Linguística se desenvolvem, no intuito de se evidenciar e analisar a existência de fronteiras e limites culturais para o desenvolvimento e expansão das comunidades linguísticas e de suas línguas. Neste aspecto, cumpre salientar que os estudos de toponímia, de mudanças e transformações de nomes de lugares, como parte da Onomástica, e da Onomasiologia (*Wörterund Sachen*) foram importantes para determinar os vetores de identidade das comunidades linguísticas em relação ao território, ao povo e às línguas que usavam. O tripé língua, povo e território é a base de análise ecolinguística do ecossistema linguístico que constitui uma determinada comunidade linguística (COUTO, 2007, p. 89 e seguintes).

Uma das possibilidades de descrição de comunidades linguísticas seria o registro de topônimos utilizados em caminhos e lugares relativos àquela comunidade. Carl F. P. von Martius registrou os topônimos de sua expedição científica pelo Brasil, entre os anos de 1817 e 1820. Apresentamos o relato dos topônimos de 1819, registrados em latim na obra *Flora Brasiliensis*, este relato foi escrito por Ignaz Urban, terceiro editor da obra. Em estudos anteriores, já analisamos o registro de topônimos brasileiros nos anos de 1817 e 1818. No ano de 1819, Carl F. P. von Martius segue um itinerário que passa pelas regiões Nordeste e Norte do Brasil e registra seu itinerário, que na região Sul e Sudeste ainda hoje é conhecido como Estrada Real.

#### **Texto *Flora Brasiliensis* (1906, p. 60) topônimos itinerário de 1819**

1819. S. Pedro de Alcantara (usque 6.1.), Faz. Memoam, Ponta do Ramos, Serra Grande, Faz. Tejuipe, Villa do Rio de Contas, Marahú, Barcellos, Villa de Camamú, Rio Acarahy, navi ultra Ilha das Flores (do Chiqueiro), Rio Jaguaripe ad Bahia (usque 18. II.), Villa de Cachoeira (usque 27. II.), Morro de Capoeiraçú, Feira da Conceição, Arr. da Feira de S. Anna, Arr. de S. José, Faz. Formigas, S. Barbara, Gravatá, Faz. Umbauva, Genipapo, Faz. Patos, Coité (4. III.), Imbuzeiro, Faz. do Rio do Peixe, Serro do Rio do Peixe, S. Antonio das Queimadas, Faz. Rodeador, Bebedor, Faz. Olho d’Agoa, Serra de Tiuba, Faz. Tapera, Faz. Boa Vista, Villa Nova da Rainha (Jacobina Nova), Faz. Joá, Pouzo, Faz. Coche d’Agoa, Serra de Tiuba,

*Faz. Morro, Pindova, Pilar, Caraiba, Siloira, Mundo Novo, Pedra Vermelha, Faz. de S. Gonzalo, Caldeiroës, Arr. do Monte Santo, Riacho Bemdego, Faz. Anastasio, Faz. Mocó, Faz. Pedra Branca, retro ad Rainha (25. III.), Serra do Gado Bravo, Riachincho, Serra da Incruziada, Carnaibas, Joazeiro (plures hebdomades), Ilha do Fogo, Rio do Salitre, Faz. Aldea, Salinas de Suruá, civit. Pernambuco Melanzias, Campos Mimosos, Terra Nova, Faz. do Bom Jardim, Faz. Amargosa, Cruz de Valerio, Mañ, Anjical, Faz. de S. Antonio, Alegre, Anjico, Faz. Capoculo, Faz. das Barreiras, Boqueirão, Serra dos dois Irmaos, civit. Piauhy Faz. da Serra Branca, Faz. Cachoeira, Campos de S. Isabella, Faz. Poçoës de Cima, Faz. do Bom Jardim, Rio Canindé, Faz. Poçoës de baixo, Faz. Campo Grande, Serra Imperiatal, Faz. Castello, Faz. Brejo, Faz. Ilha, Oeiras (3.–10. V.), Olho d’Agoa, Inhuma, Faz. Gabelleira, Mocambo, Serra de S. Gonçalo (15. V.), S. Gonçalo d’Amarante, Coité, Faz. Buriñ, Faz. S. Pedro, Faz. Todos os Santos, Faz. Sobradinho, trans Rio Parnahyba in civit. Maranhão, Faz. Sucuriuh, Cachias (usque 3. VI.), dein in navi in Rio Itapucurú ad S. Luiz do Maranhão, Villa de Alcantara, Porto de Tupupahy. Inde 20. VII. navi in civit. Pará abiit, 25. VII. in urbem Pará (Santa Maria de Belem do Grão Para) advenit et domicilium in praedio Rossinhapropre Pará elegit, itinera in Ilha das Onças, Engenho do Faria, Rio Guamá, S. Domingos. Abiit e Pará 21. VIII. navi in fluvio Amazonas ad Engenho de Jacuarary, Rio Mojú, Rio Jacary, Igarapé-mirim, Ilha Pautinga, Engenho do Padre Prestana, Furo do Japim (do Cruzá), Breves in isla Marajó (usque 3. IX.), Rio dos Macacos, Rio Jaburú, S. Antonio de Gurupá, Porto de Móz, Isla Aquiqui, Rio Uruará, 16. IX. in Rio Amazonas, Santarem (Tapajóz 18.–23. IX.), Faz. Cavalcante, Obidos, Maracau-açu Tapera, civit. Alto Amazonas (S. José do Rio Negro), Parentim, Villa nova da Rainha (Topinambarana), Cararau-açu, Serpa (12. X.), Furo de Arauató, Manãos (Barra do Rio Negro, 22. X.), itinera ad Coari, ad Praya do Catalão, Caldeirão, Manaçary (Manacarú). E Manãos navi in Rio Amazonas (Solimões) ad Manacapurú, Praya de Prataray, Praya de Goajaratuva, Lago Anury, Praya das Onças, Praya do Juruparí, Lago de Coari (16. XI), Alvellos (Coarí), Praya dos Sorubims, Uaratapera, Rib. Catuá, Rio Teffé, Ega (Teffé, 25. XI), iter ad Nogueira (Paranaí). Ab Ega 12. XII. navi in Rio Japura ad S. Antonio de Maripy, Lagoa Marahá, S. João do Principe.*

## Tradução

1819. S. Pedro de Alcantara (até 6.1), Faz. Memoam, Ponta do Ramos, Serra Grande, Faz. Tejuipe, Villa do Rio de Contas, Marahú, Barcellos, Villa de Camamú, Rio Acarahy, mais adiante de navio, Ilha das Flores (do Chiqueiro), Rio Jaguaripe até a Bahia (até 18.02), Villa de Cachoeira (até 27.02), Morro de Capoeiraçú, Feira da Conceição, Arr. da Feira de S. Anna, Arr. de S. José, Faz. Formigas, S. Barbara, Gravatá, Faz. Umbauva, Genipapo, Faz. Patos, Coité (04.03), Imbuzeiro, Faz. do

Rio do Peixe, Serro do Rio do Peixe, S. Antonio das Queimadas, Faz. Rodeador, Bebedor, Faz. Olho d'Água, Serra de Tiuba, Faz. Tapera, Faz. Boa Vista, Villa Nova da Rainha (Jacobina Nova), Faz. Joá, Pouzo, Faz. Coche d'Água, Serra de Tiuba, Faz. Morro, Pindova, Pilar, Caraiba, Siloira, Mundo Novo, Pedra Vermelha, Faz. de S. Gonzalo, Caldeirões, Arr. do Monte Santo, Riacho Bemdego, Faz. Anastasio, Faz. Mocó, Faz. Pedra Branca, de volta até Rainha (25.03), Serra do Gado Bravo, Riachincho, Serra da Incruziada, Carnaibas, Joazeiro (por algumas semanas), Ilha do Fogo, Rio do Salitre, Faz. Aldea, Salinas de Suruá, na província de Pernambuco Melanzias, Campos Mimosos, Terra Nova, Faz. do Bom Jardim, Faz. Amargosa, Cruz de Valerio, Marí, Anjical, Faz. de S. Antonio, Alegre, Anjico, Faz. Capoculo, Faz. das Barreiras, Boqueirão, Serra dos dois Irmãos, na província do Piauí Faz. da Serra Branca, Faz. Cachoeira, Campos de S. Isabella, Faz. Poções de Cima, Faz. do Bom Jardim, Rio Canindé, Faz. Poções de baixo, Faz. Campo Grande, Serra Imperiatal, Faz. Castello, Faz. Brejo, Faz. Ilha, Oeiras (3 a 10.05), Olho d'Água, Inhuma, Faz. Gamelleira, Mocambo, Serra de S. Gonçalo (15.05), S. Gonçalo d'Amarante, Coité, Faz. Burití, Faz. S. Pedro, Faz. Todos os Santos, Faz. Sobradinho, através do Rio Parnahyba na província do Maranhão, Faz. Sucuriuh, Cachias (até 03.06), a partir daí de navio no Rio Itapucurú até S. Luiz do Maranhão, Villa de Alcantara, Porto de Tupupahy. Daí, Carl F. P. von Martius partiu, no dia 20.07 de navio, para a província do Pará, em 25.07 chegou à na província do Pará (Santa Maria de Belém do Grão-Pará) e se estabeleceu em uma típica residência, chamada Rocinha, próxima ao Pará; caminhos para Ilha das Onças, Engenho do Faria, Rio Guamá, S. Domingos. Saiu do Pará em 21.08 de navio no rio Amazonas em direção ao Engenho de Jacuarary, Rio Mojú, Rio Jacary, Igarapé-mirim, Ilha Pautinga, Engenho do Padre Prestana, Furo do Japim (do Cruzá), Breves na ilha de Marajó (até 03.09), Rio dos Macacos, Rio Jaburú, S. Antonio de Gurupá, Porto de Móz, Ilha de Aquiqui, Rio Uruará, 16.09, no Rio Amazonas, Santarém (Tapajóz de 18 a 23.09), Faz. Cavalcante, Óbidos, Maracau-açu Tapera, na província do Alto Amazonas (S. José do Rio Negro), Parentim, Villa nova da Rainha (Topinambarana), Cararau-açu, Serpa (12.10), Furo de Arauató, Manaus (Barra do Rio Negro, 22.10), caminhos em direção a Coari, a Praia do Catalão, Caldeirão, Manaçary (Manacarú). De Manaus de navio para o Rio Amazonas (Solimões) até Manacapurú, Praia de Pratory, Praia de Goajaratuva, Lago Anury, Praia das Onças, Praia do Juruparí, Lago de Coari (16.11), Alvellos (Coarí), Praia dos Sorubims, Uaratapera, Rib. Catuá, Rio Teffé, Ega (Teffé, 25.11), caminho em direção a Nogueira (Paranarí). De Ega 12.12, de navio, em direção ao Rio Japura até S. Antonio de Maripy, Lagoa Marahá, S. João do Príncipe.

No ano de 1819, em que Carl F. P. von Martius caminhou pela região Norte do Brasil, descreveu o contato com povos indígenas e teve a possibilidade de registrar

e analisar as comunidades linguísticas, a que teve acesso, e as línguas indígenas da época, sobretudo a partir de registros lexicais. Inicia-se, então sua pesquisa etnolinguística sobre as línguas indígenas brasileiras que redundaria na edição dos *Glossaria linguarum brasiliensium* de 1863, um registro sintético do estado das línguas indígenas no Brasil, no Segundo Reinado.

Vejamos, por fim, um excerto da biografia de Carl F. P. von Martius, editado na obra *Flora Brasiliensis*, este relato foi escrito por Ignaz Urban que destaca as suas publicações acadêmicas, e acentua o interesse e as pesquisas do naturalista bávaro sobre as línguas indígenas do Brasil.

### **Texto Biografia de Martius *Flora Brasiliensis*, 1906, p. 56-57**

*Studia primaria ad hortum (1814) et floram (1817) Erlangensem spectant. Itinere Brasiliensi absoluto praesertim collectionibus inde reportatis elaborandis se tradidit et Nova genera et species plantarum, quas in itinere per Brasiliam collegit et descripsit 3 vol. 1824–32, Specimen materiae medicae brasiliensis 1824, Icones plantarum cryptogamicarum 1828–34, Flora brasiliensis 1829–33, Die Eriocaulen 1833, Herbarium Florae brasiliensis 1837–40 (cf. Flora Ratisb. vol. XX pars II. 1837. Beibl. p. 1–128, pro parte in linguam Anglicam transl. in Hook. Journ. of Bot. IV. 1842, p. 1–37), Beiträge zur Kenntnis der Gattung Erythroxylon 1840, Systema materiae medicae vegetabilis brasiliensis 1843, Versuch eines Commentars über die Pflanzen in den Werken von MARCGRAV und Piso über Brasilien 1853 et opuscula numerosa minora publici juris fecit; praeterea de nominibus plantarum (1858) et animalium (1860) linguae Tupicae disseruit et Glossaria linguarum brasiliensium 1863 edidit. Valde aestimata sunt opera splendida: Historia naturalis Palmarum 1823–50 et Palmetum Orbignyianum 1847. Ingenii universalis testimonium dant ideoque optimo jure laudantur orationes de speculatoribus naturae mortuis in academia Monacensi habitae. Nil dicam de opere botanico omnium gentium atque temporum maximo, de Flora brasiliensi, quam cl. MARTIUS cum STEPHANO ENDLICHER 1840 sub auspiciis FERDINANDI I. Austriae imperatoris et LUDOVICI I. Bavariae Regis condidit, postea benevole a PETRO II. Brasiliae imperatore fautus atque populi Brasiliensis liberalitate quam máxime sublevatus solus edidit et usque ad fasciculum XLVI. produxit.*

Observam-se estudos primários de Carl F. P. von Martius junto ao horto (1814) e à flora (1817) de Erlangen. Concluído o itinerário no Brasil, sobretudo, Martius entregou-se a organizar as coleções trazidas de lá e as obras *Nova genera et specie splantarum, quas in itinere per Brasiliam collegit et descripsit* (Novos gêneros e espécies de plantar, que Carl F. P. von Martius coligiu e descreveu em seu itinerário através do Brasil), em três volumes, publicados entre 1824 e 1832, a obra *Specimen materiae medicae brasiliensis* (Espécime de matéria médica brasileira) de 1824, a

obra *Icones plantarum cryptogamicarum* (Ícones de plantas criptogâmicas) entre 1828 e 1834, *Flora brasiliensis* (Flora brasileira) de 1829 a 1833, a obra *Die Eriocaulen* (Os eriocaules) 1833, a obra *Herbarium Florae brasiliensis* (Herbário da flora brasileira) entre 1837 e 40 (cf. *Flora Ratisb.* vol. XX pars II. 1837. Beibl. p. 1-128, traduzida em parte para a língua inglesa em Hook. *Journ. of Bot.* IV. 1842, p. 1-37), a obra *Beiträge zur Kenntnis der Gattung Erythroxyton* (Contribuições ao conhecimento do gênero Erythroxyton) em 1840, *Systema materiae medicae vegetabilis brasiliensis* (Sistema de matéria médica vegetal brasileira) em 1843, *Versucheines Commentars über die Pflanzen in den Werken von MARCGRAV und Piso über Brasilien* (Tentativa de comentários sobre as plantas nos trabalhos de MARCGRAV e Piso sobre Brasil) em 1853, e escreveu numerosos opúsculos menores de direito público, além disso dissertou sobre os nomes das plantas (1858) e de animais (1860) na língua Tupi e editou em 1863 a obra *Glossaria linguarum brasiliensium* (Glossários de línguas brasileiras). Muito estimadas são as obras esplêndidas: *Historia naturalis Palmarum* (História natural das palmeiras), de 1823 a 50 e *Palmetum Orbignyanaum*, de 1847. Dão testemunho de seu engenho universal, e por isso são louvados, com toda a justiça, seus discursos proferidos na Academia de Munique sobre os investigadores da natureza já falecidos. Nada mais direi sobre a maior obra botânica de todos os povos e tempos, a *Flora brasiliensis*, sobre a flora brasileira, a qual o ilustríssimo Carl von Martius com Estevão Endlicher em 1840 redigiu sob os auspícios de Fernando I, imperador da Áustria, e Ludovico I, rei da Baviera, e em seguida, benevolmente favorecido por D. Pedro II, imperador do Brasil e pela liberalidade do povo brasileiro, editou sozinho, auxiliado da melhor maneira, e produziu até o fascículo 46.

Note-se que as pesquisas de Carl F. P. von Martius sobre línguas indígenas estavam relacionadas ao estudo da flora e da fauna, sobretudo em relação à onomástica tradicional indígena. Esse trabalho multidisciplinar do naturalista bávaro no Brasil oitocentista o coloca como um dos acadêmicos que participaram da história das ideias linguísticas no Brasil, principalmente como fomentador e fonte dos estudos do proto-tupi da época. Sua obra *Glossaria linguarum brasiliensium* é um dos capítulos da historiografia da linguística brasileira, sendo uma obra relevante para a questão da identidade multicultural do Brasil na época do Segundo Reinado.

Além de Carl F. P. von Martius diversos outros naturalistas circularam pelo Brasil, após a abertura dos portos às nações amigas em 1808. Ainda que nem todos os naturalistas tenham se ocupado diretamente da etnolinguística, é interessante buscar analisar suas obras sob o viés da história das ideias linguísticas, a fim de que se evidencie como a questão das línguas indígenas brasileiras eram abordadas por instituições europeias da época.

No Brasil oitocentista, as ideias linguísticas circulavam em instituições e círculos

intelectuais não só em busca de formação do idioma nacional, mas também em relação ao estudo e análise das línguas indígenas como patrimônio social comum à brasilidade. Com o nome de línguas brasileiras, as línguas indígenas no Brasil do século XIX foram ressignificadas como um componente cultural que registra a origem multicultural e multiétnica da sociedade, incipiente que surgia no período posterior à Independência em 1822.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Susana. Hegel y Darwin: historia, evolución, y el lugar de América. *Enfoques*, v. XXV, n. 2, p. 93-109, primavera de 2013.
- BARRETO, Célia de Barros et al. *O Brasil monárquico, tomo II: o processo de emancipação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica v. 1*. São Paulo: Edusp, 2013.
- COUTO, Hildo Honório. *Ecolinguística. Estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.
- CRIA, *Flora Brasiliensis*. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://florabrasiliensis.cria.org.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- DIENER, Pablo. Martius e as línguas indígenas do Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 6, n. 2, p. 353-376, dez. 2014.
- DUBOIS, Jean et al. *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.
- FORCELLINI, E. *Totius Latinitatis lexicon*. Lipsiae: Sumptibus Ch. E. Hahniani, 1835.
- GUIMARÃES, M. L. S. História e natureza em von Martius: esquadrihando o Brasil para construir a nação. In: *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, vol. VII, n.2, 389-410, jul./out. 2000.
- MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. *Flora brasiliensis – volumen I, pars I*. Monachii: 1840-1846.
- \_\_\_\_\_. Como se deve escrever a história do Brasil. In: *Revista Trimensal de História e Geographia do IGHB*, vol. 6, n 24, p.381-403, jan. 1845.
- RIZZINI, Carlos Toledo. *Latim para botânicos. Ensaio sobre o uso do Latim na Botânica*. Bahia: Fundação Gonçalo Muniz, 1955.
- ROSENTHAL, Erwin Theodor. Apresentação. In: MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. *Frei Apolônio: um romance do Brasil*. Trad. Erwin Theodor Rosenthal. São Paulo: Brasiliense, 1992. Apres., p. 5-33.
- SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.
- SPIX & MARTIUS. *Viagem ao Brasil*. Trad, Lúcia Furquim Lahmeyer. São Paulo: Edusp, 1981.
- URBAN, I. 1906. Vitae itineraque collectorum botanicorum, Notae collaboratorum biographicae. In: MARTIUS, C.F.P von et al. *Flora Brasiliensis ratio edendi chronologica, Systema, Index Familiarum*. München e Leipzig: R. Oldenbourg, 1906, p. 1-268.

## UM PERCURSO SOBRE O ROMANCE ‘DOIS IRMÃOS’, DE MILTON HATOUM

*Data de aceite: 13/04/2020*

**Lídia Carla Holanda Alcântara**  
<http://lattes.cnpq.br/4122518442939684>

### 1 | FÁBULA SOBRE O ÓDIO: A TRAMA DE DOIS IRMÃOS

A narrativa de *Dois Irmãos*, contada em primeira pessoa por Nael, é, em muitos trabalhos e críticas, referida como um drama familiar, visto que tem como um dos focos principais o conturbado relacionamento entre dois irmãos gêmeos: Yaqub e Omar. Filhos de Zana e Halim, família de sangue árabe, desde muito pequenos os irmãos já apresentavam traços do que poderia ser considerada uma grande rivalidade, permeada por uma mistura de sentimentos, dentre os quais ciúme, raiva, inveja, competição, o que resultaria em ódio. Um dos primeiros relatos de agressão entre os gêmeos é visto logo nas páginas iniciais, quando Omar – constantemente referido como “o Caçula” - enciumado ao ver Lívia, uma menina “apresentada, que sorria sem malícia e atraía os gêmeos e todos os meninos da vizinhança” (HATOUM, 2006, p. 23), beijando Yaqub, ataca o irmão com uma garrafa de

vidro, ferindo-o seriamente no rosto.

O livro já inicia com uma cena indicativa dessa rivalidade. O breve começo do romance retrata a morte de Zana que, como algumas de suas últimas palavras, pergunta: “Meus filhos já fizeram as pazes?” (Ibidem, p. 10). A resposta, se articulada, certamente teria sido negativa. Os irmãos jamais vieram a se entender.

Em uma tentativa de apaziguar as diferenças entre os irmãos, Yaqub foi mandado ao Líbano, aos 13 anos, onde passa cinco anos de sua vida. A tentativa, porém, parece ter sido inútil, já que, ao se verem pela primeira vez depois da partilha, os gêmeos aparentam indiferença ou, até mesmo, raiva.

De volta a Manaus, Yaqub, passa a se dedicar aos estudos, mostrando-se dotado de uma grande habilidade com cálculos. O Caçula, por outro lado, é expulso do colégio de padres e passa a estudar em uma escola conhecida por sua má reputação: Liceu Rui Barbosa, ou “Galinheiro dos Vândalos”.

O esforço do mais velho foi recompensado com uma ida a São Paulo, onde passou a morar, trabalhar como engenheiro e prosperar. Sabe-se que casou, mas apenas mais adiante na trama é esclarecido que a

misteriosa esposa do engenheiro era Lívia, o que desperta novamente a ira de Omar.

Vale ressaltar que Zana sempre protegeu o Caçula, o “seu” Caçula, proteção a qual era percebida por todos, inclusive Yaqub. Tal devoção pelo filho era sentida, também, por Halim, que constantemente se lamentava pelo fato de a esposa não mais dar a atenção que, antes dos filhos, dispensava ao casamento.

Omar, ao contrário de Yaqub, torna-se boêmio, passa os dias estirado em uma rede, sempre sob os cuidados da mãe. Porém, quando aparece com mulheres que, aparentemente seriam potenciais esposas do filho, Zana se enfurece. Faz de tudo para que o mais novo não se distancie de sua proteção materna.

Há outra personagem decisiva para o desenrolar da trama. É Domingas, uma espécie de ama da casa, uma “cunhatã”, como é descrita no livro, que vai morar com Halim e Zana antes de os gêmeos nascerem. E não mais abandonou a família, morando nos fundos da casa, apesar da vontade de ser livre. É mãe de Nael, o narrador de toda a trama.

É importante mencionar que não fica claro quem é o pai de Nael. Sabe-se que é um dos gêmeos, mas, ao que parece, nem o próprio narrador sabe dizer quem é. Nunca lhe fora claramente revelado.

Omar acaba por ser preso, visto que Yaqub denunciou à polícia uma das agressões do Caçula a este último. O Caçula sai do cárcere pouco antes de cumprir integralmente a pena a qual foi sentenciado. A morte do mais velho é brevemente citada pelo narrador. A narrativa, que tem como um de seus grandes eixos o ódio entre os irmãos, chega ao fim não muito diferente de como iniciou: de maneira trágica. A família acaba sendo desfeita. E os irmãos acabam sendo eternos rivais.

## 2 | ENTRE O ÁRABE E O AMAZÔNICO

O livro de Milton Hatoum apresenta como paisagem principal a cidade de Manaus e trás elementos culturais diversos, que muitas vezes se misturam. Por se passar na Amazônia, aborda elementos característicos dessa região. Um bom exemplo disso são as casas construídas perto dos rios. Sobre elas, João de Jesus Paes Loureiro fala que:

De modo geral, são casas simples de madeira, de duas águas, de piso elevado por causa das variações da maré, de tábuas pintadas de cores primárias, cobertas de palha. Muitas vezes, são construídas sobre troncos de madeira, na forma de casas flutuantes, adequadíssimas à variações sensíveis do nível dos rios (LOUREIRO, 1995, p. 127)

Essas moradias são encontradas como integrantes da paisagem em Dois Irmãos, visíveis nos exemplos abaixo:

A vazante do rio Negro formava praias enlameadas, onde havia pequenos motores encalhados e cascos de embarcações emborcados. Yaqub começou a remar, às vezes erguia o remo e acenava aos moradores das palafitas [...]

O labirinto de casas erguidas sobre troncos fervilhava: um enxame de canoas navegava ao redor das casas flutuantes, os moradores chegavam do trabalho, caminhavam em fila sobre as tábuas estreitas, que formam uma teia de circulação. (p. 85, p. 90)

Percebe-se a referência às casas que se adequam às variações dos rios, como as flutuantes e as palafitas, largamente vistas na região amazônica.

Com relação ao rio, Paes Loureiro (*Ibidem*, p. 122, p. 127) afirma que “ele [o rio] está intimamente ligado à cultura e à sua expressão simbólica. [...] Na alma do rio estão as encantarias, o lugar dos encantados”. Um exemplo de expressão desses encantados e encantarias pode ser as lendas, as quais permeiam o imaginário da cultura da Amazônia. Em *Dois Irmãos*, uma delas é referida pela cunhatã Domingas, ao descrever Yaqub: “Domingas também se deixava encantar por aquele olhar. Dizia: ‘Esse gêmeo tem olho de boto; se deixar, ele leva todo mundo para o fundo do rio.’” (p. 24). O boto é um animal fluvial, que povoa a bacia do rio Amazonas. No entanto, não é a esse animal, de fato, que se refere Domingas. Ela, na verdade, faz alusão à lenda do boto, que, acredita-se, transforma-se algumas noites em um belo rapaz encantador de moças. Escolhe a mais bonita, leva à beira da praia e, depois, para o fundo do rio. Um ser encantado da região amazônica. O que vale ressaltar aqui é a não diferenciação entre a voz de Domingas e a voz do coletivo, no que diz respeito à lenda. Ao que parece, a índia utiliza uma crença popular local para expressar sua opinião, sendo para ela e seus ouvintes uma narrativa popular tão recorrente, que não foi preciso explicá-la. Por conta disso, pode-se concluir que, em *Dois Irmãos*, importa o drama humano e as possíveis respostas que outras narrativas possam trazer para tal, sejam científicas, míticas ou históricas. Dessa feita, local e universal perdem, em parte, seu caráter de conceitos fechados e ganham em possibilidade de “entremear” um novo discurso, mais dialético e aberto a vozes de expressão local, atentando para o universal. (FERNANDES, 2004, p. 115)

Demais trechos na narrativa do livro de Hatoum apontam elementos locais. Logo no início da trama, quando Yaqub volta do Líbano, observa as ruas de Manaus, o que lhe trás memórias da vida que um dia tivera:

No caminho do aeroporto para casa, Yaqub reconheceu um pedaço da infância vivida em Manaus, se emocionou com a visão dos barcos coloridos, atracados às margens dos igarapés por onde ele, o irmão e o pai haviam navegando numa canoa coberta de palha. (p. 13)

A visão de Yaqub é permeada por barcos, os quais “navegam na epiderme dos rios”. Além disso, o narrador se refere a “igarapés”, que, segundo o *Dicionário Aurélio* (1999, p. 1073), constitui um regionalismo típico da Amazônia, podendo ser

definido como um “rio pequeno que tem as mesmas características dos grandes e que é geralmente navegável”.

Yaqub continua a olhar as paisagens e a relembrar sua infância, como é retratado no trecho a seguir: “Os barcos, a correria na praia quando o rio secava, os passeios até o Careiro, no outro lado do Rio Negro, de onde voltavam com cestas cheias de frutas e peixes” (p. 14). Verifica-se novamente a referência aos barcos e também ao rio. Há, ainda, a citação ao Rio Negro, o qual passa por Manaus e é um dos afluentes do rio Amazonas, o maior deles, caracterizado por suas águas escuras. O Careiro, por outro lado, é um município do Amazonas, localizado a mais ou menos 100 quilômetros de Manaus.

De fato, há rios, barcos, peixes e lendas apontados no livro de Milton Hatoum. Não se nega que esses são alguns dos elementos constituintes de uma paisagem local. A abordagem de Paes Loureiro sobre tais elementos constitui uma visão essencialista, isto é, que busca uma essência amazônica. Apesar de essa abordagem ser válida para indicar alguns dos elementos constitutivos da cultura amazônica na trama de *Dois Irmãos*, ressalta-se neste trabalho que a visão de Milton Hatoum parece ser mais “transculturadora”. Para entender melhor essa denominação, faz-se pertinente citar Angel Rama e o seu conceito de transculturação. O termo foi primeiro referido por Fernando Ortiz, em 1940. Rama cita o termo de Ortiz:

Entendemos que o vocábulo transculturação expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura a outra, porque este não consiste apenas em adquirir uma cultura, que é o que em rigor indica a voz anglo-americana aculturação, mas também implica necessariamente a perda ou desenraizamento de uma cultura precedente, o que poderia se traduzir por uma parcial desculturação e, ademais, significa a conseguinte criação de novos fenômenos culturais que poderiam ser denominados neoculturação (ORTIZ apud RAMA, 2007, p. 39)

O conceito cunhado por Ortiz tenta explicar a assimilação ou transição de uma cultura a outra. Afirma ter o termo transculturação mais sentido que aculturação, visto que o primeiro também indica um “desenraizamento” de uma cultura original, anterior, o que poderia implicar o surgimento de novos fenômenos culturais, além de uma incorporação da cultura externa e uma reestruturação da cultura originária e dos elementos que vem de fora. Ademais, o conceito é válido por não reduzir a cultura latino-americana (ou qualquer outra) a meramente passiva, como apenas um agregado de normas, comportamentos, crenças e objetos culturais, pois se trata de uma força que atua com desenvoltura tanto sobre sua herança particular, segundo as situações próprias de seu desenrolar, como sobre as contribuições provenientes de fora (Ibidem, p. 40).

O restaurante Biblos é um bom exemplo dessa mistura. O pai de Zana, o viúvo Galib, possuía um restaurante em que ele mesmo cozinhava, chamado Biblos (esse nome, por si só, é uma referência ao Líbano). Galib era libanês, mas, por morar em

Manaus, escolhia peixes típicos da Amazônia no Mercado Municipal: “No Mercado Municipal, escolhia uma pescada, um tucunaré ou um matrinxã, recheava-o com farofa ou azeitonas, assava-o no forno de lenha e servia-o com molho de gergelim” (p. 36). Os três peixes referidos na citação anterior são característicos da região amazônica: a pescada, que pode ser de vários tipos, o tucunaré e o matrinxã. É difícil encontrar algum morador dessa localidade que não seja familiarizado com tais integrantes dos rios. O gergelim, por outro lado, é um tempero, considerado iguaria, típico da Ásia. Em uma mistura aparentemente ingênua, percebe-se a fusão de dois elementos bem distintos, característicos de localidades e culturas diferentes. Em uma visão metafórica, pode-se afirmar que essa junção não é passiva, não é apenas um agregado de ingredientes: um não apenas recebe o outro. É mais uma troca, em que há “perdas, seleções, redescobrimientos e incorporações” (RAMA, p. 47). O peixe, por exemplo, acaba sendo a porcentagem maior no prato, o que não anula a atuação do gergelim. São agregados à receita, também, outros temperos, de diferentes procedências. Alguns mais, outros menos, mas todos com sua devida importância. Todos acabam se juntando, fundindo, confundindo, formando um só elemento. Assim acontece com a cultura amazônica.

Voltando ao restaurante Biblos, temos, ainda, como descrição do local a seguinte:

Desde a inauguração, o Biblos foi um ponto de encontro de imigrantes libaneses, sírios e judeus marroquinos que moravam na praça Nossa Senhora dos Remédios e nos quarteirões que a rodeavam. Falavam português misturado com árabe, francês e espanhol, e dessa algaravia surgiam histórias que se cruzavam [...]. (p. 36)

Percebe-se que o próprio restaurante de Galib já é uma representação de mistura, dessa hibridação de culturas, dessa transculturação, em que o brasileiro, mais especificamente o amazônico, e o estrangeiro, acabam se cruzando, fundindo e confundindo.

Manaus pode ser considerada como receptora dessa influência transculturadora, visto que é uma das capitais brasileiras. Segundo Rama (Ibidem, p. 41) “as culturas internas recebem a influência transculturadora desde suas capitais nacionais ou desde a área que está em contato estreito com o exterior”. Um grande exemplo desse contato entre Manaus e o exterior é o Manaus Harbour, atual Porto de Manaus. Inaugurado em 1907, às margens do Rio Negro, em cais flutuante, é considerado um dos grandes portos do Brasil, tendo capacidade de aportar navios de qualquer tamanho e nacionalidade. Esse porto é diversas vezes citado em Dois Irmãos, como no trecho a seguir:

Ela [Zana] imaginava o sofá cinzento na sala onde Halim largava o narguilé para abraçá-la, lembrava a voz do pai conversando com barqueiros e pescadores no Manaus Harbour, e ali no apêndice lembrava a rede vermelha do Caçula, o cheiro

dele, o corpo que ela mesma despia na rede onde ele terminava suas noites.  
(p. 09)

Mais adiante em seu texto, Rama afirma que o conceito de Ortiz, apesar de válido, não abarca de maneira suficiente os critérios de seletividade e invenção. Isso porque, em uma comunidade vivente, é cumprida uma seletividade tanto sobre sua própria cultura como sobre os elementos externos, realizando o que poderia ser uma combinação de elementos, adequando-os a autonomia de seu próprio sistema cultural.

Vale ressaltar que os imigrantes árabes chegaram ao Brasil não com o mesmo intuito de dominação e imposição do colonizador europeu em anos anteriores. A intenção dos primeiros era se instalar, trabalhar, construir uma nova vida. No Brasil, a imigração árabe ocorreu em locais como Belém, Manaus, São Luiz, Rio de Janeiro e São Paulo, algumas das grandes capitais. De maneira geral, os imigrantes libaneses assumiam o trabalho de mascates, comerciantes. De acordo com o site oficial da Embaixada do Líbano no Brasil:

a obtenção de riqueza fácil foi a causa principal das primeiras experiências. A América desempenhou para os árabes o papel que a Ásia desempenhou para os europeus na Idade Média. [...] O sucesso econômico obtido pelos primeiros árabes foi responsável pela vinda de outros. Os lucros rápidos e fáceis da Amazônia criaram lendas e incentivaram a imigração. ([http://www.libano.org.br/olibano\\_hist\\_migracao.html](http://www.libano.org.br/olibano_hist_migracao.html))

Foi o caso de Zana, Halim, Galib. Mas ainda assim, vieram com o que se pode chamar de bagagem cultural, e tiveram que se adaptar ao novo país. Portanto, pode-se dizer que eles próprios realizaram um processo de seletividade - ao qual se refere Rama - no que diz respeito aos seus próprios costumes, pois passaram a combinar elementos de sua cultura, a original, com a externa, a nova, mas não de maneira passiva. Passam, então, a realizar uma combinação de elementos. Como exemplo disso, outro trecho do Biblos é destacado a seguir, quando o jovem Halim passa a frequentar mais assiduamente o local, com a finalidade de admirar Zana:

Halim passou a freqüentar o Biblos aos sábados, depois ia todas as manhãs, beliscava uma posta de peixe, uma berinjela recheada, um pedaço de macaxeira frita; tirava do bolso a garrafinha de arak, bebia e se fartava de tanto olhar para Zana (p. 37).

Percebe-se que Halim, libanês, comia peixes típicos da região amazônica, além de macaxeira, e falava português. Mas tomava uma bebida alcoólica destilada de tâmaras ou uvas, de origem árabe, chamada arak.

Halim, assim como Zana, aprendeu a língua portuguesa e se comunicava nela. Todavia, diversas vezes ao longo da narrativa se comunicam também em árabe, mostrando influências de sua terra natal:

“Soube que [Zana] ergueu a cabeça e perguntou em árabe para que só a filha e a amiga quase centenária entendessem [...]: ‘Meus filhos já fizeram as pazes?’.”

(p. 10)

“Coitado! Ya haram ash-shum!’ lamentou Zana. ‘Meu filho foi maltratado naquela aldeia!’.” (p. 19)

“Yaqub partiu para o Líbano com os amigos do pai e regressou a Manaus cinco anos depois. Sozinho. ‘Um rude, um pastor, um r’ái. Olha como meu filho come!’, lamentava-se Zana.” (p. 23)

“Hoje, a voz [de Halim] me chega aos ouvidos como sons da memória ardente. Às vezes ele se distraía e falava em árabe.” (p. 39)

“Majnum! Um maluco, esse Omar!”, disse Halim, bebendo um trago de arak”. (p. 89)

Sendo assim, os personagens árabes passaram a falar português, posto que se encontravam no Brasil. Ainda assim, não abandonaram o árabe por completo. Misturavam palavras em sua língua materna com a língua que haviam aprendido. Comiam e cozinhavam a culinária da Amazônia, mas não renunciavam a certos elementos de sua própria cultura, como é possível verificar, também, no trecho a seguir: “Mas Halim gostava do Encalhe, da macaxeira e do jaraqui frito que serviam na mesinha de caixotes, e, já naquela época, não se desgrudava da garrafa de arak e do tabuleiro de gamão” (p. 114). É importante saber que o gamão é um jogo, apesar de origem incerta, bastante comum entre o povo árabe, especialmente os libaneses. Talvez Halim utilizasse o arak e o gamão como uma forma de perpetuação cultural, de seletividade, de “ars combinatório”.

Outro exemplo dessa combinação ocorre na ceia de natal do ano de 1968, na véspera da morte de Halim. O jantar é repleto de comidas tipicamente árabes, “iguarias”, como diz o narrador Nael, a exemplo do arroz de lentilhas e o carneiro assado:

Na manhã da véspera do natal de 1968 ele [Halim] saiu de casa e todos nós esperávamos que de noite estivesse de volta, carregando caixas de presentes, pronto para comer arroz com lentilha, pernil de carneiro assado e outras iguarias que Zana e Domingas preparavam. (p. 159)

Havia, ainda, os presentes enviados de São Paulo por Livia, esposa de Yaqub: “A nora mandava de São Paulo caixas de presente para Halim. Garrafas de arak, latas de tabaco para o narguilé, sacos de pistache, figos secos, amêndoas e tâmaras” (p. 95). Além de a citação ratificar o uso do narguilé por Halim, ainda mostra o consumo de frutos árabes pela família, ainda que enviados por terceiros.

De acordo com o autor de Dois Irmãos, Milton Hatoum, em entrevista para O Globo online, a imigração árabe obteve êxito no Brasil por este país já ser miscigenado. De fato, como já diria Silviano Santiago (2000, p. 16) sobre a América Latina: “o elemento híbrido reina”. Todavia, é importante lembrar que, apesar de miscigenado, existem hierarquias culturais, ou seja, cada cultura tem um peso. Seria

estranho falar, por exemplo, que a influência da cultura árabe possui o mesmo peso da portuguesa no Brasil. Mas essa influência existe, como nos mostra o próprio livro de Milton Hatoum. Isso porque a imigração, ainda que não tenha a intenção de colonizar, explorar, impor novos costumes, modifica e transcultura, de alguma forma, a cultura já existente. Isso nos leva à questão da busca de identidade, não apenas do povo imigrante, mas também do que recebe essa imigração, o que implica segundo Fernandes (2004, p. 113) “o sentimento de pertença a uma nação”. Essa busca pode estar metaforizada no narrador Nael, sempre à procura de sua própria identidade: não sabe ao certo qual dos gêmeos é o seu pai, e passa a vida buscando por isso, tentando verificar semelhanças suas com algum dos dois. Mas não apenas isso. Busca, acima de tudo, suas origens, seus antepassados, algo que lhe traduza de onde veio e o que representa na casa onde mora:

Eu não sabia nada de mim, como vim ao mundo, de onde tinha vindo. A origem: as origens. Meu passado, de alguma forma palpitando na vida dos meus antepassados, nada disso eu sabia. Minha infância, sem nenhum sinal de origem. [...] Hoje, penso: sou e não sou filho de Yaqub, e talvez ele tenha compartilhado comigo essa dúvida. (p. 54, p. 196)

Há, ainda, o papel de Nael na casa de Zana e Halim, que oscila. Em alguns momentos era o neto deles, especialmente de Halim. Em outros, era o filho da empregada, um servo que deveria desempenhar sua função na casa:

“Podia frequentar o interior da casa, sentar no sofá cinzento e nas cadeiras de palha da sala. Era raro eu sentar à mesa com os donos da casa, mas podia comer a comida deles, beber tudo, eles não se importavam.” (p. 60)

“Ele [Halim] dava um tapinha na testa e murmurava: ‘É a velhice, a gente não escolhe a língua na velhice. Mas tu podes aprender uma palavrinhas [em árabe], querido’.” (p. 39)

Percebe-se que no primeiro trecho, Nael é tratado como um servo, que deveria ser diferenciado dos outros moradores da casa, dos que seriam considerados os reais membros da família. Já no segundo excerto, conversa com Halim e é chamado por ele de “querido”, o que revela um tom de carinho e apreço pelo menino.

Tal busca – e incerteza - do menino pode ser relacionada à própria busca – e incerteza - da Amazônia por sua identidade. É pertinente, aqui, citar Canclini e seu livro, *Culturas Híbridas*, em que fala:

A ênfase na hibridação não enclausura apenas a pretensão de se estabelecer identidades “puras” ou “autênticas”. [...] Os estudos sobre narrativas identitárias que levam em conta os processos de hibridação mostram que não é possível falar das identidades como se se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação. (CANCLINI, 2008, p. 23)

Afirma-se, então, que assim como Nael, a cultura da Amazônia pode ser considerada detentora de uma identidade híbrida. Não possui apenas uma origem,

mas diversas, que se fundem e confundem, gerando novos processos. A cultura não é, assim, algo fixo, mas que está em constante transformação, em constante movimento, tal qual a literatura.

## ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Tendo em vista o narrador de *Dois Irmãos*, Nael, e a forma com que narra a trama, especialmente no que tange os elementos constitutivos da Amazônia, percebemos que:

constrói sua descrição do espaço a partir de uma percepção individual criadora, mesmo a despeito de uma realidade aparentemente única, de um espaço comum. [...] o local é descortinado como reflexo do universal, como a especificidade de uma região tratada na dinâmica do Mundo. (FERNANDES, 2004, p. 115)

Implica dizer que Nael não diferencia o que é sua própria crença, sua própria perspectiva, próprios hábitos, do que seria a expressão de um coletivo. Local e universal acabam se interpondo, mesclando, permeando. O que de fato se apresenta entre o local e o universal é a cultura amazônica, até mesmo porque a paisagem retratada é a de Manaus. Não que a Literatura da Amazônia se reduza à localidade em que é narrada, mas sim por narrar a paisagem e, nas palavras de Fernandes (Ibidem, p. 114) “paisagem [é] tudo aquilo que nossa vista, ou a do narrador, abarca a partir dos sentidos”.

E, afinal, não é o elemento híbrido que reina? Há, em *Dois Irmãos*, um retrato da combinação de culturas, uma combinação de elementos, que acabam resultando em um só. De fato, Nael narra a paisagem amazônica como um “reflexo do universal”. Mas aponta para esse hibridismo, para a não passividade de culturas, o que também é reflexo do local. A expressão do árabe não anula a da Amazônia, até mesmo porque está inserido e transculturado nela.

Ao que parece, Milton Hatoum partilha da idéia de Rama, de que a cultura latino-americana é amplamente transculturada. Mais precisamente, Hatoum parece mostrar que a Amazônia é amplamente transculturada. Mas, ainda assim, não podemos perder de vista que a narrativa de *Dois Irmãos* parte do local. É, assim, uma literatura que, de acordo com o olhar do narrador, parte da Amazônia para abarcar algo universal: o drama familiar.

## REFERÊNCIAS

CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FERNANDES, José. *Literatura brasileira de expressão amazônica, literatura da Amazônia ou literatura amazônica?* Graphos, João Pessoa, p. 111- 116, jun/dez 2004.

FERREIRA, Aurélio. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HATOUM, Milton. Dois Irmãos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LOUREIRO, João. Cultura amazônica: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.

RAMA, Angel. Transculturación narrativa en América Latina. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2007.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

MOREIRA, Fernando. Árabes no Brasil: um retrato de mascates e fé. Disponível em <http://oglobo.globo.com/mundo/mat/2006/08/17/285309299.asp>, acesso em 08 de dez. de 2009.

Embaixada do Líbano no Brasil. Migração. Disponível em [http://www.libano.org.br/olibano\\_hist\\_migracao.html](http://www.libano.org.br/olibano_hist_migracao.html), acesso em 09 de dez. de 2009.

## ANÁLISE DE RETRADUÇÕES BRASILEIRAS DO CONTO *THE IMP OF THE PERVERSE*, DE EDGAR ALLAN POE

Data de aceite: 13/04/2020

### Juan Carlos Acosta

Mestre em Letras na área de Lexicografia, Terminologia e Tradução da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

### Patrícia Chittoni Ramos Reuillard

Doutora em Letras na área de Lexicografia, Terminologia e Tradução da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar alguns aspectos das traduções brasileiras do conto *The Imp of the Perverse*, do escritor norte-americano Edgar Allan Poe, de 1944 até o início do século XXI, a partir dos questionamentos sobre retradução levantados pelo teórico Antoine Berman (2007). Haja vista a importância do papel que a primeira tradução tem em relação às traduções posteriores, o estudo parte da primeira tradução para o francês, de Charles Baudelaire, observando as escolhas lexicais e comparando-as com as traduções brasileiras, para verificar até onde a primeira tradução se assemelha às demais retraduições. O estudo busca encontrar elementos que comprovem uma reflexão e um diálogo diacrônico entre o tradutor da primeira tradução e os tradutores das retraduições.

**PALAVRAS-CHAVE:** Retradução; Edgar Allan Poe; Antoine Berman; Perversidade.

### ANALYSIS OF BRAZILIAN RETRANSLATIONS OF EDGAR ALLAN POE'S SHORT TALE "THE IMP OF THE PERVERSE"

**ABSTRACT:** This work aims to analyze some aspects of the Brazilian translations for Edgar Allan Poe's short tale *The Imp of the Perverse*, from 1944 till the beginning of the 21st century, based on retranslation issues raised by Antoine Berman (2007). In view of the important role of the first translation in relation to posterior ones, this study starts from the first French translation, by Charles Baudelaire, observing lexical choices and comparing them with the Brazilian works, in order to verify similarities between the first translation and the Brazilian retranslations. The study seeks for elements that prove a reflection and a dialogue through time between the translator of the first translation and those of the other retranslations.

**KEYWORDS:** Retranslation; Edgar Allan Poe; Antoine Berman; Perverseness.

## 1 | CONTEXTUALIZAÇÃO

O legado do bostoniano Edgar Allan Poe (1809-1849) foi de suma importância para os caminhos da literatura a partir da segunda metade do século XIX, influenciando muitos escritores europeus, em especial na França, e, posteriormente, nos demais países ocidentais. Seu valor não se dá unicamente por suas visões fantásticas, ou por explorações de ambientes envoltos em mistérios, crimes e mortes, mas por sua extraordinária habilidade com os relatos curtos. Seus contos são narrativas cuja leitura requer, no máximo, duas horas. Dessa forma, o leitor pode se entregar à leitura na sua totalidade. Como diz Julio Cortázar (1993, p. 121), “Poe escreve seus contos para dominar, são instrumentos de domínio para submeter o seu leitor no plano imaginativo e espiritual”.

Embora todos seus escritos tenham sido produzidos no então distante solo norte-americano, Edgar Allan Poe sempre teve um grande apreço pelo continente europeu. Não são poucos os textos ambientados em algum lugar do Velho Mundo. Por exemplo, um dos mais conhecidos personagens criados pelo autor, o detetive Auguste Dupin, é uma espécie de pré-Sherlock Holmes parisiense, que desvenda mistérios de assassinatos em três contos: *A carta roubada*, *O mistério de Marie Rogêt* e *Assassinatos na Rua Morgue*. Pode-se dizer que, com eles, Poe criou a pedra fundamental, a base para aquilo que se chamou depois de “conto policial”. Em suma, como bem o disse Borges (2013, p. 202), “muitas coisas começam com Poe”.

Além de contos publicados em jornais americanos da época, Poe escreveu diversos poemas. Entre eles, aquele que o tornou consideravelmente famoso ainda em vida: *O corvo*. Poe também escreveu seu único relato longo – a novela *A narrativa de Arthur Gordon Pym*.

Quanto à vida pessoal, podemos resumir dizendo que a vida de Poe foi cercada de tristeza e morte. Primeiramente, ocorre a morte dos pais, quando ele ainda era uma criança. É então adotado pela próspera família Allan. Um aspecto curioso de sua relação com o pai adotivo que merece ser destacado, por assemelhar-se com os acontecimentos do conto que será analisado aqui, é o fato de o Sr. Allan ter negado a Poe qualquer tipo de herança, deixando-o em péssimas condições financeiras. Em 1847, Edgar perde sua jovem esposa, Virginia Eliza Clemm Poe, vítima de tuberculose – fato que o abate profundamente e o faz entregar-se definitivamente à bebida. Faleceu aos 40 anos, entre altos e baixos, tristezas e misérias.

O texto escolhido para análise é *The Imp of the Perverse*, publicado em 1845. Trata-se de um conto curto (16 parágrafos), em primeira pessoa, em que o narrador, cujo nome não se sabe, conta ao leitor como foi parar na prisão. Pode-se dizer que este conto é dividido em duas partes: o que Davi de Souza (2009) chamou de conto-

ensaio, pois metade dele se parece com um ensaio filosófico no qual o narrador basicamente explica a existência de um impulso, um *prima mobilia* (móvil primordial) da alma humana, que escapou da percepção da Frenologia<sup>1</sup> e que impele o homem a fazer algo simplesmente pelo fato de que não deveria fazê-lo.

Poe denomina esse impulso de *Perverseness*. Seria algo inerente à alma humana e também o motivo pelo qual o narrador foi impelido a cometer o crime narrado na segunda parte do relato, quando a história de fato se desenvolve. Essa pessoa que relata a história ao leitor teria uma espécie de tutor que deveria lhe passar os seus bens como herança. Para apoderar-se desses bens, o narrador se utiliza da ideia de um “crime perfeito”, sobre o qual teria lido no livro de memórias de uma tal Madame Pilau: sabendo que a vítima costuma ler à noite, o criminoso substitui a vela do quarto por outra contendo veneno. Após a morte do tutor, o narrador escapa de qualquer suspeita do crime. Mas, aos poucos, algo começa a se apoderar de seus pensamentos e o impele, de uma maneira incontrolável, a confessar seu crime. O narrador então sai gritando pelas ruas: “Estou a salvo!”, “Ninguém desconfia que fui eu quem o matou!”. Logo, ele é encarcerado e, atrás das barras de sua cela, conta ao leitor como foi abatido por este impulso que, aos poucos, se tornou irrefreável.

*Perverseness* também é citado no conto *The Black Cat* (O Gato Preto), em que o narrador também comete um crime e se comporta de maneira bastante similar. Entretanto, em *The Imp of the Perverse*, o impulso é descrito de forma mais detalhada.

Com seu estilo único de criar uma história envolvente em poucas páginas, mantendo o leitor completamente aterrorizado, e não menos, submerso na leitura desses curtos relatos que exploram os recantos mais “perversos” da alma humana, Poe foi descoberto por um dos poetas mais importantes de meados do século XIX: o francês Charles Baudelaire.

Segundo o biógrafo Jean-Baptiste Baronian (2010, p. 60), Baudelaire não foi o primeiro tradutor de Poe: ele tomou conhecimento do autor americano através de uma tradução francesa de *The Black Cat*, que seu amigo Charles Asselineau, “um devorador de livros e amante da literatura sobrenatural”, lhe mostrara em 1848 – feita por Isabelle Meunier. Fascinado pelos escritos de Poe, Baudelaire percebe nele uma visão que os fantásticos franceses não tinham na época. Ele busca conseguir as obras do americano no texto original e, ainda que não tivesse muita familiaridade com a língua inglesa, incumbe-se da tarefa de traduzi-lo. Ao primeiro livro de traduções, datado de 1856, Baudelaire deu o nome de *Histoires Extraordinaires*. No ano seguinte publica o segundo volume: *Nouvelles Histoires Extraordinaires*, em

---

1. Pseudociência, cujo prestígio se deu na primeira metade do século XIX, que afirmava que as concavidades da cabeça (as boças) revelavam aspectos da personalidade humana.

que consta sua tradução para *The Imp of the Perverse* (traduzido como *Le Démon de la Perversité*). É curioso observar que, embora muito da fama de Edgar Allan Poe tenha ocorrido apenas após a sua morte (1849), a primeira tradução de Baudelaire para um conto de Poe, ainda segundo Baronian (2010, p. 67), data de 1848. O conto se chama *Révélation Magnétique*, ou seja, ele já era venerado por seu mais importante tradutor francês desde antes de sua morte.

A partir dessas traduções baudelairianas, vários escritores franceses, tais como Stéphane Mallarmé, Guy de Maupassant, Jules Verne e outros, foram claramente inspirados por Poe. É curioso observar, também, que essas traduções foram lidas inclusive por escritores anglo-saxões – como é o caso de Oscar Wilde. Há estudos, como o de Brynjar Bjornsson (2012), que tratam da recepção da obra de Poe por Wilde através das traduções de Baudelaire. De sua parte, o tradutor Oscar Mendes, que traduziu toda a obra de Poe para o português, já dizia que “as traduções de Poe que surgiram em muitos países foram feitas sobre a tradução de Baudelaire e não sobre o seu original inglês” (POE, 2001, p. 53).

É importante que se tenha uma dimensão da importância dessas traduções de Edgar Allan Poe e do legado de Baudelaire, não apenas como seu principal tradutor francês, mas também como grande divulgador da sua obra. Além do trabalho tradutório, Baudelaire também escreveu textos críticos enaltecendo a qualidade e a grandeza do trabalho de Poe, introduzindo-o, assim, no cânone literário ocidental.

Segundo a tradutora Denise Bottmann (2012), o texto aqui estudado é o nono conto mais traduzido de Poe para o português, com 13 traduções, que começam em 1903. Como dito antes, a primeira tradução publicada em livro desse conto para uma língua latina data de 1857, de Charles Baudelaire, com o nome de *Le Démon de la Perversité*. Observa-se, já de início, que quase todas as 13 traduções brasileiras do conto mantêm um título próximo à tradução baudelairiana, *O demônio da perversidade*. Entretanto, há uma diferença na tradução do título a partir da tradução de Guilherme da Silva Braga (editora Hedra, 2009) e de Rodrigo Breunig (L&PM, 2011), respectivamente como *O demônio da obstinação* e *O demônio da impulsividade*. Essa mudança de título abre um questionamento sobre o grau de semelhanças entre a tradução francesa e as retraduições brasileiras. Tais mudanças na tradução do título poderiam indicar uma diminuição das influências de Baudelaire nas traduções do século XXI?

Para que se possa elucidar se há marcas de influência da tradução baudelairiana em todas as retraduições ou se realmente essa modificação de título significa que há uma ruptura dessa influência, é necessário um mapeamento das principais traduções brasileiras a partir do original e sua primeira tradução.

## 2 | RETRADUÇÃO

Este trabalho baseia-se nos questionamentos sobre “retradução” e “primeira tradução” apresentados pelo teórico Antoine Berman em seu livro *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Segundo o autor (2007, p. 96), “é essencial distinguir dois espaços (e tempos) de tradução: o das primeiras traduções e o das retraduições. Aquele que retraduz não está mais frente a um só texto, o original, mas a dois, ou mais”, criando assim espaços específicos, conforme se vê na figura a seguir.

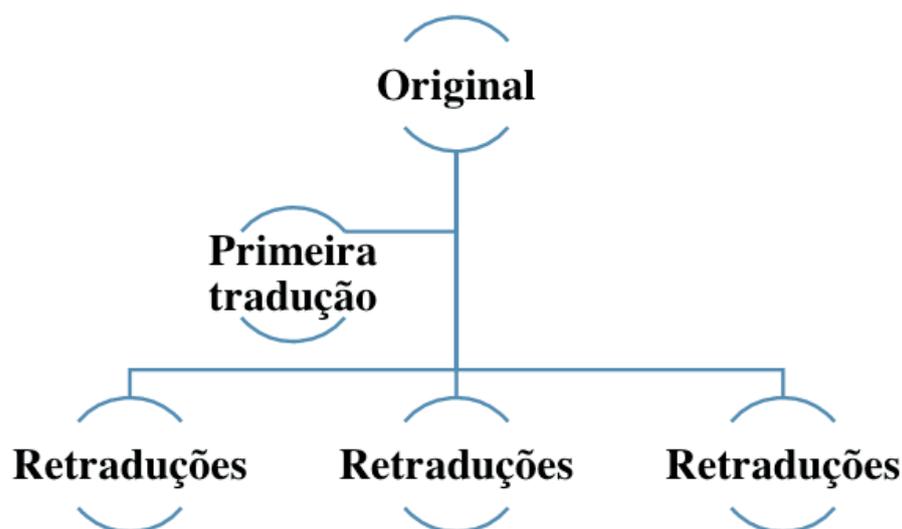


Figura 1- Os espaços tradutórios

O espaço das primeiras traduções tende a dar primazia à “tradução etnocêntrica”, cuja fidelidade reside no sentido. Já o espaço das retraduições permite uma busca por uma “tradução literal” (entendida como uma tradução que busca dar atenção à “letra” – o significante, a sua “casca terrestre”). “A fidelidade ao sentido é obrigatoriamente uma infidelidade à letra.” (BERMAN, 2007. P. 32)

Também são utilizados os conceitos de “tendências deformadoras” de Berman: fenômenos que, de acordo com o teórico, são inerentes a todo processo de tradução. As “tendências deformadoras” seriam o resultado de toda tradução que se preocupa somente com o sentido e deixa de lado a “letra” do texto. No total, são 14 “tendências deformadoras” citadas pelo autor. Contemplaremos algumas delas no presente trabalho.

A “racionalização” seria uma tendência de deformar o original na busca de uma linearização das estruturas sintáticas (uma alteração de verbo por substantivo, uma troca de pontuação, por exemplo, pode gerar a “racionalização”). A “clarificação”, por sua vez, é a tendência a trazer “clareza” ao texto. “A clarificação é inerente à tradução na medida em que todo ato de traduzir é explicitante. Num sentido

negativo, ela visa a tornar claro o que não é e não quer ser no original” (BERMAN, 2007p.50). Essas duas tendências acima citadas acabam por gerar outra tendência muito comum ao ato de traduzir: o “alongamento”. Toda tradução é tendencialmente mais longa do que o original. Outra tendência bastante comum é o “apagamento das superposições de línguas”. Quando um texto que originalmente contém palavras estrangeiras (como expressões em Latim) e é traduzido apenas na língua de chegada (sem respeitar as diferentes níveis de línguas do texto original).

### 3 | METODOLOGIA

Para poder analisar as possíveis relações entre a primeira tradução de Baudelaire, para o francês, e as demais retraduições brasileiras, optamos por fazer uma leitura comparada do texto original e a tradução francesa. Assim, fomos marcando algumas modificações que encontrávamos entre o original e a tradução francesa (que soluções o tradutor escolheu, se fez alguma alteração na pontuação do texto, etc.) a fim de compará-las posteriormente com as retraduições brasileiras do conto. Depois de marcarmos as modificações encontradas entre o original e a primeira tradução, criamos uma tabela para alinhá-las com as retraduições. Depois de montada a tabela, selecionamos as partes onde essas modificações mais se concentravam e montamos cinco trechos do conto contendo o texto original, a primeira tradução e as retraduições brasileiras. Uma vez montados os trechos, partimos para a análise.

### 4 | ANÁLISE

Após o alinhamento dos trechos, optamos por selecionar as seguintes retraduições: Edgar Allan Poe – *The Imp of the Perverse* (original – 1845); Charles Baudelaire – *Le Démon de la Perversité* (primeira tradução – 1857); Oscar Mendes – *O demônio da perversidade* (1944); William Lagos – *O demônio da perversidade* (2002); Guilherme da Silva Braga – *O demônio da obstinação* (2009); e Rodrigo Breunig – *O demônio da impulsividade* (2011).

O critério de escolha das retraduições baseou-se no seguinte: partimos de uma tradução que parecia ter bastante influência da primeira tradução. Para tal, foi escolhida a de Oscar Mendes, visto que foi o único tradutor brasileiro a traduzir toda a obra poética e em prosa de Poe. Esta serve para comparação com as três últimas retraduições deste conto (a de Lagos, Braga e Breunig) a fim de verificar quais entre as três estão mais próximas da tradução francesa.

## 4.1 A variação do título

Antes de partir para os trechos selecionados, algumas considerações quanto às traduções do título são necessárias. Para descartar qualquer variação de sentido que possa ter sofrido a palavra *imp* ao longo dos anos, foi consultado um dicionário relativamente contemporâneo ao conto de Poe: o dicionário *on-line* Websters's 1828, cuja definição para *imp* diz o seguinte: “1. A son; offspring; progeny. 2. A subaltern or puny devil”.

A palavra inglesa *imp* pode ser compreendida primeiramente como um filho, um descendente; seu segundo significado é um pequeno demônio, o que, em português, poderia ser ligeiramente associado à palavra diabrete, que significa pequeno, mas também travesso. Em inglês, um *imp* não seria exatamente o próprio demônio, mas uma sugestão de que esse diabo é sutil, pequeno, quase imperceptível e que, gradualmente, vai tomando forma até que em algum momento se manifesta. Sobre essa palavra, o filósofo norte-americano Stanley Cavell, no ensaio *Being odd, getting even [Descartes, Emerson, Poe]* (1994, p. 124), chama a atenção para o fato de que *imp* também é um prefixo de diversas palavras do texto – *impulse* (repetida várias vezes), *impels* (várias vezes), *impatient* (duas vezes), *important*, *impertinent*, *imperceptible*, *impossible*, *unimpressive*, *imprisoned*, fazendo dessa palavra algo mais do que um mero ser ou uma mera derivação do diabo. Ela é também uma propensão, um impulso.

Traduzir essa palavra, então, implica traduzir também, se possível, todo esse universo lexical que ela sugere. Optar por uma tradução apenas como captação do sentido, o que Berman chama de “captação platônica”, “é separá-la de sua letra, de seu corpo mortal, de sua casca terrestre. É optar pelo universal e deixar de lado o particular” (BERMAN, 2007, p. 32), o que levaria a tradução a uma das “tendências deformadoras” que Berman chamou de “destruição das redes significantes subjacentes”. Para o autor (2007, p. 56), “toda obra comporta um texto subjacente, onde certos significantes-chave se correspondem e se encadeiam, formam redes sobre a superfície do texto, e é no subtexto que constitui uma das faces da rítmica e da significância da obra”.

A problemática para os tradutores aqui, então, é como encontrar uma palavra em português que possa abarcar, ao mesmo tempo, essa derivação de demônio e sua associação com o prefixo *-imp*. A tradução de Baudelaire optou por *démon*, e todos os demais tradutores analisados aqui não duvidaram em manter a tradição “demoníaca”. Das 13 traduções existentes em português, nenhuma buscou alguma alternativa para *imp* que fosse diferente de “demônio”.

Como já observado antes, a palavra *perverseness* foi diversas vezes traduzida para o português como “perversidade”. É apenas a partir de Guilherme da Silva

Braga (2009) e de Rodrigo Breunig (2011) que a sua tradução começa a oscilar nos textos brasileiros.

A respeito da tradução dessa palavra para as línguas latinas, Julio Cortázar compartilha uma importante observação em suas notas de tradução deste conto:

Acertadamente Emile Lauvrière alerta o leitor sobre a diferença de sentido que a palavra *perverse* tem para um inglês e um francês. A distinção se aplica igualmente em nosso caso. *Perverseness*, perversidade, não é “grande maldade ou corrupção” (ainda que possa sê-lo), mas – citamos Lauvrière – “o sentido de obstinação em fazer algo que não se quer e que não se deve fazer”. Por seu lado, Poe o explica no início do relato; na tradução, entretanto, subsiste o inconveniente de não dispor de um termo mais preciso (CORTÁZAR, 1956, p. 890, tradução nossa).

Já o dicionário *on-line* Webster’s 1828 oferece a seguinte definição de *perverse*: “1. *Distorted from the right*; 2. *Obstinate in the wrong*”. O que em português significa distorcido do que é certo – obstinado no que é errado/ruim/mal. Ou seja, está-se lidando com um conceito no limite entre fazer o mal e fazer algo errado, visto que se pode associar ambas as coisas à palavra *wrong*. Ao traduzi-la por “perversidade”, aproxima-se muito mais do aspecto maligno do que do aspecto “errôneo”. Soa como se estivesse sendo incorporada uma acepção mais próxima de *evil* do que de *wrong*. É possível pensar que qualquer coisa que seja *evil* será inevitavelmente *wrong*, mas nem tudo que é *wrong* deverá ser, obrigatoriamente, *evil*. Parece que essa palavra em inglês está muito mais ligada ao delito do que à maldade em si. Obviamente, o narrador de Poe, ao matar o homem que lhe garantiria uma herança, acaba por cometer um ato de maldade. Mas o impulso não está diretamente ligado a ela, mas sim à obstinação de fazer algo que a pessoa sabe que não deveria fazer. A maldade aqui vem a ser uma consequência inevitável.

Em busca de alternativas que pudessem mostrar diferentes possibilidades tradutórias para esse título feita por tradutores de outras línguas, encontramos o *Catalogo Vegetti della letteratura fantastica*: uma lista de traduções deste conto para o italiano (33 ao total). Os italianos parecem ter ousado mais em suas opções tradutórias do título. Citaremos três títulos dessa lista que representam bem a variação de tradução dos italianos: *Il Demone Della Perversità* (1989). In: *150 anni in giallo*. Tradução de Elio Vittorini; *Il Genio Della Perversione* (1989). In: *Tutti i racconti del mistero, dell’incubo e del terrore*. Tradução de Daniela Palladini; *Il Capriccio Del Perverso* (1999). In: *Racconti. Grotteschi e arabeschi*. Tradução de Maria Gallone

Por exemplo, para *imp*, entre as várias traduções listadas, algumas o traduziram, como era de se esperar, por *Il Demone*. Mas outras, não poucas, optaram por traduzir *imp* por *Il Capriccio* e também por *Il Genio*. Ainda que esta última solução pareça fugir completamente do lado demoníaco da palavra, é importante mencionar que a

palavra “gênio” aparece no conto. Num determinado momento do texto, o narrador relata que esse impulso vai tomando forma, “como o gênio das mil e uma noites” (vide trecho 4). Comprovamos, dessa maneira, que *imp* tem mais possibilidades de tradução além do “demônio”, pelo menos para os italianos.

Pudemos notar também que *perverse* está traduzido de três maneiras diferentes: *perverso*, *perversité* e *perversione*. Dessas três opções, apenas *perversidade* foi usada nas retraduições brasileiras. Talvez a relação que “perverso” e “perversão” têm com a psicanálise faça com que os tradutores brasileiros evitem associa-las com o impulso de Poe.

A escolha de Guilherme Braga (obstinação) também não parece abranger completamente o conceito de *perverseness*, já que, segundo a definição do dicionário mencionada acima, essa obstinação é em fazer o que não é certo.

A tradução de Breunig (impulsividade) também não está diretamente ligada à definição do dicionário, mas é pertinente observar que ela busca não apenas fugir do caráter “maldoso” de *perversidade*, senão também retoma a “letra” de *imp* da primeira palavra. Acreditamos que este tradutor utilizou uma opção que corrobora o conceito de “tradução literal” de Antoine Berman. Ainda que o *imp* apareça refletido na palavra seguinte, esta parece ser uma maneira de compensar a falta daquele prefixo que tantas vezes aparece no texto.

## 4.2 Os trechos

A seguir são analisados os cinco trechos selecionados e alinhados:

Poe	Baudelaire	Mendes	Lagos	Braga	Breunig
IN THE CONSIDERATION of the faculties and impulses—of the <i>prima mobilia</i> of the human soul, the phrenologists have failed to make room for a propensity which, although obviously existing as a radical, primitive, irreducible sentiment, has been equally overlooked by all the moralists who have preceded them.	Dans l'examen des facultes et des penchants, - des mobiles primordiaux de l'âme humaine, - les phrénologistes ont oublié de faire une part à une tendance, qui, bien qu'existant visiblement comme sentiment primitif, radical, irréductible, a été également omise par tous les moralistes qui les ont précédés.	AO EXAMINAR as faculdades e impulsos dos móveis primordiais da alma humana, deixaram os frenólogos de mencionar uma tendência que, embora claramente existente como um sentimento radical, primitivo, irreduzível, tem sido igualmente desdenhada por todos os moralistas que os precederam.	Ao considerarem as faculdades e impulsos dos motores primordiais da alma humana, os frenologistas não conseguiram estabelecer a função de uma tendência, uma propensão que, embora obviamente existindo como um sentimento radical, primitivo e irreduzível, foi igualmente ignorada por todos os moralistas que os precederam.	AO CONSIDERAR as faculdades e os impulsos – os <i>prima mobilia</i> da alma humana -, os frenologistas esqueceram-se de incluir uma certa propensão que, mesmo subsistindo como um sentimento radical, primitivo e irreduzível, foi também ignorado por todos os moralistas que os precederam.	Na consideração das faculdades e dos impulsos, dos <i>prima mobilia</i> da alma humana, os frenologistas** falharam em abrir espaço para uma propensão que, embora obviamente existente como um sentimento radical, primitivo e irreduzível, foi do mesmo modo negligenciada por todos os moralistas que os precederam.

Figura 2 – *Prima mobilia* (início do parágrafo 1)

O ato de traduzir, segundo Antoine Berman (2007, p. 105), não opera somente entre duas línguas, sempre existe nele (conforme modos diversos) uma terceira língua. Uma das “tendências deformadoras” de Berman que bem poderia explicar parte desse trecho seria o “apagamento das superposições de línguas”. Segundo o autor, a superposição das línguas é sempre ameaçada pela tradução. Neste conto há ocorrências de palavras latinas e algumas em alemão. No trecho acima, tem-se a expressão *prima mobilia*. Pode-se observar que as traduções de Baudelaire, Mendes e Lagos optaram por apagar essa marca e traduzi-la para a língua de chegada. O mesmo já não ocorre nas traduções de Braga e Breunig, pois ambos optaram por manter como está no original. No caso da tradução de Breunig, foi mantida a expressão latina e acrescentada uma nota com a tradução.

Aqui também parece pertinente observar que Baudelaire opta por traduzir *propensity* por *tendance* (tendência) no francês. E tanto Mendes quanto Lagos traduziram-na como “tendência”. Já Braga e Breunig mantiveram a tradução de *propensity* como “propensão”. Outra palavra em que Baudelaire e Mendes optam por uma tradução diferente das demais seria *consideration*, bem no início do trecho. Baudelaire utiliza *l'examen* e Mendes o mantém como “exame” em sua tradução. Já os demais tradutores mantiveram suas traduções em torno de “consideração”, sendo que Lagos e Braga transformaram este substantivo no verbo “considerar”.

Poe	Baudelaire	Mendes	Lagos	Braga	Breunig
<i>I am not more certain that I breathe, than the assurance of the wrong or error of any action is often the one unconquerable force which impels us, and alone impels us to its prosecution. Nor will this overwhelming tendency to do wrong for the wrong's sake, admit of analysis, or resolution into ulterior elements</i>	<i>- Ma vie n'est pas une chose plus certaine pour moi que cette proposition : la certitude du péché ou de l'erreur inclus dans un acte quelconque est souvent l'unique force invincible qui nous pousse, et seule nous pousse à son accomplissement. Et cette tendance accablante à faire le mal pour l'amour du mal n'admettra aucune analyse, aucune résolution en éléments ultérieurs.</i>	Tenho menos certeza de que respiro do que a de ser muitas vezes o engano ou o erro de qualquer ação a <i>força</i> incontestável que nos empurra, e a única que nos impele a continuá-lo. E não admitirá análise ou resolução em elementos posteriores esta acabrunhante tendência de praticar o mal pelo mal.	Assim como tenho a certeza de que respiro, sei que a consciência do certo ou do errado de uma ação é frequentemente a única <i>força</i> incontestável que nos impele para sua realização; e nos impele isoladamente, sem que nada mais o faça. E esta tendência insuperável para praticar o mal por amor ao mal não admite análise nem resolução em elementos posteriores.	A certeza de que sinto quanto a estar vivo não é maior do que a certeza de que a convicção quanto à maldade ou a impropriedade de um ato é amiúde a <i>força inelutável</i> que nos impele, sozinha, a perpetrá-lo. Também estou certo de que a tendência irrefreável a praticar o mal pelo mal não se presta a análise ou a resolução em elementos posteriores.	Tão certo como eu respiro é o fato de que a certeza a respeito do que é certo ou errado em determinada ação é muitas vezes a única <i>força</i> , imbatível e isolada, que nos impele a prosseguir na ação. E essa opressiva tendência de fazer o mal pelo mal não admitirá análise e nem decomposição em elementos posteriores.

Figura 3 – Entre o certo e o errado (parágrafo 3)

Aqui parece ser oportuno retomar a questão da palavra *wrong*, que pode significar tanto “engano”, “incorreto”, “equivoco” quanto “dano”, “mal”, “injúria”.

Nesse trecho ocorre uma variação tradutória bastante curiosa. Há tanto a palavra *wrong* quanto *error* traduzidas de diversas maneiras: Baudelaire traduz por *péché* [pecado] e *erreur* [erro]; Mendes as traduziu por “engano” e “erro”; Lagos por “certo” e “errado”; Braga por “maldade”, “improbidade”; e Breunig (assim como Lagos) utilizou “certo” e “errado”.

Seguindo a questão de *wrong*, mais ao fim do trecho, há uma passagem em que Poe usa a expressão *Do wrong for the wrong sake*. Aqui nenhum dos tradutores buscou outro sentido senão “fazer mal pelo mal”. Mas pode-se claramente observar que a tradução de Lagos se assemelha à tradução francesa. Baudelaire utiliza *faire le mal pour l’amour du mal* e Lagos a mantém como “fazer o mal pelo amor ao mal”, uma escolha lexical muito próxima da tradução francesa, que acaba sofrendo desnecessariamente uma das tendências de Berman: o “alongamento”.

Seguindo essa lógica de escolha parecida, ainda que Mendes não utilize o “amor” na sua tradução, é interessante observar que a parte que vem logo antes – *overwhelming tendency* – é traduzida por Baudelaire como *tendance accablante* e que Mendes a traduz como “acabrunhante tendência”. Uma tradução que soa bastante parecida com a francesa, como se buscasse uma “tradução literal” da primeira tradução. Os demais tradutores utilizaram “insuperável”, “irrefreável” e “opressiva”.

Poe	Baudelaire	Mendes	Lagos	Braga	Breunig
(...); <i>it is only with difficulty that he restrains himself from giving it flow; he dreads and deprecates the anger of him whom he addresses; yet, the thought strikes him, that by certain involutions and parentheses this anger may be engendered.</i>	(...); <i>ce n'est qu'avec peine qu'il se contraint lui-même à lui refuser le passage ; il redoute et conjure la mauvaise humeur de celui auquel il s'adresse. Cependant cette pensée le frappe, que par certaines incisives et parenthèses il pourrait engendrer cette colère.</i>	Só com dificuldade consegue evitar que ela desborde. Teme e conjura a cólera daquele a quem se dirige. Contudo, assalta-o o pensamento de que essa cólera pode ser produzida por meio de certas tricas e parêntesis.	(...); é somente com dificuldade que consegue impedir que ela se manifeste; de fato, teme e lamenta a cólera daquele com quem fala; todavia, é atingido pelo pensamento de que, através de certas manipulações e parêntesis, esta raiva pode ser despertada.	(...), e a custo o orador evita que escape; teme e deplora a raiva de seu interlocutor; contudo, ocorre-lhe a idéia de que, por meio de algumas convoluções e parêntesis, é possível despertar esta mesma raiva.	(...); é só com grande dificuldade que ele se reprime e não dá vazão a ela; ele teme e protesta contra a raiva do sujeito a quem se dirige; e, no entanto, o vence o pensamento de que, com certas involuções e parêntesis, tal raiva pode ser engendrada.

Figura 4 – Raiva ou cólera (parágrafo 4)

Nesse trecho pode-se perceber que Mendes opta por uma tradução semelhante à de Baudelaire para o fragmento *dreads and deprecates the anger*. Baudelaire utiliza *redoute et conjure la mauvaise humeur* e Mendes opta por «teme e conjura a cólera». Os demais tradutores o fazem de diferentes maneiras. Lagos traduz por “teme e lamenta a cólera”, Braga por “teme e deplora a raiva”, e Breunig opta por

“teme e protesta contra a raiva”. Aqui parece ser oportuno observar a oscilação da tradução de *anger*. Poe retoma esse substantivo um pouco mais adiante neste trecho (*this anger*) e Baudelaire o traduz por *colère*, em vez de novamente *mauvaise humeur* como havia feito antes. É possível observar que Mendes, em ambos os casos, traduz como “cólera”. Já Lagos utiliza “cólera” apenas para o primeiro *anger*. Braga e Breunig mantêm “raiva” para a tradução de ambas as palavras.

Poe	Baudelaire	Mendes	Lagos	Braga	Breunig
<p><i>By gradations, still more imperceptible, this cloud assumes shape, as did the vapor from the bottle out of which arose the genius in the Arabian Nights. But out of this our cloud upon the precipice's edge, there grows into palpability, a shape, far more terrible than any genius or any demon of a tale,.</i></p>	<p><i>Graduellement, insensiblement, ce nuage prend une forme, comme le vapeur de la bouteille d'où s'élevait le génie des Mille et une Nuits. Mais de notre nuage, sur le bord du précipice, s'élève, de plus en plus palpable, une forme mille fois plus terrible qu'aucun génie, qu'aucun démon des fables</i></p>	<p>Gradativamente, e de maneira mais imperceptível, essa nuvem toma forma, como a fumaça da garrafa donde surgiu o gênio nas <i>Mil e Uma Noites</i>. Mas fora dessa <i>nossa</i> nuvem à borda do precipício, uma forma se torna palpável, bem mais terrível que qualquer gênio ou qualquer demônio de fábulas.</p>	<p>Gradativamente, ainda mais imperceptível, esta nuvem toma forma, como o vapor que surgiu da garrafa de Aladim e formou o gênio nas <i>Mil e Uma Noites</i>. Porém desta <i>nossa</i> nuvem à beira do despenhadeiro, torna-se progressivamente palpável uma forma muito mais terrível que a do gênio, muito mais horrenda que a de qualquer demônio lendário;</p>	<p>Lentamente, de modo ainda menos perceptível, a nuvem assume uma forma, tal como a fumaça de onde o gênio emergia nas <i>Mil e uma noites</i>. Mas de <i>nossa</i> nuvem, à borda do precipício, surge algo palpável, uma forma muito mais terrível que os gênios ou demônios das fábulas.</p>	<p>Gradativamente, num ritmo ainda mais imperceptível, essa nuvem assume um formato, como ocorria com o vapor que emanava da garrafa da qual surgia o gênio nas <i>Mil e Uma Noites</i>. Mas essa <i>nossa</i> nuvem, sobre a extremidade do precipício, ganha palpabilidade uma forma muito mais terrível do que qualquer demônio de fábula.</p>

Figura 5 – Gênio ou demônio de fábulas (parágrafo 6)

Neste trecho pode-se observar novamente a tendência de “alongamento” na tradução de Lagos. Embora “toda tradução seja tendencialmente mais longa do que o original” (BERMAN, 2007, p. 51), há pelo menos dois trechos aqui bastante curiosos na sua tradução. No trecho em que Poe diz: *from the bottle out of which arose the genius in the Arabian Nights*, Lagos introduz a explicação de que a garrafa (*bottle*) é do “Aladim”. Inevitavelmente associa-se essa tradução a um “alongamento” desnecessário. Também ocorre um alongamento na parte final do trecho, onde Poe diz: *far more terrible than any genius or any demon of a tale*. Lagos repete a tradução de *far more terrible* usando “muito mais terrível” e “muito mais horrenda” – tendência essa de “alongamento” que ocorre em diversas partes de seu texto.

Esse trecho também traz alguns vocábulos importantes para que seja encerrado o enigma do *imp*. Aqui estão lado a lado *genius* e *demon*. Como visto antes, ambas as palavras são opções tradutórias utilizadas pelos tradutores italianos. Em sentido figurado, Poe diz nesse trecho que o tal “impulso” assume uma forma que é mais terrível que um gênio ou demônio, ou seja, eis o momento em que fica evidente

que as opções tradutórias de *imp* para “demônio” ou “gênio” estão longe de ser por acaso.

Poe	Baudelaire	Mendes	Lagos	Braga	Breunig
<i>The next morning he was discovered dead in his bed, and the coroner's verdict was – 'Death by visitation of God.'</i>	- <i>Le matin, on trouva l'homme mort dans son lit, et le verdict du coroner fut : Mort par la visitation de Dieu* (*Formule anglaise ; – mort subite. – C.B.)</i>	Na manhã seguinte, encontraram-no morto na cama e o veredicto do médico legista foi: “Morte por visita de Deus.* (* <i>Death Visitation of God</i> é a expressão com que os médicos legistas ingleses indicam, nos atestados de óbito, a morte natural. (N.T.)	Na manhã seguinte, ele foi achado morto em seu leito e o veredito do legista foi o de “Morte pela visita de Deus”, ou seja, morte natural.	Na manhã seguinte encontraram-no morto na cama, e o veredicto do legista registrou – “Morte por visitação Divina”.	Na manhã seguinte, ele foi encontrado morto em sua cama, e o veredicto do médico-legista foi: “Morte por visita de Deus”.

Figura 6 – Morte por visitação de Deus (parágrafo 9)

Neste trecho há uma modificação na pontuação. Enquanto, no original, há apenas um travessão, Baudelaire, assim como Mendes e Breunig, utilizaram dois pontos antes da expressão *Death by visitation of God*. Do ponto de vista das “tendências deformadoras” de Berman, a que diz respeito tanto à reorganização sintática quanto à pontuação é chamada de “racionalização”. A racionalização “recompõe as frases e sequências de frases de maneira a arrumá-las conforme uma certa ideia de *ordem* de um discurso” (BERMAN, 2007, p. 49). Os demais tradutores (Lagos e Braga) mantiveram o travessão que consta no original.

Também digno de observações é a própria expressão *Death by visitation of God*. Esta é a expressão empregada em inglês do século XIX para referir-se (tanto num parecer médico quanto numa nota de jornal) à morte natural. Aqui tem-se a única nota de tradução de Baudelaire explicando a fórmula inglesa. Mendes e Lagos parecem seguir a lógica baudelairiana e também se preocupam em explicar a expressão. O curioso é que Lagos, diferentemente de Baudelaire e Mendes, em vez de utilizar uma nota, introduz a explicação dentro do texto. Em termos bermanianos, Lagos busca uma “clarificação” dessa expressão e, inevitavelmente, o texto é conduzido à tendência de “alongamento”.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises feitas no presente trabalho, pudemos observar que as duas últimas retraduições deste conto do Poe (de Braga e Breunig) estão mais distantes da imponente tradução de Charles Baudelaire, e que a tradução de Oscar Mendes a que mais se aproxima da primeira tradução. Assim percebe-se, com o passar dos anos, um gradual afastamento desta influência.

Esperamos que este trabalho possa contribuir não apenas para os estudos da literatura de Poe e a recepção de sua obra no Brasil, mas para o fenômeno da retradução. Berman afirma que a retradução “serve como original e contra as traduções existentes, e é neste espaço que geralmente a tradução produz suas obras-primas. As primeiras traduções não são (e não podem ser) as maiores” (BERMAN, 2007 p. 97). Observando essas considerações, não nos cabe afirmar qual das retraduições analisadas é a obra-prima ou não. Apenas quisemos verificar como esse conto vem sendo traduzido ao longo dos anos, entendendo a retradução como um ato reflexivo e compreendendo que um retradutor não trabalha isoladamente no percurso entre o texto original e a sua retradução, senão que busca observar o conjunto de retraduições que o precederam (pelo menos as mais célebres), de maneira a refletir sobre as escolhas e considerações de seus colegas e, assim, oferecer uma tradução de qualidade. A ideia de “obra-prima” parece-nos como algo intocável e fechado em si mesmo. Particularmente, acreditamos que a retradução deve abrir caminhos, pois, certamente, as retraduições aqui analisadas influenciarão futuras retraduições.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leonardo Vieira. Por uma semiótica do mal: “The imp of the perverse”, de Edgar Allan Poe. SOLETRAS – UERJ, n. 24, p. 196-206, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5038>>. Acesso em: 22 de Ago. de 2018

BARONIAN, Jean-Baptiste. Baudelaire. Porto Alegre: L&PM, 2010

BERMAN, Antoine. A tradução e a letra ou o albergue do longínquo. Rio De Janeiro: 7 Letras, 2007.

BJÖRNSSON, Brynjar. Oscar Wilde and Edgar Allan Poe: Comparison of The Picture of Dorian Gray and “William Wilson”. Háskóli Íslands: University of Iceland, jan. 2012. Disponível em: <<https://skemman.is/bitstream/1946/10612/1/BA%20ritgerd%20BB.pdf>>. Acesso em 22 de Ago. de 2018.

BORGES, Jorge Luis. Sobre a amizade e outros diálogos. São Paulo: Hedra, 2013.

BOTTMANN, Denise. Edgar Allan Poe Brasil, 29 jan. 2012. Disponível em: <<http://eapoebrasil.blogspot.com.br/2012/01/nona-posicao-i.html>> Acesso em: 22 de Ago. de 2018.

CATAILOGO, Vegetti della letteratura fantastica. Italia: [s.n., 2009]. Disponível em: <<http://www.fantascienza.com/catalogo/opere/NILF1062964/il-genio-della-perversita/>> Acesso em: 22 ago. 2018.

CAVELL, Stanley. In Quest of the Ordinary: Lines Of Skepticism and Romanticism. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CORTÁZAR, Julio. Valise De Cronópio. São Paulo: Perpectiva, 1993.

DICIONÁRIO ONLINE WEBSTER’S 1828. Disponível em: <<http://webstersdictionary1828.com>>. Acesso em 22 de Ago. de 2018.

POE, Edgar Allan. *Assassinatos na Rua Morgue*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ficção completa, poesia & ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Obras en prosa, Tomo I, Cuentos*. Madrid: Universidad de Puerto Rico, 1956.

\_\_\_\_\_. *O gato preto e outros contos*. São Paulo: Hedra, 2009.

\_\_\_\_\_. *O escaravelho de ouro*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

\_\_\_\_\_. *Nouvelles Histoires Extraordinaires*. Paris: Gallimard, 2006.

\_\_\_\_\_. *Racconti*. Arnoldo Mondadori Editore. Milão, 1961.

\_\_\_\_\_. *The complete illustrated works of Edgar Allan Poe*. Bounty Books. London, 2013.

\_\_\_\_\_. *Tutti i racconti, le poesie e «Gordon Pym»*, Newton & Compton Editori. Roma, 1992.

LAUVRIÈRE, Émile. *Edgar Poe: sa vie et son œuvre*. Paris: Félix Alcan, Éditeur, 1904.

SOUZA, Davi de. O conto ensaístico. *Anuário de Literatura, UFSC*, v. 14, n. 1, p. 131, 2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2009v14n2p131>>. Acesso em: 22 de Ago. de 2018.

## RIGOBERTA MENCHÚ TUM: SUBJETIVIDAD, TESTIMONIO Y ESCRITA AUTO FICCIONAL

Data de aceite: 13/04/2020

FICTIONAL

**Margareth Torres de Alencar Costa**  
UESPI- UBA

**RESUMO:** Este artículo hace parte de la investigación propuesta en nuestra estancia pos doctoral sometido y aprobado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo es hacer una reflexión sobre la voz subjetiva de la narradora en *Yo Rigoberta Menchú Tum*: y así me nació la consciencia. Los interrogantes: ¿Qué denuncias hace Rigoberta en su testimonio? ¿Cómo la subjetividad se presenta en su voz en la medida que denuncia los malos tratos hacia la comunidad indígena a la cual pertenece? ¿Porque esta investigación considera este testimonio una auto ficción? Lejeune(2008), Gomes(2004), Spivak(2010), Badiou(2008), Gusdorf(1963), Halbwachs(2006), Benveniste(2005), Fairclough(2001), Amossy(2005) entre otros, apoyan la discusión.

**PALABRAS- CLAVES:** *Rigoberta Menchú Tum*; subjetividad. testimonio. auto ficción

RIGOBERTA MENCHÚ TUM: SUBJECTIVITY,  
TESTIMONY AND WRITING AUTO

**ABSTRACT:** This article is part of the research proposed at a doctoral post sometime approved by the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires. The goal is a reflection on the subjective voice of the narrator in *Yo Rigoberta Menchú Tum*: And so I was born in consciousness. The questions: What are the complaints about Rigoberta in her testimony? ¿How does subjectivity present itself in her voice as it denounces the mistreatment of the indigenous community to which it belongs? ¿Why does this research consider this testimony a self-fiction? Lejeune (2008), Gomes (2004), Spivak (2010) ), Badiou (2008), Gusdorf (1963), Halbwachs (2006), Benveniste (2005), Fairclough (2001), Amossy (2005) among others, supporting the discussion.

**KEYWORDS:** Rigoberta Menchú Tum; subjectivity testimony. self fiction

### INTRODUCCIÓN

Mi nombre es Rigoberta Menchú Tum, tengo veinte y tres años, me gustaría dar este testimonio vivo que no aprendí en un libro, tampoco sola, ya que todo eso aprendí con mi pueblo y eso es una cosa que me gustaría dejar aclarado:[...] Mi situación personal engloba toda la realidad de un pueblo(BURGOS,1993,p.32)

Esta es la voz subjetiva de una mujer indígena que ya empieza su discurso diciendo que su voz es la voz de muchos que están callados, sufriendo injusticias, se propone a dar su testimonio que engloba todo su pueblo. La realidad política de la época, era la difícil situación de los campesinos e indígenas de Guatemala en la guerra civil. Es una voz que habla en su nombre y del pueblo indígena oprimido. La narradora y protagonista, testigo de los hechos ocurridos es Rigoberta, pero en la narrativa es posible escuchar dos voces: la voz de Burgos y la voz de Rigoberta. Cuando Rigoberta habla, es una mujer, indígena que se da voz y al denunciar las injusticias que su pueblo sufre, y mismo ella, Rigoberta, cuando da su testimonio a Elizabeth Burgos, está huyendo de la policía que la busca para torturar y matar. Ella ya había sido testigo de muchos actos de violencia en contra su familia, y su pueblo, teniendo que huir todo el tiempo. La lectura del fragmento que empieza este artículo, permite a los lectores inferir que antes que le despertara la consciencia, Rigoberta no sabía que era diferente, porque era maltratada junto con los suyos, desconocía porqué ella, su familia y los demás indígenas eran mirados con desconfianza y la forma des humana de cómo eran transportados a las fincas . Le dolía ver la triste condición a que los indígenas eran obligados a vivir así que su testimonio es una forma de protesta y una necesidad de denunciar al mundo esta realidad. Pero mismo en su oralidad, ya intenta demostrar que los indígenas mayas son todos hombres de maíz, el mito de la creación maya está allí como es posible verificar en esto fragmento: “Y así se hace mención al maíz, al frijol, a las yerbas el niño o la niña que se va a alimentar del maíz y desde ya está formado de maíz, pues, su madre comió maíz cuando él se formó. Entonces , el niño, sabrá respetar y cuidar un grano de maíz que esté arrojado al suelo” ( BURGOS,1993,p.47). En todo el relato se percibe el sincretismo religioso pero queda aclarado por la narradora que la identidad de su pueblo es la creencia en sus antiguas raíces que son pasadas de padre a hijo, de toda la comunidad a cada uno que comparte de la convivencia en grupo. Si sales de la comunidad solo vuelves a vivir con ellos si aceptas las reglas de la comunidad. Halbwachs (2006, p. 16), afirma que la memoria individual se apoya en la memoria colectiva porque: “Ciertamente, si nuestra impresión puede apoyarse no solamente sobre nuestros recuerdos, mas también sobre la de los otros nuestra confianza en la exactitud de nuestra evocación será más grande...”

El transcurso de la pesquisa se dio de la siguiente forma: i) Lectura de la obra Yo Rigoberta Menchú Tum de Elizabeth Burgos/ Rigoberta Menchú; ii) Selección bibliográfica del aporte teórico; iii) Selección y fichero de lecturas teóricas que abordan el testimonio, la memoria en la literatura; iv) Análisis de la obra objeto de estudio de este artículo científico bajo el punto de vista de la subjetividad y del testimonio

## MARCO TEÓRICO

La subjetividad y la forma como esta se presenta en el testimonio presente en *Rigoberta Menchú Tum*, desnuda a los ojos de los lectores las injusticias sociales que se hacen presentes en todas las partes del mundo marginado, en este caso América Latina, lugar en donde nuestro objeto de estudio conoció la pobreza y los prejuicios desde muy pequeña, pero también enseña sus costumbres, su cultura y la necesidad de respeto, del derecho a su tierra, y de apoyo del gobierno a los autoctones. Sus padres y demás campesinos cultivaban la tierra y por las muchas deudas que tenían los ricos, que Rigoberta denomina de ladinos, quitaban sus tierras y sus cosas hasta que los desalojaban de vez. Rigoberta habla todo el tiempo de las muchas injusticias que ella y su Pueblo sufrieron como por ejemplo hambre, el hecho de que niños, hombres y mujeres trabajaban indistintamente en las fincas, la manera como eran transportados en camiones junto con animales, siendo menospreciados además de desconocieren el idioma del hombre blanco, lo que los hacían todavía más explotados hecho que le despertó la consciencia para la necesidad de aprender la lengua de los blancos como forma de auto protección. El sincretismo religioso se hace visible cuando Rigoberta( Burgos,1993.p.16) afirma: “La Biblia habla de un Dios único, [...] también tenemos un solo Dios, es el sol, corazón del cielo. Pero la Biblia nos enseña asimismo que existe una violencia justa, la de Judith que cortó la cabeza al rey para salvar a su pueblo.”

Euridice Figueredo( 2013,p.11) afirma que no es fácil probar que el testimonio es verdadero, pero siempre que se hace relatos, diarios, testimonios, autobiografías ya si está siendo subjetivo porque:

A pesar de ser difícil hacer la separación clara entre personaje/narrador/ autora[...] debe quedar aclarado que mismo la figura de la escritora ya es una ficcionalización, porque no hay como escribir sin ordenar, seleccionar, dar énfasis, ocultar o velar. Crear cierto suspense de manera a mantener el interés del lector.

La lectura concienzuda de estos teóricos nos lleva a pensar que por detrás del uso del lenguaje y comunicación lingüística, tenemos las intenciones comunicativas y una de las actividades realizadas por aquel que hace uso de la palabra es pensar en lo que va a decir y como va decir, para que el destinatario o destinatarios de su discurso este de acuerdo con su punto de vista, o sea, los objetivos deseados por el anunciador del discurso sean alcanzados. Al leer la obra de Burgos/ Rigoberta, nos percatamos que el discurso proferido por Rigoberta revela su verdadero rostro a través del uso de la subjetividad y que esta es una marca constante en el texto en análisis como por ejemplo cuando Rigoberta habla de la creencia que los mayas tienen que todo ser humano nace con su doble, o sea ellos comparten la cultura y creencia que los seres humanos son duplos y esa idea de duplicidad la dice así:

Todo niño nace con su *nahual*. Su *nahual* es como su sombra. Van a vivir paralelamente y casi siempre el *nahual* es un animal. [...] Todo animal tiene un correspondiente hombre y al hacerse mal a él, se hace mal al animal. [...] Para nosotros, los días son divididos en perros, en gatos, en toros, en pájaros. Cada día tiene un *nahual*.(BURGOS,1993,p.54)

Si al hablarnos estamos siendo verdaderos o no, al dar nuestro testimonio y exponer nuestro punto de vista e intentar comunicar al mundo lo que nos ocurre, intentamos persuadir nuestros lectores a aceptar nuestra verdad de la historia, a aceptarnos como somos, a perdonarnos nuestras transgresiones y forma de vivir, y es eso que hace Rigoberta al revelar las costumbres de su pueblo. “Camino seis leguas a pié, o sea, veinte y cinco kilómetros, para ir de la villa de Uspantán hasta mi casa. La aldea es la aldea de Chimel, donde nací” (BURGOS, 1993, p. 33)-traducción propia

El habla de Rigoberta la lleva a mirar el pasado y expresar las injusticias sociales a las cuales ocurrieron y ocurren a los indígenas de Guatemala y quizás a todos los pueblos indígenas de América Latina. La memoria es un factor ligado a la cultura y a las condiciones sociales de cada pueblo y cada época, es posible rastrear en el discurso de Rigoberta aspectos relacionados a valores, rituales, interdicciones y organización político-social de su pueblo, como ilustra el fragmento abajo cuando dice que su padre fue maltratado por los blancos desde niño, su voz denuncia el prejuicio del hombre blanco y las injusticias sociales a los pobres marginados como afirma:

[...]Pero nunca aprendió el castellano ya que lo tenían aislado en un lugar donde nadie le hablaba y que sólo estaba para hacer mandados y para trabajar. Entonces, él aprendió muy muy poco el castellano, a pesar de los nueve años que estuvo regalado con un rico. Casi no lo aprendió por ser muy aislado de la familia del rico. Estaba muy rechazado de parte de ellos e “ incluso no tenía ropa y estaba muy sucio, entonces les daba asco de verle. ( BURGOS,1993,p.23)

Modernamente la guardia de datos que remiten a la vida privada de los individuos, se tiene dado de forma fragmentada y todo lo que dice respecto a su historia de vida, social, política, económica, rutinera como sus vidas es incentivada por la sociedad cuya cultura lleva mismo a cultivar la supervivencia de la memoria de los demás a través de prácticas volteadas a la meditación, terapias de grupo, escrita de diarios con el fin mismo de examinar el yo interior y las acciones que lleven al individuo a mejorar su conducta en sociedad, configurando lo que afirma Gomes (2004, p.14):

La verdad de los hechos y de sinceridad del individuo – vendría a influenciar la escrita de la historia de varias maneras y de forma recurrente, especialmente a partir de las décadas finales del siglo XX. Puede de esa manera trazar relaciones – ni mecánicas, ni inmediatas – entre una historia de la subjetividad del individuo moderno, una historia de las prácticas culturales de la escrita de si y de una historia de la Historia que reconoció nuevos objetos, fuentes, metodologías y criterios de verdad históricos. ( traducción propia)

La intimidad narrada no visa a un lector, entonces la subjetividad en un diario, es más libre – menos miedosa porque al escribir y leer lo que nosotros mismo escribimos creemos que el diario solo será leído por nosotros, (hipotéticamente, claro) – entonces aquí el silencio – es menor, no callamos lo que no puede ser dicho – lo interdicto, porque no escribimos para sernos leídos, lo que no ocurre con las cartas y testimonios, por ejemplo, y los textos autobiográficos, sabemos que vamos ser leídos y que somos responsables por lo que afirmamos en nuestro texto, en se tratando de este tema, Willemart (2009), acercase-se más cuando afirma que la autobiografía es una especie de auto ficción, porque nosotros somos el narrador de nuestra historia y nuestro primero lector, sea escribiendo cartas, diarios, memorias o mismo autobiografías de testimonio como lo hace en el libro en estudio *Rigoberta Menchú Tum* mismo que en principio su testimonio es narrado a otra persona, que lo edita y lo escribe, por ser Rigoberta, analfabeta, pero su *ethos* se manifiesta:

Cinco hermanos mayores y que cuando estábamos en las fincas, yo vi morir todavía a mis dos hermanos mayores, precisamente por la falta de comida, por la desnutrición que, nosotros los indígenas sufrimos. Muy difícil que una persona llegue a tener los quince años, así con vida. (BURGOS,1993,p.24)

Leyendo el testimonio de vida de Rigoberta uno percibe que los indígenas querían ser libres, tener la oportunidad de elegir su destino, no querían bajar a las fincas pero como les faltaba el principal que era el alimento y tener por lo menos lo suficiente para seguir cada día, tenían que someterse. Spivak (2010,p.5) al referirse al termino subalterno aclara que esta expresión: “ describe a las capas más bajas de las sociedades constituidas por modos específicos de exclusión de los mercados, de la representación política y legal y de la posibilidad de se tornaren miembros plenos en la sociedad social”. El discurso de Rigoberta es cargado de subjetividad, acusa a los hacenderos, los dueños de las fincas y al gobierno de explotar a los indígenas y cuando estos deciden movilizarse y construir estrategias de supervivencia y luchar por sus derechos son perseguidos, torturados y muertos. Además existen presentes en el texto algunos marcadores como por ejemplo: la noción de raza como identidad del pueblo maya quiché, la religiosidad, las costumbres específicas de esa cultura que las excluyen de los procesos y oportunidades, el derecho que uno tiene de vivir una vida plena en el mundo y tener sus derechos respetados y su identidad. Sin embargo la memoria individual apoyase en la memoria colectiva una vez que es posible comprobar que la prensa internacional notició la toma de la embajada española en Guatemala, ocupada por los campesinos, para atraer la atención internacional sobre la situación política que la dictadura del general Fernando Romero Lucas García, en esta ocasión sometía a las capas marginadas de la sociedad y a los indígenas a muchas privaciones, torturas y muerte.

De acuerdo con las portadas de los periódicos y de la historia real, en 1982,

los militares en el poder en Tegucigalpa decidieron aniquilar las tres frentes de guerrillas y todas las fuerzas civiles que las apoyaban, provocando uno de los mayores genocidios del siglo XX. La práctica de la oralidad en la vida de Rigoberta e de su comunidad desarrolló en ella y sus contemporáneos la subjetividad, todos tenían la costumbre de hablar en ceremonias, pasar sus costumbres de padre a hijo, de madre a hija y de narrar sus historias siempre de forma ficcionalizada por ser historia oral, o sea, todos eran iletrados por lo tanto, la oralidad hacía parte de su día a día. Rigoberta afirma que (Burgos,1993,p. 133 )“Aprendió el lenguaje del colonizador, no para integrarse a una historia que nunca la incluyó, sino para hacer valer, mediante la palabra, una cultura que es parte de esa historia.”

Rigoberta habla del hambre, marginación y explotación de los indígenas de Guatemala, su relato casa con el pensamiento de Badiou ( 2008) cuando este afirma que los derechos del hombre son de no ser maltratado (que incluye acá todo tipo de violaciones de estos derechos como por ejemplo la tortura, la ejecución, el hambre, el no ser ofendido, al ser respetado en su identidad cultural) y el de disponer de su libertad como el de expresarse, desplazarse, emitir opiniones sin ser arrestado por eso.

El entendimiento solo llegó a Rigoberta, cuando supo decir quién era y percatarse de todo el mal que sufrían ella y los suyos le nació la conciencia, quiere decir que pudo ver, entender que esta realidad horrible en la cual vivían los indígenas no era cierto. El encuentro de Rigoberta con Elizabeth Burgos y la invitación de esta para que aquella le contara su testimonio de vida, su historia y la forma como los indígenas eran explotados, hizo lo que Gusdorf ( 1963) afirmó en su libro *Ecriture de Moi*, ella empezó a entrar en su ser y se transformó en su objeto de estudio, teniendo que recurrir a sus memorias y cuando lo hace es su yo que desnuda y corrió todos los riesgos de alterar lo que iba narrando sobre su punto de vista, su manera de ver y encarar las cosas, por eso mismo segundo Gusdorf ( 1963) escribe un texto recriado, bajo el pretexto de narrar su vida, repetir su existencia o sea, su auto ficción, un texto donde uno se expone, y cómo tal su subjetividad.

On peut observer aux plages de l'Océan de curieuses figures légèrement dessinées sur le sable ; un petit crustacé, un insecte parfois, un oiseau, a marqué ce léger sillage avant de disparaître, ne laissant après soi que cette gracieuse signature. L'oiseau s'est envolé, le crustacé s'est effacé dans le sol humide. Un photographe pourrait **relever** ces empreintes pour le seul plaisir de conserver les formes et configurations, traces bientôt effacées par le vent et la mer, sans se préoccuper le moins du monde des êtres commémorés par ces figures fugaces. (GUSDORF, 1963,p.13)

Leyendo lo que Gusdorf afirma, corroboramos con él cuando dice que el ser humano intentar recrear su existencia pasada e intenta repetir su existencia, el significado del texto autobiográfico que surgió del testimonio dado por Rigoberta a

Elizabeth Burgos, vá más allá de la verdad por estar el texto cargado de subjetividad, el texto es una obra de arte.

Gomes (2004, p.15) y Philippe Willemart (2005) defienden que por reconocer estas características de la escrita del yo, hasta mismo los historiadores son objeto de preocupación que viene generando debates entre los teóricos y críticos de la escrita de sí, porque la subjetividad crear una ilusión de verdad, y mismo que los hechos narrados puedan ser comprobados con apoyo de la memoria colectiva, lo que se escribe son textos auto ficcionales porque están cargados de subjetividad.

Así, todas las veces que Elizabeth leía para sí misma lo que Rigoberta había grabado en las cintas le daba a ella el derecho de borrar o reescribir lo dicho anteriormente por acordarse de otro hecho o por el hecho de que lo que había narrado el día anterior faltaba alguna cosa o había alguna cosa que modificar. Es como si la escrita fuera un trabajo de ordenar, re-ordenar, de esa forma el texto estaba siendo continuamente editado y reeditado.

Estas reflexiones se vuelven para los estudios de Philippe Willemart (2009,p.127) cuando este afirma que el yo no existe, si pensamos que “Autobiografía, significa alguien que escribe su vida o se narra, ese alguien que, segundo el autor, se narra y al hacer esto su yo entra en un ejercicio como si fuera la pantalla de un ordenador”. Es en este ir e venir sobre su yo, su ser, su pasado, que el autor/ narrador/protagonista borra el texto, vuelve a él muchas veces y lo que sale de ahí es un texto auto ficcional y esa realidad es verdadera para relatos, testimonios, diarios, cartas y todo lo que se encaja en la escrita de sí.

Las revisiones continuas se someten a la lenguaje, se pierden y se multiplican en sus rasguños y borriones [...] sostendré a pesar de la diferencia entre el pacto autobiográfico y el pacto de la ficción establecido por Philippe Lejeune que el genero autobiográfico existe raramente en el sentido de una narrativa correspondiente realmente las intenciones del escritor y a los hechos vividos y que todo que se acerca o se dice autobiográfico es, muchas veces auto ficción. (WILLEMART, 2009, p.146-147) traducción propia.

Todas las veces que un sujeto motivado por un interese en producir un acto de lengua un proceso comunicativo, su discurso estará cargado de subjetividad porque el sujeto de la enunciación del discurso puede elegir, con cierta libertad, las estrategias de habla y las formas de agregación de su discurso, las palabras que juzga más convenientes y apropiadas, una vez que él toma la iniciativa y todo lo que dice está cargado de intenciones, como cuando Rigoberta narra las costumbres del pueblo maya, sus ceremonias, sus creencias .

La lengua, como materia primera del discurso, ofrece a quienes la usan una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfo sintáctica y léxicas) de entre las cuales hay que elegir en el momento de (inter)actuar discursivamente. Esa elección, sujeta o no a un control consciente, se realiza de acuerdo con unos parámetros contextuales

que incluyen la situación, los propósitos de quien la realiza y las características de los destinatarios, entre otros.

Todo acto enunciativo implica la construcción de una imagen de sí. *Ethos* es, por tanto, un término que designa la imagen de sí construida en el discurso del mismo o de otro que escribe sobre él. La forma como las palabras son enunciadas establecido una ínter-relación entre locutor/ sujeto del enunciado y su interlocutor o destinatario permite construir una imagen de ese locutor a partir de su discurso. Para Amossy (2005, p.9):

Todo acto de tomar la palabra implica la construcción de una imagen de sí. Para tanto, no hace falta que el hablante haga su auto-retrato, detalle sus cualidades ni mismo que hable explícitamente de sí. Su estilo, sus competencias, sus creencias implícitas son suficientes para construir una representación de su persona. Traducción propia.

Las marcas de género entendidas en el discurso de Rigoberta, no solo como la forma de vestirse como indígena, actividades realizadas de acuerdo con las costumbres mayas como también por la jerarquía y papeles sociales concernientes a cada uno en la época en que trata su testimonio entre hombres blancos e indígenas, son mostradas de forma clara por Rigoberta, clamando toda la sociedad y pueblos a hacer una reflexión a través de su testimonio, su historia de vida y las injusticias sociales sufridas por su familia y su pueblo porque segundo Fairclough (2001, p.91):

El discurso es una práctica, no solo de representación del mundo, mas de significación, del mundo, constituyendo y construyendo el mundo en significado. [...] El discurso contribuye, en primero lugar, para la construcción de lo que variablemente es referido como "identidades sociales" e posiciones del sujeto" para los "sujetos" sociales y los tipos del "yo". Segundo, el discurso contribuye para construir las relaciones sociales entre las personas y tercero, el discurso contribuye para la construcciones de sistemas de conocimiento y creencia.

Esta afirmación de Fairclough es lo que creemos que hace Rigoberta al compartir su historia de vida, la realidad de explotación y marginalidad compartida por su pueblo, el deseo de acabar con esta situación por eso ella representa en este libro la voz de su pueblo. Rigoberta propone en su discurso que los indígenas sean respetados, que tengan derechos y que el CUC es la única arma que tiene la población como instrumento de lucha.

La subjetividad, la presencia constante del yo como anunciador del discurso es objeto posible de comprobación del inicio al fin de su libro y la subjetividad de la cual hablamos en este trabajo es la capacidad del locutor ( Rigoberta) proponerse como sujeto conforme nos afirma Benveniste (2005, p. 268-288);

La consciencia de sí mismo solo es posible se experimentada por contraste. Yo no empleo yo a no ser dirigiéndome a alguien, que será en mí locución un tu. Esa condición de diálogo es que es constitutiva de la persona, pues implica en reciprocidad – que yo me torne tu en la elocución de aquel que por su vez se designa como Yo. [...] A que entonces se refiere el yo? A algo de muy singular, que es exclusivamente lingüístico; yo se refiere al acierto individual en lo cual

es pronunciado el locutor. [...] La realidad a la cual el remite es la realidad del discurso. Es en la importancia del discurso en la cual yo designa el locutor que este se anuncia como "sujeto". Es, por tanto, verdad al pié de la letra que el fundamento de la subjetividad está el ejercicio de la lengua. ( traducción propia)

Dominique Mangueneau (1996) dice que el *ethos* como siendo el acto del anunciador de conferir a su destinatario cierto *status* para legitimar su decir: el se otorga en el discurso una posición institucional y marca su relación con un saber. El *ethos* nos posibilita como noción discursiva vislumbrar la imagen del sujeto anunciador a través de su discurso. La manera como las palabras son ditas, las frases y oraciones son formadas nos posibilitan la construcción de una imagen verdadera del locutor exigiendo del receptor un ejercicio de reflexión sobre lo que fue dicho conforme explican Blancafort y Valls (2008, p.2).

Como miembros de grupos socioculturales, los usuarios de las lenguas forman parte de la compleja red de relaciones de poder y de solidaridad, de dominación y de resistencia, que configuran las estructuras sociales, siempre en tensión entre la desigualdad y la desigualdad, la identidad y la diferencia. Las identidades sociales de las personas – complejas, variadas e incluso contradictorias – se construyen, se mantiene y se cambian a través de los usos discursivos. Porque es en ellos donde se activan y se materializan esas caras que se eligen para cada ocasión.

Rigoberta bien expresó lo susodicho cuando mostró al mundo su cotidiano, las costumbres de su gente, bien expresadas por Elizabeth Burgos que supo escuchar, valorar la palabra del otro y en ese hablar actos más importantes que constituyeron el auto conciencia de Rigoberta Menchú Tum, por eso la indígena pide solidaridad al mundo, porque si en su comunidad ellos se ayudan unos a los otros también deben dejar que los demás les ayuden si lo precisan, pero para eso hay que mostrar que ellos existen, conforme afirma Amossy (2005, p. 13) "El rostro es una imagen del yo delineada según ciertos atributos sociales aprobados y, a pesar de eso, compartidas, una vez que podemos, por ejemplo, causar una buena imagen de nuestra profesión o de nuestra fe cuando causamos una buena imagen de nosotros mismos."

Si consideramos la difícil situación de estrés por la cuál Rigoberta venía pasando desde su infancia y considerarnos que otra oportunidad de hablar, defender su situación de penurias e injusticias, las persecuciones, los sufrimientos de su familia, su pueblo era más que una voz solitaria clamando por ayuda, era una voz desesperada, que tenía la responsabilidad de representar a todo un pueblo hace siglos amordazado. Rigoberta era una voz desautorizada a hablar, perseguida y cómo no tenía nada más a perder, tenía que aprovechar aquella oportunidad única, por tanto, su discurso tenía que persuadir, ser eficaz, era la defensa de muchos que estaba en juego.

La imagen positiva se refiere al valor y la estima que una persona reclama

para sí misma y Rigoberta representa todo un pueblo sin voz, entonces hay todo un esfuerzo para defender sus costumbres, su etnia, sus valores, sus sinnúmero de sufrimientos, la explotación, las humillaciones, por eso mismo la imagen negativa siempre aparece cuando acusa a los ricos, a los ladinos, a la policía, al gobierno. El aprendizaje del español, lo deja aclarado, fue un esfuerzo no para integrarse a una historia que nunca la incluyó sino para hacer valer, mediante la palabra una cultura que es parte de esta historia., para denunciar las injusticias sociales y económicas que estaban exterminando a los indígenas.

## CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de la pesquisa nos mostraron que la obra insertase en el género de la escrita de sí. La pesquisa nos hizo comprobar que la obra es una mezcla de defensa de la cultura de un pueblo, de las injusticias sociales en contra los indígenas pobres de Guatemala al mismo tiempo en que la protagonista hace la defensa de su género, se da voz clama por justicia no solamente para sí misma pero para todos los indígenas pobres e injusticiados de Guatemala.

Rigoberta habla todo el tiempo de las muchas injusticias que ella y su Pueblo sufrieron como por ejemplo hambre, niños, hombres y mujeres trabajando indistintamente en las fincas, la manera como eran transportados en camiones junto con animales, siendo menospreciados además de desconocieren el idioma del hombre blanco lo que los hacia todavía más explotados. Los sucesos que ella relata son factibles de comprobación por cuenta de la historia oficial del país y por las noticias en los periódicos.

De todas formas la voz de testigo de Rigoberta es una voz subjetiva que clama por justicia para sí y para su pueblo, una voz que está cansada y dispuesta a dar la vida para que las cosas cambien para mejor, para que se acaben los prejuicios y para que los indígenas pasen a ser valorados por lo que son y que se acabe el hambre, para que los pobres puedan trabajar su tierra, para que mejoren las condiciones de vida de todos los pobres de Guatemala.

## REFERÊNCIAS

BADIOU, Alain. **Teoria del Sujeto**. Fordinado por Ricardo alvarez 1ª Ed. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2008.

BENVENISTE, É. **Problemas de Lingüística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BLANCAFORT, H. C.; VALLS, A. T. **Las cosas Del decir**: Manual de análisis del discurso, Barcelona, Editorial Ariel, 2008.

- BURGOS, Elizabeth. **Meu nome é Rigoberta Menchú: e assim nasceu minha consciência**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1993.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança social**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção**. Rio de Janeiro: EDUERJE, 2013
- GOMES, Â. de C. (Org). **Escrita de Si, escrita da História**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- GOMES, Angela. **Escrita de si, Escrita da história**. Rio de Janeiro, FGV, 2004.
- GUSDORF, George. *Les écritures du moi. Lignes de vie*<sup>1</sup>. Paris: Les Éditions Odile Jacob, 1991.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006
- LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rosseau à Internet**. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inés Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008
- MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução: Marina Appenzeller; revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MIRAUX, J P.. **La Autobiografía: las escrituras del yo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2005.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. - Belo Horizonte Editora UFMG, 2010.
- WILLEMART, P. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

## AS CURVAS DA ESTRADA DO PLAYBOY-HEROI: A MÚSICA DE ROBERTO CARLOS E A DANÇA EM “AS CANÇÕES QUE VOCÊ DANÇOU PRA MIM”

Data de aceite: 13/04/2020

### Diego Santos Vieira de Jesus

Doutor em Relações Internacionais pela PUC-Rio e docente e pesquisador do Programa de Mestrado Profissional em Gestão da Economia Criativa da ESPM-Rio Email: [dvieira@espm.br](mailto:dvieira@espm.br)

**RESUMO:** O objetivo é examinar como a obra de Roberto Carlos foi mobilizada no espetáculo “As canções que você dançou pra mim”. Argumenta-se que o contato entre as músicas e a dança contemporânea definiram sentidos variados. Os resultados apontam que tal contato reafirma o amor romântico e o heroísmo do protagonista, mas se conclui que também abre possibilidades para relacionamentos que escapem ao ideal romântico heteronormativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Roberto Carlos; As canções que você dançou pra mim; dança contemporânea

### THE CURVES OF THE PLAYBOY-HERO ROAD: THE SONGS OF ROBERTO CARLOS AND DANCE IN “THE SONGS YOU DANCED FOR ME”

**ABSTRACT:** The aim is to examine how the

musical work of Roberto Carlos was mobilized in the dance show “As canções que você dançou pra mim”. The contact between the songs and the contemporary dance defined different meanings. The results indicate that such contact reaffirms romantic love and the heroism of the protagonist, but also opens possibilities for relationships that escape the heteronormative romantic ideal.

**KEYWORDS:** Roberto Carlos; *As músicas que você dançou pra mim*; contemporary dance

### INTRODUÇÃO

O espetáculo “As canções que você dançou pra mim”, dirigido e coreografado por Alex Neoral, tornou-se um dos maiores sucessos da Focus Cia. De Dança, uma das mais atuantes e aclamadas companhias de dança do Brasil e consagrada pela crítica especializada e pelo público. Na obra, quatro casais são embalados por uma compilação de 72 canções interpretadas pelo cantor e compositor Roberto Carlos, na voz do próprio artista. O trabalho revisita grandes sucessos do artista, como “Detalhes”, “Outra vez”, “Desabafo”, “Cama e mesa”, “O calhambeque” e outros sucessos que foram lançados desde

a década de 1960 até a de 1990, décadas revisitadas no espetáculo por meio de movimentos variados pelos membros da companhia de dança. As músicas de Roberto Carlos permitiram alcançar várias gerações, combinando e exaltando sentimentos ao tratar de temáticas ligadas ao amor e a relacionamentos. O romantismo de tais músicas carrega mensagens que marcaram as vidas de inúmeras pessoas, que se identificam diretamente com as letras e as melodias das canções. A proposta de Neoral foi explorar essa pluralidade de sentimentos trazidos pela música com a dança (FOCUS CIA DE DANÇA, s.d.).

O espetáculo – cujo elenco é composto pelo próprio Neoral, além de Carol Pires, Cosme Gregory, Gabriela Leite, José Villaça, J Leandro Rodriva, Marcio Jahú, Monica Burity e Roberta Bussoni – tornou-se um sucesso de público e já passou por inúmeros Estados brasileiros e outros países. Segundo o próprio Neoral, a escolha por Roberto Carlos surgiu de brincadeiras do elenco, que, durante as viagens da companhia, cantava músicas do artista, e um membro ia interrompendo o outro, com outra música, a partir de uma palavra comum entre duas letras. Uma canção puxando a outra na sequência acabou por formar uma grande história, como se uma canção trouxesse uma pergunta e a seguinte a respondesse. Neoral deparou-se com o duplo desafio de mergulhar na obra de um artista tão popular e presente na vida cotidiana dos brasileiros e inserir tal obra num diálogo com a dança, de maneira a fazer com que as letras não se limitassem a ser legendas da dança e a aproveitar as intenções manifestas nessas letras para dar fisicalidade ao movimento em busca de uma atitude teatral. A apresentação acaba por estabelecer comunicação direta com espectadores de diferentes perfis, motivando sua identificação não só pela dança e pela música, mas também pelo figurino em tons de azul, que fazem alusão aos modelos e cortes das roupas usadas por Roberto Carlos e outros membros da Jovem Guarda entre as décadas de 1960 e 1980, com toques contemporâneos (CUNHA, 2017).

Tendo isso em vista, o objetivo do artigo é examinar como a obra musical de Roberto Carlos foi mobilizada na estruturação do espetáculo “As canções que você dançou pra mim” em termos de continuidades e rupturas entre as mensagens dos textos das canções e a dança. O argumento central aponta que, dentre as múltiplas possibilidades criadas a partir do contato entre as músicas interpretadas por Roberto Carlos e os movimentos da dança contemporânea coreografados por Alex Neoral, definiram-se sentidos variados para as canções, que podem não apenas reafirmar, reproduzir e potencializar elementos como o amor romântico e o heroísmo do protagonista presentes na obra do “Rei” e já difundidas na cultura popular, mas também abrir novas possibilidades de interpretação para a construção de relacionamentos humanos que escapem ao ideal romântico heteronormativo, como o reconhecimento da traição como aspecto comum nas relações amorosas e

a concepção de outras formas de amor, como o homossexual.

A coleta dos dados deu-se a partir da observação não-participante do espetáculo na cidade do Rio de Janeiro, em cinco diferentes ocasiões, entre 2015 e 2017. Nessa etapa da pesquisa, o objetivo foi identificar os movimentos de dança dos bailarinos e as formas como tais movimentos foram associados às letras das músicas de Roberto Carlos. Na análise dos dados, realizou-se inicialmente a seleção de momentos mais representativos do espetáculo em que houve forte ou fraca associação entre o conteúdo da letra da canção e a dança. Em seguida, foi feita a categorização, na qual os dados foram agrupados de acordo com suas semelhanças e analogias a partir do critério semântico, definindo-se, a partir daí, duas categorias: a) a associação complementar ou potencializadora entre a mensagem transmitida pela letra da canção e a dança; b) a ruptura entre a mensagem transmitida pela letra da canção e a dança. A partir da descrição dos dados coletados, partiu-se para a interpretação do seu conteúdo à luz da base teórico-conceitual anteriormente apresentada. Primeiramente, será apresentada a relação entre a música, a dança e o corpo na cultura de massa. A seguir, examinarei a construção do amor romântico na obra de Roberto Carlos e a formação de uma cultura brasileira de massa. Antes das considerações finais, analisarei as (re)construções da obra de Roberto Carlos em “As canções que você dançou pra mim”.

## **A MÚSICA, A DANÇA E O CORPO NA CULTURA DE MASSA**

Uma canção é composta por duas linguagens, a verbal e a musical, que atuam de maneira simultânea na produção de sentidos. Enquanto os versos de uma música – a linguagem verbal – podem expressar sentimentos, objetos do mundo natural e seus simbolismos, ações e fatos sociais e comportamentais que assumem significações específicas, a sonoridade da canção – a musical – produz no ouvinte efeitos corporais, sentimentais e intelectuais. O tom emocional da melodia pode reforçar ou mesmo subverter sentidos expressos na linguagem verbal e definir a identidade da própria canção em determinado gênero, encaminhando os sentidos dos elementos simbólicos presentes nela (ANAZ, 2014). Os elementos verbais e musicais mobilizam, assim, sensações físicas e corporais, de forma que o ritmo promove a associação entre música e corpo e induz à dança (BAUGH, 1994).

Nesse sentido, são criadas as condições para que canções acabem se tornando sucessos de público ao estimularem tais sensações na audiência, e ídolos de massa surjam a partir de uma gama complexa de estratégias em torno de sua imagem e de seu talento, bem como de um campo de forças entre a produção e o consumo, que faz com que o cantor dê forma ao produto simbólico a partir de todo o aparato – inclusive tecnológico – de que dispõe. A articulação entre a voz e a

imagem em torno da canção se consolida com a televisão, que, como meio técnico e artístico, ofereceu ao cantor, na cultura de massa, as condições para a promoção dessa articulação, impregnada não só da racionalidade dos meios, mas também dos anseios e desejos do público (ZAN, 2013).

Quando a associação entre a música e o corpo induz à dança, o corpo move-se compreendendo a presença dele mesmo e percebe o mundo pelos sentidos, promovendo-se uma troca entre esse corpo e o mundo ao redor em termos psíquicos, materiais e culturais, a qual pode levar a criações e estetizações infinitas. Ao sentir a presença da voz na música, o corpo escuta a sonoridade que vibra na dança a partir do movimento corporal, como uma presença interpretada pela ação. A performance, assim, projeta-se interna e externamente como uma expressão física e simbólica, em que o gesto e a palavra associam-se num jogo que pode ser marcado por complementaridades e conflitos (FERNANDES, 2001). A representação do texto de uma canção em um ato como a dança demonstra esse acontecimento a partir da experiência humana, que é um signo global – tendo em vista seu conhecimento pelas culturas que se interpenetram e se encaixam na complexidade das suas relações com a palavra – e também singular, como expressão particular dos sentimentos de quem se movimenta (ZUMTHOR, 2001).

O corpo na dança estabelece uma relação com o significante das palavras ditas nas canções, que pode ir além da forma com que o intérprete do texto cantado remete à experiência do significado. O corpo na dança representa o contexto em que a ideia do texto da canção é desvelada e pode provocar releituras e rupturas nas formas do texto, o que torna a relação entre o texto e o corpo significativamente mais complexas. Esse corpo pode ser mais do que um suporte da comunicação do texto de uma canção: ele também pode ser intérprete, um ente que utiliza a ele mesmo para apresentar as ações úteis às questões da estética. A fisicalidade corporal atribui um sentido ao mundo, encontrando nas palavras da canção uma compreensão da realidade. Embora racionalmente o som da palavra e a imagem do corpo sejam racionalmente separados, as relações entre eles são intrincadas e, mais que isso, múltiplas. A atuação do corpo na interpretação da palavra pela sua linguagem própria, com gestos e expressões, determina conexões heterogêneas entre os signos e os seus objetos (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A dança contemporânea não traz necessariamente um movimento de “flashback” ou de repetição, mas de análise do passado no presente, de forma que a repetição se diferencia desse retorno analítico que a dança contemporânea faz do passado. Ela presentifica a indefinição, as incertezas, as indecisões e as indeterminações. Nesse contexto, o corpo de um bailarino e a voz do intérprete de uma canção são indefinições que, ao se combinarem, podem definir diversificados sentidos do texto presente na letra de uma canção e do contexto para estetizá-los.

Nesse sentido, os sistemas de códigos corporais e orais configuram-se como um trabalho contínuo entre o corpo e a voz diante de indefinições e incertezas para assim conduzirem a produções estéticas (FERNANDES, 2001; LYOTARD, 1983). Dessas múltiplas possibilidades geradas do contato entre as músicas interpretadas por Roberto Carlos e os movimentos da dança contemporânea coreografados por Neoral, definem-se sentidos variados para as letras das canções, que podem não só atribuir dimensões ampliadas ao amor romântico presente na obra do “Rei” e já difundidas na cultura popular, como também trazer à tona novas possibilidades para a construção de relacionamentos humanos a partir da releitura de sua obra em um espetáculo de dança.

## **A CONSTRUÇÃO DO AMOR ROMÂNTICO NA OBRA DE ROBERTO CARLOS E A CULTURA BRASILEIRA DE MASSA**

No Brasil, as canções de pop-rock que vinham se tornando populares começaram a ser compostas na segunda metade da década de 1950 (ANAZ, 2014). Concomitantemente à ascensão do rock, programas de rádio e de TV voltados ao público jovem eram criados, como o pioneiro “Clube do Rock”, comandado por Carlos Imperial na TV Continental do Rio de Janeiro (PAVÃO, 1989). O desenvolvimento de tal cultura jovem foi estimulado pela proposta desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, que permitiu um crescimento expressivo de classes médias urbanas. Em âmbito musical, críticos apontavam que o Brasil importava estilos que surgiram como consequência de uma estrutura social norte-atlântica, que não era exatamente compatível com a brasileira (ABRAMO, 1994; DANTAS, 2015; RAMOS, 2009).

Um ano após o início do governo militar no Brasil, a TV Record lançou o programa “Jovem Guarda”, voltado para o público juvenil a partir da idealização e da produção por uma equipe de especialistas em propaganda e marketing. O programa, criado a partir de um grande empreendimento publicitário, visava a não somente veicular uma música popular para os jovens a partir da apresentação de seus ídolos, mas simultaneamente anunciar produtos e serviços associados ao estilo de vida jovem, contribuindo para a definição de novos hábitos de consumo, enquanto o regime militar implementava políticas de desenvolvimento nacional a partir de métodos conservadores, que cristalizavam os “bons costumes” e os “valores da família”. Naquele contexto, dependia basicamente do artista a eficácia das estratégias de marketing relacionadas à Jovem Guarda, uma vez que era ele quem colocava em ação as técnicas que reuniam a criação de canções, a manipulação de equipamentos e a gestão de negócios, de forma a gerar a empatia

com o público (ZAN, 2013).

A chegada do rock n'roll ao Brasil – primeiramente com a obra de Elvis Presley na década de 1950 e, na década de 1960, com os Beatles – atraiu uma legião de fãs e passou a servir como inspiração para muitos artistas nacionais (MEDEIROS, 1984). A partir do programa da Record, as canções e os ídolos que nele apareciam ganharam visibilidade nacional a partir da tradução do rock n'roll para a realidade brasileira, em especial a releitura do gênero na forma do “iê-ie-iê” (FRÓES, 2000). Os apresentadores de tal programa eram Wanderléa, Erasmo Carlos e Roberto Carlos. O último rapidamente se tornou ídolo juvenil não só pelo sucesso conquistado pelos seus discos anteriores, mas por sua boa aparência, que, de acordo com os produtores do programa, poderia contribuir para conquistar o público jovem e elevar a audiência (MARTINS, 1966). O programa extrapolou os limites da televisão e se tornou um movimento marcado pelo consumo de produtos ligados a tais ídolos, sendo, ao mesmo tempo, amplamente criticado por grupos nacionalistas – que entendiam a Jovem Guarda como uma mera reprodução de um estilo estrangeiro, em especial as versões de *hits* internacionais – e grande parte da classe artística por introduzir instrumentos eletrônicos, ter uma estrutura musical excessivamente simples e manter a referência em uma música produzida fora do Brasil (PAIXÃO, 2013).

Apesar das críticas, o programa que impulsionara o movimento da Jovem Guarda – levado ao ar nas tardes de domingo na TV Record – permaneceu no ar até 1968, atingiu índices elevados de audiência e reuniu um grupo de cantores que lideravam paradas de sucesso da época, como Wanderley Cardoso, Jerry Adriani e Ronnie Von, que, mesmo com todo o sucesso conquistado, não se aproximaram daquele alcançado por Roberto Carlos. Com a associação gradual do nome do programa ao estilo musical desses artistas, as versões e as adaptações de canções do pop-rock norte-americano e inglês e de baladas italianas conquistavam papel importante na cultura popular brasileira (ZAN, 2013). Tanto as letras das canções da Jovem Guarda como as posturas e atitudes de seus artistas denunciavam uma crítica a uma inocência de um país que se modernizava em termos econômicos, mas permanecia preso a padrões arcaicos de comportamento (BRANDÃO; DUARTE, 1995). Faz-se fundamental destacar que, pela primeira vez no Brasil, o jovem também se tornava um consumidor em massa, distinto do público “adulto”, definindo suas preferências de consumo e restabelecendo costumes (DANTAS, 2015; HOBBSAWM, 1995).

O movimento que se desenvolveu a partir do programa da Record vinha pautado no caráter industrial dessa produção televisiva, concebido como promoção global que envolvia interesses artísticos, editoriais, fonográficos e de comércio, como a venda de roupas tais como camisetas, calças e saias (TINHORÃO, 1998).

Ao falar sobre a adoção, pelo público, dos padrões estéticos dos apresentadores, Roberto Carlos afirma que a moda da Jovem Guarda era feita de elementos que os integrantes do movimento viam, gostavam e usavam (YVES, 2003). A percepção de grande parte de empresários e publicitários era a de que existia no Brasil um mercado consumidor juvenil subexplorado, que poderia ser amplamente desenvolvido a partir da exploração da imagem dos ídolos da Jovem Guarda (ZAN, 2013).

Em termos de atitudes, a maioria das versões de *hits* norte-americanos versavam sobre temas românticos e pequenos atos de rebeldia, que compunham o comportamento de uma “juventude transviada”, como o culto ao automóvel, às roupas, aos cabelos longos e aos relacionamentos. A Jovem Guarda parecia ter um apelo maior para jovens de classe média baixa, e seu desenvolvimento mostrava-se ligado à herança musical brasileira, que tinha muita referência nos boleros e no samba-canção (MEDEIROS, 1984). Na sua “rebelião romântica”, a estética agressiva da Jovem Guarda contrapunha-se a uma música ingênua e inofensiva (MARTINS, 1966). Contudo, em tempos ainda austeros, os jovens brasileiros enfrentariam a recriminação dos pais por se aventurarem em danças que movimentavam o corpo, muito além do que na época se via como aceitável (DANTAS, 2015).

Ainda que predominassem os temas, a visão e a sonoridade do rock norte-americano, elementos mais fortemente ligados à cultura brasileira, como o futebol, por exemplo, passaram a fazer parte do imaginário construído pelas canções da Jovem Guarda. Nessa vertente, podem ser alocadas as primeiras composições de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, como “Parei na Contramão” (1963) e “É Proibido Fumar” (1964) (ANAZ, 2014). Os rocks e as baladas compostos por Roberto e Erasmo Carlos incluíam temas básicos da canção popular, como a felicidade dos encontros amorosos, o sofrimento das separações e dos amores não correspondidos ou mesmo eventos triviais do cotidiano, que envolviam elementos como o humor e a irreverência (ZAN, 2013). A produção de versões continuava presente na Jovem Guarda, mas gradualmente ela concedeu espaço aos compositores brasileiros de pop-rock, com ênfase em Roberto e Erasmo Carlos, o que gerou um fato cultural e econômico que marcou positivamente a crescente importância do mercado brasileiro da música: o Brasil tornou-se naquele momento um dos raros países do mundo em que, no mercado da música, predominava a música nacional (DANTAS, 2015).

Além da função de compositor, Roberto Carlos veio ganhando posição de destaque por conta do papel nos meios de difusão, particularmente a televisão, e da subordinação aos interesses publicitários e aos investimentos comerciais relacionados à introdução no mercado de uma nova marca (MARTINS, 1966). A performance vocal de Roberto Carlos diferenciava-se de cantores como Francisco Alves, Orlando Silva ou Nelson Gonçalves – que remetiam à figura de “um senhor” ou “um homem feito” – e se aproximava de um estilo de canto que se identificava

com uma “voz jovem”, associada à imagem de um rapaz bem-sucedido. Ao mesmo tempo, Roberto Carlos retomava sutilmente elementos da tradição performática do rock ao inserir expressividade própria às notas e explorar a marcação rítmica e a altura das linhas melódicas. Ele mobilizava tais recursos a fim de provocar sensações físicas e corporais no público, de forma que a voz jovem manifestava-se como extensão direta do corpo do artista (TATIT, 1996).

Simultaneamente, as críticas às intenções e à qualidade musical de Roberto Carlos e aos demais cantores da Jovem Guarda eram feitas por artistas e intelectuais, particularmente sobre a estrutura musical considerada “simplista” em comparação à MPB, a utilização de timbres eletrônicos à base de teclados e guitarras – que se contrapunha a uma música baseada no violão e nos instrumentos percussivos, tida como a “autêntica” música brasileira pelos críticos da Jovem Guarda – e aos temas das canções, tidos como alienados diante do quadro político brasileiro de repressão durante a ditadura militar (NAPOLITANO, 2010).

Apesar das críticas, Roberto Carlos – junto a outros artistas da Jovem Guarda, em particular Erasmo Carlos – reunia elementos simbólicos que se consolidaram na cultura de massa brasileira a partir da construção do imaginário do amor romântico. Tal construção baseou-se na figura do “playboy-herói”, um sujeito amoroso que assume protagonismo heroico nas canções e se mostra destemido, rebelde, onipotente, dotado da grandiosidade de sentimentos e pronto para enfrentar jornadas em nome da pessoa amada. Ele é “playboy” por ser caracterizado como aquele que tem carros possantes e velozes e uma aparência extravagante, usa um linguajar baseado em gírias e adota um comportamento rebelde (LOPES, 1999). Ele também é “herói” ao preencher um arquétipo caracterizado por aventura, conquista, desafio e dramaticidade. Em canções como “Quero que vá tudo pro inferno” (1965), “Eu te darei o céu” (1966), “Se você pensa” (1968) e “As curvas da estrada de Santos” (1969), o imaginário do amor romântico – composto por sujeitos amorosos feitos um para o outro, cujo destino inexoravelmente vai uni-los – é construído por elementos simbólicos ligados ao sofrimento causado pela separação ou pela ausência da pessoa amada; à natureza, mobilizada para se mostrar que nem a grandiosidade do céu ou do sol podem aplacar a ausência da pessoa amada e a solidão do protagonista das letras; e à declaração dos sentimentos desse protagonista à pessoa amada. Os sentidos da grandeza das forças e do desafio que esse “playboy-herói” enfrenta na conquista da pessoa amada revela as letras das canções como narrativas de verdadeiras jornadas de um protagonista heroico na busca do “grande amor da vida”, seguindo um destino amoroso já traçado, visando ao encontro com sua “cara-metade” ou sua “alma gêmea” e se revelando a idealização da pessoa amada (ANAZ, 2014).

A construção de Roberto Carlos como um ídolo de massa foi o resultado de

um processo complexo que englobava não só o próprio artista, mas um conjunto de profissionais especializados que orientavam suas condutas e posições, como produtores da emissora de TV, publicitários e empresários do cantor. O fenômeno que faz de Roberto Carlos um “Rei” mostra-se intimamente associado ao expressivo avanço da profissionalização da função do cantor, que ocorria concomitantemente ao desenvolvimento da televisão, pré-condição para a difusão da cultura de massa no Brasil, ainda que tal desenvolvimento fosse precário em relação aos dos países desenvolvidos (ZAN, 2013). Como um cantor de sucesso, ele colocava a voz e o corpo à venda, de forma a dominar o público a partir do controle que exercia sobre suas técnicas e recursos como a gesticulação, a mímica e o cantar, os quais, utilizados em conjunto, permitiam empolgar o público (PROKOP, 1986). Roberto Carlos transcendeu a posição de cantor e compositor, fazendo incursões bem-sucedidas no cinema e, no desenvolvimento da carreira de cantor, veio dialogando com outros estilos como a *soul music* a partir da década de 1970. Entretanto, o estilo romântico predominou na sua produção musical ao longo de todo esse período, mas se distanciando da imagem do “playboy-herói” da Jovem Guarda para aproximar-se da de um homem maduro e eternamente apaixonado, com canções construídas com simplicidade musical e poética, em especial com letras que traziam sentimentos corriqueiros, mas reais, o que permitiu ao artista uma forte comunicação com amplas faixas de público e um grande poder persuasivo do ponto de vista afetivo (TATIT, 1996; WISNIK, 2004).

Críticos apontavam que Roberto Carlos ligava-se cada vez mais a um segmento de mercado definido, de maneira pejorativa, como “brega”, o qual era influenciado pelo artista no modo pelo qual os cantores se vestiam, cortavam os cabelos, faziam suas composições e cantavam (ZAN, 2013). Entretanto, Roberto Carlos parecia trilhar um caminho mais seguro, tendo em vista a força inegável da música romântica de massa na sociedade brasileira, tendo em vista o estímulo ao convívio familiar, à intimidade e às relações apoiadas em uma “ética de fundo emotivo” (HOLANDA, 1971). O melodrama – cujos aspectos fundamentais são o sentimento e a compreensão da realidade pelas classes populares a partir das relações familiares – é um aspecto marcante em inúmeras produções latino-americanas – como as novelas mexicanas ou a música sertaneja brasileira – em face da tendência acentuada de produção e reprodução de traços de sociabilidade tradicionais mesmo em face de processos de modernização, de forma a se colocar como referência fundamental para o entendimento de contradições expressas na cultura popular (MARTÍN-BARBERO, 1983; MORELLI, 2008). Observam-se fortes características melodramáticas na produção musical de Roberto Carlos desde a década de 1970 até os dias de hoje.

## AS (RE)CONSTRUÇÕES DA OBRA DE ROBERTO CARLOS EM “AS CANÇÕES QUE VOCÊ DANÇOU PRA MIM”

Em “As canções que você dançou pra mim”, é possível perceber que as associações entre os movimentos dos corpos dos bailarinos coreografados por Neoral e as canções de Roberto Carlos que induzem à dança foram diversas. A partir dessas associações, é possível detectar trechos do espetáculo em que os efeitos são a reafirmação e a potencialização do amor romântico e da figura do playboy-herói da Jovem Guarda. Dentre elas, cabe citar a coreografia, ao som de “Detalhes”, de um dos casais, que entrelaçam seus corpos em uma coreografia sensual, principalmente os movendo lançados ou deitados sobre o chão e se arrastando e rolando sobre ele. A sensualidade e a concretização do amor ficam evidentes em outras sequências, como na aproximação entre os casais à luz baixa em “Falando sério” e na combinação de movimentos rápidos com os braços e quadris, que lembram as coreografias da Jovem Guarda, entre os pares em “Eu te darei o céu”, como se tais casais estivessem afinados e em harmonia a partir da sincronia de seus movimentos no palco.

Uma das partes em que o amor romântico parece atingir seu ápice é a famosa sequência do beijo entre um casal de bailarinos ao som de “Eu te proponho” e “Seu corpo”, combinadas com seus versos intercalados, quase constituindo uma nova canção. Sem que seus lábios se separem, os bailarinos fazem movimentos de destreza corporal e força, havendo momentos em que o bailarino sustenta a bailarina no ar, e ela se sustenta nas coxas dele. Ambos se lançam ao chão em movimentos sensuais, em que seus corpos se tocam, se entrelaçam, sem que se separem, como se a concretização do amor romântico os levasse a uma posição transcendental e planassem no espaço vazio.

A coragem e o espírito aventureiro do “playboy-herói” são desenvolvidos na sequência em que um bailarino é conduzido pelos outros a caminhar sobre as cadeiras que mudam a todo momento de posição, com a combinação de “As curvas da estrada de Santos” e “Força estranha”. O desdém pela própria existência pelo fracasso na conquista da amada é potencializado quando os bailarinos caem no colo uns dos outros e se empurram enquanto sentados nas cadeiras em “Quando” (“Quando você se separou de mim / Quase que a minha vida teve fim”). Remissões ao estilo de coreografia típica do rock da época da Jovem Guarda são feitas em “Desamarre meu coração”, o que ressalta o estilo de vida despojado do “playboy-herói”.

Aspectos de exaltação de sentimentos e vivências ao tratar de temáticas ligadas ao amor e a relacionamentos são ampliados quando os bailarinos vêm conversar com a plateia e se juntam ao público numa coreografia mais leve ao som

de “De tanto amor”. O amor materno também é exaltado quando os bailarinos se aproximam carinhosamente de mulheres de mais idade na plateia durante a canção “Lady Laura”, canção de Roberto Carlos em homenagem à sua mãe.

Se por um lado algumas associações feitas durante o espetáculo reiteram, reafirmam ou potencializam elementos da obra de Roberto Carlos como o romantismo e o heroísmo do “playboy”, por outro as coreografias de Neoral parecem atribuir sentidos renovados às letras das canções do “Rei”, evidenciando sentidos alternativos aos textos presentes nas letras e/ou do contexto para estetizá-los. Por exemplo, durante a execução de “É preciso saber viver”, a coreografia não só se distancia dos movimentos de intimidade entre os casais, como esses casais são trocados durante a dança. Nessa troca, é sugerida não só a possibilidade de que o amor romântico seja desmitificado por conta da existência de traições – colocadas como comuns nos relacionamentos reais –, mas também a oferta de possibilidades de amor além daquelas presentes nas letras de Roberto Carlos, como o homossexual. Nessa sequência, dois bailarinos do mesmo sexo se beijam enquanto casais se refazem ao longo da coreografia.

A remissão à troca de casais e à instabilidade de relacionamentos tidos como ideais fica também explícita em outra sequência, ao som de “Cama e Mesa”, canção que aponta que o protagonista que gostaria de ser, na vida da amada, a “coisa boa liberada ou proibida, tudo em sua vida”, como se ele próprio se objetificasse diante da pessoa amada. Tal instabilidade aparece na sequência em que toca a canção “Fera Ferida”, na qual os bailarinos trocam a posição em cadeiras alocadas de frente para outro bailarino, como se procurassem novos relacionamentos em busca de uma felicidade jamais encontrada, contrariando a concretização de um amor romântico eterno, tão almejado em diversas canções de Roberto Carlos.

Tais sequências comprovam que, no espetáculo, o corpo na dança pode provocar releituras e rupturas nas formas do texto, o que torna a relação entre o texto e o corpo significativamente mais complexas e até mesmo tensas. Enquanto há momentos em que claramente o movimento e a palavra associam-se num jogo que pode ser marcado por complementaridades (FERNANDES, 2001) e aspectos da obra original de Roberto Carlos são reafirmados e potencializados como o amor romântico, também há conflitos, como a desconstrução desse amor e a concepção de outras formas de relação amorosa, como a homossexual. A dança amplifica, assim, as dimensões do texto, tendo em vista a incorporação de outras perspectivas que se interpenetram e se encaixam na complexidade das suas relações com a palavra (ZUMTHOR, 2001). Nesse sentido, o espetáculo produz, reproduz e potencializa traços de sociabilidade tradicionais, mas explicita as contradições expressas na cultura popular com a manifestação de possibilidades alternativas para a construção de relacionamentos humanos diante da modernização dessas

sociedades (MARTÍN-BARBERO, 1983; MORELLI, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a Jovem Guarda representou um processo de inovação tecnológica e de impacto econômico diferenciado no país ao explorar o mercado da música para além dos discos, shows e programas de rádio. Aquela fora a primeira geração de artistas a atuar e usar a televisão como meio de promoção e comercialização da música, além de impactarem setores como a moda, a publicidade, o merchandising, o cinema e as revistas. Com a Jovem Guarda, a música tornou-se um produto de consumo de massa no Brasil em suas múltiplas possibilidades mercadológicas (DANTAS, 2015). Desde então, a obra de Roberto Carlos incorporou fortes características melodramáticas, de forma a preservar sua matriz no romantismo e nas formas mais tradicionais de construção de sociabilidade.

Na releitura da obra musical de Roberto Carlos feita em “As canções que você dançou pra mim”, a dança contemporânea não traz somente um movimento de repetição, de reafirmação ou de potencialização de elementos já colocados, mas de análise do passado e de proposição de alternativas àquelas que se colocavam, tornando-se, assim, um espaço de indefinição, incertezas, indecisões e indeterminações por conta da existência simultânea de continuidades e rupturas, de complementaridades e conflitos com a obra original.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis**. São Paulo: Página Aberta Editora, 1994.

ANAZ, Sílvio Antonio Luiz. O herói-playboy das canções midiáticas da Jovem Guarda: o imaginário romântico construído por Erasmo Carlos e Roberto Carlos nos anos 1960. **Comunicação Midiática**, v.9, n.1, p.36-55, 2014.

BAUGH, Bruce. Prolegômenos a uma estética do rock. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 38, p.15-23, 1994.

BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos Culturais de Juventude**. São Paulo: Moderna, 1995.

CUNHA, Tarcísio. Focus Cia de Dança faz temporada de ‘As canções que você dançou pra mim’ no teatro Imperator. **Agenda de Dança**, 3 jul. 2017. Disponível em: <<http://www.agendadedanca.com.br/focus-cia-de-danca-faz-temporada-de-as-cancoes-que-voce-dancou-para-mim-no-teatro-imperator/>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

DANTAS, Marcelo. A juventude como protagonista no consumo de produtos culturais: 50 anos de Jovem Guarda. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, v.4, ed. especial, p.109-120, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

- FERNANDES, Edson. A voz e o corpo: linguagem, estética e complexidade para uma reflexão no teatro de Antonin Artaud. **EccoS Revista Científica**, v. 3, n. 2, p. 63-81, 2001.
- FOCUS CIA DE DANÇA. As canções que você dançou pra mim. **Focus Cia de Dança website**, s.d. Disponível em: <<https://www.focusciadedanca.com/as-cancoes>>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- FRÓES, Marcelo. **Jovem Guarda**: em ritmo de aventura. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1971.
- LOPES, Paulo Eduardo. **A desinvenção do som**: leituras dialógicas do tropicalismo. Campinas: Pontes, 1999.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Memória narrativa e indústria cultural. **Comunicación y Cultura**, s.n., p.59-73, 1983.
- MARTINS, Rui. **A rebelião romântica da jovem guarda**. São Paulo: Fulgor, 1966.
- MEDEIROS, Paulo de Tarso. **A aventura da Jovem Guarda**. Brasiliense: São Paulo, 1984.
- MORELLI, Rita de Cássia Lahoz. O campo da MPB e o mercado moderno de música no Brasil: do nacional-popular à segmentação contemporânea. **ArtCultura**, v.10, n.16, p.87-101, 2008.
- NAPOLITANO, Marcos. A MPB na era da TV. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. (Org.) **História da televisão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.
- PAIXÃO, Cláudia Regina. Jovem Guarda: O rock amplificado pela televisão brasileira. In: XVIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE. **Anais...**, Bauru, 2013.
- PAVÃO, Albert. **Rock brasileiro**: trajetória, personagens e discografia/1955-65. São Paulo: Edicon, 1989.
- PROKOP, Dieter. O perfeito cantor de sucesso. In: MARCONDES FILHO, Ciro (Org.). **Dieter Prokop**: sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p.80-92.
- RAMOS, Eliana Batista. Anos 60 e 70: Brasil, juventude e rock. **Ágora**, n.10, p.1-20, 2009.
- TATIT, Luiz. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1996.
- TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- WISNIK, José Miguel. **Sem receita**: ensaios e canções. São Paulo: Publifolha, 2004.
- YVES, Pedro. **50 anos TV Record**. São Paulo: Editora Referência, 2003.
- ZAN, José Roberto. Jovem Guarda: música popular e cultura de consumo no Brasil dos anos 60. **Música Popular em Revista**, ano 2, v. 1, p. 99-124, 2013.
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

## KLEZMER E O VIOLINO: DO TEATRO YIDDISH À SALA DE CONCERTO

Data de aceite: 13/04/2020

**Edison Valério Verbisck**

Universidade de Évora

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/2714657873269852>

**Eduardo Lopes**

Universidade de Évora

<http://lattes.cnpq.br/8741046422288585>

**RESUMO:** *Klezmer* refere-se a um género de música folclórica das comunidades judaicas asquenazes (cultura *yiddish*). Foi eternizado pelo teatro *yiddish*, a fim de ser conhecido por descendentes nascidos na diáspora que não viveram nas aldeias de origem. Posteriormente, compositores eruditos e instrumentistas aproximaram o *klezmer* à música ocidental, trazendo-o aos palcos e salas de concerto. A fim de conhecer e delimitar o *klezmer*, o presente artigo aborda, através da revisão de materiais escritos e audiovisuais, uma perspectiva história e conceituação deste género, em um percurso do *shtetl* (aldeia) ao palco, do teatro *yiddish* às salas de concerto.

**PALAVRAS-CHAVE:** *klezmer*, violino, teatro *yiddish*, música erudita

### KLEZMER AND THE FIDDLE: FROM YIDDISH THEATER TO CONCERT HALL

**ABSTRACT:** Klezmer refers to a genre of folk music from the Ashkenazic Jewish communities (Yiddish culture). It was eternalized by the Yiddish theater, in order to be known by descendants born in the diaspora that did not live in the villages of origin. Subsequently, classical composers and musicians brought klezmer to Western music, bringing it to the stage and concert halls. In order to know and delimit the klezmer, this article approaches, through the review of written and audiovisual material, a history approach and conceptualization of this genre, in a journey from the shtetl (village) to the stage, from the Yiddish theater to the concert halls.

**KEYWORDS:** klezmer, violin, yiddish theater, classical music

## INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A MÚSICA *KLEZMER*

And oh, was Stempenyu skilled! He would grab his fiddle and with one passo f his bow – just one, mind you – the fiddle would begin to speak. What do I mean by “speak”? I mean literally, with words, with a tongue like, excuse the comparison, a living human being! Talking, arguing, singing mournfully in the Jewish fashion with such a wild cry from deep inside, from the very soul. (Aleichem, 1888/2016)<sup>1</sup>

O violino tem um papel de destaque na história da música *klezmer*, como é possível observar no trecho acima da peça teatral de Sholem Aleichem intitulada “Stempenyu, Um romance Judaico”. Na trama, o personagem principal é um violinista do leste europeu, que percorre *shtetls* (aldeias, vilarejos) a tocar em casamentos e festas judaicas. O termo *klezmer* designava este músico tradicional, em *yiddish*, sendo posteriormente ampliado ao gênero musical.

Muito antes de ser nomeado este estilo musical, já havia uma música *yiddish* feita pelos judeus asquenazes (originários do leste europeu). O instrumento violino, tal como conhecemos hoje, surgiu no século XVI, e foi logo associado a este estilo de música tradicional que era cantada e tocada em celebrações judaicas. O termo *klezmer* (*kley* = instrumento, *zmer* = música) referia-se inicialmente ao instrumento, posteriormente ao próprio músico, sendo que apenas no século XX passou a designar o gênero musical, denominando-se os intérpretes como *klezmerim*.

Para alguns estudiosos, a história da música *klezmer* iniciou há pouco mais de 300 anos, remontando deste período os arquivos mais antigos. Entretanto, Strom (2002) afirma que está presente desde sempre, pois na *Torah* (livro sagrado dos judeus) já há evidências sobre esta forma de música e dança. A música *klezmer*, embora não seja religiosa ou litúrgica, é representativa do povo judeu, particularmente daqueles oriundos do leste europeu. No teatro *yiddish* há uma frase que ressalta que um casamento sem *klezmer* não pode ser considerado uma celebração alegre, no sentido de relacionar a felicidade do casal à essa forma de expressão musical.

No século XV há relatos que grupos ou bandas de músicos, foram massacrados com os demais judeus em 1648 na Grécia e Turquia. No século XVIII haveriam músicos *klezmer* por toda Europa, notadamente na Alemanha, Áustria e Holanda. No século XIX deixaram esses países e “apareceram” em países do leste europeu, como Polônia, Eslováquia, Lituânia, Romênia, Hungria, Ucrânia e Rússia. No século XIX, muitos judeus eram obrigados a integrar o exército russo, tendo aprendido instrumentos de sopro que influenciaram e modificaram a música *klezmer*. Ainda no final do século XIX e princípio do século XX, muitos jovens violinistas *klezmer* tiveram autorização do Czar do Império Russo para estudarem em conservatórios, surgindo

---

1. “E oh, Stempenyu era hábil! Ele pegava seu violino e com uma passada de seu arco - apenas uma, imagine - o violino começava a falar. O que quero dizer com “falar”? Eu quero dizer literalmente, com palavras, com uma língua como, desculpa a comparação, um ser humano vivo! Conversando, discutindo, cantando pesarosamente à moda judaica com um grito tão selvagem do fundo, da própria alma.” [tradução livre]

daí instrumentistas de renome internacional como Efrem Zimbalist e Mischa Elman. Devido ao Holocausto, muitos *klezmerim* foram presos e morreram em campos de concentração, sendo que o *klezmer* desapareceu na Europa por quase 50 anos, reaparecendo apenas em 1988. Entretanto, nesse intervalo, a música foi mantida viva pelos hasídicos e asquenazes nos Estados Unidos da América, particularmente no Brooklyn (Jacobs, 2009).

O etnomusicólogo Moshe Beregovski (1892-1961) elaborou um catálogo de música tradicional judaica, numa coletânea desenvolvida entre 1928 e 1936. Através de seu trabalho, são identificadas as primeiras gravações de *klezmer* em 1895. Foi Beregovski que denominou o gênero musical de “*klezmerische musik*” em 1938, e os músicos como *klezmerim* (Solomon, 2007).

Embora a música *klezmer* fosse de amplo conhecimento das comunidades judaicas, estava de certa forma restrita a grupos específicos, até ser popularizada pelo teatro *yiddish*. Solomon Rabinovitch, nascido na Rússia em 1859, adotou o nome artístico Sholem Aleichem, que significa literalmente “a paz seja convosco”. A peça teatral “Stempenyu” retrata ficticiamente o melhor *klezmerim* de seu tempo, mas foi “Tevie, der Milkheker” que o tornou mundialmente famoso. A peça do teatro *yiddish* foi adaptada para a Broadway em um musical intitulado “Fiddler on the roof”, dando grande visibilidade à música *klezmer* (Guinsburg, 2009).

Os conjuntos de música *klezmer* são usualmente compostos por três a cinco músicos, mas podem contar com até quinze integrantes. Normalmente possuem um ou mais violinos, clarinete, trompete, e eventualmente contrabaixo, trombone ou tuba, tambor ou bumbo. A melodia principal recebe ornamentações, variações e improvisações com uma grande liberdade. A música *klezmer* não segue as regras formais, podendo utilizar quaisquer tonalidades e intervalos inferiores ao semitom. A música faz-se cromática ou sub-cromática, com traços melismáticos, pulsação rítmica, com influência clara de origem oriental e típica de culturas nômades, e ciganas inclusive.

Actualmente, quer a música religiosa, quer a música folclórica são amplamente conhecidas em todo mundo, inclusive por não judeus. Dessa forma, a definição da música judaica torna-se mais abstrata, uma vez que é preciso considerar todas as inter-relações estabelecidas com as mais diferentes culturas. Mesmo a música praticada em Israel e as composições de músicos judeus não podem ser delimitadas como música judaica. O *klezmer* que ouvimos hoje, muitas vezes é produzido por músicos de diferentes países e etnias, tendo-se tornado um gênero de *world music*, ou música de fusão. Entretanto, observa-se que entre os judeus da diáspora há uma persistência em produzir este estilo como forma de resistência e afirmação de identidade.

## CARACTERIZAÇÃO DA MÚSICA *KLEZMER* E SUA TÉCNICA VIOLINÍSTICA

O *klezmer* possui um tom colorido, brilhante e de caráter enérgico. O uso de instrumentos melódicos imitam a voz humana, desta forma várias as técnicas usadas são caracterizadas pelo processo imitativo, como “risada”, “soluço”, “lamento”, utilizando-se os termos *yiddish*, respectivamente: *tshok*, *kneytsh*, *krekhts* (Netsky, 1998).

As canções buscam transmitir alguma coisa sem palavras, mas imitando a voz e os sentimentos humanos. Dessa forma, o instrumentista deve cantar a melodia internamente, tendo em conta que a partitura é uma estrutura, mas não deve ser seguida rigidamente. As frases devem ser direcionais, com forma, intenção e significado, sendo repetidas muitas vezes ao longo da música (Solomon, 2007).

As escalas próprias são *Freygish*, *Misheberach* e *Adonai Malakh* (figura 1), sendo também utilizadas as escalas Maior e menor, natural ou harmônica. A escala *Freygish* deriva do modo *Ahava Rabbah* (figura 2), sendo construída sobre o 5º grau da escala menor harmônica, com tetracorde descendente para a tônica.

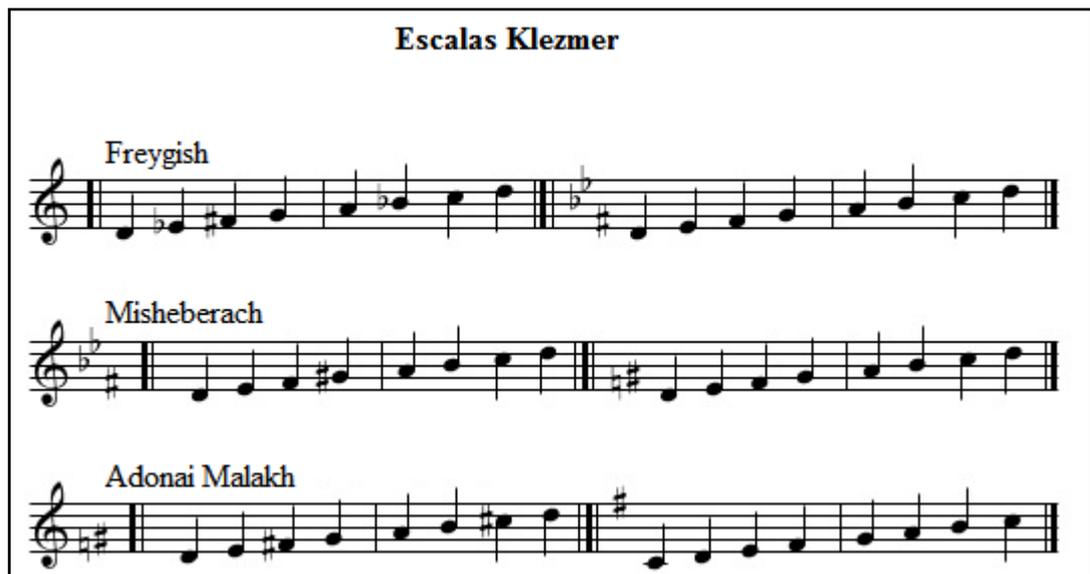


Figura 1: Escalas klezmer

A escala *Misheberach* origina-se no modo ucraniano dórico, tendo uma 4ª aumentada; por sua vez, a escala *Adonai Malakh* vem do modo mixolídio. Algumas escalas podem ser usadas em conjunto, por exemplo *Freygish* e *Misheberach*.



Figura 2: Ahava Rabbah

A grande maioria das canções são dançantes, sendo algumas poucas meditativas ou apenas baseadas na improvisação. As melodias dançantes são do tipo *freylechs*, *bulgar*, *chosidl*, *hora*, *doina*, entre outras.

As melodias *freylechs* são vivas e dançantes, pois a palavra em *yiddish* significa alegria, regozijo. Um exemplo desse tipo de música é “Dance of Delight” (figura 3), no estilo “Mazel Tov”. A melodia, executada pelo violino, aparece nos compassos iniciais (até o compasso 6), devendo ser tocada no modo *detaché*, e o acompanhamento precisa ser rápido e enérgico, mantendo o ritmo através das notas longas da melodia (Jones, 2001).

With movement ♩ = 112

Violin melody

G 1 § G

5 Cm G

9 last time to Coda ⊕ Fm 1<sub>G</sub> 2<sub>G</sub>

Figura 3: Dance of Delight (Freylekh tants), excerto

As técnicas utilizadas pelos *klezmerim* são as mesmas empregues pelos instrumentistas clássicos ocidentais, excepto por alguns elementos característicos que são utilizados na música *klezmer*, e que fazem sentido pois imitam a voz e os sentimentos humanos. O primeiro e mais frequente são os chamados *krekhths*, que significa gemido, uma espécie de reminiscência do choro. Em oposição a esse, temos o *tshok*, uma imitação do riso. Outro elemento bastante utilizado é o *kneytsh*, uma pegada tipo soluço (Netsky, 1998).

O violino *klezmer* possui muitos ornamentos, incluindo-se o vibrato, que é assim considerado nesse estilo. O vibrato deve ser rápido, apertado e parecido com um trinado, com uma puxada rápida e acentuada do arco na primeira batida. Para obter o som de *krekhths* é preciso imitar um gemido, de modo que o som esperado fica a meio caminho de um harmônico e uma nota. A técnica violinística correspondente deve ser, com a mão esquerda, utilizar o 4º dedo sem muita pressão, movendo-o levemente, e igualmente, na mão direita, diminuir a pressão do arco. Outro ornamento característico é o *dreydl*, com uma técnica semelhante de

arco e movimento rápido de mão esquerda, ou, em uma variação, um movimento para frente e para trás na mão esquerda, deslizando o dedo lentamente, em uma velocidade muito inferior à execução regular (Solomon, 2007).

## **VIOLINO KLEZMER: DO SHTETL AO PALCO, DO TEATRO YIDDISH À SALA DE CONCERTO**

Além da música religiosa, a música tradicional também extrapolou o contexto judaico. A música *klezmer*, originária dos *shtetl* (distrito, bairros *yiddish*), fez-se mundialmente famosa ao longo do século XX, tornando-se um estilo praticado inclusive por não judeus. A partir de uma pintura de Marc Chagall, originário de um bairro judeu de Vitebsk (Bielo-Rússia), e dos contos de Sholem Aleichem, de origem ucraniana, surgem inspirações para a comédia musical “O violinista no telhado”, que trouxe a música *klezmer* directamente dos *shtetl* para a Broadway e, posteriormente, para todo mundo.

A América surge como a “terra prometida” para os judeus que, por alguma razão, precisaram deixar a Europa. A garantia de liberdade religiosa, através da Constituição americana de 1791, fez aumentar a vaga de imigração judaica, tanto de sefarditas como asquenazes. As primeiras sinagogas e congregações judaicas foram constituídas e a presença dos judeus da América começou, desde então, a influenciar diversos meios e, inclusive, a música (Lemaire, 2001).

A música das sinagogas americanas possui evidente influência dos asquenazes, particularmente de origem polonesa e russa (judeus ortodoxos). Também a música tradicional fez-se presente, como o *klezmer* e o canto *yiddish*, que relacionaram-se posteriormente com o jazz (“The Jazz Singer”, primeiro filme com falas, que contou com Joseph Rosenblatt, cantor prodígio judeu) e a comédia musical da Broadway (e.g. “The Fiddler on the Roof” - O Violinista no Telhado). O século XX assistiu à chegada de novos imigrantes judeus na América, particularmente em função de perseguições semíticas na Europa e das guerras, e também ao aparecimento de gerações de descendentes judeus nascidos na América.

Antes dessa popularização, o teatro *yiddish* saiu dos contos de Sholem Aleichem e chegou a Nova Iorque para dar a conhecer a vida e a cultura dos *shtetl* aos imigrantes judeus, principalmente àqueles que nasceram na América. A história de Stempenyu, vagamente inspirada no violinista *klezmer* Yosele Druker (mesclada com a lenda de Paganini), foi representada diversas vezes e de diferentes formas ao longo do século XX, desde a versão mais próxima ao original, passando pela versão instrumental de Achron e influenciando a versão mais famosa na Broadway

(Walden, 2014).

Joseph Achron, violinista e compositor judeu nascido na Rússia, conseguiu transpor a história do teatro *Stempenyu* em uma suíte com três andamentos: “*Stempenyu plays*”, “*Sher*” e “*Freilachs*”. Trata-se de um exemplo evidente da influência da música *klezmer* e da transição do teatro *yiddish* para a sala de concerto, pois o compositor conta-nos uma história através da música, sem palavras, apresentando um lugar idealizado pelos judeus (*shtetl?* gueto? paraíso?), bem como ideais de comunidade e fraternidade que permanecem importantes na diáspora (Walden, 2009).

Da mesma forma, na América do século XX nasceram grandes sucessos musicais. Os compositores americanos com origens judaicas brilharam em diferentes segmentos, quer na composição erudita, quer no jazz e no popular. A lista seria imensa, mas convém destacar George Gershwin (1898-1937), nascido em Nova Iorque, vivia no bairro judaico de *Manhattan Est*, freqüentando desde muito jovem os teatros *yiddish*. Estudou em *Juilliard School* com Rubin Goldmark, tornando-se um excelente pianista e compositor. Compôs obras como *Porgy and Bess*, uma ópera que faz lembrar o teatro *yiddish*, onde *Porgy* encarna um papel masculino tradicionalmente presente nas comédias judaicas. Em *Rhapsodie in Blue*, a inspiração advém do *klezmer*.

Uma forma bastante conhecida e tocada no *klezmer* é o *nigun*, a canção sem palavras. Para Rubin (2015), *Nigun* não significa canção (que seria a melhor tradução para este termo *yiddish*), mas sim energia que conduz o ser humano à elevação espiritual, ao *devekut*. Apesar de estar inserida dentro do judaísmo, para o autor, *nigun* é uma oração sem religião, podendo ser apreciada e tocada por qualquer pessoa, independentemente de sua origem ou crença.

Para Yehudi Menuhin (1916-1999), que também cresceu em um ambiente no qual o *klezmer* estava presente, o intérprete deve integrar um certo grau de improvisação à sua performance, utilizando o espaço entre as notas e transformando em um som próprio. A música como modo de expressão imediata e espontânea na diáspora judaica, permite ao instrumentista manifestar suas raízes culturais em uma sonoridade específica (Walden, 2012).

Ernest Bloch, em sua composição *Baal Shem* (1923) denominou um movimento inteiro “*Nigun*”. A peça possui um forte apelo hassídico, desde o seu título, utilizando as escalas *freygish* e *misheberach*. O compositor emprega a escala *Ahava Rabbah*, como é possível observar no excerto na figura 4, nos compassos 26-27, com um tetracorde Lá – Sib – Dó# - Ré.



Figura 4: Bloch, Nigun, violino, compassos 24-28

*Baal Shem*, suíte na qual está inserida a peça *Nigun*, foi composta em 1923, quando Bloch leccionava em Cleveland, para seu amigo e violinista suíço André de Ribaupierre. Dedicou a obra em memória de sua mãe, sendo constituída por três movimentos: *Vidui*, *Nigun* e *Simhat Torah* (Schiff, Serebrier & Royal Scottish National Orchestra, 2007).

O título da obra homenageia Baal Shem Tov, fundador do Hassidismo, movimento que ganhou força na Europa a partir do século XVIII. Em *Nigun*, faz-se uma referência a um tom hassídico da Rússia. No último movimento, *Simhath Torah*, aparece um trecho de uma canção de casamento *yiddish* intitulada “*Dee Mezinke Oisgegayben* - O Casamento da Filha Mais Nova”, conforme figura 7 (Knapp, 1970-71).

Figura 5. Trecho de canção *yiddish* (a) e trecho do violino em *Simhat Torah*. Fonte: Knapp, 1970-71, p. 104.

*Vidui* é uma prece confessional utilizada em diferentes situações, inclusive no *Yom Kippur*. *Nigun* significa melodia, e remete ao fervor religioso das canções hassídicas. *Simhat Torah* refere-se à celebração que encerra o *Sukkoth*, no encerramento e reabertura do ciclo infinito de estudos da *Torah*.

A execução da peça pelo violinista Joseph Szigeti evoca técnicas utilizadas pelos músicos de câmara *klezmer*, tocando-a em ritmo acelerado, com um vibrato

rápido e timbres agudos e ásperos ocasionais, que contribuem para uma interpretação enérgica. Mesmo a interpretação de Yehudi Menuhin, que foi responsável por tornar famosa esta obra, incorpora elementos característicos dos *klezmerim*, tais como glissando e rubato (Walden, 2012).

A técnica violinística empregue na música *klezmer* é fruto de diferentes estilos que a integram, tais como romeno cigano e outros, uma vez que as fronteiras culturais são fluídas. Além desse aspecto, também é preciso ter em conta que a partitura é apenas um guia, uma orientação a respeito da melodia a ser tocada, e não deve ser seguida à risca, no que tange à interpretação, dando sempre espaço ao carácter improvisatório. Dessa forma, para tocar uma música *klezmer* é preciso apropriar-se da melodia, e depois desapegar-se do texto e criar algo naquele momento.

O estilo *klezmer* de tocar violino tem sido incorporado em composições eruditas, quer pelos próprios compositores, quer pelos intérpretes. Entretanto, essa transição do *klezmer* para o erudito, remonta ao século XIX, tendo-se aprofundado ao longo do século XX. Mikhl Joseph Guzikow (1809-1837) foi um multi-instrumentista *klezmer*, o mais famoso de seu tempo, e era admirado por Franz Liszt e Felix Mendelssohn, podendo ter influenciado de alguma forma algumas de suas composições. Oriundo de uma família de *klezmerim*, aos 15 anos Gusikov já era famoso no mundo judeu, sendo que aos 26 anos apresentava-se regularmente aos gentios em teatros e feiras, tendo entretanto falecido de tuberculose aos 28 anos (Sapoznik, 2011).

Alguns violinistas mais proeminentes do século XX estavam profundamente ligados ao *klezmer*, sendo que aqueles que não tocavam, propriamente, ouviram de seus familiares próximos e cresceram num ambiente musical *klezmer*: Bronislaw Huberman (1882- 1947, Polônia), Efren Zimbalist (1889- 1985, Rússia), Mischa Elman (1891 -1967, Ucrânia), David Oistrakh (1908-1972, Ucrânia), Jascha Heifetz (1901-1987, Lituânia) e Nathan Milstein (1904- 1992, Rússia). Pelas mãos de Leopold Auer e Pyotr Solomonovich Stolyarsky (esse segundo, de origem judaica e de família de *klezmerim*), crianças e jovens *klezmer* foram transformados em virtuosos, pelo emprego de técnicas como amplo vibrato, glissando e ornamentos característicos, compatíveis com sua origem e adequadas ao contexto erudito dos palcos de concertos (Sapoznik, 2011; Jacobs, 2009).

De fato, observamos essa geração de violinistas de excelência no princípio do século XX, e a maioria compartilha essa origem em comum, bem como sua formação musical. A influência foi tão marcante, que manteve-se até o fim do milênio e ainda hoje pode ser confirmada. Itzhak Perlman em 1995 lançou um documentário intitulado “In the fiddler’s house”, no qual explora a música *klezmer* em busca de suas próprias origens, e “aprende”, nesse processo, a tocar música *klezmer* pura e também desempenha no documentário uma composição de Joseph Achron, com influências da cultura *yiddish*. O filme é uma obra de referência àqueles que desejam

conhecer esse gênero musical, particularmente aos violinistas que se interessam pelo tema. Reforça também a importância de manter vivas as tradições, a história e a cultura, mesmo em se tratando de um grande violinista erudito, como é o caso de Itzhak Perlman.

## CONCLUSÕES

O *klezmer* é a música folclórica dos asquenazes, aquela que preenchia as celebrações *yiddish*. Um casamento sem *klezmer* não poderia ser um casamento feliz, segundo a tradição. A vida nas aldeias do leste europeu (*shtetl*) era repleta de tradições e cultura, de uma forma que muitos judeus nascidos na América e em outros locais distantes de sua origem não puderam vivenciar. O teatro *yiddish* surgiu para que essas gerações pudessem conhecer o dia-a-dia de um *shtetl* idealizado, sendo esse lugar uma constante no imaginário judaico, tendo ultrapassado seu propósito e popularizado a cultura asquenaze. Presente nos palcos através do teatro, a música *klezmer* afirmou seu lugar de destaque e extrapolou para o meio musical erudito, sendo incorporada em diversas obras de compositores e intérpretes renomados. O percurso desta música, do *shtetl* aos palcos não foi linear, tendo sofrido conquistas e reveses ao longo do século XX, inclusive a tentativa de extermínio do povo e da arte.

Actualmente, a música *klezmer* mantém-se como expressão tradicional da cultura *yiddish*, presente na forma “pura” e em modalidades contemporâneas de *klezmer-fusion* e *world music*. Outrossim, no meio erudito da música ocidental, composições de inspiração *klezmer* ainda são apresentadas ao público em salas de concerto, assim como intérpretes renomados possuem uma origem relacionada ao *klezmer*. O artigo, obviamente, lança luz sobre a abordagem que se pretende, sem deixar de reconhecer que existem diversas outras possibilidades e origens. Não obstante, o reconhecimento de uma ligação serve para que seja possível apreender algo e tirar disso o seu melhor.

Observa-se que o *klezmer* saiu das aldeias, das ruas, para o meio do espetáculo, para o erudito, para o acadêmico, sendo que sua origem está na espontaneidade e na oralidade. Embora o *klezmer* esteja presente nas salas de concerto, talvez fosse preciso, a priori, um maior reconhecimento de seu sentido musical, que abrange de forma singular as relações interpessoais, expressando-se num tocar com maior interatividade, com maior atenção ao outro, seja ele o interprete ou o ouvinte. Faz-se necessário percorrer o caminho inverso, levando a música novamente para o dia-a-dia das cidades, e não apenas restrita aos teatros, mantendo o fluxo do devir. Dessa forma, o *klezmer* permanece fiel às suas origens, como uma expressão livre da interpretação que denota à música um caráter vivo que parte da imanência da

cultura.

A propósito de música e raízes, Sholem Aleichem e Itzhak Perlman representam esse percurso do teatro *yiddish* à sala de concerto, e algumas de suas ideias dão significado e fechamento ao presente artigo:

In short, Stempenyu was the result of ten generations of klezmerim - and he was not in the least ashamed of it, as the simple laborer is sometimes ashamed of his lot. (Aleichem, 1888/2016) <sup>2</sup>

If there's any kind of music that I can call my own, coming from my background, it's klezmer music. (Perlman, 1995) <sup>3</sup>

## REFERÊNCIAS

Aleichem, Scholem. *Stempenyu. My first jewish novel*. Tradução Daniel Kennedy. Amherst: Yiddishbookcenter.org, 1888/2016.

Guinsburg, Jacó. Scholem Aleichem. A paz seja convosco! *WebMosaica: Revista do Instituto Cultural Marc Chagall*, Porto Alegre, v.1, n.2, 2009.

Jacobs, Alan. Klezmer – Music with a jewish soul. *Jewish Affairs*, Africa do Sul, Pesach, p. 47-49, 2009.

Jones, Edward Huws. *The Klezmer Fiddler. Jewish music of celebration*. Londres: Bossey & Hawkes, 2001. 42p.

Knapp, Alexander. The Jewishness of Bloch: Subconscious or Conscious? *Proceedings of the Royal Musical Association*, v. 97, p. 99-112, 1970-1971.

Lamprecht, Wolfgang. *The Blue Notes of Klezmer. Woodwinds and the jewish jazz-sound*. Berlim: Pro Business, 2016. 109p.

Lemaire, Frans C. *Le destin juif et la musique*. França: Fayard, 2001. 771p.

Netsky, Hankus. An overview of Klezmer Music and its development in the U.S. *Judaism. Klezmer: History & Culture*, Nova Iorque, v.47, n.1, p.5-12, 1998.

Perlman, Itzhak, Lenzer, Don, DuBose, Glenn et al. *Itzhak Perlman in the Fiddler's House: A Journey to the Heart of Klezmer* [DVD]. UK: EMI Classics, 1995.

Sapoznik, Henry. *Klezmer! Jewish Music from Old World to Our World*. Londres: Music Sales, 2011. 288p.

Schiff, Zina, Serebrier, Jose, & Royal Scottish National Orchestra. *Ernest Bloch. Violin Concerto. Baal Shem. Suite Hébraïque* [Audio CD]. EU: Naxos, 2007.

Solomon, Sophie. Klezmer violin technique. *The Strad*, Londres, n.1, p.62-65, 2007.

---

2. Em suma, Stempenyu foi o resultado de dez gerações de *klezmerim* - e ele não tinha a menor vergonha disso, como o simples trabalhador às vezes sente vergonha de sua sorte. [tradução livre]

3. Se há algum tipo de música que eu possa chamar de minha, vindo do meu passado, é a música *klezmer*. [tradução livre]

Strom, Yale. *The book of klezmer*. The history, the music, the folklore. Chicago: Chicago Review Press, 2002. 400p.

Walden, Joshua. Music of the “Folks-Neshome”. “Hebrew Melody” and changing musical representations of Jewish culture in the early twentieth century Ashkenazi diáspora. *Journal of Modern Jewish Studies*, Londres, v. 8, n. 2, p. 151–171, 2009.

Walden, Joshua S. “An Essential Expression of the People”: Interpretations of Hasidic Song in the Composition and Performance History of Ernest Bloch’s Baal Shem. *Journal of the American Musicological Society*, California, v. 65, n. 3, p. 777- 820, 2012.

Walden, Joshua S. The ‘Yidishe Paganini’: Sholem Aleichem’s Stempenyu, the Music of Yiddish Theatre and the Character of the Shtetl Fiddler. *Journal of the Royal Musical Association*, Oxfordshire, v.139, n. 1, p. 89-136, 2014.

## O IMAGINÁRIO SOBRE TECNOLOGIA: ANÁLISE DA REALIDADE VIRTUAL NA SÉRIE BLACK MIRROR E SUA POSSÍVEL UTILIZAÇÃO PUBLICITÁRIA

*Data de aceite: 13/04/2020*

*Data de Submissão: 06/01/2020*

**Marina Strumiello Rodrigues da Silva**

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo – SP

<https://www.linkedin.com/in/marina-strumiello-rodrigues-da-silva-307a87b1/>

**RESUMO:** Este estudo analisou o imaginário acerca da realidade virtual na cultura contemporânea, através do contexto presente na série Black Mirror. Falando sobre do imaginário sobre tecnologia, persuasão e jogos. A Realidade Virtual pode ser relacionada com aspectos sobre o comportamento do consumidor, ampliando as imagens que as pessoas fazem sobre o futuro das formas como o consumo vai se desenvolver mostrando que a realidade virtual atua como elemento persuasivo. Com isso entendemos que a sociedade está em fase de adequação a essas tecnologias e que cada vez mais fazem parte do nosso dia a dia. A cultura contemporânea aos poucos irá se acostumar com essas novas tendências de meios de comunicação mais tecnológicos e realistas. Constatamos que o imaginário constitui a essência do

espírito de cada indivíduo. Podemos dizer que o Imaginário é um conjunto de imagens que se constituem como signos e símbolos, Durand fala de imaginário sobre não ser um simbolismo, pois o símbolo seria a maneira de expressar o imaginário. Assim, concluímos que a realidade virtual, potencializa o imaginário, sendo um elemento persuasivo na publicidade, fazendo com que as pessoas se interessem mais por esses produtos, serviços ou pontos de vendas com a tecnologia. Esse estudo serve como base para futuras pesquisas de mestrado e doutorado as quais pretendo seguir para entender a complexidade nessa adaptação às tecnologias de realidade virtual que cada vez mais fazem parte do nosso cotidiano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Realidade Virtual. Imaginário. Black Mirror.

THE IMAGINARY ON TECHNOLOGY:  
VIRTUAL REALITY ANALYSIS IN THE  
BLACK MIRROR SERIES AND POSSIBLE  
ADVERTISING USE

**ABSTRACT:** This study analyzed the imagery about virtual reality in contemporary culture, through the context of the Black Mirror series. Talking about the imaginary technology, persuasion and games. Virtual Reality can be

related to aspects of consumer behavior, expanding the images that people make about the future of how consumers will develop showing that virtual reality acts as a persuasive element. We understand that society is in the adaptation phase to these technologies and that increasingly are part of our day to day. Contemporary culture will slowly become accustomed to these new trends of more technological and realistic media. We find that the imaginary constitutes the essence of the spirit of each individual. We can say that the Imaginary is a set of images that are constituted as signs and symbols, Durand speaks of imaginary about not being a symbolism, because the symbol would be the way to express the imaginary. Thus, we conclude that virtual reality enhances the imaginary, being a persuasive element in advertising, making people more interested in these products, services or sales points with the technology. This study serves as a basis for future master's and doctoral research, which I intend to follow to understand the complexity in adapting to virtual reality technologies that are increasingly part of our daily lives.

**KEYWORDS:** Virtual Reality. Imaginary. Black Mirror

## 1 | INTRODUÇÃO

Este estudo analisou o imaginário acerca da realidade virtual na cultura contemporânea, contexto que aparece na série Black Mirror. Dentro do imaginário sobre tecnologia, persuasão e jogos – um dos conteúdos da série Black Mirror - o tema realidade virtual pode ser relacionada com aspectos sobre o comportamento do consumidor, ampliando as imagens que as pessoas fazem sobre o futuro das formas como o consumo vai se desenvolver mostrando que a realidade virtual atua como elemento persuasivo.

Com a tecnologia de realidade virtual nos perguntamos mais a fundo, “o quanto isso interfere nas relações pessoais na sociedade contemporânea?”, com isso, o problema da pesquisa se define em, “como o imaginário coletivo é alimentado pela ideia de realidade virtual presente nos conteúdos áudio visuais como na série Black Mirror?”. Foi preciso entender que estamos em fase de adequação as tecnologias de realidade virtual que cada vez mais fazem parte do nosso dia a dia. A cultura contemporânea aos poucos irá se acostumar com essas novas tendências de meios de comunicação mais tecnológicos e realistas. Logo a hipótese que trabalhamos para o problema apresentado acima é de que a realidade virtual, potencializando o imaginário, também pode ser um elemento persuasivo. O objetivo é analisar como o imaginário coletivo é alimentado pela ideia de realidade virtual presente nos conteúdos áudio visuais como na série Black Mirror. Esses conteúdos por sua vez alimentam a estética publicitária contemporânea. Quanto a metodologia, a primeira fase foi realizada uma pesquisa bibliográfica em torno do assunto imaginário com

realidade virtual e a sociedade com essa tecnologia e a segunda fase em pesquisa exploratória sobre a série Black Mirror, como possível ferramenta persuasiva na publicidade e o que as pessoas pensam sobre o tema de instigar o imaginário através da realidade virtual na sociedade contemporânea.

Black Mirror é uma série de televisão britânica antológica de ficção científica criada por Charlie Brooker e centrada em temas obscuros e satíricos que examinam a sociedade moderna, particularmente a respeito das consequências das novas tecnologias como realidade virtual. Os episódios são trabalhos autônomos, que geralmente se passam em um presente alternativo ou em um futuro próximo. A série foi transmitida pela primeira vez na emissora Channel 4, no Reino Unido, em dezembro de 2011. Em setembro de 2015, a Netflix comprou a série. A série recebeu aclamação da crítica e aumento de interesse internacionalmente (principalmente nos Estados Unidos), depois de ter sido adicionada à Netflix.

Falando sobre Imagem, para o estudioso francês Gilbert Durand (1989) a imagem é a matéria de todo o processo de simbolização e fundamento da consciência na percepção do mundo. O imaginário é a capacidade individual e coletiva de dar sentido ao mundo, é um conjunto relacional de imagens que dão significado a tudo que existe. Isso pode ser relacionado com o fato das pessoas ainda se assustarem com essa nova tecnologia de realidade virtual que será abordada mais profundamente com o desenvolvimento da análise.

Devemos levar em conta que vivemos em meio a uma sociedade que busca por emoções, e com o lançamento de jogos com realidade virtual, as pessoas têm a oportunidade de mexer com o seu imaginário, de fazer com que todos os signos presentes no jogo façam sentido e transmitam sensações a eles.

Em relação a realidade virtual pode se dizer que se trata de uma nova tecnologia que utiliza softwares que simulam objetos “reais”, sons e outras sensações. Podemos definir como realidade virtual uma imersão a simulação da realidade, num ambiente tridimensional, usando um software interativo você pode ter a experiência controlando os movimentos do seu corpo. A pessoa que está em meio a esse equipamento pode olhar 360 graus para obter informações completas do ambiente virtual em que está.

Exemplificando isso, os irmãos Lumière, que foram inventores do cinematógrafo (1892 na França),<sup>1</sup> tiveram sua primeira exibição pública comercial de filme (1895) conhecida como “o dia que a plateia fugiu da sala acreditando que o trem saia da tela”. Nada mais nada menos do que vivemos hoje, essa magia do imaginário, essa junção de signos, significantes e significados mexem com todos os nossos sentidos, e atualmente vivemos isso com os novos jogos de realidade virtual. Muitas pessoas

---

1. <http://lounge.obviousmag.org/bibliotela/2014/03/ha-119-anos-os-irmaos-lumiere-exibiram-o-primeiro-filme-ao-grande-publico-dando-inicio-a-magia-do-ci.html>

que experimentam os jogos pela primeira sentem que realmente estão fisicamente no campo virtual. Existem jogos de montanha russa ou escalada onde pessoas realmente caem no chão por acreditarem, imaginarem, que estão caindo. Ou seja, sempre a tecnologia vai estar a desenvolvimento de mexer com os nossos sentidos sensoriais e potencializar as emoções.

Ainda não é algo do dia a dia da cultura contemporânea participar de jogos com realidade virtual, no entanto se torna um grande atrativo para a experimentação desse novo produto. Com isso cabe discutir como as pessoas imaginam a utilização desta tecnologia em seu dia a dia.

Dentro do contexto comunicação, para Jowett e O'Donnell (1999, p.6), “a propaganda é a tentativa deliberada e sistemática de moldar percepções, manipular cognições e direcionar comportamentos a fim de alcançar uma resposta que promove a intenção desejada pelo propagandista”. É também definida como “qualquer mensagem destinada a formar, reforçar ou alterar as respostas dos outros” (MILLER, 1980, apud KLUCHAREV, SMIDTS e FERNÁNDEZ, 2008, p.12) pode impactar no processo de decisão dos consumidores. De acordo com a forma pela qual são abordados ou como recebem as mensagens comunicando sobre um novo produto ou serviço, eles podem tomar decisões completamente opostas no momento de uma compra. Persuasão é uma estratégia de comunicação que utiliza de recursos lógicos-rationais ou simbólicos por sua vez para induzir alguém a aceitar uma ideia, uma atitude ou realizar uma ação. Emprega argumentos com o propósito de conseguir que outros indivíduos adotem certas linhas de pensamento, teorias ou crenças na série de ficção.

Nesta perspectiva a série Black Mirror, tem como evidencia a importância do mexer com o imaginário. Podemos ter como objeto de análise como funciona essa potencialização do imaginário e como a persuasão aparece como a oferta de se jogar o jogo mais realista do mundo, utilizando seus medos para o tornar mais emocionante e fazer com que o imaginário te remeta a realidade. Realiza isso com projeções realistas, tiradas da mente do jogador, utiliza de sons fazendo com que recrie sensações na sua mente.

Não podemos deixar de abordar sobre a teoria social. Levando em conta os pensamentos do teórico cultural Stuart Hall (1990) que estudava o comportamento e identidade cultural na pós-modernidade. Ele chama atenção para a “crise de identidade” onde as pessoas se sentem deslocadas por conta das transformações da sociedade ocorridas em escala global. Na série Black Mirror podemos perceber que a sociedade retratada na série ainda está em processo de conhecimento e estudos sobre a realidade virtual assim como “na vida real”.

## 2 | DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO

### 2.1 Sobre a presença de realidade virtual como signo no imaginário midiático



<sup>2</sup> Ator Wyatt Russell de Black Mirror (27/07/2018)

A série pode ser considerada influenciadora de novas tecnologias, mais especificamente o segundo episódio da terceira temporada, “Versão de Testes”, este episódio acompanha Cooper (Wyatt Russell), um americano aventureiro que encontra na Inglaterra o ponto final de sua viagem antes de voltar para casa. Encontra uma vaga para testar uma nova tecnologia de uma empresa de videogames conceituada. Ele passa por pequenos e “reversíveis” procedimentos cirúrgicos para poder testar a nova tecnologia, inserindo um chip que capta suas memórias e emoções e, eventualmente, encontra-se perdido num pesadelo dessa realidade criada em sua mente. Utiliza dos medos contidos em nossos cérebros para nos amedrontar e tornar o jogo mais emocionante.

A ideia do episódio é, com os efeitos da realidade virtual, projetar uma realidade virtual onde as emoções do jogador são exaltadas. A partir do momento que você experiencia certas situações com tamanha intensidade você acredita que o ambiente em que está jogando seja o real, fazendo com que o jogador reaja de uma forma mais forte, trazendo suas lembranças e emoções para dentro do jogo. No fim das contas, Versão de Testes acaba fazendo um interessante questionamento sobre como a humanidade, no século XXI, cria máquinas tão fortes que acabam superando o potencial do cérebro humano, que pode não ser capaz de acompanhar essa rápida evolução. Sobrando espaço ainda para mostrar como as empresas estão alheias a isso, pensando apenas em criar a experiência mais imersiva possível que proporcionam ao cliente experiências cada vez mais realistas sem considerar as consequências geradas.

### 2.2 Sobre Realidade Virtual

Definimos a realidade virtual como uma tecnologia que “engana” os sentidos,

<sup>2</sup> [goo.gl/o69mXg](https://goo.gl/o69mXg)

criando uma realidade virtual imaginada. De acordo como já falado antes, a RV utiliza de softwares que simulam, objetos e ambientes reais, através da imagem som, e sensações. Ao induzir efeitos visuais, sonoros ou até mesmo táteis, a realidade virtual, permite a imersão completa em um ambiente simulado com ou sem a interação do usuário.

Atualmente, a realidade virtual tem como base displays como óculos e headsets, comum com o objetivo de cobrir completamente olhos e orelhas, privando o usuário de ouvir e ver estímulos externos. Esta tecnologia em sua maioria é divulgada para o entretenimento. Porém, como você verá a seguir, o conceito abrange muito mais do que efeitos visuais e ele já existe há bastante tempo.

Mais do que para entretenimento e diversão, a realidade virtual também é usada na área de medicina, treinamentos, entre outros como: Imersão para Idosos, onde podem conhecer o mundo sem sair do asilo. A tecnologia imerge eles em outro ambiente, onde os levam para caminhar em campos ou praia; projetos com pacientes com Autismo, onde treinam suas habilidades em situações sociais; Treinamento de Bombeiros, junto de roupas que transmitem a sensação de calor; Simulador de Voo para pilotou ou como Anúncios Experienciais são um tipo de publicidade onde as mensagens de marketing são embutidas em um mundo virtual. Nestes mundos, os consumidores em potencial podem interagir com o produto que está sendo vendido e convencerem-se de suas vantagens.

### 2.3 História da Realidade Virtual

Não se sabe ou certo mas acredita-se que uma das primeiras tentativas à Realidade Virtual (RV) foram os Estereoscópios, inventada em 1838 pelo físico Sir Charles Wheatstone. No século XX, nas décadas de 50 e 60, é que a RV, ficou mais parecida como nós conhecemos hoje em dia. Uma das primeiras criações foi o Sensorama, inventado por Morton Heilig. O Sensorama é um simulador com imagens 3D, som estéreo, inclinação do corpo, e sensações como vento e aromas. Foi imaginado pelo seu inventor como uma linha de produtos para o «cinema do futuro».

Alguns anos depois em 1965, Ivan Sutherland escreve sobre “The Ultimate Display”, o que se trata de uma sala no qual o computador conseguiria controlar a existência de matéria. Em 1968, construiu um protótipo rudimentar deste dispositivo, ao qual chamou de “Sword of Damocles”. Este dispositivo é considerado o primeiro sistema Head-mounted display (HMD) de Realidade Virtual e Realidade Aumentada. No fim da década de 70, Thomas Furness, começou a desenvolver interfaces visuais para controlo de aviões, e em 1982 apresentou o “Visually Coupled Airborne Systems Simulator”, também conhecido como “capacete do Darth Vader”.

Então na década de 90, com a explosão dos videojogos, começaram a ser

desenvolvidos diversos produtos de RV, para conseguir fornecer aos utilizadores uma experiência totalmente imersiva no mundo virtual. Em 95 julgaram como se a sociedade não estivesse pronta para este tipo de tecnologia, nesta mesma época a Internet ganhou fama, e conquistou o espaço dos Gamers. Todo mundo estava conectado à Rede, o que se tornou o destaque da época. A RV acabou sendo esquecida por um período, mas nos anos seguintes, com mais avanços tecnológicos, conseguiu oferecer uma maior imersão aos consumidores, assim, a RV à tona.

Com relação às Implicações Sociais, o recente desenvolvimento tecnológico da realidade virtual proporciona ao utilizador final uma experiência tão imersiva e aproximada do mundo real, que pode se tornar difícil distinguir a realidade física da realidade virtual. Por isso é interessante analisar eventuais impactos físicos ou psicológicos para utilizador, bem como de que forma a RV pode alterar comportamentos e transformar a sociedade. Podemos dizer que uma boa experiência de realidade virtual, é aquela em que a simulação consegue “enganar” os nossos sistemas cognitivos de tal forma que, para o nosso cérebro, visão, audição, tato, entre outros, mostre que temos a possibilidade sentir tudo aquilo que queremos representar no virtual.

Devemos destacar três componentes essenciais sobre a forma como a RV pode afetar a sociedade como a hoje conhecemos, são elas:

A vertente social, onde se trata do contato físico entre seres humanos. O desenvolvimento, de simulações permitem a interação à distância entre pessoas, permite que qualquer um possa ter a aparência que quiser e até viver sobre a sombra do anonimato. Por outro lado, estas possibilidades, permitem ainda combater a exclusão ou o isolamento social.

A vertente ética, cita contextos de simulação controversos, como por exemplo abordar temas relacionados com a violência através de agressões, morte em jogos, racismo, bullying, sexo em contextos ilícitos como a pedofilia, violação, prostituição e escravidão sexual, entre outros.

Por final a vertente cultural consiste na ponderação dos fatores anteriores e na forma como estes alteram a forma como nos relacionamos. Podemos considerar que a realidade virtual, poderá ser a próxima revolução cultural. De acordo com filmes e pesquisas, creem que o campo físico poderá deixar de ser relevante de tal forma que é hoje, sendo assim, o entretenimento, as viagens, o ensino, a desmaterialização dos bens de consumo físicos, podem mudar drasticamente a forma de se viver.

## **2.4 Conceitos Acadêmicos da Realidade Virtual**

O livro de Stuart Hall, que fala sobre “Identidade Cultural Na Pós Modernidade”, está presente conceitualmente no artigo “Configurações da ‘Cultura da Convergência no Game promocional Zona Incerta “da revista de Comunicação e Cultura,

Contemporânea e mostra como as pessoas estão utilizando da realidade virtual em seu dia a dia como exemplo, no vídeo de VR Vacina, onde a tecnologia da realidade virtual é capaz de transformar o incômodo em entretenimento, ajudando crianças a superar o medo de agulhas na hora da vacinação. É o que mostra a campanha VR Vacina, criada para o laboratório Hermes Pardini. O momento em que a criança vê o personagem colocando o “poder especial” em seu braço é, na verdade, o instante exato em que o enfermeiro aplica a vacina. Em vez de a criança chorar, a maioria se diverte com a aventura. A proposta foi criada pela agência OGILVY Uma das mais premiadas agências do mundo, com 118 Leões no Festival de Cannes (2010 a 2017), incluindo para essa iniciação do laboratório que foi Uma das campanhas mais premiadas do Festival de Cannes 2017.

Relacionando com os estudos culturais do livro da identidade cultural, o mesmo analisa a crise na pós-modernidade o qual toma como tema central as mudanças estruturais que fragmentam e desconstrói em as identidades culturais de classe, etnia, raça, gênero e nacionalidade. Isso se resume em paisagens culturais que modificam as identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nos mesmos. Perdemos o nosso sentido próprio, não sabemos mais quem somos e somos bombardeados por estímulos externos. O sujeito pós-moderno se transforma continuamente em relação às formas que somos interpretados ou representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Levamos em conta a Globalização como fator de mudança de caráter ondes as mudanças são rápidas, constantes, isso é a diferenciação da sociedade tradicional.

A Realidade Virtual vem se tornando um forte chamativo e influenciador de vendas de produtos ou serviços. O Zona Incerta teve início de acordo com a leitura do livro “Cultura de Convergência” de Henry Jenkins, onde a premissa era convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva. A convergência midiática está presente na ação, configurando o cenário de junção de tecnologia, linguagens e empresas. É uma mistura de ficção como forma de trabalhar profundamente a experiências dos consumidores, os motivando ainda mais a circular por outras plataformas midiáticas ao consumidor. É um construtor de uma experiência social entre produtos e o público na qual utilizam a realidade social da virtualidade para a construção de identidades na rede, sobretudo pelas comunidades virtuais. Vale ressaltar que a cultura participativa tem como um dos pontos mais interessantes, a ação de experiência neste caso, foi entendida como a grande estratégia da marca no investimento promocional realizado.

## 2.5 Sobre o Imaginário

O imaginário é a contraparte de um dos planos da realidade concreta, formada também pelo mundo imaginado (onde encontramos, por exemplo, os mitos e

arquétipos).

O professor Dr. Murray Hunter, da Universidade Malaysia Perlis, na Malásia, listou oito tipos de imaginação (2012). Segundo ele, a imaginação “estende nossas experiências e pensamentos, permitindo uma construção pessoal da visão de mundo que diminui nosso senso de incerteza. Ela preenche os espaços vazios de nosso conhecimento admitindo que criemos mapas mentais que trazem sentido à ambiguidades em situações em que faltam informações”.

Os tipos de imaginação são:

1) Imaginação Efetiva: Combina informações para formar novos conceitos e ideias. Pode ser guiada ou iniciada por pensamentos aleatórios, normalmente estimulados por experiências passadas. É extremamente flexível e permite inúmeras alterações, além de levar a outros tipos de imaginação.

2) Imaginação Construtiva ou Intelectual: É usada quando desenvolvemos diferentes hipóteses a partir das informações. É originária de uma ideia ou conceito definidos. Pode ser um processo longo, de décadas de trabalho, como na formulação de uma teoria ou tese.

3) Imaginação Fantasiada: Cria e desenvolve histórias, imagens, poemas e peças de teatro. Pode partir de algum fato ou experiências pessoais. Pode ser uma mistura de diferentes tipos de imaginação e é ferramenta para artistas, músicos, escritores e dançarinos.

4) Empatia: É a compaixão, nossa capacidade de nos ligarmos a outras pessoas e sentir o que elas sentem. É a ligação emocional com outras pessoas, que permite que nossa mente veja de diferentes perspectivas e realidades, a partir dos sentimentos das outras pessoas.

5) Imaginação Estratégica: Habilidade de reconhecer e avaliar oportunidades, transformando-as em cenários mentais, enxergando benefícios e malefícios. Em alguns casos, pode ser vista como sabedoria. É formulada a partir das experiências pessoais, crenças, costumes e cultura da pessoa.

6) Sonhos: É a manifestação inconsciente da imaginação por meio de imagens, ideias, emoções e sensações que ocorrem durante determinados estágios do sono.

7) Reconstrução da Memória: É o processo de recuperação da memória de pessoas, objetos e eventos. A memória é formada de conhecimentos anteriores, consistindo de uma mistura de verdades e crenças, influenciadas pela emoção.

8) Imaginação Emocional: Dr. Murray Hunter diz que, “sem a imaginação, a emoção não poderia emergir de nosso psicológico e se manifestar como sentimentos, humor e disposição.” O medo, por exemplo, exige que saibamos o que precisa ser temido, o ódio precisa que saibamos o que deve ser repulsivo e a preocupação ou ansiedade, requer a geração imaginativa de cenários que nos deixem ansiosos. É uma das imaginações mais poderosas, e pode dominar

facilmente a mentalidade ou processo de pensamento das pessoas, muito presente no assunto discutido da série Black Mirror e Realidade Virtual.

Ser humano é aquele que dá significado a todas suas vivências além de suas funcionalidades. Constatamos que o imaginário constitui a essência do espírito de cada indivíduo. Trata-se de um mundo de símbolos, não de conceitos. Não o visitamos, nem conhecemos, senão através de discursos analógicos. Podemos dizer que o Imaginário é um conjunto de imagens que se constituem como signos e símbolos, Durand fala de imaginário sobre não ser um simbolismo, pois o símbolo seria a maneira de expressar o imaginário.

## 2.6 Resultados da Pesquisa

Realizada a pesquisa, obtivemos os seguintes resultados. A pesquisa foi realizada com 20 pessoas com sua maioria masculina (55%) com a média de idade de 26 anos, isso incluindo jovens de 18 anos, até adultos de 49 anos.

Todos os entrevistados sabiam sobre a serie Black Mirror, já tinham assistido ao menos um episódio e sabiam o que era realidade virtual.

As opiniões dos entrevistados caminham por um mesmo lado onde falam que a série é interessante por mostrar sobre a sociedade no futuro e sua possível reconstrução e ao mesmo tempo crítica do ser humano movido pela tecnologia e mundo virtual.

O episódio que as pessoas mais gostaram foi o San Junípero é o quarto episódio da terceira temporada onde mostra a aventura de Yorkie (Mackenzie Davis) e Kelly (Gugu Mbatha-Raw). As moças têm temperamentos opostos. A primeira é tímida e a outra, exuberante. Elas se conhecem e se apaixonam em 1987, em San Junipero, na Califórnia. O clima é de festa permanente e a liberdade reina. Só que, olhando para o mapa, o leitor pode constatar que San Junipero não existe. Trata-se de um lugar místico, um paraíso para onde vão algumas das pessoas depois que elas morrem. Só notamos isso ao final do episódio. Alguns filmes que possuem a demonstração ou utilização da realidade virtual indicados pelos entrevistados são: Jogador Número 1, Tron, The Gamer, Matrix e os jogos de realidade virtual que alguns jogaram são: Resident Evil, Until Down, Psycho fox, Rush of Blood, Gran turismo e os baixados por aplicativos de celular que transmitem jogos de Zombi, casa mal-assombrada, montanha russa. Com base nesses jogos as pessoas descreveram algumas sensações transmitidas como medo, angustia e ansiedade. Acreditam que essa forma de jogar é interessante pois traz sentimentos e emoções que os jogos normais não trazem.

Se os entrevistados pudessem viver em um mundo virtual, as três coisas que mais fariam seriam: Viajar, comprar e se aventurar. Basicamente são as coisas que

não podemos, não temos condições de fazer no mundo real, ou não conseguimos fazer com tanta frequência pois não temos tempo ou dinheiro. A parte de se aventurar engloba lutas e direção imprudente onde você não perde a sua vida.

Foi questionada a forma como veem a sociedade no futuro tecnológico e em geral tivemos o retorno que será tecnológica, individualista e vai diminuir as relações humanas fazendo com que sejamos seres mais dependentes do digital.

A definição sobre Realidade Virtual em três palavras foi: Assustadora, interessante e perigosa. Onde as pessoas se definem diante dela como curiosas, intrigadas e receosas.

As pessoas afirmam que não utilizam diariamente a Realidade Virtual por falta de dinheiro e tempo.

As marcas comentadas pelos entrevistados que os marcaram por trabalharem com a realidade virtual são: Samsung, Sony, Microsoft, Roche, HBO.

Algumas outras utilizações comentadas pelos entrevistados são Treinamentos, Medicina, Jogos, simulação de esportes.

Os entrevistados que podem usar essa tecnologia para trabalhar ou estudar afirmam que podem atrair mais clientes, fazer reuniões importantes, análise de produtos, apresentações de produtos ou pessoas, inspeção em fabricas, medicina e mídias como divulgação.

Podemos concluir que as pessoas sabem o que é realidade virtual, mas nem todo mundo acha que se encaixa em seu dia a dia, ainda temos pessoas em fase de adaptação, mas a maioria das pessoas acredita que essa tecnologia ainda é muito cara para ser usada constantemente. Podemos ver que a Realidade Virtual vem se tornando um forte chamativo e influenciador de vendas de produtos ou serviços pois se interessam por pontos de vendas do tipo, mas ainda é um mercado para ser explorado, as marcas deviam utilizar mais deste meio para divulgação de seus produtos ou serviços. Acreditam também que num futuro próximo essa será a maneira mais comum de se jogar pois faz com que o jogador efetivamente sinta mais emoções e até mesmo adrenalina e medo. O sujeito pós-moderno se transforma continuamente em relação às formas de trabalhar, se relacionar, se divertir.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso entendemos que a sociedade está fase de adequação a essas tecnologias de realidade virtual que cada vez mais fazem parte do nosso dia a dia, como na medicina e treinamentos, mas também poderiam ser inseridas na forma de reuniões e demonstração de produtos. A cultura contemporânea aos poucos irá se acostumar com essas novas tendências de meios de comunicação mais tecnológicos e realistas. Concluimos que a realidade virtual, potencializa o imaginário, e é um

elemento persuasivo na publicidade, fazendo com que as pessoas se interessem mais por esses produtos, serviços ou pontos de vendas com a tecnologia.

Esse estudo serve como base para futuras pesquisas de mestrado e doutorado as quais pretendo seguir para entender a complexidade nessa adaptação às tecnologias de realidade virtual que cada vez mais fazem parte do nosso cotidiano.

## REFERÊNCIAS

DURAND, Gilbert; **O imaginário**, Gilbert Durand tradução Renée Eve Levie, 3 Ed DIFEL: Rio de Janeiro, 2004

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Ed. Loyola: São Paulo, 2012.

HUNTER, Murray, **Tipos de Imaginação**, Universidade Malaysia Perlis, Malásia, 2012.

JOHNSON, Steven, **Cultura da Interface**. Ed Digital Source: São Paulo, 2001.

KAMLOT, Daniel, **Persuasão: a essência da propaganda** — Estudos ESPM, Reflexões e conceitos editados pelo centro de Altos Estudos da ESPM (março 2012).

Black Mirror – “Versão de testes” - Terceira temporada, segundo episódio.

<https://olhardigital.uol.com.br/noticia/-black-mirror/63324>

[https://www.youtube.com/watch?v=tZX\\_\\_ID0-N0](https://www.youtube.com/watch?v=tZX__ID0-N0)

<http://web.ist.utl.pt/ist170613/>

**Globo G1:** <https://goo.gl/u1cS55>

**Veja:** [goo.gl/cJo7R4](https://goo.gl/cJo7R4)

**Do signo ao símbolo:** [goo.gl/dofUHR](https://goo.gl/dofUHR)

**Afinal, o que é semiótica:** [goo.gl/TXNJuf](https://goo.gl/TXNJuf)

[http://www.insite.pro.br/2010/agosto/semiotica\\_peirce\\_nicolau.pdf](http://www.insite.pro.br/2010/agosto/semiotica_peirce_nicolau.pdf)

**Há 119 anos os irmãos Lumière exibiram o primeiro filme da história:** [goo.gl/CY426x](https://goo.gl/CY426x) , [goo.gl/Sd2bRu](https://goo.gl/Sd2bRu) .

**A crise da identidade na cultura pós moderna:** [goo.gl/ZHuP63](https://goo.gl/ZHuP63)

## PERFORMANCE E DOCUMENTAÇÃO AUDIOVISUAL: A INCORPORAÇÃO DA TÉCNICA PELA PRÁTICA

Data de aceite: 13/04/2020

**Giovanna Gabriela Farias Machado Pieroni**

<http://lattes.cnpq.br/5224278189162373>

[giovanna.pieroni@icloud.com](mailto:giovanna.pieroni@icloud.com)

**Fernanda Nardy Bellicieri**

<http://lattes.cnpq.br/3369227612290273>

[fernanda.bellicieri@mackenzie.br](mailto:fernanda.bellicieri@mackenzie.br)

**RESUMO:** O presente artigo aborda a arte da *performance* e sua documentação sob uma perspectiva intermediária, onde documentador e artista se combinam, documentário e obra se tornam um único produto de caráter híbrido. Intencionando uma contextualização geral sobre o cenário da *performance art* em seus anos de surgimento traz-se definições e análises que têm como base os autores Renato Cohen, Roselee Goldberg e Jorge Glusberg. Esse estudo é composto principalmente do mapeamento e análises da documentação audiovisual de *performances* já realizadas pela artista Marina Abramović e da identificação de algumas das diversas modalidades de documentário apontadas pelo autor Bill Nichols. Bem como para originar um elo entre o documentário e arte da *performance*, tendo a hibrididade artística como produto final,

um dos conceitos de caráter transversal que essa pesquisa tange é o de *Ready-Made* performático, apresentado pelo autor Yftah Peled.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Performance Art*. Documentário. *Ready-made* performático.

GIOVANNA GABRIELA FARIAS MACHADO

PIERONI (IC) E FERNANDA NARDY

BELICIERI (ORIENTADOR)

**ABSTRACT:** This article deals with the art of *performance* and its documentation from an intermediatic perspective, where documentary and artist combine, documentary and work become a unique hybrid product. Intending a general contextualization on the *performance art* scene in its years of emergence brings definitions and analyzes that are based on the authors Renato Cohen, Roselee Goldberg and Jorge Glusberg. This study is mainly composed of the mapping and analysis of audiovisual documentation of *performances* already performed by the artist Marina Abramović and the identification of some of the various documentary modalities pointed out by author Bill Nichols. As well as to create a link between documentary and *performance art*, with artistic hybridity as the final product, one of the cross-

cutting concepts that this research deals with is *Performative Ready-Made*, presented by author Yftah Peled.

**KEYWORDS:** *Performance Art*. Documentary. *Performative Ready-Made*.

## 1 | INTRODUÇÃO

A *performance art* caracteriza-se, em linhas gerais, por ser uma modalidade artística multidisciplinar que pode ou não combinar diferentes formas de arte, como dança, teatro, música, entre outras, e ter ou não público como expectador e/ou participante.

Neste contexto a palavra *performance*, de origem inglesa, aparece não com seu significado tradicional (desempenho, realização ou feito) e sim com um significado mais abrangente como o definido por Goffman (1975) que expressa *performance* como toda atividade utilizada por um participante, seja de maneira consciente ou não, para influenciar outros participantes. Quando colocada como *performance art*, *performance artística*, ou *arte da performance* trata-se de uma condição em que substancialmente tem-se sua intencionalidade pensada pelo artista *performer*.

Quando falamos em *performance art* dentro do contexto da contemporaneidade e as variáveis tecnológicas envolvidas, é difícil desvincular a expressão de arte de sua documentação. É através da documentação e da incorporação da documentação que essa forma de arte muitas vezes se torna algo mais expressivo, por abranger o olhar não apenas do artista idealizador da *performance* mas também de seu documentador, e nesse modo de documentário artístico, de arte híbrida, que sua disseminação é facilitada.

Esse artigo objetiva elucidar a importância da documentação e da incorporação da documentação pela *performance* no contexto de difusão dessa forma de arte. Defendendo a hipótese da existência de um produto híbrido entre *performance* e documentação audiovisual.

Para essa elucidação foi essencial a observação da arte performática, a análise dos processos de documentação de *performances* já realizadas e documentadas pelos meios audiovisuais e digitais. Um estudo sobre documentário nas suas diversas modalidades, e também da linguagem documental. Bem como um levantamento de dados sobre a incidência da tecnologia sobre as artes performáticas, influenciando-as e por fim sendo incorporada pela *performance art*.

Objetivando a corroboração de que o produto artístico final de uma *performance* que é documentada de maneira audiovisual é na verdade um produto híbrido de *performance*, composto por: arte em seu tempo e espaço real e sua documentação. Deu-se a análise da documentação de *performances*, a identificação das formas de

documentário e dos modos de incorporação dessas documentações pela própria *performance art*.

## 2 | DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO

### 2.1 O Surgimento da *Performance* e seu caráter efêmero documentado

#### 2.1.1 *Os movimentos de Vanguarda e o surgimento da performance*

No início do século XX surgem movimentos artísticos por toda Europa, cujo objetivo inicial era romper com o tradicionalismo normativo imposto pelas escolas tradicionais de Belas Artes. Esses movimentos, tais como Cubismo, Futurismo, Expressionismo, Dadaísmo e Surrealismo, de modo geral tiveram sua relevância para a consumação da forma de arte que é ponto central desse estudo – a *Performance Art*.

Ao observarmos particularmente esses movimentos o grande destaque a partir do que é proposto por Glusberg (2016) vai para a busca incessante da abertura entre novas formas artísticas, onde a arte não fosse objeto finalizado, passível de recepção, mas sim processo. A redução da distância entre vida, arte e a transformação dos artistas em mediadores de um processo sociocultural / estético-social (que rompe com a visão positivista tradicional da arte). Esse novo espaço nas manifestações artísticas não resultaram em exposições, não era arte para ser exposta, o resultado eram as intervenções, um incessante processo de intervenção artística-cultural.

Eis que surgem nesse período artistas e linguagens fundamentais como a *Body art*<sup>1</sup>, o *Ready-made*<sup>2</sup>, a *Action-painting*<sup>3</sup> e o *Happening*<sup>4</sup>, onde artista, obra, público, suporte e veículo se dissolvem e originam novas formas de arte, novas formas de ser artista. Um momento especialmente de experimentação do corpo artístico, dos corpos, do espaço e das mídias, como viria a ser apontado e antecipado pela I semana da Bauhaus, que foi nomeada “Arte e tecnologia – Uma Nova Unidade”, já em 1923.

1. A *body art*, ou arte do corpo, designa uma vertente da arte contemporânea que toma o corpo como meio de expressão e/ou matéria para a realização dos trabalhos”. (Enciclopédia Itaú Cultural [on-line]).

2. Ready-made é o termo inventado por Marcel Duchamp (1887-1968), “para designar um tipo de objeto, por ele inventado, que consiste em um ou mais artigos de uso cotidiano, produzidos em massa, selecionados sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados (museus e galerias)”. (Enciclopédia Itaú Cultural [on-line]).

3. Na *action painting* o “trabalho é concebido como fruto de uma relação corporal do artista com a pintura, resultado do encontro entre o gesto do autor e o material”. (Enciclopédia Itaú Cultural [on-line])

4. “O termo *happening* é criado no fim dos anos 1950 pelo americano Allan Kaprow (1927-2006) para designar uma forma de arte que combina artes visuais e um teatro sui generis, sem texto nem representação. Nos espetáculos, distintos materiais e elementos são orquestrados de forma a aproximar o espectador, fazendo-o participar da cena proposta pelo artista». (Enciclopédia Itaú Cultural [on-line]).

A necessidade abrupta de ruptura com os modelos tradicionais de arte, que era proposta pelos vanguardistas, principalmente por Futuristas e Dadaístas, seja no teatro através da difusão do que era proposto por Artaud (1896-1948) no Teatro da Crueldade desde 1935 ou até mesmo na *action painting* realizada por Pollock (1912-1956) anos antes de sua morte, foi substancial para que em um momento maior de ebulição, no início dos anos 1970, surgisse o que hoje chamamos de arte da *performance*.

## 2.2 Primeiras *performances* e suas documentações

### 2.2.1 *Proto-performances futuristas e dadaístas: voz de ruptura*

Ao se estabelecer uma ordem cronológica pode-se localizar o surgimento da *performance* no futurismo em seus primórdios, mais precisamente no ano de 1909, no dia 20 de fevereiro, através da publicação do primeiro manifesto futurista no jornal *Le Figaro*, em Paris. Segundo Goldberg (2015), no movimento futurista a *performance* foi muito mais teórica do que prática, deu-se através da publicação de manifestos, a ruptura veio através do ataque, incomum, proposto por essas publicações aos valores estabelecidos da academia literária e da pintura.

Dentre os futuristas cabe destaque ao poeta Filippo Tommaso Marinetti, italiano da cidade egípcia de Alexandria, foi o autor de diversos dos principais manifestos futuristas inclusive do anteriormente citado, publicado no jornal parisiense *Le Figaro*.

Um ano após a publicação, Marinetti já era considerado um ícone do futurismo, tanto na França quanto na Itália. No entanto a Itália tornou-se palco de suas intervenções, o país era o pano de fundo perfeito, ebulição política e a fricção proporcionada tanto por questões nacionalistas quanto colonialistas. Deste cenário surgem as Seratas (Saraus) Futuristas.

A primeira serata aconteceu em janeiro de 1910, no teatro italiano Rosetti. Como resultado do que lá havia sido proposto por Marinetti ao lado de Armando Mazza, todas as seratas subsequentes foram acompanhadas por batalhões da polícia, além de render aos futuristas uma reclamação formal do consulado austríaco ao governo italiano, também lhes originou a fama de bagunceiros.

Ao pensar na incorporação de elementos, temos os futuristas tornando-se *performers* a partir da análise dos manifestos futuristas, proposta por Goldberg (2015). Marinetti, convocou pintores de Milão e outras cidades próximas para ligá-los aos ideais futuristas. Pintores como Umberto Boccioni, Gino Severini, Luigi Russolo, aderiram ao movimento e junto ao ubíquo, Marinetti, publicaram em 1910, um mês após o sarau no teatro Chiarella de Turin, o Manifesto técnico da pintura futurista. A primeira exposição coletiva, que tinha como norte o manifesto técnico da pintura futurista aconteceu em Milão, um ano após sua publicação. A exposição

contemplava obras que exibiam de qual maneira era possível aplicar concretamente às pinturas um manifesto teórico.

Diante dos ideais de dinamismo universal, velocidade e mudança postos em prática na pintura, nas palavras dos futuristas como a *sensação dinâmica eternizada*.

Ainda segundo Goldberg (2015, p.4), “os pintores futuristas voltaram-se para a *performance* como o meio mais direto de forçar o público a tomar conhecimento de suas ideias”. Procedendo da fala dos próprios futuristas convicções sobre as justificativas dos pintores como *performers*, “Boccioni por exemplo, escreveu que ‘a pintura não é mais uma cena exterior, o cenário de um espetáculo teatral’. Da mesma maneira, Soficci escreveu que o ‘expectador [deve] viver no centro da ação reproduzida pela pintura’ “.

O que deu-se após as primeiras seratas perpetuou-se nas apresentações subsequentes, que como pontua Glusberg (2016), “incluíam recitais poéticos, *performances* musicais, leituras de manifestos, dança e representação de peças teatrais. O manifesto apresentado no Variety Theater (1913) confirma o parentesco entre os eventos futuristas e as *performances*.

Considerando o conceito que atravessa esse estudo sobre a produção de um trabalho híbrido, pensando na documentação e no documentário artístico como ferramenta de perpetuação e da arte e de seus movimentos, dentro da produção futurista cabe ainda pontuar a produção de dois filmes pelos russos Maikóvski, Búrliuk, Livshits e Lariónov. Sendo esses *Eu quero ser futurista* e *Cabaret n.º 13*; os filmes travam do dia a dia do grupo ao mesmo tempo que expunham suas ideias.

Pode-se então inferir que diante da intenção dos futuristas de desconcertar o público acomodado, frequentador das galerias e passivo diante do esplendor artístico, a *performance* era o meio mais seguro de atingir esse objetivo, de provocar essa ruptura.

Ao direcionar-se o olhar para o dadaísmo, temos como precursor da *performance* e principalmente do que aqui é tratado como hibridez da *performance*, Marcel Duchamp (1887-1968), inventor do *Ready-made*.

Nome importante na Vanguarda da militância artística, Duchamp foi precursor na mistura de linguagens para a criação de novas formas.

Para ilustrar essa mistura de linguagens e incorporações de elementos do cotidiano às expressões artísticas, proposta por Duchamp, tem-se como um bom exemplo de *Ready-Made*, a primeira obra desse tipo do artista, *Roue de bicyclette* (Roda de bicicleta) do ano de 1913, a obra original foi perdida mas posteriormente Duchamp fez outras versões, como a que atualmente encontra-se no Museu de Arte Moderna de Nova York - MoMa.



Figura 1 – Roue de Bicyclette (1951)

Fonte: Memória das Artes Visuais - Marcel Duchamp [on-line]

Durante sua estada nos Estados Unidos, Duchamp dedica seu tempo às artes visuais e a elaboração de novas obras *Ready-made*, entre elas *Fonte* (um mictório invertido), obra do artista que na atualidade talvez seja a de maior notoriedade, em 1917 foi rejeitada pelo júri (o qual o artista fazia parte) no Salão de Independentes de Nova York.

Após a construção de uma série de objetos, Duchamp em 1919 volta para a França, onde corta seu cabelo com uma tesoura em forma de estrela, o que é considerado por Glusberg (2016, p. 19) como algo que pode ser visto como um “vislumbre da arte da *performance* ou, pelo menos, da *body art* do final dos anos sessenta”.

### *2.2.2 Bauhaus: questionamentos artísticos e o surgimento da intermídia*

Apesar da plausível identificação de manifestações artísticas, no futurismo e no dadaísmo, que têm uma relação clara com o que hoje é conhecido como arte da *performance*, é na Bauhaus alemã que pode-se localizar as raízes da relação entre arte e tecnologia.

A Primeira Semana da Bauhaus aconteceu no ano de 1923, nomeada “Arte e Tecnologia – Uma Nova Unidade”, mencionada por Glusberg (2016) como a antecipação em 40 anos da consolidação da arte intermídia.

Olhando para as combinações propostas pela Bauhaus, vemos o alinhamento

entre artes, artesanato e tecnologia. A arte como objeto passível de uso, a arte que promove o avanço tecnológico. Lembrando que esse movimento artístico tinha como preceitos bem divergentes dos incitados nos movimentos dadaístas e futuristas. A Bauhaus tinha como objetivo a recuperação cultural da Alemanha pós-guerra .

É durante os anos de 1921 à 1923, na escola Bauhaus, que a autora Roselee Goldberg (2015), identifica o primeiro curso de *performance* oferecido por uma escola de arte. A oficina de teatro, entendida desde um primeiro momento como de aspecto fundamental para um currículo de caráter interdisciplinar. Foi o dramaturgo e pintor expressionista, Lothar Schreyer, quem supervisionou o primeiro programa de *performance* realizado na Bauhaus. O curso deu-se:

Num empreendimento coletivo desde o início, Schreyer e seus alunos logo estavam criando figurinos para suas produções de *Kindterben e Mann* (obras do próprio Schreyer), de acordo com sua máxima simples de que “o trabalho no palco é uma obra de arte”. (GOLDBERG, 2015. p. 87)

A Bauhaus tem seu fechamento acarretado pelo governo nazista no ano de 1933. Durante o período de funcionamento, passaram pelo postos de docentes nomes como, Oskar Schlemmer e Josef Albers, sendo que esse último viria a se tornar diretor do instituto de educação artística, *Black Mountain College* (BMC), na Carolina do Norte.

### 2.2.3 *Black Mountain College: Corrente precursora da performance*

Foi no BMC, nos Estados Unidos, que reverberou as correntes e manifestações artísticas iniciadas na Bauhaus, através de um corpo docente composto por diversos professores oriundos da escola extinta. Glusberg (2016. p.23), ainda pontua que:

Rapidamente o Black Mountain College se torna o ponto de geração das novas manifestações artísticas, e foco da vanguarda americana e internacional, mantendo viva, dessa forma, a corrente precursora da arte da performance.

Esse direcionamento das vanguardas para a BMC, era de se esperar, ao lado dos professores da antiga Bauhaus estavam os artistas John Cage e o dançarino Merce Cunningham, referências significativas para a formação dos artistas de *performance*, de seu surgimento até a atualidade.

### 2.2.4 *Artes Performáticas: do happening à action painting. da body art à performance.*

Consoante com o que é declarado por Glusberg (2016), o nascimento do *happening* dá-se ao *Untitled Event (Eventos sem Título)*, 1952, de Cage. Em *Untitled Event*, o artista teve como proposta uma fusão original entre cinco linguagens artísticas, intencionando a criação de uma sexta forma de arte, em que

teatro, pintura, poesia, música e dança, teriam sua individualidade conservadas, mas também se formasse essa sexta linguagem.

O evento contou com a participação, além de Cage e Cunningham, do pianista David Tudor, do pintor Robert Rauschenberg e também dos poetas Charles Olsen e Mary Richards.

À título de ilustração e até mesmo de provocação a respeito da necessidade de uma linguagem documental que ofereça mais recursos para compreensão e perpetuação das obras que têm necessidades similares de documentação às da *performance art*, cabe a descrição textual de *Untitled Event*:

O espaço, retangular foi preparado de tal forma que as cadeiras do público ficassem dispostas em quatro triângulos; dessa maneira os artistas poderiam circular pelas duas diagonais criadas pelos triângulos e pelos quatro corredores abertos entre as paredes do espaço e as filas de poltronas.

Cage, de cima de uma cadeira, leu um texto sobre a relação entre a música e o zen-budismo e fragmentos de um ensaio de Johannes Eckhart. Em seguida, Cage executou uma composição com uso de rádio.

Também em cima de uma escada, Richard e Olsen leram seus versos; Rauschenberg, cujos quadros estavam pendurados em diversos pontos do teto, escutava discos num velho gramofone, enquanto Tudor tocava um solo num “piano preparado”. Enquanto isso, Merce Cunningham e seus colaboradores dançavam, perseguidos por um cachorro. O evento também contou com uma projeção de slides e de filmes. (GLUSBERG, 2016, p.25)

O que é de fácil observação na descrição de *Untitled Event*, feita por Jorge Glusberg, é que sem dúvidas o evento era uma resultante de uma hibridização estilos e linguagens. Todas ações realizadas durante o evento era uma restauração do que já havia se visto nas seratas futuristas e dadaístas, a grande diferença é que pela primeira vez as linguagens foram mescladas e o evento pensado como um fenômeno intermediático.

Na mesma década também ganhou destaque o artista Jackson Pollock um dos percussores da *performance art*, com a *action painting* (*pintura instantânea*), junto a outros artistas, dramaturgos e pensadores que buscavam uma nova objetivação da arte.

De acordo com Glusberg (2016), a *action painting* realizada por Pollock “[...] é uma adaptação da técnica de *collage* – idealizada por Max Ernst – que transforma o ato de pintar no *tema* da obra, e o artista em *ator*.”

Nesse momento, apesar da obra acontecer e ser sua execução e resultado; do corpo estar e representar no espaço artístico, esse corpo não é a obra em si. A concepção de corpo como mediador, obra e suporte só ocorre num período sequente da *body art*.

Dados os precedentes, por volta de 1962 os *happenings*, bem como as *action paintings* já caminhavam para estruturação do que culminaria na *body art*.

Dentre inúmeros artistas de grande destaque que surgiram nos anos 60, para ilustrar o decurso da *body art* à arte da *performance*, e assim atentar-se ao registro e documentação da *performance art*; dá-se notoriedade à produção artística de Yves Klein.

Objetivando levar a *action painting* de Pollock ao extremo, e assim criar um percurso com características particulares; Klein, em 1960, apresenta publicamente *Antropometrias do Período Azul*. A ação é explicada por Glusberg (2016, p.35) como: “Três modelos nus, untados de tinta azul, prensam seus corpos contra telas enormes, seguindo as ordens dos próprio artista, enquanto uma orquestra troca a *Sinfonia Monótona* de Pierre Henri”.

“Salto no Vazio” (1962) é também uma obra/ação de Klein. Considerada tanto por Glusberg (2016) quanto por Goldberg (2007) como um dos primeiros exemplos do que hoje chamamos de *Performance art*, a obra em si trata/tratava-se do autor sendo fotografado (documentado fotograficamente) no momento em que saltava de uma edificação para a rua.

Ao observarmos a obra (figura 2) o entendimento sobre do que se trata é mais claro; ao mesmo tempo que torna-se impossível definir o que seria a *performance*.



Figura 2 – Salto no Vazio (1962)

Fonte: Blog Danilo Canibal Visual [on-line]

Pode-se entender como *performance* o ato de pular do edifício, o *performer*, a fotografia do salto ou a junção dessas. Defende esse estudo que seria uma opção

complementar a todas as outras, um produto distinto resultante da hibridez entre documentação e *performance*.

### 2.3 Forma linguagem e linguagem performática

Entender *performance* como uma nova linguagem, ou melhor como uma hibridez de linguagens artísticas que originaram uma nova forma de arte bate de frente com o que acredita, Paul Zumthor em seu livro *Performance, recepção e leitura*.

Se considerarmos o que Zumthor (2014) diz a respeito da *performance* como ritual oral e linguístico que se dá somente através da intensão no presente do “transmissor” ao “receptor”, e que naquele momento se conclui, não de maneira histórica como o autor pontua, mas como fenômeno efêmero impassível de repetição. Segundo de Zumthor (2014 p.50):

Termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da percepção, por outro, *performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata. Nesse sentido, não é falso dizer que a *performance* existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. Elas as faz “passar ao ato”, fora de toda consideração pelo tempo.

Ainda em tempo, Zumthor, comenta de maneira breve a lacuna que esse estudo pretendeu tanger:

É verdade que a tecnologia de nosso século de algum modo perturbou o esquema que eu esboço assim: a introdução dos meios auditivos e audiovisuais, do disco à televisão, modificou consideravelmente as condições da *performance*. Mas eu não creio que essas modificações tenham tocado na natureza própria desta. (ZUMTHOR, 2014 p.51).

É a partir dessa fissura nos estudos relativos à arte da *performance* que se sustenta essa investigação acerca do papel da documentação audiovisual na preservação e propagação da *performance* como linguagem.

Com base nos fundamentos de Renato Cohen que se estabeleceu nessa revisão os conceitos de linguagem performática. Para Cohen (2013, p.28), “*performance* é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para um plateia não caracteriza uma *performance*, mas alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la”.

Posto que *performance* acontece diante da manifestação cênica da intencionalidade do performer (humano, ou não) em contato com um público e um ambiente em um tempo e espaço; Cohen (2013) afirma que a exibição de um simples vídeo de modo pré-gravado não caracteriza uma *performance* se não for contextualizado dentro do que ele chama de “uma sequencia maior”, que pode ser entendida como uma instalação artística.

Por outro lado autoras como Erika Fischer-Lichte, defendem *performance* em um contexto maior, não dispare da concepção de *performance art*, mas em uma classificação mais abrangente, a de *performance social*.

Em seu artigo, *Culture as Performance: Theatre history as cultural history*, Fischer-Lichte fala das *performances* culturais sociais associadas a uma vida cotidiana em que não são somente influenciadas pelo que é entendido como arte e cultura, mas como as *performances* cotidianas produzem arte e cultura e potencialmente, tornam-se *performances* artísticas através da reprodução (da *performance*) mediatizada.

Para elucidação de como essa relação se estabelece para, Fischer-Lichte deve-se pensar nas formas de *performance* a partir do que a autora dá como quatro preceitos básicos:

1. Uma performance ocorre pela co-presença física de atores e espectadores, pelo seu encontro e interação.
2. O que nela acontece é transitório e efêmero. Apesar de tudo, o que quer que ocorra durante a sua realização, manifesta-se como *hic et nunc*, e é vivenciado como presente de uma forma singularmente intensa.
3. Uma performance não transmite significados pré-determinados. Pelo contrário, é ela que acarreta os significados que surgem durante a sua realização.
4. As performances caracterizam-se pela sua característica de eventualidade. O modo específico de vivência que possibilitam é uma forma particular de experiência liminar. (FISCHER-LICHTE, 2009, p.3, tradução nossa).

Fischer-Lichte (2009), ainda considera que no realizar da *performance* a posição de atores e espectadores é diluída, pois o atores podem ser espectadores e reagirem à própria ação, e os espectadores podem ser atores, dadas suas reações, sejam em processos físicos passíveis de observação por terceiros, ou até mesmo em processos exclusivamente, psíquicos, mentais, voluntários e involuntários. As ações tanto de espectadores quanto de atores têm efeito simultâneo, em si e nos demais participantes.

Considerando o recorte feito no artigo de Fischer-Lichte, intencionando somente trazer uma conceituação de *performance* e de espaço performativo que conversasse com a linguagem documental a ser proposta como incorporada à linguagem da *performance*, traz-se a seguir o breve mapeamento das formas de documentário.

### 3 | DOCUMENTAÇÃO E LINGUAGEM DOCUMENTAL

#### 3.1 Formas de documentário

Dentre os autores que estudam a linguagem documental e as formas de documentário, esse artigo adota a perspectiva encontrada na produção de Bill Nichols. O autor define documentário como:

[...] uma forma de cinema que nos fala sobre situações e acontecimentos reais. Envolve pessoas reais (atores sociais) que se apresentam para nós em histórias que transmitem uma proposta ou perspectiva plausível sobre suas vidas, as situações e os acontecimentos retratados. O ponto de vista distinto do cineasta molda essa história numa proposta ou perspectiva direta sobre o mundo histórico, acatando fatos conhecidos, e não criando alegoria fictícia. (NICHOLS, 2016, p. 153)

Entretanto, o próprio Nichols diz que essa definição é útil apenas em um contexto superficial, pois não contempla de modo algum a distinção entre os diferentes tipos de documentário; para o autor não existem leis e as regras que limitam a expressão criativa são poucas.

A definição sobre o que de fato é documentário, do expositivo ao poético é algo aberto com definições sublimes a serem questionadas em diversas esferas da documentação, do fazer cinematográfico, do fatídico ao artístico.

Apesar das regras para gênese de um documentário serem de pouca importância, seu fazer concentra-se em quatro fatores comuns propostos por Nichols (2016, p. 38), como: “1) instituições que patrocinam a produção e a recepção de documentários; 2) os esforços criativos dos cineastas; 3) a influência duradoura de filmes específicos; 4) as expectativas do público[...]”.

Esse estudo se estabelece principalmente em dois dos fatores propostos por Nichols, “os esforços criativos do cineasta” e “as expectativas do público”, visando que num cenário que possibilita a confirmação da *performance art* como produto híbrido, intermediário, entre o olhar do documentador, a realização da *performance* num espaço e tempo real e a recepção e estímulos à posteriori pelo público/expectador da *performance* num formato que tem como suporte a documentação audiovisual.

### 3.1.1 Modos do documentário

Os modos de documentário são numerosos, diversos autores discorrem sobre as mais diversas formas de classificar documentários, contudo esse estudo acaba por considerar apenas quatro dessas modalidades; o modo observativo, participativo, reflexivo e performático, também propostos por Bill Nichols.

### 3.1.2 Observativo

O modo de documentário observativo, é sem dúvidas o mais distante da hipótese de incorporação da linguagem documental pela linguagem da *performance Art*. Essa modalidade visa o convencimento, a recepção passiva das informações por seus expectadores, onde a intervenção, a liberdade criativa do cineasta é mínima possível.

Muitas das vezes, nesse tipo de documentário não há narração *voice over*, não há música, não há entrevistas e até os movimentos de câmera são desprovidos de uma intencionalidade.

### 3.1.3 Participativo

Junto ao surgimento das novas tecnologias, nos anos 1960, surge o modo de documentário participativo. As tecnologias de gravação desenvolvidas na época passaram a permitir a gravação fora dos estúdios. Essa facilidade passou a permitir que o cineasta se relacionasse diretamente com as personagens, deixando de lado a observação passiva.

Essa interação foi o que possibilitou ao documentário fazer-se de modo que suas ideias fossem sujeitas à colaborações ou confrontos.

Nessa modalidade que abre-se a porta para os interlocutores, presentes e ausentes; nas palavras de Nichols (2016, p. 188):

Esse modo modula a fórmula “eu falo deles para você” em algo que frequentemente está mais próximo de “eu falo com eles por nós (eu e você)”, conforme as interações do cineasta nos abrem uma janela singular sobre uma porção específica do nosso mundo.

O modo participativo surgiu para abraçar o espectador como participante também. Instalações e *websites* interativos permitem que o público trace um caminho através do espectro de possibilidades que o cineasta torna possível.

Considerando as proposições, é nessa modalidade que se estabelece um maior grau de proximidade da suposição que faz esse estudo em relação à hibridiz da *performance*. Quando tem-se o espectador de modo a interagir com o conteúdo e a intencionalidade dessa documentação, acaba-se por estabelecer um vínculo dotado da afetividade proposta por Zumthor (2014) e da posição volátil de espectador conferida por Fischer-Lichte (2009).

### 3.1.4 Reflexivo

O documentário reflexivo é o que questiona as bases do documentário observativo. O modo de documentário reflexivo, subverte a convicção de que o documentário tem que convencer o espectador. É nessa modalidade que se enquadra o documentário que não propõe uma verdade a ser recebida de forma inativa.

No documentário reflexivo tem-se os produtos audiovisuais buscam serem vistos não como uma concepção verdadeira e absoluta, mas sim como apenas uma representação da subjetividade do cineasta da realidade ali retratada, que deve ser posta em questionamento.

É o documentário avesso as prováveis alienações causadas pela recepção

passiva de informações.

### 3.1.5 *Performático*

O modo de documentário performático, por sua vez, dado seu nome pode parecer o que estabelece maior relação com a temática desse estudo, no entanto essa forma não é objetivada como um produto que contempla as diversas mídias e subjetividades de seus participantes influenciando na produção final.

No que é conceituado por Bill Nichols (2009), cabe a essa modalidade trazer ao espectador a subjetividade afetiva do cineasta, que nesse caso é transmitida e recebida, mas não de maneira apática entre seus interlocutores. É a tentativa de demonstrar a forma como o conhecimento quando incorporado proporciona o acesso a um entendimento dos processos comuns em exercício na sociedade.

Essa modalidade tenta promover algo que seja tangível, através da atuação como forma de promover um envolvimento afetivo/emocional para a situação.

Os documentários performáticos trazem a intensidade emocional da experiência e do conhecimento expressos para o primeiro plano [...] Quando tentam fazer alguma coisa, é para nos ajudar a sentir como seria determinada situação ou experiência. Querem que sintamos num nível visceral mais do [que] compreendamos num nível conceitual. (NICHOLS, 2016, p. 210).

### 3.1.6 *Mediatização da arte: incidência tecnológica na concepção artística.*

A incorporação da documentação pela arte da *performance* começou a se estabelecer por meados dos anos 1960, e deu-se de maneira mais intensa nos anos da década de 1970.

Relativo as modificações ocasionadas pela tecnologia nas formas de expressão artísticas, retomamos às proposições de Roselee Goldberg (2015), acerca da época.

Em *Performance*, o foco era por via de regra o inconformismo diante dos acontecimentos presentes nas mais variadas esferas; sejam elas sociais, políticas ou econômicas. A partir da década de 60, a arte de museus e galerias passou a ser vista pelos artistas que se entendiam como opositores do sistema, como superficial por seu viés mercadológico.

Assim sendo, a arte conceitual, que tem no conceito sua matéria-prima, passa a se legitimar como de expressão e oposição ao conformismo. A *Performance art*, passa a ser assumida como modelo de produção, afinal o artista de *performance* tinha como suporte seu próprio corpo ou processo.

Contrariando as expectativas, os artistas de *performance* que anteriormente presavam pelo rompimento da arte com a sua comercialização, entre as décadas de 1970 e 1980, passam a buscar por sua mediatização. O que era conceitual

agora assume feição de produto a ser consumido. Essa mudança na forma de percepção do fazer artístico, segundo Goldberg (2015), especialmente devido a influência midiática sob a qual cresceu aquela geração de artistas. Desse modo, a arte performática passa a incorporar-se à mídia, tanto em seu âmbito de produção, quanto em sua veiculação.

Independentemente do arbítrio sobre a incidência da tecnologia nas artes, é dos anos 80 em diante, a grande inovação no campo performático que se deu com o surgimento das novas mídias, do digital e da rede, que possibilitou ao performer tanto aliar tecnologia em cena, quanto de criar novos cenários; além de permitir a transmissão das obras, ao vivo, ou gravada.

### 3.1.7 Incorporação da técnica pela prática: um ready-made entre as linguagens performática e documental.

A definição do termo *Ready-made performático (RMP)* dada por Yftah Peled (2005, p. iv), como:

[...] uma unidade performática inserida e incorporada em outra instância da performance e pode ser definido como a inclusão de um feixe de comportamentos performáticos em outro fenômeno performático.

Dada tal definição, Peled, ainda sustenta que essa inclusão de comportamentos performáticos em outros fenômenos performáticos, também pode ser angariada através das formas de documentação audiovisuais; tendo em vista que essas mesmo na condição de como suporte, têm potência para deslocar comportamentos de um local distinto para o espaço da arte.

Posta como basilar a definição do RMP, na tentativa de unir os conceitos nesse estudo foi mapeado, pode-se então começar estabelecer a relação teórica e prática entre linguagem documental e a *performance art*.

O que se estabelece entre documentário e *performance* como *RMP*, não é a exibição da gravação ou a transmissão ao vivo de uma *performance*. São as *performances* ou documentários que idealizados por seu cinegrafista ou *performer* como produto artístico final que desloca os fenômenos performativos para um outro ambiente artístico performático que não aquele com espaço e tempo definidos.

### 3.1.8 Marina Abramović e suas obras documentadas: o produto híbrido.

Marina Abramović (1946), artista de *performance*, nascida na antiga Iugoslávia, na atual Belgrado, lugar que segundo a artista, em sua autobiografia denominada, *Pelas Paredes*, era um tanto sombrio.

Abramović, desde cedo exercia suas habilidades artísticas em seu ateliê,

que ficava dentro do apartamento espaçoso que morava com seus pais. Seu pai era militar e sua mãe diretora de um instituto que supervisionava monumentos históricos, ambos trabalhavam para o partido comunista que governava o país (ABRAMOVIĆ, 2017).

Atualmente conhecida de maneira trivial como a avó da *performance art*, é em sua produção e discurso teórico que esse estudo se dobra no objetivo de identificar suas obras como um produto final híbrido. Apesar do que é mencionado no livro, *Quando Marina Abramović Morrer: uma biografia* de autoria de James Westcott (2017, p. 296):

A outra grande dificuldade para imprimir a arte da performance na história da arte é que o meio era por natureza transitório e efêmero, transferido automaticamente para alguma outra coisa (vídeo, filme, fotografia, som, objetos) no momento de ser preservado. A teórica da performance Peggy Phelan escreveu e Marina concordou, que “a única vida da performance reside no presente”. Para a maioria daqueles ligados ao tema, isso significava honrar a essência efêmera da performance, permitindo que ela deslizesse para a memória, sustentada – ou vivamente evocada para novos públicos – apenas pela documentação que reconhece sua inadequação inerente e a diferença perante a própria performance. Para Marina, manter a performance viva no presente significava outra coisa: *reperformance*. (grifo do autor).

A *performance* propriamente dita, jamais haveria de ser restaurada mas sua documentação não é apenas uma gravação, em uma entrevista para Jochen Volz, intitulada *Eu estou aqui, eu existo, não sou um duplo, não sou virtual*, publicada em 2016 no livro *Terra Comunal - Marina Abramović + MAI*, Voltz questiona Marina:

*Terra comunal é a primeira vez em que as três performances de longa duração, realizadas por você ao longo dos últimos 12 anos, serão exibidas ao mesmo tempo. Para The House with the Ocean View, The Artist is Present e 512 Hours, você concebeu apresentações muito específicas. Seria ótimo conversar sobre como a gravação da imagem e do som foram transformadas em uma instalação, o que permite uma instalação que vai além da pura documentação e tampouco é uma reencenação. Suas performances são transformadas em outra coisa, em uma obra em si.* (VOLTZ, 2016, p. 91, grifo do autor).

Dessa proposição de Voltz surge o questionamento desse estudo tratando-se do que seria ir além da “pura documentação”. Marina Abramović em uma longa resposta a Voltz ressalta a existência de diferentes formas de se criar um documento, levando sempre em consideração o tempo de duração da *performance*, mas não menciona a diferença entre as obras performadas e as instalações criadas a partir da documentações. Ainda em tempo Voltz, indaga:

*Qual a diferença entre as obras em si e as instalações em vídeo ou áudio derivadas da sua documentação? É possível reproduzir um certo momento energético presente na performance original?* (VOLTZ, 2016, p. 92, grifo do autor).

Então, Marina Abramović, traz uma nova consideração, em que pode-se tirar um novo entendimento num grau de maior verossimilhança entre documentação e *performance*, que talvez de certo modo legitime e se adeque na prática o que nesse

estudo é levantado como hipótese e fundamentado junto aos demais autores:

Não é algo fácil de fazer, pois sempre acredito em estar ali, em estar presente na obra, que é a *energia da vida*. Aqui você tem a *energia digital*, e é um tipo diferente de energia. Mas acho muito melhor do que as meras fotografias. Para mim, a fotografia como forma artística é uma coisa, mas a fotografia como documentação nunca chega a funcionar de todo, pela mera razão de não possuir a *energia da vida*. Um vídeo porém, pode ainda capturar o tempo e a *energia da vida*. É melhor que nada, ainda que não substitua a obra em si. (VOLTZ, 2016, p. 92, grifo do autor).

Ainda que tenha sido mencionada a desqualificação da fotografia em retratar as *performances* realizadas ao longo da vida por Marina Abramović, cabe nesse estudo ilustrar as *performances* citadas: *The House with the Ocean View* (Figura 3), *The Artist is Present* (Figura 4) e *512 Hours* (Figura 5), que foram contempladas na instalação realizada durante exposição *Terra Comunal*, que passou-se no período de 10 de maio a 10 de março de 2015, no Sesc Pompéia, localizado na cidade de São Paulo.



Figura 3 – *The House with the Ocean View* (2002)

Fonte: *A Arte da Performance* - Marina Abramović [on-line]



Figura 4 – *The Artist is Present* - Marina Abramović, MoMA - New York (2010)

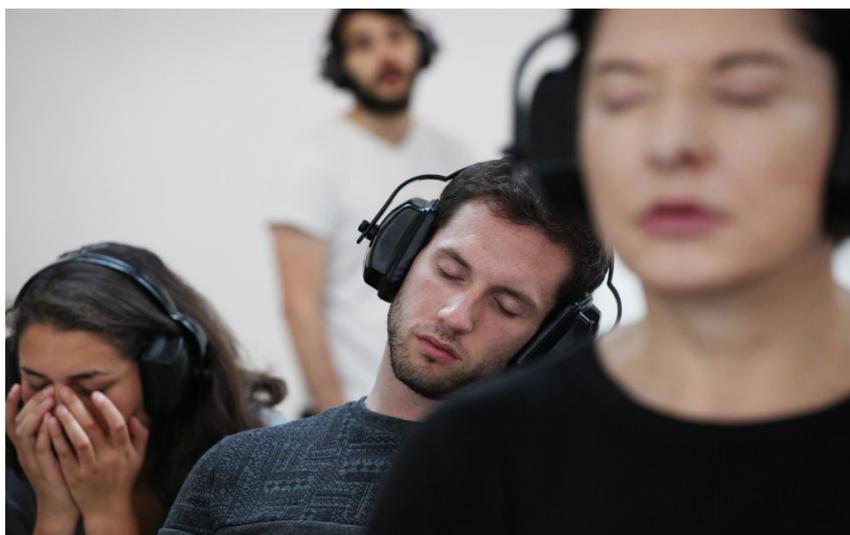


Figura 5 – 512 Hours - Marina Abramović, Serpentine Galleries - London (2014)

Fonte: Serpentine Galleries Website [on-line]

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hibridização de linguagens é notória nos estudos acerca das artes e dos meios de comunicação na atualidade. As formas como as mais diversas linguagens se integram e acabam por gerar novos modelos deve ser constantemente mapeada. É nesse mapeamento das bordas tênues da categorização da arte e das suas formas de documentação na contemporaneidade que se localiza o estudo proposto.

Através da identificação e análise dos conceitos de *performance art*, documentação e *ready-made* performático, bem como o estudo da linguagem documental, das consequências da incidência da tecnologia e midiatização das formas de arte, a hipótese levantada por esse trabalho é confirmada, no entanto não se dá por terminada em caráter definitivo. O surgimento de novas tecnologias audiovisuais e de novas linguagens é incessante, portanto o que foi dado como factual ontem, é passível de questionamento hoje.

A identificação de linguagens e incorporações artísticas como as que nesse artigo foram expostas deve ser constantemente atualizadas, é um estudo que necessita de um exercício de pesquisa constante.

Contudo, pode-se concluir que por hora foi possível a assimilação de que a documentação pode ser incorporada a *performance art*, de modo a gerar um produto híbrido, algo que não é a *performance* propriamente dita, mas também não é só documentação.

Posto aqui como *Ready-made* performático, essa combinação vem a facilitar a difusão e perpetuação das formas efêmeras de arte. Ainda que não substitua,

é percebido como um fenômeno mais próximo da *performance* em sua execução lídima.

## APOIO

PIBIC Santander

## REFERÊNCIAS

A ARTE DA PERFORMANCE - Marina Abramović [on-line], 2010. Disponível em: <<http://aartedaperformance.weebly.com/marina-abramovic.html>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

ABRAMOVIĆ, Marina. *Pelas paredes: memórias de Marina Abramovic*. Tradução de Waldéa Barcellos. - 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem - Criação de um tempo-espaço*. Perspectiva, 2002.

DANILO CANIBAL VISUAL [on-line] Disponível em: <<http://danilo-canibalvisual.blogspot.com.br/2009/10/o-salto-no-vazio-e-o-azul-de-yves-klein.html>> Acesso em: 27 mar. 2017.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 21 de Mar. 2018.

FISCHER-LICHTE, Erika. Culture as performance. *Modern Austrian Literature*, p. 1-10, 2009.

GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. Perspectiva, 2016.

GOFFMAN, Ervin. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOLDBERG, Roselee. *A Arte da Performance: do futurismo ao presente*. Orfeu Negro, 2007.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Papyrus, 2016.

PELED, Yftah. *Ready made performático: incorporação de unidades de performance no contexto de performance teatral, atravessado por forças e tensões sociais*. 2005. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SERPENTINE GALLERIES WEBSITE [on-line] [US] Disponível em: <<http://www.serpentinegalleries.org/exhibitions-events/marina-abramovic-512-hours>> Acesso em: 29 jul. 2018.

VOLTZ, Jochen; REBOLÇAS, Júlia. *Terra Comunal - Marina Abramović + MAI*. Edições Sesc São Paulo, 2016.

WESTCOTT, James. *Quando Marina Abramović morrer: Uma biografia*. Edições Sesc, 2017.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. Cosac Naify, 2014.

## REPRESENTAÇÕES CANIBAIS: ASPECTOS FRAGMENTÁRIOS DA CULTURA CONTEMPORÂNEA – PENSAMENTO ARTÍSTICO A PARTIR DO FILME RAW

*Data de aceite: 13/04/2020*

*Data de submissão: 28/02/2020*

### **Marcos Pedro da Silva**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT  
Cuiabá – Mato Grosso  
<http://lattes.cnpq.br/8408831333279047>

### **Maria Regiane da Silva Lopes Barrozo**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT  
Cuiabá – Mato Grosso  
<http://lattes.cnpq.br/2101756258881763>

### **Vinicius André da Silva Appolari**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT –  
Cuiabá – Mato Grosso  
<http://lattes.cnpq.br/5067233828573528>

### **Andreia Nunes de Castro**

Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
Porto Velho – Rondônia  
<http://lattes.cnpq.br/7758852812995994>

**RESUMO:** Influído pela representação do canibalismo apresentado no filme *Raw* (2016), esse artigo se propõe a refletir e questionar alguns aspectos de uma estética canibal sobrevivente na contemporaneidade. A hipótese artística de um conteúdo e uma estética canibal revelam, para esse propósito, relações humanas especialmente com o

considerado inimigo – o Outro. Justamente essa identificação é questionada aqui sobre o que é verdadeiramente devorado no inimigo, no Outro, não adentrando terrenos ritualísticos ou tribais, porém justificados pelo cenário artístico-cultural que, atraído por temas grotescos, nos canibaliza como amigos sem notarmos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Canibalismo. Antropofagia. Cultura Contemporânea. Estética.

### CANNIBAL REPRESENTATIONS: FRAGMENTARY ASPECTS OF CONTEMPORARY CULTURE – ARTISTIC THINKING FROM THE FILM RAW

**ABSTRACT:** Influenced by the representation of cannibalism presented in the film *Raw* (2016), this article aims to reflect and question some aspects of a cannibal aesthetic that survives in contemporary times. The artistic hypothesis of a cannibal content and aesthetics reveals, for this purpose, human relations especially with the considered enemy - the Other. Precisely this identification is questioned here about what is truly devoured in the enemy, in the Other, not entering ritualistic or tribal lands, but justified by the artistic-cultural scene that, attracted by grotesque themes, cannibalizes us as friends without noticing.

**KEYWORDS:** Cannibalism. Anthropophagy. Contemporary Culture. Aesthetics.

## 1 | REPRESENTAÇÕES CANIBAIS

Antropofagia é a ação de comer carne humana, o que entre humanos é também conhecido como canibalismo. O termo antropofagia vem da junção das palavras gregas *anthropo*, que significa homem, *phagia*, que é comer. Nesse sentido, o grotesco e o bizarro estão presentes na cultura contemporânea em diversas mídias. Atualmente existem inúmeros títulos que podem saciar esse gosto no catálogo da popular plataforma de *streaming*, a Netflix. Entre esses títulos há vários sobre canibalismo, destacaremos aqui, o filme *Raw* (2016).

O filme *Raw* (Grave) causou furor em seu lançamento no festival de Cannes de 2016, com abordagem explícita sobre o canibalismo. Destaca-se nesta obra é o fato que a diretora e roteirista Julia Ducoumau não colocar o personagem canibal como o antagonista. Retratar o canibal como antagonista não é novidade no cinema e na cultura contemporânea, obras audiovisuais retratam constantemente um vilão com tendências gastronômicas questionáveis, temos diversos exemplos: os filmes e seriados sobre o Dr. Hannibal Lecter, o filme da Netflix Amores Canibais, inúmeros filmes de terror e até mesmos videoclipes de bandas de metal.

Nessa concepção, o grupo alemão *Rammstein* é uma banda de metal industrial, com tradição em abordar temas polêmicos em suas letras e clipes. Entre eles temos *Mein Teil*. A música trata de *Armin Meiwes*, um canibal alemão que combinava suas refeições através da internet. O videoclipe da música contém seis personagens visivelmente perturbados e representados pelos próprios músicos da banda. A tradução de *Mein Teil* para o português seria: “Meu Pedaco”, frase que é repetida no refrão da música, seguida por um coro que clama ‘Nein’ (‘não’ em português). No clipe os personagens estão acometidos pela loucura, conflitos internos e violência, mas uma personagem representada pelo baterista Christoph Schneider aparenta estar em pleno controle da situação, e no final do vídeo, ele guia os outros cinco integrantes em coleiras como se fossem cachorros em um passeio pela cidade.

A música e o canibalismo no audiovisual são pontos cruciais dessa reflexão sobre o filme *Raw*. O seriado *Hannibal* faz a música clássica ser a trilha sonora do ato canibal, a banda de metal alemã *Rammstein* dedicou uma música e clipe ao tema, e o filme *Raw* tem a música como ponto crucial da iniciação antropofágica.

No primeiro e mais chocante *plotwist* do filme, a protagonista Justine, interpretada por Garance Marillier tem sua primeira oportunidade de alimentação canibal. A cena inicia com a irmã de Justine, Alexia, interpretada por Ella Rumpf sofrendo um acidente e como resultado seu dedo é decepado. Ambas as personagens estão em um quarto, acompanhadas apenas do cachorro da família, que viria a

servir de álibi no futuro. Alexia ao sofrer com a perda do dedo acaba desmaiando, Justine imediatamente liga para a emergência e é orientada a preservar o dedo da irmã em gelo. Ela pega o dedo caído no chão e sua primeira intenção é preservá-lo na geladeira, entretanto, não encontra gelo. Sua reação então, é sentar em frente a geladeira, pensativa. Ao observar o gotejar do sangue aparado por sua outra mão, passa a lamber o sangue vazado, e em seguida chupa o dedo. Imediatamente começa a morder e depois a morder com intensidade demonstrando muita fome e prazer ao comer. Neste exato momento a trilha sonora muda completamente.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cVuWQIl7ij8>. Acesso em 17 de fev. de 2019.

Até esse momento decisivo a trilha sonora composta por Jim Williams estava discreta, usando de muitos momentos de silêncio total ou longas notas baixas uníssonas. Com a primeira mordida de Justine a música cresce titanicamente com um órgão vampiresco e notas acordes de guitarra. A irmã da protagonista recobra consciência e depara-se com sua caçula lambuzada de sangue e seu membro sendo devorado.

Graficamente a cena causa desconforto, por si só, mas a narrativa preparou o espectador para esse momento, pois a protagonista, passou por uma jornada de transformação. No início do filme a protagonista é uma vegetariana, que experimentou carne durante um trote da faculdade, comendo um pedaço de rim de coelho. A partir de então, passa a sentir um desejo por carne, que para ela era vergonhoso. Esse desejo foi crescendo, levando-a a consumir até carne crua. Portanto, o roteiro vai guiando o espectador até o inevitável. Já a música é uma surpresa, a música de Jim Williams é, ao mesmo tempo, tão macabra quanto grandiosa, e dá ao filme o clima de jornada grotesca. Uma transformação irreversível, o canibal jamais deixará de ser canibal, pelo menos para a tipificação da sociedade, e Justine agora incorporou a própria irmã.

O som de órgão desse ponto chave da trilha sonora digno de aventuras na Transilvânia mantém um tom vilanesco para o acontecimento, e apesar de, o filme não tratar Justine como uma vilã a trilha ajuda a adicionar complexidade à personagem. Esse é, portanto, o ponto crucial de uma existência, é desejo consumado e transformação em um novo ser, que antes era uma garota tímida e desajeitada, e agora passa a ser uma mulher confiante, característica pertencente à Alexia. Portanto, ocorre não apenas uma libertação, mas de fato uma incorporação no sentido antropofágico.

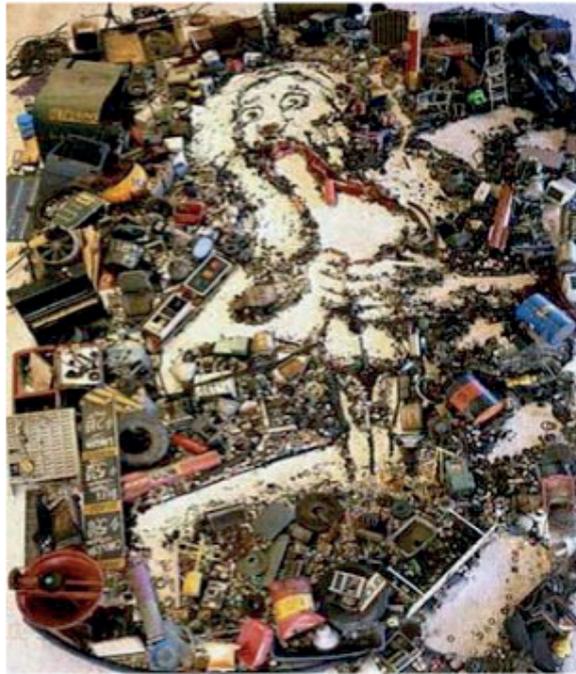
Nesse contexto, a antropofagia é um instrumento literário, fato que contribui para o reconhecimento da alteridade na proporção em que esta parte do pressuposto da devoração da cultura do Outro. A antropofagia, nessa concepção significa um processo de linguagem, por meio do qual a palavra do colonizador é devorada, digerida, subvertida.

Essa deglutição trouxe, para o panorama cultural a exposição de vários trabalhos. Em 2011 Berlim foi sede de uma exposição intitulada “*Alles Kannibalen?*” (“Todos Canibais?”) com trabalhos de mais de 40 artistas nacionais e internacionais. A curadora Jeanette Zwingenberger, em entrevista ao jornal online da emissora internacional da Alemanha de jornalismo independente *Deutsche Welle* (Onda Alemã), resume a perspectiva dos trabalhos expostos como “um conceito ampliado de canibalismo”, que se verifica por meio da “incorporação” (Zwingenberger, in: *Deutsche Welle*, 2011).

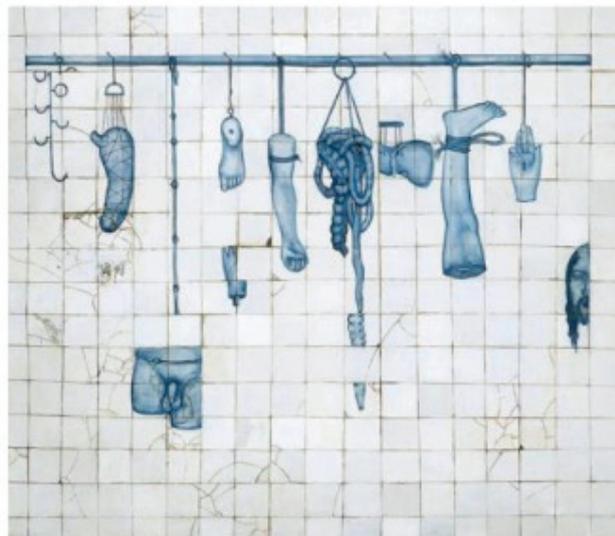
Os artistas brasileiros Vik Muniz e Adriana Varejão participaram dessa exposição insurgindo diferentes questões acerca de uma potencialidade canibal. Muniz relendo Goya sugere um autocanibalismo. Nós destruímos, devoramos a nós mesmos quando a produção de lixo negligenciada é o prato mais prazeroso em favor de um poder. Tal negligência destrói o futuro e os Outros que nele viverão, ou não.

Adriana Varejão confere uma visão mais direta e visceral sobre o nosso próprio devorar, como nos devoramos. Partes de corpos mutilados, vísceras e sangue como tintas em uma parede de azulejos, evidenciam em sua obra um elemento que o texto aproxima para a reflexão; a fragmentação (Zwingenberger, in: *Deutsche Welle*, 2011).

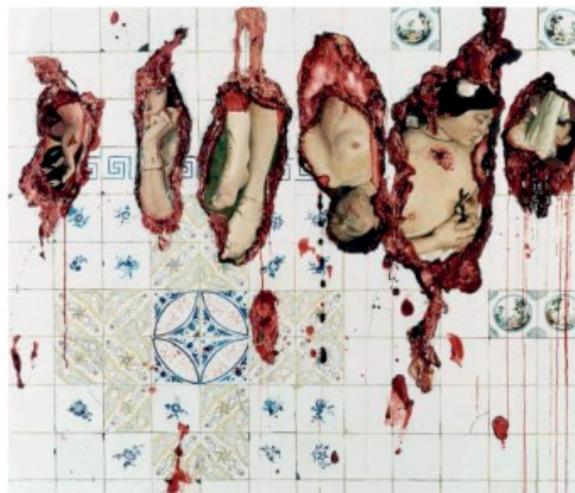
Uma pergunta para fugir às repetições teóricas: Onde, quando ou como vivenciamos uma completude de nossa(s) identidade(s)? Na ausência de resposta única (somos tantas identidades) localizamos uma linha de raciocínio que vai de encontro ao que o antropólogo Claude Lévi-Strauss afirmou em artigo publicado no jornal “*La Republica*”, em 1993, que “somos todos canibais”.



Saturno devorando um dos seus filhos, depois de Francisco Goya. Vik Muniz, 2005.



Carne a mostra. Adriana Varejão, 1993.



Acadêmicos Musas. Adriana Varejão, 1997.



Proposta para uma catequese. Parte I". Adriana Varejão, 1993.

O conceito de leitura das referidas obras de arte como uma “ação” antropofágica, enfoca o papel da percepção imaginante como inauguradora de um processo aberto de construção de sentidos, que buscará atingir como desdobramento crítico em relação ao mundo pelo espectador estabelecendo inserções recíprocas entre a arte e a vida.

O homem é um devorador, está em seu instinto devorar insensivelmente o Outro. É essa característica que irmana a todos, desde o ponto de vista social, econômico ou filosófico. Esta seria a lei que a humanidade repete de forma mascarada, que vai além das religiões e agora sendo retomada de forma consciente e figurativa.

A proposta maior é prevê a antropofagia como o único meio de unir todos os homens de maneira igualitária, mostrando o caráter de interdependência no qual vive submersa a humanidade: “Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.” (ANDRADE, 1928).

## 2 | CANIBALIZANDO IDENTIDADES

Ao empregar o termo canibalismo, os artistas supracitados, coloca-o numa dimensão filosófica da antropofagia, na qual acredita que são através dos encontros/confrontos de ideias, valores, conceitos que pode surgir algo diferente. O entendimento que esses artistas nos apresentam é de que não nos alimentamos de carne humana, mas somos canibais quando aceitamos e fazemos parte de qualquer atitude ou organização que fere e aos poucos mata a nós mesmos. O canibalismo como metáfora da cultura contemporânea tem na arte sua representação mais direta ao apresentar pedaços, seja nas obras plásticas, performances ou no cinema.

Em relação ao filme *Raw*, no qual os pedaços fazem parte das descobertas da própria personalidade, no processo sofrido pela personagem que descobre ser canibal após ser levada à experiência de comer carne de animal crua. Por um outro

ponto de vista, o que nos alimenta na metáfora canibal da atual contemporaneidade passaria pelo Outro, e menos por nossas essenciais decisões.

Uma cultura que se molda através do olhar do outro é canibal de si mesma ao decidir tomar a opinião que lhe chega como espelho para se observar. Estamos falando de uma sociedade mundialmente conectada e cada vez mais dependente do Outro, não mais como consumidor direto, mas como avaliador que tem o poder da exposição negativa ou positiva nas mãos. Esse poder só é justificado porque o consumidor, antes mesmo de buscar o produto, busca por este avaliador que poderá determinar sua aquisição (JENKIS, 2009; KARHAWI, 2016).

De acordo com esse ponto de vista, o consumo e a vida social são engolidos por um controle que ao mesmo tempo nos alimenta e nos devora, parte por parte, pedaço por pedaço. O fragmentário na cultura contemporânea parte dessa dinâmica, esse jogo de poder, os dois lados da mesa, o que parece ser um domínio sobre opiniões em redes sociais, se torna justamente o que o outro lado quer saber, e assim canibalizando nossa identidade de poder social.

Autocanibalismo? Afinal, somos todos canibais.

É a partir da deglutição e devoração desse estranho que faremos algo diferente. Portanto, Tarsila do Amaral (1928) transfigura a cultura, em uma concepção canibalista, como se percebe na imagem abaixo.



Obra Abaporu. Tarsila do Amaral, 1928.

**Metafisicamente falando, o rito antropofágico está ligado a:**

[...] transformação do tabu em totem. Do valor oposto, ao valor favorável. A vida é feita de devoração pura. Nesse devorar que ameaça cada minuto a existência humana, cabe ao homem totemizar o tabu. O que é o tabu senão o intocável, o limite? (ANDRADE, 2011, p.139).

Direcionando a metáfora canibal para as artes, o fragmento se amplia na concepção daquilo que chega a se tornar um método: a colagem. No Brasil, Oswald de Andrade, entre outros, foi um importante adepto dessa prática justificada pelo seu movimento antropofágico a partir, especialmente, da Semana de 22. Décadas depois, a 24<sup>a</sup> Bienal de São Paulo (1998), dedicada ao tema do canibalismo, intitulada: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismo, ficou conhecida como a Bienal da antropofagia e como abertura estética para uma arte que se pronunciava ocidentalmente desestetizada.

Teóricos como Lévi-Strauss e Freud são referências na literatura dedicada ao canibalismo cultural de Didier Ottinger, que escreveu um artigo apontando os pensamentos do antropólogo e do médico pai da psicanálise citados, a respeito do canibalismo antropofágico. Antropofagia se torna um lugar confortável neste caso, quando a arte é o produto escolhido para olhar a atitude canibal.

A estética canibal é aquela que configurou união entre as artes, palavras coladas em telas, sons vistos por movimentos de cores e texturas, é aquela que permitiu Ser por “contaminação”.

Nessa perspectiva, Antropofagia de imagens, as pinturas de Magritte são “colagens pintadas a mão” de acordo com as palavras de Max Ernst (1891-1976). Trinta obras de Magritte foram selecionadas por Didier Ottinger para o Núcleo Histórico da XXIV Bienal, que ilustram a conexão desse artista com “canibalismo e antropofagia”.

O sentido de canibalismo de imagens refere-se ao método surrealista de criação que se apropria e descontextualiza diferentes imagens passando a fazer parte de uma nova ordem impactante por seu aspecto enigmático. Justaposição, fusão, canibalismo e antropofagia são diferentes palavras que remetem igualmente ao processo ou à metodologia surrealista utilizada por Magritte. Fundem-se na obra de Magritte imaginários de natureza diferente, num processo chamado pelo curador, Didier Ottinger, de “canibalismo fusionista”. Essa dimensão conciliadora de opostos torna-se viável pelo uso da colagem como modelo estrutural.

Se a colagem de Magritte segue efetivamente uma estética “canibal”, no sentido que Lévi-Strauss ou Andrade dão a esse termo, é porque ela visa a absorção, a fusão de categorias julgadas heterogêneas ou contraditórias.

Foucault analisou detalhadamente a hibridação originada, nos quadros de Magritte, da proximidade das palavras com as imagens. Os quadros com palavras, introduzidos em 1927 com *La def des songes* “A chave dos sonhos” procedem também da lógica da colagem. Como a colagem justapõe formas incompatíveis segundo as leis da lógica, Magritte aproxima arbitrariamente palavras e imagens desprovidas de quaisquer vínculos racionais. Na *lef des songes*, uma sacola de mão está próxima da palavra ciel (céu); uma folha próxima da palavra mesa.

A relação estabelecida entre palavras e imagens não se reduz à mera justaposição. O comentário que Foucault faz da inscrição *Ceci n'est pas une pipe* (“Isto não é um cachimbo”) revela a existência de um canibalismo recíproco das palavras e das imagens que encontra meio de se exprimir na hibridação de seus caracteres respectivos. A letra se faz cursiva, se arredonda, se abranda até se aproximar do desenho. A imagem, seguindo caminho inverso, torna-se abstrata até o ponto de flertar com o ideograma.

O caligrama, palavra tornada imagem, é a figura recorrente da análise de Foucault para dar conta da contaminação dos registros da escritura e do icônico.

Outros efeitos de contaminação ocorrem nos quadros contemporâneos das primeiras colagens de Magritte. As colagens de 1926 divertiam-se com a criação de pontes entre música e arte visual, os quadros com palavras confundiam de propósito o texto e a imagem. Em *Le toit du monde* (“O teta do mundo”), de 1926, o biológico se apodera do mineral. *La découverte* (“A descoberta”), de 1927, mostra a imagem de uma hibridação do humano pelo vegetal. No primeiro caso, uma montanha se cobre de uma rede sanguínea; no segundo, uma mulher vê sobre sua pele aparecer veios de madeira.

Em *Les grands voyages* (“As grandes viagens”) de 1926, outro corpo de mulher revela uma paisagem urbana; em *Le seuil de la forêt* (“O limiar da floresta”), do mesmo ano, é uma árvore que se transforma numa alvenaria de tijolos. Essas metamorfoses desvendam a própria essência de uma arte, consubstancial com uma prática, a colagem, cuja ambição é reatar com um mundo mágico, aquele em que Dafne se transforma em loureiro e Jacinto em flor (OTTINGER, 1998).

De fato, o canibalismo e a antropofagia expõe o devoramento, a deglutição, a digestão de herança cultural como possíveis soluções para os impasses culturais. Essa atitude denota certa negação dos padrões hierárquicos estabelecidos, já que, no processo digestivo, ocorre a absorção do estrangeiro, de ambiguidades e contradições. Ela propõe o conhecer daquilo que nos é estranho, desconhecido, estrangeiro, sem ignorar o velho, o conhecido. É a partir desse exercício que ocorre o processo de devoração antropofágica, denominado por Oswald.

O pensamento canibal ou antropofágico nos convida a andar por mapas ainda não conhecidos ou, quem sabe, ainda por serem desenhados. Convida-nos, não à cópia, mas à “devoração” do que já existe para, assim, construirmos algo nosso. A ideia filosófica da antropofagia acredita que são através dos encontros/confrontos de ideias, valores, conceitos que pode surgir algo diferente.

Nessa concepção, não podemos ficar desatentos(as) às mudanças que estão ocorrendo, pois são elas que nos indicarão os caminhos a seguir. Cada caminho é único. A cópia de modelos que deram certo no percurso de um caminho nem sempre dará certo no outro, porém não precisamos ignorar o que já nos é conhecido, mas,

sim, devorá-lo e, a partir da “fusão” do velho e do novo, criar algo próprio.

### 3 | 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O canibalismo como um fenômeno sociocultural, vista como um objeto de estudo (entre outros) da ciência antropológica, nos faz pensar a sob a perspectiva de possibilidade para o estudo de toda e qualquer forma da experiência humana.

Os sentidos que giram em torno dessa proposta de assimilação antropofágica destacada no estudo, não obstante, constituem até hoje matéria inacabada pela sua própria natureza. Mas é indiscutível que há como que um acordo tácito para compreensão de seus sentidos, seja na metáfora positiva da antropofagia, de assimilação cultural, de posicionamento crítico, de interesse (apetite); seja na sua configuração de oposição ao canibalismo, à gula irracional.

Trazendo novamente à nossa cultura contemporânea e atrelado a esta, o conceito de arte a partir da segunda metade do século XX, canibalismo poderia se oferecer como método. Se o consumo da carne humana não se apresenta como um fim em si mesmo, o desejo não está na imagem, no movimento da ação, estaria sim, então, na relação consigo próprio, no mais profundo mergulho interior. Isso porque, para o canibalismo acontecer é necessário o Outro, e é nele que me reconheço. Pois bem, não é canibalismo o consumo de qualquer espécie de carne de origem animal. Comer, ingerir o Outro como eu, é devorar algo em si mesmo, como diz Didier Ottinger, é uma “metamorfose”.

Embora a Antropofagia tenha se apresentado nesse texto como estética historicamente marcada pela fase modernista, ela representa bem mais que os movimentos culturais de um período, é uma forma peculiar de olhar e de pensar o mundo.

O pensamento canibalismo, como mobilização reflexiva, constitui uma trajetória que se organiza pelo acesso ao contexto onde se organizam as informações sociais e psicológicas sobre possíveis modos de vida. Desta forma, a contemporaneidade é construída pela ideia decolonial onde a pergunta “como devo viver” tem de ser interpretada durante uma construção social de múltiplas identidades e respondida em decisões do cotidiano, como o que vestir, o que comer, como se comportar etc. Cada uma destas decisões envolvem uma imensa quantidade de instituições e interesses distantes das necessidades essenciais que julgamos atender ao optar por um ou outro modo de vida.

### REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. Manifesto antropófago. In **Revista de Antropofagia** (Reedição da Revista Literária

publica em São Paulo 1ª e 2ª edições - 1928-1929). São Paulo, 1975.

\_\_\_\_\_. A utopia antropofágica. 4. ed. São Paulo: Globo, 2011.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. **Metáforas Canibais**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Foucault, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber** (11a ed., M. T. da Costa Albuquerque & J. A. Guilhon Albuquerque, trads.). Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1976)

JENKIS, H. **Cultura da Convergência**. 2ª Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KARHAWI, I. **Influenciadores digitais**: o Eu como mercadoria. Em: Elizabeth Saad e Stefanie C. Silveira (Orgs.). *Tendências em Comunicação Digital*. São Paulo: ECA/USP, p. 38 – 58, 2016. Disponível em <http://issuu.com/commaisusp/docs/livro-tendencias-006> Acesso: 20 de fevereiro 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Somos todos canibais**. Tradução do francês por Dorothea Voegeli Passeti. Revista Verve, n. 9, São Paulo: PUC, p. 13-21, 2006.

OTTINGER, Didier. **Do fio da faca ao fio da tesoura: da estética canibal às colagens**. Trad. Cláudio Frederico da Silva Ramos. In: XXIV Bienal de São Paulo — Núcleo histórico: antropofagia e histórias de canibalismo. Vol. 1 Curadores Paulo Nerkenhoff; Adriano Pedrosa. São Paulo: A Fundação, 1998, pp. 264-269.

**Raw. Direção e Roteiro: Julia Ducournau. Elenco: Garance Marillier, Ella Rumpf, Rabah Nait Oufella, Laurent Lucas, Joana Preiss, Bouli Lanners. França/Bélgica, 2016 (99 min).**

XXIV BIENAL DE SÃO PAULO: **Núcleo histórico: antropofagia e histórias de canibalismo**. Vol. I. Curadores: Paulo Herkenhoff e Adriano Pedrosa. São Paulo: A Fundação, 1998.

<https://www.dw.com/pt-br/exposi%C3%A7%C3%A3o-em-berlim-aborda-o-canibalismo-na-sociedade-moderna/a-15238770>

<http://www.adriavarejao.net>

## **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

Antoine Berman 83, 87, 91, 92

Antropofagia 165, 166, 168, 170, 172, 173, 174, 175

Aprendizagem 1, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60

As canções que você dançou pra mim 109, 110, 111, 118, 120, 121

Atrator 13, 16, 20, 21

Auto ficción 98, 102, 103, 104

### B

Black Mirror 134, 135, 136, 137, 138, 143, 145

Brasil oitocentista 63, 64, 71

### C

Canibalismo 165, 166, 168, 170, 172, 173, 174, 175

Cultura Contemporânea 134, 135, 137, 144, 165, 166, 170, 171, 174

Curso Básico 39, 40, 41, 45

### D

Dança contemporânea 109, 110, 112, 113, 120

Documentário 130, 146, 147, 148, 150, 156, 157, 158, 159, 160, 164

### E

Edgar Allan Poe 83, 84, 86, 88, 96, 97

Emergência 13, 14, 17, 19, 20, 22, 167

Escrita 1, 31, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 98, 101, 104, 107, 108

Estética 112, 115, 120, 121, 135, 165, 172, 174, 175

Estratégias 20, 34, 47, 49, 52, 57, 58, 59, 60, 111, 113

### G

Gramática 2, 5, 6, 7, 12, 26, 30, 31, 32, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 176

### H

Historiografia da Linguística 63, 71

## I

Imaginário 25, 75, 82, 115, 116, 120, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 143, 144, 145

## K

Klezmer 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

## L

Latim científico 63

Leitura 1, 5, 8, 9, 10, 12, 27, 33, 34, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 62, 84, 85, 88, 141, 155, 164, 170

Libras 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Língua 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 71, 72, 78, 79, 80, 82, 85, 86, 88, 92, 123, 176

Língua Portuguesa 1, 2, 3, 11, 12, 24, 25, 26, 28, 29, 34, 35, 36, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 58, 61, 62, 72, 78, 82, 176

línguas indígenas 63, 64, 70, 71, 72

Livro Didático 6, 21, 24, 26, 27, 30, 37

Lusofonia 24, 25, 26, 36, 37

## M

Música erudita 122

## P

Paradigma da complexidade 13, 15, 22

Performance Art 146, 147, 148, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 163

Perversidade 83, 86, 88, 89, 90, 91

PLE 24, 26, 27, 29, 31, 32, 35

Prática Docente 1, 4, 7, 36

## R

Ready-made performático 146, 160, 163

Realidade Virtual 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145

Retradução 83, 87, 96

Rigoberta Menchú Tum 98, 99, 100, 102, 106

Roberto Carlos 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

## S

Subjetividade 158, 159

## T

Teatro yiddish 122, 123, 124, 127, 128, 131, 132

Testimonio 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105

Texto 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 32, 34, 47, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 70, 78, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 100, 102, 103, 104, 112, 119, 130, 148, 153, 168, 173, 174

## V

Violino 122, 123, 126, 129, 130

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**