

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS  
THAMIRES NAYARA SOUSA DE VASCONCELOS  
(ORGANIZADORES)

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS  
THAMIRES NAYARA SOUSA DE VASCONCELOS  
(ORGANIZADORES)

 **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:** Karine de Lima

**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

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

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

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

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes 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  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
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  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
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  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
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  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
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. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
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<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

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Profª Drª 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. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
 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. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
 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	<p>Linguística, letras e artes e as novas perspectivas dos saberes científicos [recurso eletrônico] / Organizadores Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos, Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-5706-046-9            DOI 10.22533/at.ed.469202505</p> <p>1. Letras. 2. Linguística. 3. Artes. I. Sousa, Ivan Vale de.  <span style="float: right;">CDD 410</span></p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

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

## APRESENTAÇÃO

**Linguística, Letras e Artes e Novas Perspectivas dos Saberes Científicos**, coletânea de dezessete capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, corresponde a obra que discute temáticas que circundam a grande área das Letras e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Realizando um levantamento histórico em relação aos cursos de Letras e os seus estabelecimentos nas terras brasileiras, temos **OS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL QUINHENTISTA E OS MONUMENTA ANCHIETANA: UMA ANÁLISE À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA**, de Leonardo Ferreira Kaltner. Ainda na órbita da Linguística, temos **ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADE DE ESTIMULAR MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE DISCENTES PARA EVENTOS DE LETRAMENTO**, de Ewerton Lucas de Mélo Marques e Maria Auxiliadora Bezerra, e **LÍNGUA-ESTRUTURA E LÍNGUA-ACONTECIMENTO: UM OLHAR SOBRE O TÓPICO “GRAMÁTICA/DISCURSO” DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**, de Fabiane Aparecida Pereira, que problematizam a questão do estágio supervisionado e a proposta curricular de Santa Catarina, respectivamente.

**A TUPINOLOGIA E SEUS CRÍTICOS**, de Eduardo de Almeida Navarro, **UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DE FATORES INDIVIDUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**, de Rodrigo Schaefer, e **SABERES LOCAIS E O TEXTO MULTIMODAL: PRÁTICAS DE TRANSLIETRAMENTOS NA FRONTEIRA**, de Adriane Elisa Glasser e Maria Elena Pires Santos, fecham a etapa de estudos linguísticos com contribuições sobre a língua tupi, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e o translietramento.

A seção de Literatura congrega **O CONTO PERDIDO EM VASTAS EMOÇÕES E PENSAMENTOS IMPERFEITOS, DE RUBEM FONSECA**, de Lucio Flavio Rocha Junior, e **QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA – A ESCRITA DE SI EM CAROLINA MARIA DE JESUS**, de Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos e Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos, que possibilitam leituras e análises sobre a literatura de Rubem Fonseca e de Carolina Maria de Jesus.

Alcançando as Artes, temos **A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL E OS PRINCÍPIOS BÁSICOS QUE REGEM A ARTE COMO DISCIPLINA**, de Margareth Carli, que trata da disciplina e do ensino de artes, e, igualmente contemplando o ensino das artes, agora destacando a importância da pintura para a história da arte brasileira, **A PINTURA DE RETRATO NA SOCIEDADE PAULISTANA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL**, de Débora Elise de Almeida. **PALAVRAS E EXPRESSÕES INDÍGENAS EM TOADAS DE BOI BUMBÁ**, de Maria Celeste de Souza Cardoso, partilha a cultura indígena por meio das toadas. Semiótica e música é o enfoque de **ICONICIDADE E INDICIALIADE NA MÚSICA ELETROACÚSTICA**, de Fábio Scucuglia. A dança e a realidade escolar são abordadas por **MOVER E**

**APRENDER: EXPERIÊNCIAS DO MOVIMENTO NA ROTINA ESCOLAR**, por Amanda da Silva Pinto.

**A META-HISTÓRIA COMO MÉTODO NARRATIVO APLICADO ÀS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE IBERÊ CAMARGO NA SÉRIE CARRETÉIS**, de Mirian Martins Finger e Jorge Luiz da Cunha, e **FILME “PANTERA NEGRA”: A REPRESENTAÇÃO POSITIVA DA ÁFRICA E DO NEGRO NO CINEMA COMO AÇÃO DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL**, de Andressa Queiroz da Silva e Maurício dos Santos Lopes Júnior, focalizam as séries e os filmes, o primeiro movido pelo diálogo entre literatura, história e arte, o segundo com negritude e promoção de igualdades.

Finalizando, temos **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA**, por Talita Emanuella Ferreira Citó, Andreza Maciel Mesquita e Priscila Barros de Freitas, e **A INTERPRETAÇÃO TEXTUAL ATRELADA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**, por Fabrícia Cristina Paes Pinheiro, Manuela Gomes Maués, Renan Pinheiro Silva, Tatiane Tavares de Oliveira, Felipe Edward Maciel Santos, Kelly Lima Bentes, Roberto Miranda Cardoso, Alessandro Monteiro Rocha, Pedro Paulo Lima Ferreira e Emerson Ferreira Pantoja. O primeiro aborda a Psicopedagogia e o ensino, enquanto o segundo traz a interpretação de texto como meio eficaz para o ensino de matemática.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
OS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL QUINHENTISTA E OS <i>MONUMENTA ANCHIETANA</i> : UMA ANÁLISE À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA	
Leonardo Ferreira Kaltner	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4692025051</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>17</b>
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADE DE ESTIMULAR MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE DISCENTES PARA EVENTOS DE LETRAMENTO	
Ewerton Lucas de Mélo Marques Maria Auxiliadora Bezerra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4692025052</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>27</b>
LÍNGUA-ESTRUTURA E LÍNGUA-ACONTECIMENTO: UM OLHAR SOBRE O TÓPICO “GRAMÁTICA/ DISCURSO” DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	
Fabiane Aparecida Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4692025053</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
A TUPINOLOGIA E SEUS CRÍTICOS	
Eduardo de Almeida Navarro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4692025054</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>51</b>
UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DE FATORES INDIVIDUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Rodrigo Schaefer	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4692025055</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>64</b>
SABERES LOCAIS E O TEXTO MULTIMODAL: PRÁTICAS DE TRANSLETRAMENTOS NA FRONTEIRA	
Adriane Elisa Glasser Maria Elena Pires Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4692025056</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
O CONTO PERDIDO EM VASTAS EMOÇÕES E PENSAMENTOS IMPERFEITOS, DE RUBEM FONSECA	
Lucio Flavio Rocha Junior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4692025057</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>80</b>
QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA - A ESCRITA DE SI EM CAROLINA MARIA DE JESUS	
Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4692025058</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>91</b>
A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL E OS PRINCÍPIOS BÁSICOS QUE REGEM A ARTE COMO DISCIPLINA	
Margareth Carli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4692025059</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>103</b>
A PINTURA DE RETRATO NA SOCIEDADE PAULISTANA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL	
Débora Elise de Almeida	
<b>DOI 10.22533/at.ed.46920250510</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>116</b>
PALAVRAS E EXPRESSÕES INDÍGENAS EM TOADAS DE BOI BUMBÁ	
Maria Celeste de Souza Cardoso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.46920250511</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>128</b>
ICONICIDADE E INDICIALIDADE NA MÚSICA ELETROACÚSTICA	
Fábio Scucuglia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.46920250512</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>139</b>
MOVER E APRENDER: EXPERIÊNCIAS DO MOVIMENTO NA ROTINA ESCOLAR	
Amanda da Silva Pinto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.46920250513</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>151</b>
A META-HISTÓRIA COMO MÉTODO NARRATIVO APLICADO ÀS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE IBERÊ CAMARGO NA SÉRIE CARRETÉIS	
Mirian Martins Finger	
Jorge Luiz da Cunha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.46920250514</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>161</b>
FILME “PANTERA NEGRA”: A REPRESENTAÇÃO POSITIVA DA ÁFRICA E DO NEGRO NO CINEMA COMO AÇÃO DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL	
Andressa Queiroz da Silva	
Mauricio dos Santos Lopes Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.46920250515</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>173</b>
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA	
Talita Emanuella Ferreira Citó	
Andreza Maciel Mesquita	
Priscila Barros de Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.46920250516</b>	

**CAPÍTULO 17 ..... 180**

**A INTERPRETAÇÃO TEXTUAL ATRELADA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

Fabírcia Cristina Paes Pinheiro

Manuela Gomes Maués

Renan Pinheiro Silva

Tatiane Tavares de Oliveira

Felipe Edward Maciel Santos

Kelly Lima Bentes

Roberto Miranda Cardoso

Alessandro Monteiro Rocha

Pedro Paulo Lima Ferreira

Emerson Ferreira Pantoja

**DOI 10.22533/at.ed.46920250517**

**SOBRE OS ORGANIZADORES..... 192**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 193**

## OS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL QUINHENTISTA E OS *MONUMENTA ANCHIETANA*: UMA ANÁLISE À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Data de aceite: 08/05/2020

**Leonardo Ferreira Kaltner**

**RESUMO:** No presente artigo, debatemos a educação linguística nos primeiros cursos de Letras e Humanidades no Brasil quinhentista, à luz da fundamentação teórico-metodológica da Historiografia Linguística (HL) e da Linguística Missionária (LM). Os cursos em questão são resultantes das primeiras atividades de docência de missionários da Companhia de Jesus, que chegaram ao Brasil a partir do ano de 1549 (FARIA, 1959; FRANCA, 1952; LEITE, 1938; SANTOS SOBRINHO, 2013). Nosso aparato teórico-metodológico consiste na modelagem proposta por Pierre Swiggers, a fim de descrever e analisar, por uma narrativa meta-histórica sobre o pensamento linguístico, os “pontos de ancoragem” e “agrupamento” (*anchoring points*); as “linhas de evolução”, os “conteúdos”, “formatos” e “estratégias” (ALTMAN, 2012; SWIGGERS, 2013) da educação linguística jesuítica quinhentista e sua vinculação com a corrente de pensamento do humanismo renascentista português, relacionando-a à reforma educacional da Universidade de Coimbra e à fundação do Real Colégio das Artes, à época de D. João III (MIRANDA, 2011; RAMALHO, 2013). Apresentamos a

narrativa de Simão de Vasconcelos da primeira experiência docente de Anchieta em São Vicente, na segunda classe de gramática do Brasil quinhentista (VASCONCELOS, 1672). Defendemos a hipótese de que as obras de Anchieta (*Monumenta Anchieta*) teriam sido utilizadas ao longo do século XVI nesses cursos, e daremos ênfase à análise da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (ANCHIETA, 1595), pedra angular da Gramaticografia e da Linguística Missionária no contexto do Brasil quinhentista (ZWARTJES, 2011; BATISTA, 2005).

**PALAVRAS-CHAVE:** Historiografia Linguística, Linguística Missionária, Gramaticografia, *Monumenta Anchieta*

**ABSTRACT:** In this article, I discuss the linguistic education at the first courses of Language and Humanities in Sixteenth-century Brazil. This discussion is developed in the light of the theoretical and methodological model of Linguistic Historiography (LH) and Missionary Linguistics (LM). These courses of Language and Humanities are the first teaching activities of Jesuit missionaries, who arrived in Brazil in 1549 (FARIA, 1959; FRANCA, 1952; LEITE, 1938 and SANTOS SOBRINHO, 2013). My theoretical apparatus consists of the model proposed by Pierre Swiggers, in order to describe and analyze the linguistic thought,



the ‘anchoring points’, the ‘lines of evolution’, the ‘contents’, ‘formats’ and ‘strategies’ (ALTMAN, 2012; SWIGGERS, 2013) of Sixteenth-century Jesuit linguistic education and its connection with the Portuguese renaissance humanism. I analyse also the educational reform of the University of Coimbra and the origin of the Royal College of Arts, at the time of D. João III (MIRANDA, 2011; RAMALHO, 2013). I present the narrative of Simão de Vasconcelos from Anchieta’s first teaching experience in São Vicente, the second grammar class of Sixteenth-century Brazil (VASCONCELOS, 1672). I defend the hypothesis that the Anchieta’s literary works (Monumenta Anchieta) would have been read throughout the Sixteenth century in these courses. I develop an analysis of *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (ANCHIETA, 1595), cornerstone of Gramaticography and Missionary Linguistics in the context of Sixteenth-century Brazil (ZWARTJES, 2011; BATISTA, 2005).

**KEYWORDS:** Linguistic Historiography, Missionary Linguistics, Gramaticography, Monumenta Anchieta

## INTRODUÇÃO: A HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA (HL) E OS MONUMENTA ANCHIETANA

A *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595) do missionário jesuíta José de Anchieta (1534-1597) pode ser considerada a pedra angular da gramaticografia no Brasil quinhentista, por ter sido o primeiro texto escrito com reflexões metalinguísticas a ser publicado como obra acadêmica nesse contexto (ALTMAN, 2012, p. 12). A obra esteve em uso com fins didáticos desde 1556, no Brasil, segundo Armando Cardoso, citando Augusto Magne (ANCHIETA, 1990, p. 9). Já sua publicação, em 1595, ocorre na tipografia de António de Mariz, em Portugal, no contexto da Universidade de Coimbra, dois anos antes da morte de Anchieta, quase quarenta anos após sua utilização inicial para o ensino, de forma contínua (ANCHIETA, 1595).

Antes de ser publicada em versão tipografada, a obra circulou no Brasil quinhentista em versão manuscrita, provavelmente copiada em cadernos, como outros textos que jesuítas e outros religiosos produziam na América portuguesa. Provavelmente circulou como carta, depois de composta em São Vicente e levada ao Colégio da Bahia, tendo em vista não existir tipografia no Brasil, durante o século XVI, e livros impressos terem sido raros no período inicial da colonização (LEITE, 1938, p. 549-551). A gramática de Anchieta pode ser considerada um dos primeiros materiais didáticos a ser utilizado para a educação linguística no Brasil quinhentista, logo a contextualização de seu uso é relacionada aos primeiros cursos e classes de Letras e Humanidades na América portuguesa do século XVI.

O título da obra: *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* remete-se aos métodos da educação humanística renascentista e da tradição gramatical derivada desse contexto. O metatermo “arte” está vinculado à divisão das disciplinas em artes, no sistema das sete artes liberais, do trívio e do quadrívio, sendo

a gramática a primeira das artes. O metatermo “gramática” é herança da tradição gramatical greco-latina, pela recepção renascentista. Já o conceito de “língua mais usada” acreditamos ser referente à noção de *usus*, conceito humanístico, que se opunha ao conceito de *ratio* na educação linguística renascentista: “no plano da teoria gramatical, a recuperação do *usus latinus* implica uma recusa dos esquemas teóricos medievais, nomeadamente da *grammatica speculativa* ou dos *modi significandi*” (ROMEO, 2009, p. 46; TORRES, 1998). Por fim, “a costa do Brasil” era o alcance do uso da gramática e da língua que Anchieta descreveu (RODRIGUES, 1966; LAGORIO & FREIRE, 2014).

A gramática de Anchieta era um dos materiais didáticos utilizados nos estabelecimentos de ensino jesuíticos no Brasil quinhentista, sendo objeto de estudos tanto da Gramaticografia quanto da Linguística Missionária (LM), tendo em vista que a educação linguística no período colonial do Brasil esteve vinculada à finalidade missionária de catequese (ZWARTJES, 2011). O modelo teórico-metodológico da Historiografia Linguística (HL) proposto por Pierre Swiggers é uma das vertentes para a descrição e análise da educação linguística jesuítica no período colonial quinhentista, contexto em que se inserem as obras e atividades missionárias de José de Anchieta, entre outros missionários e humanistas, de que se tem registro.

A descrição e análise da HL consiste, de modo geral, em uma narrativa meta-historiográfica sobre o pensamento linguístico de um autor, texto, corrente de pensamento, escola acadêmica, tradição ou época. Swiggers define os principais conceitos utilizados nesse processo descritivo e analítico em alguns campos: “pontos de ancoragem” e “agrupamento” (*anchoring points*); as “linhas de evolução”, os “conteúdos”, “formatos” e “estratégias” (SWIGGERS, 2013). Em relação aos “pontos de ancoragem” e as “linhas de evolução”, os principais conceitos na descrição e análise, elencados por Swiggers são:

I - Pontos/entrelaces de “ancoragem” (*anchoring points*):

a) entidades individuais: textos, autores, usuários.

b) continua: redes, instituições, escolas, grupos (*theory groups*), círculos, sociedades.

II - Linhas de desenvolvimento:

a) rumo evolutivo: mudança, revolução, conversão, progresso/estagnação/regressão, conservação/perda/rejeição/recorrência, continuidade/descontinuidade, inovação, antecipação.

b) relações com o tempo: fonte, modelo, influência, “abrangência referencial (fr. *horizon de rétrospection*), embate de teorias (ing. *theory clash*).

c) etapas da evolução: programa de investigação, tradição (nacional, étnica, geográfica, modelada, linguístico-cultural, “tópica”), *cinosura*, paradigma”

(SWIGGERS, 2013, p. 47-48).

Já em relação aos “conteúdos”, “formatos” e “estratégias” no pensamento linguístico, temos os seguintes fenômenos que podem ser observados, de acordo com Swiggers:

III - Conteúdos/ formatos/estratégias.

a) “rotulagem” (*labeling*): aqui se põem os termos para referir-se a um modelo, uma teoria, uma abordagem.

b) em relação a formatos:

b.1) conceitos e princípios teóricos.

b.2) técnicas e estilos de descrição (por exemplo, *Word and Paradigm, Item and Process, Item and Arrangement*).

b.3) termos T-teoréticos.

c) estratégias: “deslocamento de conceitos”, transposição, negociação, (*ing. bargaining*), empréstimo, adaptação, recontextualização, estratégias (retóricas e institucionais) de promoção ou descarte de teorias” (SWIGGERS, 2013, p. 47-48).

Como um dos “pontos de ancoragem”, para analisar os cursos de Letras e Humanidades, oferecidos nas escolas e colégios jesuíticos do Brasil quinhentista, temos a instituição do Governo-Geral em 1548, em cujo regimento se previa o início da educação colonial (REGIMENTO, 2018). Com a chegada dos jesuítas, a fundação das primeiras instituições oficiais se iniciaria no século XVI, em 1549, com três colégios e cinco escolas em funcionamento em 1584, como Anchieta relatou: “existem nesta província três Colégios e outras cinco residências da Companhia, que se sustentam de esmolas (...)” (ANCHIETA, 1933, p. 395).

Dessa forma, cumpre salientar que o padrão educacional para a educação linguística nesse contexto teria como referência a educação humanística cristã desenvolvida na Universidade de Coimbra e no Real Colégio das Artes da época, o que nos leva a outro “ponto de ancoragem” anterior, fundamental para se compreender o pensamento linguístico desse *momentum* histórico: a reforma da Universidade de Coimbra promovida por D. João III, que integra Portugal à rede de instituições que adotavam a educação humanística renascentista (TANNUS, 2007, p. 20).

José de Anchieta, que estudou Letras e Humanidades, entre 1548 e 1551, no Real Colégio das Artes de Coimbra, antes de ingressar na Companhia de Jesus e de ser enviado ao Brasil, vivenciou em sua formação esse processo de educação humanística tanto como discente na Europa como docente na América portuguesa (VIOTTI, 1966). Compreender a estrutura desses cursos humanísticos e a reforma de

que surgiram é fundamental para se descrever e analisar o pensamento linguístico das obras quinhentistas em Portugal e no Brasil, que são as fontes dos primeiros cursos de Letras e Humanidades em meados do século XVI.

### **Humanismo renascentista português como corrente de pensamento linguístico**

Petrarca (1304-1374) é considerado um dos fundadores do movimento cultural e espiritual conhecido na posteridade por humanismo renascentista. Com influência da descoberta e difusão do discurso ciceroniano *Pro Archia* (Em favor de Árquias), por Petrarca, o ensino humanístico foi idealizado como um novo padrão de educação linguística diverso do modelo europeu vigente até então, a escolástica aristotélico-tomista medieval, organizada pelo estudo de manuais do trívio e do quadrívio, com finalidade estritamente teológica. O humanismo renascentista impactou a educação linguística europeia nos séculos XV e XVI:

O discurso em favor do poeta Árquias tornou-se assim o primeiro texto destinado a chamar a atenção para a importância das letras e da actividade literária, quer do ponto de vista individual quer do ponto de vista social e colectivo. Não se trata, como se sabe, de uma obra-prima da eloquência forense, mas o discurso alcançou justamente o estatuto de *Magna Charta* do Humanismo, desde o momento em que Petrarca o descobriu em Liège (1333) e o difundiu na Itália e na Europa. Do ponto de vista histórico-cultural e literário, a defesa do poeta Árquias inaugura conceitos fundadores da cultura europeia, recheados de interesse para uma Faculdade que se celebra como lugar das Letras, das Artes, das Humanidades e da Cultura Humanística, e como espaço de recriação de novos saberes (MIRANDA, 2011, p. 13).

O conceito de uma formação em Letras, principalmente nas Letras Humanas, ou Humanidades, advindo da oratória ciceroniana, no discurso em que Cícero defende o poeta grego Árquias, influenciou profundamente na criação de um novo modelo de formação linguística no Renascimento: o humanista. A partir desse movimento inicial, surgiria a figura central de Erasmo de Roterdã (1466-1536) e da educação linguística do colégio trilingue de Lovaina, em 1517, que se tornou um padrão ao mundo europeu, no século XVI:

Na medida em que a nova fundação tinha por missão promover o saber humanístico, o Real Colégio das Artes de Coimbra era também uma réplica do *Collège Royal* (1530), que Francisco I criara em França a pedido de Guillaume de Budé, e para cujo corpo docente fora convidado o próprio Erasmo. O *Collège Royal*, por sua vez, inspirava-se no Colégio Trilingue de Lovaina (1517), fundado postumamente por Jerónimo de Busleiden, mas inspirado e tutelado pelo próprio Erasmo, para acender no meio académico a chama do humanismo, e para desenvolver o estudo das três línguas, o Latim, o Grego e o Hebraico (MIRANDA, 2011, p. 18).

Cícero no discurso em defesa ao poeta grego Árquias defende os *studia humanitatis* (os estudos de Humanidades), isto é, uma educação centrada na aquisição



de línguas adicionais, no caso romano a língua grega, e uma educação centrada na leitura dos autores clássicos, que melhor se expressaram naquela língua (CÍCERO, 1986 p. 9-10). Dessa forma, a concepção do conceito *litterae* (letras), como tradução do vocábulo grego *paideia* (educação), já permitia no Renascimento a concepção de uma formação humanística em que se articulasse o estudo de línguas e de literaturas.

Se a Idade Média europeia foi uma época centrada nas *Litterae Divinae*, as Sagradas Escrituras, interpretadas pelos principais autores da patrística no mundo ocidental, e, posteriormente pela *Summa Theologica* de São Thomás de Aquino, a educação humanística renascentista seria baseada nas *Litterae Humaniores*, nas Letras Humanas, isto é, nos autores clássicos greco-romanos: “O humanismo, caracterizado pela redescoberta do valor autônomo das *humanae litterae* em relação às *litterae divinae* e, portanto, pela volta à leitura dos clássicos latinos e gregos” (MANACORDA, 2006, p. 175). A nomenclatura “letras” torna-se corrente à época, significando o processo de ensino-aprendizagem de línguas e literaturas clássicas.

O humanismo renascentista chega a Portugal no ano de 1485, com a vinda de Cataldo Parísio Sículo à corte de D. João II (RAMALHO, 2013, p. 113). O humanista itálico atuou como preceptor de nobres e secretário do rei, enviando correspondências oficiais em latim, atuou também como poeta e orador, registrando feitos da coroa portuguesa em versos latinos e peças retóricas. Como as instituições educacionais portuguesas adotavam na época a escolástica, a partir de D. Manuel I se inicia uma política de “bolseiros” para outras universidades europeias, a fim de se instruírem na educação humanística francesa e itálica (TANNUS, 2007, p. 18).

Após o período inicial do envio de “bolseiros” portugueses sobretudo ao reino da França, a política cultural e linguística da coroa portuguesa redonda na criação da primeira instituição educacional humanística administrada por portugueses. O teólogo Diogo de Gouveia assume a direção, no reino da França, do Colégio de Santa Bárbara, assim como o humanista André de Gouveia dirige o Colégio de Guiena (PINHO, 2000, p. 20). Essas instituições educacionais difundem o *modus parisiensis*, servindo à formação de diversos humanistas ibéricos e preparando o espaço para a reforma educacional mais ampla do ensino português no Renascimento.

O programa de estudos do Colégio da Guiena, publicado em latim pelo humanista Elias Vinet, o *Schola Aquitanica* (1583) demonstra como a educação humanística na primeira infância funcionava, para o ensino de latim e de língua vernácula (NAVARRO, 2000, p. 396-397). Dividido inicialmente em doze classes, posteriormente em nove e no documento final em dez classes (*ordines*), o documento apresenta o ensino de língua latina a partir da gramática de *Despauterius*, tendo servido de base para a educação jesuítica em período posterior.

Entre os alunos do Colégio Santa Bárbara em Paris, podemos citar o próprio Inácio de Loyola, que se tornaria o fundador da Companhia de Jesus. A educação linguística no *Schola Aquitanica* apresenta um método progressivo de contato com a língua latina de forma direta, incluindo o canto, a memorização e a arte retórica,

tendo a obra de Cícero como principal referência, além da gramática de *Despauterius*. Esse modelo de educação humanística francesa, inspirada no *Collège de France*, inaugurado durante o reinado de Francisco I, teria profunda influência em Portugal e na educação jesuítica (NAVARRO, 2000).

No plano de estudos do *Schola Aquitanica*, para o ensino de latim, no *Decimus Ordo* (décima classe), que era a inicial, destinada às crianças de sete anos, se ensinavam as letras do alfabeto latino, de vinte e três letras, as orações cristãs dominicais: *Oratio Dominica* (Pai Nosso), *Salutatio Angelica* (Ave-Maria) e o *Symbolum Fidei* (Credo); e os sete salmos penitenciais (MASSEBIEAU, 1886, p. 5-9). Em seguida, era ensinada a morfologia nominal e verbal do latim, os *elementa* da gramática latina. No *Nonus Ordo* (nona classe), se aprofundava o ensino de gramática latina, com a obra de Catão, na oitava classe, a leitura das epístolas de Cícero, e assim, sucessivamente (MASSEBIEAU, p. 10-18).

Um “ponto de ancoragem” importante nesse contexto de recepção do humanismo renascentista em Portugal é, por fim, a reforma educacional da Universidade de Coimbra por D. João III. Posteriormente à reforma, há a fundação do Real Colégio das Artes em Coimbra também, no ano de 1548. Para se compreender qual era a educação linguística adotada na instituição quinhentista o discurso de abertura do primeiro ano letivo, proferido pelo humanista francês Arnaldo Fabrício, intitulado *De Liberalium Artium Studio Oratio* (Oração sobre o estudo das artes liberais) é um texto fundamental, que demonstra a recepção da educação humanística renascentista do Colégio da Guiana em Portugal, na fundação de uma *respublica litteraria* (MIRANDA, 2011, p. 28).

O pensamento linguístico na educação jesuítica quinhentista português é oriundo do *modus parisiensis*. Com finalidade missionária, o estudo de línguas à época das navegações portuguesas, servia para catequese e a comunicação intercultural, que estabeleceria os domínios ultramarinos do império português. Os pioneiros nesse aspecto foram os franciscanos, tanto na África quanto na Ásia, mas na América portuguesa, após a criação do governo-geral, no ano de 1549 chegam os primeiros jesuítas, que fundariam suas escolas elementares e colégios no Brasil colônia.

### Os primeiros cursos de letras no Brasil quinhentista

Os primeiros cursos de letras no Brasil quinhentista podem ser analisados na perspectiva da Linguística Missionária, tendo em visto que a finalidade do ensino era a catequese dos colonos que integravam a América portuguesa, sejam indígenas, europeus ou africanos, esses cursos seriam equivalentes ao *magister artis* (mestre em artes) da educação humanística renascentista (FARIA, 1959, p. 82 apud SANTOS SOBRINHO, 2013, p. 40-41):

Ainda no período que estamos estudando, surge o primeiro ensaio de um curso secundário sob a responsabilidade dos jesuítas, em que se dava uma atenção

especial ao latim. Trata-se do chamado ‘curso intermediário’ ou das ‘artes’, que eram frequentados pelas ‘melhores famílias’ da colônia. Os que se formavam nesses cursos recebiam o grau de *mestre em artes* (o equivalente colonial do nosso bacharel em letras, no dizer de FARIA, 1959, p. 82).

Os cursos de Letras e Humanidades, no Brasil entre 1549 e 1599, antes da *Ratio atque Institutio Studiorum*, teriam tido influência, não só de Anchieta, mas sobretudo de Manuel da Nóbrega (SANTOS SOBRINHO, 2013, p. 42), com o ensino de português para indígenas, na escola de ler e escrever, também a doutrina cristã e o canto orfeônico, com orações católicas traduzidas para a língua geral, e, por fim, a gramática latina e alguns autores literários em latim. Há o registro de cursos de casos da consciência, de artes e filosofia, em 1585, na Bahia, por Anchieta:

As ocupações dos nossos com os próximos são: uma lição de teologia que ouvem dois ou três estudantes de fora, outra de casos de consciência que ouvem outros tantos, e, uma e outra, alguns de casa, um curso de artes que ouvem dez de fora e alguns de casa, escola de ler, escrever e contar que tem até setenta rapazes filhos dos Portugueses, duas classes de humanidades, na primeira aprendem trinta e na segunda quinze escolares de fora e alguns de casa (ANCHIETA, 1933, p. 415).

Como preconizava o *Pro Archia* de Cícero, discurso que influenciou na educação humanística, o estudo de línguas se dava em conjunto com a prática literária, dessa forma, acreditamos que a prática literária já estava presente nesses primeiros cursos de letras, com poesias de diversos gêneros, como lírico e épico, textos dramáticos, oratória e, sobretudo, a prática religiosa. A obra literária de Anchieta, além da finalidade missionária, se justifica nesse contexto como resultado da ação educacional humanística jesuítica. A prática literária era elemento crucial do pensamento linguístico da educação humanística renascentista. Assim, podemos analisar o conjunto dos *Monumenta Anchieta*, com obras escritas em português, espanhol, latim e tupi, como um dos materiais utilizados e produzidos nos primeiros cursos de Letras no Brasil quinhentista.

Dessa forma, a motivação de Anchieta ao compor obras literárias poderia ter sido o de fomentar os ideais da educação humanística, que incluíam o cultivo da literatura e o estudo de línguas, o que caracterizava a formação em Letras Humanas, à época. Ao emular os autores clássicos em diversos gêneros textuais, e de forma plurilíngue, Anchieta criava a primeira produção acadêmica e literária do Brasil, que além de ter finalidade missionária, se pautava na corrente de pensamento do humanismo renascentista português.

A fim de descrever e analisar o pensamento linguístico e o processo em que se insere a produção de Anchieta, é necessário evidenciar os *Monumenta Anchieta* como um conjunto de textos que dialogam entre si, através de sua intertextualidade. As obras literárias e as históricas de Anchieta dialogam com a gramática, por exemplo, na medida em que formam um programa de investigação sobre o Brasil quinhentista. Uma

das hipóteses para análise dos *Monumenta Anchieta* é compreender o conjunto da obra de Anchieta como um material para o estudo das Letras e Humanidades no Brasil quinhentista, isto é, que o autor escreveu obras literárias com finalidade de promover a educação humanística na América portuguesa, sendo suas obras utilizadas e lidas com finalidade didática, além da catequética.

Vejamos, a título de exemplo, uma passagem de Simão de Vasconcelos (1672) sobre as primeiras experiências de docência de Anchieta em Piratininga, em 1554. O biógrafo cita como Anchieta vincula sua atividade como docente de língua latina à produção literária, permitindo a leitura de que as obras de Anchieta teriam uma finalidade propedêutica, isto é, de ensino para a educação linguística de uma comunidade que precisava ao menos de quatro línguas para se comunicar. O Brasil quinhentista era uma sociedade multicultural e plurilíngue. Transcrevemos o texto biográfico sobre os *Monumenta Anchieta*, em seguida.

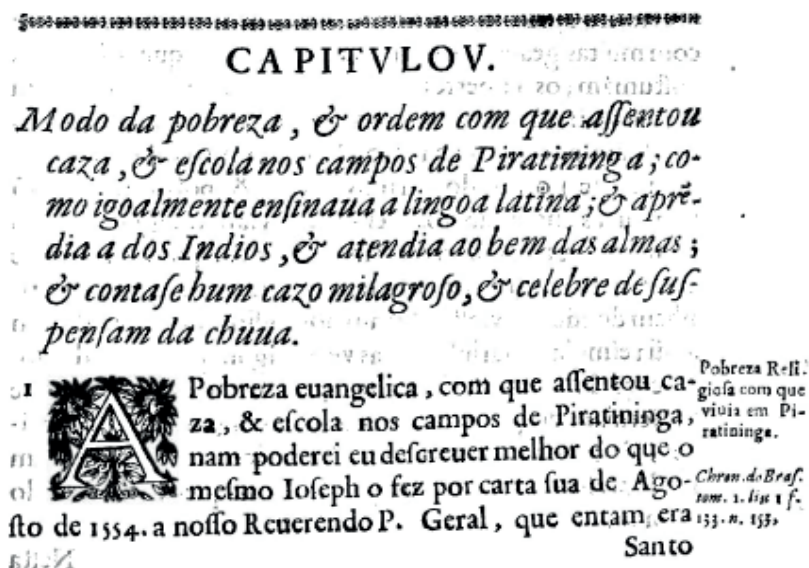


Fig. 1. Capítulo V da *Vida de Anchieta*, VASCONCELOS, 1672, p. 23.



Santo Ignacio de Loiola, & he a seguinte. *A Ianuario usque ad presens, nonnunquam plus viginti (simul enim Pueri Gurechista debebant) in pauperula domo, luto, & lignis cōtexta, paleis cooperta, quatuordecim passus longa, decem lata mansimus. Ibi schola, ibi valetudinarium, ibi dormitorium, & canaculum, item, & coquina, & penus simul sunt. nec tamen ampliarum habitationum quibus aliqui fratres nostri utuntur, nos mouet desiderium, siquidem Dominus noster Iesus Christus in arctiore loco positus est, cum in paupere praesepi, inter duo bruta animalia voluit nasci, multo vero arctissimo cum in cruce pro nobis dignatus est mori.*

2 Vem a dizer que dos principios de Janeiro até feitura daquella se fez allí huma cozinha de torram, & palha, catorze passos de comprido, & doze de largo, em que morauam bem apertados os Irmãos; allí tinham escola, allí enfermaria, allí dormitorio, refeitorio, cozinha, & despensa; contentes com a lembrança do Senhor Iesu posto em teu praesepio, & na Cruz. Até aqui a carta. Mas este aperto era ajuda contra o frio, que naquella terra he grande com muitas geadas. As çamas eram redes, que os Indios costumam; os cobertores o fogo que os aqueitava (pera o qual os Irmãos commummente acabada a liçam da tarde, hiam por lenha ao mato, & traziam as coistas pera passar a noite) o vestido era muy pouco, & pobre de algodão sem calças, nem çapatos. Pera meza vsaram algum tempo de folhas de bananas em lugar de guardanapos; que bem se escusauam toalhas, onde faltaua o comer; o qual nam tinham donde lhe viesse, senam dos Indios que lhes dauam alguma esmola de farinha, & as vezes alguns peixinhos do rio, & caça do mato. Faziam alpergata de cardos bravos, que lhe seruiam de çapatos; aprendiam a sangradores, barbeiros, & todos os mais modos, & officios, com que podiam ser de prestimo a todos os proximos naquelle desterro do mundo.

Nesta

3 Nesta estremada pobreza se abriu aqui a segunda classe de grammatica que teue o Brasil (porque ja na Bahia se tinha aberto huma) frequentauamna doze dos nossos, que com o Mestre eram treze, qual outro Collegio de Christo: E outro bom numero de estudantes brancos, & Mamalucos, que acodiam das Villas ja principiadas circumvezinhas. O trabalho era excessiuo: Ainda naquelle tempo nam hauia naquellas partes copia de Liuros, por onde podessem aprender os discipolos os preceitos da grammatica: Esta falta remedeaua a charidade de Ioseph, a custa de seu suor, & trabalho, escreuendo por propria mão tantos quader nos dos ditos preceitos, quantos eram os discipolos, que ensinua. E passando nisto as noites, sem dormir, porque os dias occupaua inteiros nas obrigaçoens do officio, & cõuerfam dos Indios. Acontecia, nam poucas vezes, romper a manhaã, & achar a Ioseph, cõ a penna na mão. Não parauão aqui seus trabalhos; era de viuio engenho, & era infaciauel sua charidade, de hũa, & outra cousa tiraua grandes forças.

4 No mesmo tempo era Mestre, & era discipolo; E os mesmos lhe seruiam de discipolos, & Mestres; porque, na mesma classe falando latim, alcançou da fala dos que o ouuiam a mor parte da lingua do Brasil, que breuemente perfeiçoou, com tal excellencia, que pode reduzir aquelle idioma barbaro, a modo, & regras grammaticais, compondo arte dellas, tam perfeitas que aprouada dos mais famosos linguas, foy dada à impressam, & tem seruido de guia, & mestra daquella facultade aos que depois vieram: E della ha liçam particular em alguns Collegios da Prouincia. Alem da arte, fez tambem Vocabulario da mesma lingua: Tradução a doutrina Christam, & misterios da fé, dispostos a modo de Dialogo, em beneficio dos Indios Cathecumenos; & fez tratado, & interrogatorios, & auisos necessarios, pera os que ouuessem de confessar, & confessarse; & pera instruir principalmente no tempo da morte aos ja bautizados; deixando aliuo com seus

D tra

Fig. 2. Capítulo V da *Vida de Anchieta*, VASCONCELOS, 1672, p. 24-25.

26 VIDA DO P. JOSEPH ANCHIETA  
 trabalhos aos vindouros, que se ouueffem de occupar no  
 trato da faluaçam das almas,  
 5 Em quatro lingoas era destro, na Portugueza, Caste-  
 lhana, Latina, & Braslica, em todas ellas tradusio em ro-  
 mances pios, com muita graça, & delicadeza, as canti-  
 gas profanas, que andauam em vfo, com fructo das al-  
 mas; porque deixadas as lasciuas, nam se ouuia pellos ca-  
 minhos outra coufa, senam cantigas ao diuino, conuida-  
 dos a iffo os entendimentos do doce metro de Ioseph.  
 6 Compos nam só aqui, mas em varias partes do Bra-  
 zil, com viuo, & raro engenho muitas obras poeticas, em  
 toda a forte de metro, em que era muy facil, todas ao diui-  
 no, & afim de euitar abusos, & entretenimentos menos  
 honestos. Entre estas foram as de mais tomo, o liuro da vi-  
 da, & feitos heroicos de Mem de Sá terceiro Governador  
 que foy deste Estado em verso heroico, latino; varias co-  
 medias, passos, & eglogas descripçoens deuotissimas, que  
 ainda hoje andam de sua mesma letra; & a vida da Virgem  
 Senhora nossa em verso Elegiaco, de que em seu lugar fa-  
 laremos De hũa das comedias he força fazer aqui menção.

Fig. 3. Capítulo V da *Vida de Anchieta*, VASCONCELOS, 1672, p. 26.

## Transcrição

### Capítulo V

Modo da pobreza, e ordem com que José de Anchieta assentou casa, e escola, nos campos de Piratininga, como igualmente ensinava a língua latina, e aprendia a dos índios, e atendia ao bem das almas, e conta-se um caso milagroso, e célebre, de suspensão da chuva.

A pobreza evangélica, com que assentou casa, e escola nos campos de Piratininga, não poderei eu descrever melhor do que o mesmo José o fez por carta sua de agosto de 1554 a nosso Reverendo Padre Geral, que então era Santo de Loyola, e é a seguinte: *A Ianuario usque ad praesens, nonnunquam plus viginti (simul enim Pueri Catechistae degebant) in pauperula domo, luto, & lignis contexta, paleis cooperta, quatuordecim passus longa, decem lata mansimus. Ibi schola, ibi valetudinarium, ibi dormitorium, et canaculum, item, et coquina, et penus simul sunt, nec tamen ampliarum habitationum quibus aliqui fratres nostri utuntur, nos mouet desiderium, siquidem Dominus noster Iesus Christus in arctiore loco positus est, cum in paupere praesepe, inter duo bruta animália voluit nasci, multo vero arctissimo cum in cruce pro nobis dignatus est mori.*

Vem a dizer que, dos princípios de Janeiro até feitura daquela carta, se fez ali uma casinha de torrão, e palha, catorze passos de comprimento, e doze de largura, em que moravam bem apertados os irmãos, ali tinham escola, ali enfermaria, ali dormitório, refeitório, cozinha e despensa, contentes com a lembrança do Senhor Jesus posto em seu presépio e na Cruz. Até aqui a carta. Mas este aperto era ajuda contra o frio, que naquela terra é grande, com muitas geadas. As camas eram redes,

que os índios costumam (usar), os cobertores, o fogo que os esquentava (pela qual os irmãos, comumente acabada a lição da tarde, iam em busca de lenha no mato, e traziam nas costas para passar a noite) o que se tinha para se vestir era muito pouco, e pobre de algodão, sem calças, nem sapatos. Como mesa, usaram algum tempo de folhas de bananas em lugar de guardanapos, que bem se escusavam toalhas, onde faltava o que comer, o qual não tinham de onde lhes viesse, senão dos índios, que lhes davam alguma esmola de farinha, e, às vezes, alguns peixinhos do rio, e caça do mato. Faziam alpercatas, de cardos bravos, que lhes serviam de sapatos, atuavam como sangradores, barbeiros, e todos os mais modos, e ofícios com que podiam ser de préstimo a todos os próximos naquele desterro de mundo.

Nesta extremada pobreza, se abriu aqui a segunda classe de gramática que teve o Brasil, porque já na Bahia se tinha aberto uma, frequentavam-na doze dos nossos, que com o mestre eram treze, qual outro Colégio de Cristo, e outro bom número de estudantes brancos e mamelucos, que acodiam das vilas já principiadas circunvizinhas. O trabalho era excessivo. Ainda naquele tempo não havia naquelas partes cópia de livros, por onde pudessem aprender os discípulos os preceitos da gramática. Esta falta remediava a caridade de José, à custa de seu suor e trabalho, escrevendo por própria mão tantos cadernos dos ditos preceitos quantos eram os discípulos que ensinava. E passando nisso as noites sem dormir, porque os dias ocupava inteiros nas artes do ofício e conversão dos índios. Acontecia, não por poucas vezes, romper a manhã, e achar José com a pena na mão. Não paravam aqui seus trabalhos, era de vivo engenho, e era insaciável a sua caridade, de uma e outra coisa tirava grandes forças.

No mesmo tempo era mestre e era discípulo. E os mesmos lhe serviam de discípulos e mestres, porque na mesma classe falando latim, alcançou da fala dos que o ouviam a maior parte da língua do Brasil, que brevemente aperfeiçoou, com tal excelência que pode reduzir aquele idioma bárbaro a modo e regras gramaticais, compondo arte delas, tão perfeitas que aprovada dos mais famosos línguas foi dada à impressão, e tem servido de guia e mestra daquela faculdade aos que depois vieram. E dela já lição particular em alguns colégios da província. Além da arte, fez também vocabulário da mesma língua. Traduziu a doutrina cristã e mistérios da fé, dispostos a modo de diálogo, em benefício dos índios catecúmenos, e fez tratado e interrogatórios, e avisos necessários, para os que houvessem de confessar, e confessar-se, e para instruir principalmente no tempo da morte aos já batizados, deixando alívio com seus trabalhos aos vindouros, que se houvessem de ocupar no trato da salvação das almas.

Em quatro línguas era destro, na portuguesa, castelhana, latina e brasílica, em todas elas traduziu em romances pios, com muita graça e delicadeza, as cantigas profanas, que andavam em uso, com fruto das almas, porque deixadas as lascívias, não se ouvia pelos caminhos outra coisa, senão cantigas ao divino, convidados a isso os entendimentos do doce metro de José.

Compôs não só aqui, mas em várias partes do Brasil, com vivo e raro engenho muitas obras poéticas, em toda a sorte de metro, em que era muito hábil, todas ao



divino, e a fim de evitar abusos, e entretenimentos menos honestos. Entre estas foram as de mais tomo, o livro da vida e feitos heroicos de Mem de Sá, terceiro governador que foi deste Estado, em verso heroico latino, várias comédias, passos e élogos, descrições devotíssimas, que ainda hoje andam de sua mesma letra, e a vida da Virgem Nossa Senhora nossa em verso elegíaco, de que em seu lugar falaremos. De uma de suas comédias é força fazer aqui menção.

### **Monumenta Anchieta** como material didático para uma educação humanística

O conjunto das obras completas de Anchieta é conhecido por *Monumenta Anchieta*, publicados pelas Edições Loyola no século XX, tendo como principais editores Armando Cardoso e Hélio Viotti. O plano editorial das obras completas de Anchieta previa inicialmente 17 volumes, alguns divididos em dois tomos, sendo alguns dos volumes dedicados à biografia de Anchieta e ao processo de canonização. As obras de Anchieta compõem os 11 primeiros volumes da série, sendo três desses volumes divididos em dois tomos (KALTNER, 2019).

Abaixo vemos uma tabela com as obras de Anchieta, editadas por Armando Cardoso e Hélio Viotti:

Título das obras	Data de publicação
1. <i>De Gestis Mendi de Saa – Poema Épico</i>	1970, 1986, 2ª edição
2. <i>De Eucharistia et aliis – Poemas Eucarísticos e Outros</i>	1975
3. <i>Teatro de Anchieta</i>	1977
4. <i>De Beata Virgine Dei Matre Maria – Poema da Bem-Aventurada Virgem Maria, Mãe de Deus (em dois volumes)</i>	1980
5. <i>Lírica portuguesa e Tupi I. Lírica espanhola II (em dois volumes)</i>	1984
6. <i>Cartas de Anchieta – Correspondência ativa e passiva</i>	1984
7. <i>Sermões de Anchieta</i>	1987
8. <i>Diálogo da Fé (em Tupi)</i>	1988
9. <i>Textos históricos</i>	1989
10. <i>Doutrina cristã (em Tupi). Tomo I: Catecismo brasílico. Tomo II: Doutrina autógrafa e confessionário (em dois volumes)</i>	1992
11. <i>Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil</i>	1990

Tabela 1. Obras de Anchieta nos Monumenta Anchieta, pelas Edições Loyola (KALTNER, 2019).

Duas obras de Anchieta foram publicadas ainda no século XVI, o poema *De Gestis Mendi de Saa* e a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, em 1563 e 1595, respectivamente. Ambas as obras foram publicadas em Coimbra, no contexto da tipografia da universidade. As outras obras foram transmitidas em versões manuscritas e reeditadas apenas modernamente. A circulação da produção intelectual no Brasil quinhentista se dava por meio de textos manuscritos, não só com as cartas e textos administrativos, mas também com os textos literários.

As obras literárias em latim de Anchieta, o poema épico *De Gestis Mendi de Saa*, o poema elegíaco *De Beata Virgine Dei Matre Maria*, o conjunto de poemas *De Eucharistia* poderiam ter sido utilizados como material didático para o ensino de latim nos primeiros cursos de Letras e Humanidades no Brasil quinhentista, ao lado dos autores clássicos que compunham o currículo desses cursos. Acreditamos que, dentro do padrão da educação humanística renascentista, e da função de Anchieta como docente no Brasil quinhentista, as obras teriam como usuários os missionários em formação nos colégios jesuíticos.

Já as obras em línguas vernaculares, à época, o português, o espanhol e o tupi, também teriam a função didática, além da catequética, no ensino dessas línguas. Além da lírica anchietana, relacionada ao canto, o teatro anchietano, que tem por referência as obras de Gil Vicente, poderia ter sido utilizado com função pedagógica na educação linguística no Brasil quinhentista, como ocorria com o teatro renascentista em Portugal.

A finalidade catequética e teológica das missões jesuíticas não era excludente da educação humanística e literária, inspirada no pensamento ciceroniano e erasmiano. O cultivo da prática poética, seja épica ou lírica, e teatral, da arte dramática, juntamente ao estudo de gramática, formam um padrão de educação clássica e cristã, que eram prototípicos da educação linguística do Renascimento português.

A gramática de Anchieta foi um dos materiais didáticos que chegou à posteridade, oriunda desse período da educação linguística no Brasil. O caráter plurilíngue inicial do Brasil quinhentista e o sistema de ensino de línguas pelo *modus parisiensis*, são perceptíveis na gramática e na educação humanística, que preconizava o ensino de línguas pelo método direto ou natural, o *usus*. Traços desse período histórico e da corrente de pensamento linguístico da época, que encontramos na obra de Anchieta.

A Linguística Missionária analisa o pensamento linguístico com finalidade missionária, o que se pode encontrar nas obras que compõem os *Monumenta Anchieta*. Com diversos traços da época, o conjunto de obras de Anchieta apresenta uma visão panorâmica do pensamento linguístico no Brasil quinhentista. José de Anchieta atuou como missionário, desde que chegou ao Brasil em 1553, com dezenove anos, até o ano de sua morte em 1597, aos sessenta e cinco anos (VIOTTI, 1966).

A sua obra literária, que perpassa por diversos gêneros, evidencia um projeto literário cuidadosamente construído, que preconizava o ensino de línguas pelo método direto, ou método natural. Uma das hipóteses de análise desse *corpus* é que suas obras literárias teriam a função de material didático para os cursos ministrados entre 1549 e 1599, antes da *Ratio atque Institutio Studiorum* ter sido efetivamente adotada. É necessário talvez ainda analisar mais fontes que corroborem essa hipótese, mas o fato de duas obras de Anchieta terem sido publicadas em Coimbra, em 1563 e 1595 se justificam na medida que esses textos poderiam ser lidos ou estudados por quem se transferisse para o Brasil, como parte de um projeto pedagógico.



## REFERÊNCIAS

- ALTMAN, C. As partes da oração na tradição gramatical do Tupinambá / Nheengatu. *Limite*, Cáceres, n. 6, p. 11-51. 2012.
- ANCHIETA, J. de. *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Edição de Armando Cardoso. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- ANCHIETA, J. de. *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: Antônio de Mariz, 1595.
- ANCHIETA, J. de. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.
- BATISTA, R. O. Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. *DELTA*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 121-147. 2005.
- CÍCERO. *Em defesa do poeta Árquias*. Tradução de Maria Isabel Rebelo Gonçalves. Lisboa: Inquérito, 1986.
- FARIA, E. *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.
- FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- KALTNER, L. F. Monumenta Anchieta, Latinidade e o trabalho filológico de Armando Cardoso. In: SOUZA, I. V. (org.) *Grandes Temas da Educação Nacional 4*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 202-219.
- LAGÓRIO, C. A. & FREIRE, J. B R. Aryon Rodrigues e as Línguas Gerais na historiografia linguística. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, n. 30 especial, p. 571-589. 2014.
- LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomos I e II. Porto: Tipografia Porto Médico, 1938.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2006.
- MASSEBIEAU, L. *Schola Aquitanica – Programme d'études du Collège de Guyenne au XVIe siècle*. Paris: Delagrave, 1886.
- MIRANDA, M. As artes do Real Colégio das Artes. Entre a sua matriz e outra. *Biblos*, Coimbra, n. 9, p. 11-31. 2011.
- NAVARRO, E. A. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. PINHO, S. T. & al. *Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998)* Tomo I. Coimbra: Fundação Engenheiro António de Almeida, 2000, p. 385-406.
- PINHO, S. T. Palavras de abertura na sessão inaugural. In: PINHO, S. T. & al. *Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998)* Tomo I. Coimbra: Fundação Engenheiro António de Almeida, 2000, p. 19-25.
- RAMALHO, A. *Para a história do humanismo em Portugal – volume V*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

REGIMENTO que levou Tomé de Souza governador do Brasil, Almerim, 17/12/1548. Lisboa, AHU, códice 112, fls. 1-9. Disponível em: [http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Regimento\\_que\\_levou\\_Tome\\_de\\_Souza\\_governador\\_do\\_Brasil.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Regimento_que_levou_Tome_de_Souza_governador_do_Brasil.pdf) . Acesso em: 03 ago. 2018.

RODRIGUES, A. D. Tarefas da linguística no Brasil. *Estudos Linguísticos (Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada)*, São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 4-15. 1966.

ROMEO, R. P. de L. Gramaticografia e lexicografia em Portugal durante o século XVI: do latim ao português. *Limites*, Cáceres, n. 9, p. 45-65. 2009.

SANTOS SOBRINHO, J. A. *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção: discursos, práticas, representações, proposta metodológica*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. 2013.

SWIGGERS, P. A Historiografia da Linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n. 44/45, p. 39-59. 2013.

TORRES, A. Humanismo inaciano e artes de gramática de Manuel Álvares entre a “ratio” e o “usus”. In: TORRES, A. (org.). *Gramática e linguística. Ensaios e outros estudos*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 1998, p. 83-102.

TANNUS, A. C. Um olhar sobre a literatura novilatina em Portugal. *Calíope, Presença Clássica*, Rio de Janeiro, n. 16, p.13-31. 2007.

VASCONCELOS, S. de. *Vida do venerável padre Joseph de Anchieta da Companhia de Iesu*. Lisboa: Oficina de João da Costa, 1672.

VIOTTI, H. A. *Anchieta – apóstolo do Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1966.

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

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADE DE ESTIMULAR MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE DISCENTES PARA EVENTOS DE LETRAMENTO

Data de submissão: 05/02/2020

Data de aceite: 08/05/2020

### Ewerton Lucas de Mélo Marques

Universidade Federal de Campina Grande

Campina Grande – Paraíba

CV: <http://lattes.cnpq.br/1555323423464689>

### Maria Auxiliadora Bezerra

Universidade Federal de Campina Grande

Campina Grande – Paraíba

CV: <http://lattes.cnpq.br/8478129683261997>

**RESUMO:** A sala de aula pode revelar um sistema heterogêneo e diversificado com possibilidades de o professor (re)conhecer competências e habilidades múltiplas dos discentes. Em estágios supervisionados, os professores (em formação) de Língua Portuguesa, além de (re)conhecerem, na prática, as teorias estudadas na graduação, poderão criar possibilidades de estimular e desenvolver competências nos alunos, que (futuramente) poderão ser utilizadas em diversos eventos de letramento. Este artigo objetiva analisar as múltiplas inteligências reconhecidas e/ou estimuladas durante um estágio supervisionado de Língua Portuguesa realizado em 2017 em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Para tal análise, fundamentamo-nos

nos seguintes aportes teóricos da cognição: *Inteligências múltiplas: a teoria na prática* (GARDNER, 1994), *Múltiplas inteligências na prática escolar* (SMOLE, 1999) e *As inteligências múltiplas e seus estímulos* (ANTUNES, 1998). Quanto às propostas de ensino e letramento, contamos com as contribuições sobre ensino (BEZERRA, 2007) e de projetos de letramento e formação de professores de língua materna (KLEIMAN, 2000; 2008 e OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014). Através das observações da atuação de alunos em um projeto de letramento implementado durante o estágio, constatamos que, quando estimulados, os discentes revelam as suas múltiplas inteligências, que podem ser aplicadas em eventos de letramento, contribuindo significativamente para suas formações. Conclui-se que o estágio supervisionado de LP configura-se como um espaço de (re)descobertas de múltiplas inteligências e possibilidade de aplicá-las para fins de formação discente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Múltiplas inteligências, Estágio supervisionado, Projeto de letramento.

SUPERVISED PORTUGUESE LANGUAGE  
INTERNSHIP: POSSIBILITY OF  
STIMULATING STUDENTS MULTIPLE  
INTELLIGENCE FOR LITERACY EVENTS

**ABSTRACT:** Classrooms may reveal a

heterogeneous and diversified system with possibilities for the teacher recognize the students' multiple skills and abilities. In supervised internships, Portuguese language teachers (in training), besides recognizing, in practice, the theories studied along their graduation, are able to create possibilities to stimulate and develop skills in students, which (in the future) may be used in several literacy events. This article aims to analyze the multiple intelligences recognized and / or stimulated during a supervised Portuguese language internship held in 2017 in two classes of the 9th grade of elementary school in a public school. For this analysis, we are based on the following theoretical contributions of cognition: Multiple intelligences: theory in practice (GARDNER, 1994), Multiple intelligences in school practice (SMOLE, 1999) and Multiple intelligences and their stimuli (ANTUNES, 1998). As for teaching and literacy proposals, we have contributions on teaching (BEZERRA, 2007) and literacy and training projects for mother tongue teachers (KLEIMAN, 2000; 2008 and OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014). Through observations of the performance of students in a literacy project implemented during the internship, we found that, when stimulated, students reveal their multiple intelligences, which can be applied in literacy events, contributing significantly to their learning. We concluded that the supervised internship of PL is a space for (re) discoveries of multiple intelligences and the possibility of applying them for the purposes of student training.

**KEYWORDS:** Multiple intelligences, Supervised internship, Literacy project.

## 1 | INTRODUÇÃO

Dentre as muitas habilidades que permeiam a profissão docente, a percepção para (re)descobrir e estimular talentos e competências múltiplas de discentes talvez seja uma das mais importantes. Por meio desta percepção podem-se descobrir novos talentos que poderão motivar a escola ao perceber as capacidades de seus alunos.

Por meio de observações e trabalhos realizados em escolas da Rede Pública de Ensino, podemos observar algumas limitações físicas e pedagógicas nessas instituições (tais como falta de materiais didáticos, bibliotecas, salas de informática, formações e capacitações para professores), que tendem a desmotivar professores e alunos, sendo esses últimos, geralmente, os mais afetados.

A desmotivação dos discentes pode afetar de forma significativa suas vidas, levando-os a enxergar a escola como um ambiente comum e limitado que não tem muito a oferecer-lhes. Acreditamos que isso seja um sério problema, visto que a partir da desmotivação outros problemas poderão surgir como a evasão escolar, por exemplo.

Quando os alunos perdem o interesse pela escola, os desafios para que o professor consiga suas atenções aumenta consideravelmente, sobretudo os professores responsáveis pelo ensino de disciplinas tidas como 'complexas', a exemplo da disciplina Língua Portuguesa (LP). Essa complexidade, somada à desmotivação originada na escola, pode tornar as aulas de LP tediosas, fazendo com que os

discentes percam o interesse pela disciplina e passem a realizar outras atividades que atrapalham as aulas (andar desnecessariamente pela sala de aula, conversar sobre assuntos alheios à aula, perturbar os colegas, desviar a concentração do professor, etc.)

Reconhecendo que a sala de aula é um ambiente heterogêneo e diversificado, repleto de múltiplas inteligências, os professores de LP como agentes de letramento podem realizar os seguintes questionamentos: (1) Como podemos motivar os alunos?; (2) Como podemos utilizar as habilidades e competências que descobrimos e/ou percebemos para produção de eventos de letramento?; (3) Qual a importância de o professor demonstrar aos alunos a importância de seus talentos e a necessidade de utilizá-los para o bem coletivo da escola?

Este estudo, de caráter qualitativo, objetiva analisar as múltiplas inteligências reconhecidas e/ou estimuladas por ocasião de um estágio supervisionado de LP, ocorrido em 2017, com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública municipal do estado da Paraíba. A análise se restringe, especificamente, ao período de preparação e realização de um evento de letramento, no qual essas múltiplas inteligências se destacam.

Para este trabalho, nos fundamentamos nos seguintes aportes teóricos referentes à cognição: *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*, de Gardner (1994), *Múltiplas inteligências na prática escolar*, de Smole (1999) e *As inteligências múltiplas e seus estímulos*, de Antunes (1998).

Quanto aos autores das áreas de ensino e de projetos de letramento e formação de professores de língua materna, contamos com a contribuição de autores como Bezerra (2007); Kleiman (2000; 2008; 2007) Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

Este capítulo divide-se, estruturalmente, em 3 tópicos, além das considerações iniciais e finais. Nele relacionamos teorias com as nossas práticas vivenciadas na realização de um evento de letramento, como produto final de estágio supervisionado.

## 2 | O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E A SALA DE AULA

Devido à sala de aula ser um ambiente heterogêneo, que reúne pessoas de diferentes culturas, ideologias e histórias de vida, possibilita ao professor a descoberta de talentos e seus estímulos auxilia os alunos a escolherem uma profissão no futuro (por assim dizer) ou realizar trabalhos escolares, conforme atividades de seus interesses. De acordo com Smole (1999), cabe ao professor olhar seus alunos com maior atenção:

Repare um pouco em seus alunos. Talvez haja algum que goste muito de desenhar e pintar, produzindo excelentes desenhos, ilustrações, ou mesmo charges; já um outro tem grande interesse pela música e sabe tocar muito bem um instrumento. Outros podem se mostrar mais ligados ao esporte - sem muito esforço, realizam



séries complexas de movimentos corporais. Mas há também aqueles que desenvolvem de forma prazerosa raciocínios matemáticos precisos. Alguns amam escrever e vivem produzindo pequenos poemas e inventando histórias. E há os líderes, que naturalmente se colocam como modelo para a classe, de modo positivo. Uns poucos podem demonstrar interesse em metas extremamente pessoais: autoconhecimento, um bom controle das emoções. Há aqueles que têm uma boa percepção do ambiente, são bons em localizar coisas, em descrever trajetos, analisar espaços. (SMOLE, 1999, p. 5)

Conforme podemos observar, a sala de aula é um ambiente repleto de alunos com habilidades diversas. Por isso, se faz necessário um olhar atento do professor para perceber essas habilidades. Ao descobrir uma (ou mais) habilidades de algum aluno é essencial que o professor lhe mostre que toda habilidade é dom especial, logo se faz necessário investir na habilidade detectada. De acordo com Gardner, referindo-se às crianças:

O maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança. O professor é um antropólogo, que observa a criança cuidadosamente, e um orientador, que ajuda a criança a atingir os objetivos que a escola, o distrito ou a nação estabeleceu. (GARDNER, 1995, p. 21).

Segundo esse autor, os seres humanos manifestam as mais distintas habilidades – para compor uma música, construir um computador ou uma ponte, organizar uma campanha política, produzir um quadro, além de muitas outras – e todas essas atividades requerem algum tipo de inteligência, mas não necessariamente o mesmo tipo de inteligência. Para Gardner, conforme Smole (1999, p.6), as pessoas têm capacidades diferentes, das quais se valem para criar algo, resolver problemas e produzir bens sociais e culturais, dentro de seu contexto.

Nesse sentido, o professor de LP, como profissional que detém uma maior percepção dos discursos e atitudes de seus alunos, poderá detectar, com o decorrer das aulas, certas habilidades dos discentes que poderão ser utilizadas para algum (futuro) “projeto de letramento na escola” (KLEIMAN e MORAES, 1999; KLEIMAN 2000, 2007; TINOCO, OLIVEIRA e SANTOS, 2014).

### **3 | O CONTATO COM AS TEORIAS DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA A PRÁXIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Pelo fato de o professor trabalhar com vidas humanas, ele pode ser considerado um profissional de maior necessidade em uma sociedade letrada. Nele concentra-se a responsabilidade de formar novos profissionais, tornando-o, de fato, um agente de letramento.

No contexto de sala de aula, cabe ao professor compreender que “algumas inteligências [...] podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de

maneiras adaptativas por indivíduos e culturas” (GARDNER, 1994, p. 7). Ou seja, essas inteligências podem ser modeladas/adaptadas para fins educacionais, como os projetos e eventos de letramento (TINOCO, 2008).

Acreditamos que o contato com as teorias seja um elemento primordial para a práxis docente, aqui entendida como a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e a teoria, que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115). Assim, nessa simbiose entre ação e teoria, verificamos que as teorias das inteligências múltiplas podem contribuir para os docentes reconhecerem as múltiplas inteligências existentes em uma sala de aula e, conseqüentemente, desenvolverem uma práxis que favoreça o desenvolvimento das inteligências de seus alunos.

Conforme Smole (1999, p. 10), Gardner defende que a inteligência é responsável por nossas habilidades para criar, resolver problemas e fazer projetos, em uma dada cultura. Na releitura da obra de Gardner (1995), Smole (1999) apresenta nove inteligências com as suas respectivas definições. Vejamos, pois, cada uma delas:

- **Inteligência linguística:** se manifesta na habilidade para lidar criativamente com as palavras, em diferentes níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na expressão oral quanto na escrita (no caso de sociedades letradas).
- **Inteligência lógico-matemática:** como diz o nome, é característica de pessoas que são boas em lógica, matemática e ciências. É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos.
- **Inteligência musical:** envolve a capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados, seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas.
- **Inteligência espacial:** corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas.
- **Inteligência corporal cinestésica:** é uma das competências que as pessoas acham mais difícil aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo - movimentos musculares, peso e posição dos membros etc.
- **Inteligência interpessoal:** inclui a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas. [...] Nas crianças e nos jovens tal habilidade se manifesta naqueles que são eficientes ao negociar com seus pares, que assumem a liderança, ou que reconhecem quando os outros não se sentem bem e se preocupam com isso.
- **Inteligência intrapessoal:** é a competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos.
- **Inteligência naturalista:** relacionada com a sensibilidade para o meio ambiente. (SMOLE, 1999, p. 11-14)

Conhecendo essas teorias, o professor poderá identificar em seus alunos uma ou mais dessas inteligências apresentadas. Por essa razão, é importante que se desenvolvam projetos que ajudem aos alunos “colocarem em prática suas inteligências múltiplas” (ANTUNES, 1998).

Uma vez percebendo que são capazes de realizar atividades variadas, utilizando as suas múltiplas inteligências, os alunos poderão enxergar a escola como um ambiente em que eles se fazem necessários. Isso é um fator importante para o sucesso escolar.

Para Smole (1999) e Antunes (1998), o principal desafio da educação é entender as diferenças no perfil intelectual dos alunos e formar uma ideia de como desenvolvê-los. Acreditamos que as propostas de projetos de letramento são fundamentais para desenvolver as competências dos alunos, pois nesses projetos são necessárias diversas atividades, que requerem habilidades diversas. Reconhecemos que

No espaço da sala de aula acontecem os grandes encontros, a troca de experiências, as discussões e interações entre os alunos. Também é nesse espaço que o professor observa seus alunos, identifica suas conquistas e suas dificuldades e os conhece cada vez melhor. (SMOLE, 1999, p. 27)

Os alunos com quem trabalhamos demonstravam habilidades diversas e caso elas fossem estimuladas, poderíamos utilizá-las para a realização de um projeto e um evento de letramento futuro. Por isso, mostramos aos alunos as diversas habilidades que eles possuem e a possibilidade de eles as utilizarem para o bem comum. Seguindo a noção Professor-Agente<sup>1</sup>, planejamos um evento de letramento intitulado **Primeiro seminário sobre a importância da leitura**, o qual envolveu alunos de duas turmas do 9º ano do EF.

#### 4 | DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA AO PROJETO DE LETRAMENTO: DESVENDANDO MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

De acordo com Marques e Bezerra (2018) os eventos de letramento são recursos importantes para o ensino. Essa mesma constatação pode ser observada em autores como Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Kleiman e Moraes (1999), Kleiman (2007), dentre outros.

Para Bezerra (2007, p.40) um evento de letramento é “qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita [...]”. Já um projeto de letramento corresponde a

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato,

<sup>1</sup> Um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. (KLEIMAN, 2006, p. 82 e 83)

circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

No campo de estudos da Linguística Aplicada e, no contexto do ensino de LP, as autoras Oliveira, Tinoco e Santos (2014), destacam que os

[...] projetos de letramento na escola significam não apenas problematizar a função dessa instituição no contexto de uma nova era bem como refletir sobre os modos de atribuir sentido às práticas de leitura e escrita efetivadas nas situações de ensino-aprendizagem de língua materna. (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p.55)

Para Kleiman (2007, p. 5), os projetos e os eventos de letramento são “atividade[s] coletiva[s], com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns”. Por essa razão, os docentes precisam ser capazes de perceber as múltiplas inteligências dos alunos e utilizá-las como propostas de letramento em que cada aluno passa interagir e contribuir para o sucesso do projeto e realização do evento.

Durante as aulas de estágios supervisionados de LP, realizados em 2017, notamos que as turmas possuíam potencial para realizar um projeto e isto poderia aumentar a autoestima e elevar o nome na escola onde eles estudavam. Idealizamos promover um projeto de letramento no qual os discentes pudessem ser “protagonistas do seu próprio aprendizado” (MARQUES e BEZERRA, 2018).

Para o projeto de letramento idealizamos atividades em que os alunos pudessem trabalhar com a língua. Por essa razão, recorreremos ao ensino com gêneros textuais, em virtude de que “atualmente, a proposta de ensino de língua materna mais divulgada é aquela que se estrutura com base no ensino de gênero.” (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 13). Acreditamos que o trabalho por meio dos gêneros pode ser considerado

[...] um caminho para o ensino de textos, a partir de gêneros e seus contextos de uso, levando em consideração os elementos do modelo analítico. Esse caminho corresponde ao que se denomina de sequência didática, que facilita a aquisição de gênero por meio de um conjunto de atividades escolares organizadas de modo sistematizado em torno de um gênero oral ou escrito. Essa sequência didática permite que professores situem a produção oral e escrita dos alunos em atividades sociais significativas. (BEZERRA e REINALDO, 2010, p. 3)

Por isso, organizamos as ideias para o evento e propusemos como trabalho didático o gênero artigo de opinião. Escolhemos esse gênero para abordarmos um problema recorrente na escola, o *bullying*. Solicitamos aos alunos que escrevessem e reescrevessem seus artigos, orientados por explicações e análises, com o intuito de apresentá-los no evento agendado para o mês de dezembro de 2017. Todos os alunos escreveram os artigos, adequaram a linguagem, praticaram a leitura e ensaiaram para a sua publicação no evento.

O evento foi intitulado *Primeiro seminário sobre a importância da leitura*<sup>2</sup>, contamos com a presença do Jornal Paraíba Debate, do Corpo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da cidade, de secretários municipais, e de duas professoras de LP e Linguística da UFCG (que também foram palestrantes no evento), além dos membros da escola.

Os discentes envolvidos ficaram entusiasmados com a presença dos convidados, mostraram-se centrados e desempenharam, com responsabilidade, seus papéis anteriormente definidos.

Desde os preparativos para o seminário até sua realização, identificamos que os alunos demonstravam ter inteligências múltiplas, essenciais à realização deste projeto: desde a inteligência linguística até a naturalista, passando pelas inteligências musical, espacial, interpessoal e intrapessoal. Todas elas, em momentos específicos, vinham à tona demonstrando o quão os alunos sabiam fazer o que lhes era proposto.

Assim, vimos que a aluna do 9º ano “A” que desempenhou o papel de mestra de cerimônia tinha o domínio da leitura, a qual foi realizada com preparação prévia, pois foi necessário recorrer à leitura dos currículos das palestrantes dentre outras apresentações. Essa habilidade corresponde à inteligência linguística, conforme Gardner (1995), ao saber lidar com a linguagem na modalidade oral ou escrita, no ambiente letrado em que ocorreu o seminário.

Quanto à inteligência musical, detectamos que um dos alunos do 9º ano “B” possuía essa inteligência e, conseqüentemente, habilidades musicais conforme a teoria de Gardner (1995). Este aluno tem competências com o uso de seis aparelhos musicais (teclado, violão, guitarra, tambor, atabaque, bateria), além de habilidades de canto - com músicas nacionais e internacionais, além de vários gêneros musicais, a saber da MPB ao forró. No Seminário, ele foi responsável pelas apresentações culturais, com as músicas *Aquarela* e *o Caderno*, ambas de Toquinho.

Em relação à inteligência espacial, identificamos dois alunos com esse tipo de inteligência. O primeiro deles, um aluno do 9º ano “A”, que possui habilidades para fotografia, sendo esse também seu *hobby* pessoal. Ele tem habilidades com a visão espacial, sendo capaz de realizar fotos com qualidade e ângulos privilegiados. Essa inteligência reflete a teoria de Gardner (1995) de visão espacial. Em razão de esse aluno ter essa inteligência, nós o designamos para os trabalhos fotográficos e edição das fotos do evento<sup>3</sup>.

O segundo aluno, do 9º ano “B”, que também demonstra ter inteligência espacial, tem habilidades em projetar e planejar a decoração de ambientes. Essa característica

---

2 Esse evento foi destaque nos seguintes blogs e jornais: <http://www.paraibadebate.com.br/secretaria-de-educacao-de-itabaiana-realiza-seminario-sobre-a-importancia-da-leitura>. Acesso em 20 de novembro de 2018 e Blog Tribuna do vale: <https://tribunadovaleonline.blogspot.com/2018/08/professor-itabaianense-apresenta.html?m=1>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

3 Neste link há algumas fotos de autoria deste aluno: <http://www.paraibadebate.com.br/secretaria-de-educacao-de-itabaiana-realiza-seminario-sobre-a-importancia-da-leitura>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

à visão espacial a que Gardner (1995) se refere. Para o evento, esse aluno ficou responsável pelo trabalho de decoração necessário no seminário.

No que se refere à inteligência interpessoal, detectamos em um aluno do 9º ano “A” características que comprovam essa inteligência: ele demonstra ter capacidade de liderança, compreensão dos seus pares, compaixão com as pessoas e atitudes para resolução dos problemas relacionados à sala de aula, conforme aponta a teoria de Gardner (1995).

Sobre a inteligência intrapessoal, a observamos em um dos discentes do 9º ano “A”, que está sempre bem consigo mesmo, buscando alcançar seus objetivos, ou seja, ele busca “[...] se autoconhecer e estar bem consigo mesmo, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos” (SMOLE, 1999, p.14). Ele relatou os seus projetos futuros, que incluem fazer curso de Ciências da Computação. Para esse sonho, ele faz estudos autônomos e demonstra autocontrole e comprometimento com seus projetos pessoais. Confirma, portanto, esse tipo de inteligência proposto pela teoria de Gardner (1995).

Por fim, identificamos em um estudante do 9º ano “B” a inteligência naturalista: demonstrou preocupação com a limpeza da escola (seu ambiente escolar). Voluntariamente, ele limpou toda a escola, incluindo as pichações das paredes feitas pelos colegas. Reconheceu a necessidade de cuidar do ambiente onde passam parte do tempo. Essa atitude remete para a inteligência naturalista proposta pelo estudo de Gardner (1995).

Esse conjunto de alunos com suas múltiplas inteligências possibilitou a realização do seminário sobre leitura e escrita na perspectiva do letramento, incluindo palestras, a apresentação dos artigos de opinião desses alunos e a discussão sobre *bullying*, problema que afeta a sua escola, como dito anteriormente. Além disso, os estudantes perceberam que o estudo de LP pode estar relacionado diretamente ao uso efetivo dessa língua em contextos sociais diversos.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sala de aula reconhecemos a existência de muitas outras inteligências. No entanto, registramos neste trabalho apenas alguns exemplos, de algumas inteligências detectadas. Os talentos desses alunos beneficiaram duas turmas do 9º ano (com o projeto proposto e realizado) e colaboraram com a práxis dos autores deste trabalho ao mostrar-lhes que as teorias do letramento, ensino e cognição são fundamentais para a elaboração de projetos e eventos.

Através das experiências vivenciadas, concluímos que os professores são realmente agentes de letramento, conforme destaca Kleiman (2007). Esse fato concretiza-se a partir do momento em que os professores idealizam projetos de letramento e se fundamentam nos aportes teóricos adequados, dispõem de recursos



e tempo para o planejamento e elaboração de projetos e eventos juntamente com os alunos.

É essencial para o professor demonstrar aos seus alunos a importância de seus talentos e a necessidade de utilizá-los para o bem coletivo da(s) turma(s) e da escola, mostrando-lhes que os seus dons, quando não utilizados para um bem comum, é um desperdício. Por isso, o professor como agente de transformação precisa mostrar para cada um de seus alunos que cada habilidade tem valor significativo para suas vidas e para a escola.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus, 1998.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/365220193/Maria-Augusta-Reinaldo-UFCG-e-Maria-Auxiliadora-Bezerra-UFCG>. Acesso em 07 de março de 2018.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: \_\_\_\_; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor**. *Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MARQUES, E. L. M.; BEZERRA, M. A. Seminários de leitura: uma proposta didática para o incentivo à leitura crítica e ao letramento. **Linha Mestra**, n.36, set.dez.2018, p. 356-361.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

SMOLE, K. C. S. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

## LÍNGUA-ESTRUTURA E LÍNGUA- ACONTECIMENTO: UM OLHAR SOBRE O TÓPICO “GRAMÁTICA/DISCURSO” DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

*Data de submissão: 30/01/2020*

*Data de aceite: 08/05/2020*

**Fabiane Aparecida Pereira**

Universidade Federal da Fronteira Sul

Chapecó – SC

<http://lattes.cnpq.br/7856617751291276>

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre as noções de língua-estrutura e língua-acontecimento sob a perspectiva da Análise de Discurso, e uma discussão acerca da aplicação e relação entre essas concepções na proposição do tópico “Gramática/Discurso” da Proposta Curricular de Santa Catarina, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa. Através de pesquisas bibliográficas e análise do texto constituinte desse importante documento norteador de práticas pedagógicas dos educadores, busca-se uma melhor compreensão sobre a proposta de ensino para a formação gramatical/discursiva dos alunos na disciplina curricular de Língua Portuguesa. O ensino da gramática em sala de aula deve ser aliado à exploração do discurso, pois a relação resultante entre essas duas facetas da língua contempla forma e sentido, sendo esses fatores essenciais para a formação da identidade linguística de uma comunidade. Nesse sentido, destacam-se as implicações e

a importância das noções de língua-estrutura e língua-acontecimento presentes em um instrumento-referência para professores que desempenham ações fundamentais para a formação de qualidade dos educandos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua-estrutura; Língua-acontecimento; Gramática; Discurso.

### “LANGUAGE-STRUCTURE” AND “LANGUAGE-EVENT”: A VIEW ON THE TOPIC “GRAMMAR/ DISCOURSE” OF THE PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

**ABSTRACT:** This paper presents a study of the “language-structure” and “language-event” notions, from the perspective of Discourse Analysis, and a discussion about the application and relationship between these concepts in the proposition of the topic “Grammar/Discourse” of the Proposta Curricular de Santa Catarina, with regard to the teaching of Portuguese. Through literature searches and analysis of the text constituent of this important guiding document of teaching practices of educators, we seek to better understanding of the teaching proposal for grammar/discourse formation of students in curricular discipline of Portuguese Language. The teaching grammar in the classroom should be combined with the exploration of discourse because the resulting relationship between

these two facets of language contemplates form and meaning, these being essential factors for the formation of the linguistic identity of a community. In this sense, it highlights the implications and the importance of language-structure and language-event notions present in a reference tool for teachers who play key actions for the formation quality of students.

**KEYWORDS:** Language-structure; Language-event; Grammar; Discourse.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, utilizamos como aparato teórico a Análise de Discurso de orientação francesa, para embasamento das reflexões geradas a partir da leitura e análise da Proposta Curricular de Santa Catarina, doravante PCSC, documento caracterizado por nortear as práticas pedagógicas de educadores das escolas públicas do Estado de Santa Catarina, em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa, doravante PCN - LP.

O foco deste estudo é voltado para as propostas que se referem ao ensino da língua portuguesa, especialmente sobre o que é discorrido no tópico “Gramática/Discurso”. Nesta ordem, este estudo objetiva responder à questão: como as noções de língua-estrutura e língua-acontecimento se entrelaçam na proposta de ensino de gramática e discurso segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina?

O ensino da língua portuguesa é constante foco de discussões e trabalhos que tratam, principalmente, sobre as condições, o funcionamento e os obstáculos encontrados em seu oferecimento nas escolas. Há muito tempo também se discute sobre a necessidade de melhorias nos materiais, métodos e abordagens utilizados no ensino da língua materna (a língua portuguesa, para a maioria dos sujeitos), visando uma maior aceitação e compreensão do aluno acerca dos conhecimentos relativos à própria língua. Sob a perspectiva de uma proposta que privilegie, além da forma, o uso e a reflexão sobre a língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam para o Ensino da Língua Portuguesa:

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, PCN-LP, 1998, p.20).

Desta forma, o favorecimento da formação linguístico-discursiva do indivíduo é encarado como essencial para sua compreensão de mundo, dos sentidos que se depreendem a partir dos múltiplos discursos produzidos e fruídos pelo sujeito, através das relações interpessoais.

Nesta visão, apesar de o estudo da forma da língua, a língua-estrutura, ser muito

importante, é necessário que o professor, como mediador, ofereça algo além disso ao aluno. Sendo assim, deve mesclar o ensino da gramática para fins descritivos com a reflexão sobre a construção de sentidos produzidos no/pelo discurso, a língua-acontecimento, para que o aluno possa desenvolver as habilidades de escrita/leitura/oralidade/escuta e utilizar com maior amplitude e segurança os seus conhecimentos linguísticos nas práticas sociais.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, elaborada coletivamente por educadores a partir de 1988, é um documento de conteúdo referencial embasado na teoria sócio-histórica, de Vigotsky, e na teoria enunciativa, de Bakhtin, para norteamento da prática pedagógica dos educadores do Estado, visando a formação de qualidade dos educandos da escola pública. Nela são expostas abordagens teóricas e metodológicas relativas às disciplinas curriculares do ensino básico catarinense, que servem de suporte para as ações dos professores em seu ofício. Suas publicações passam por reformulações pensadas no sentido de melhorar e aprofundar discussões para que se torne ainda mais fundamentada e coerente para uso nas práticas pedagógicas.

No que tange ao ensino da Língua Portuguesa, a PCSC expõe sobre a orientação teórica, concepção de metodologia, ensino-aprendizagem, objetivos, conteúdos, fala/escuta, leitura/escrita, trabalho linguístico e autoria e gramática/discurso, tópico esse que será discutido e analisado neste trabalho. O texto em questão apresenta considerações sobre o ensino da gramática em sala de aula e sua correlação com o discurso.

Então, a partir de uma reflexão sobre as noções de língua-estrutura e língua-acontecimento, objetiva-se a compreensão da proposta para o ensino da gramática e do discurso em sala de aula, sob o prisma de tão importante caderno orientador da educação e do ensino da língua portuguesa no estado de Santa Catarina.

## 2 | LÍNGUA-ESTRUTURA

A noção de língua-estrutura relaciona-se à gramática, em seu sentido amplo, contemplando o estudo de regras, formas, sistemas que integram a base linguística do idioma. O desenvolvimento da competência discursiva do aluno deve envolver o estudo da gramática, pois a dimensão estrutural é importante para o entendimento do funcionamento da linguagem, não sendo, então, indicado que se ignorem:

[...] as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito. (BRASIL, PCN-LP, 1998, p. 77).

Ao se olhar um texto do ponto de vista de sua composição linguística, privilegia-se o ensino de sua estrutura, o que acontece, geralmente, nas escolas, e que não deve

ser vista como uma ação errônea, mas representativa de uma carência na formação discursiva, quando feita de modo isolado, pontual e limitado, não relacionada ao discurso. Sabe-se que o “[...] domínio da gramática não equivale absolutamente a domínio da língua.” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p.72), sendo assim, a análise linguística de vocabulário, sintaxe, classes de palavras, regências, concordância nominal ou verbal, entre outros pontos gramaticais, é importante para a formação linguística do aluno, ao passo que o conduz ao uso e entendimento da gramática implícita e à aplicação das regras na produção de discursos e, principalmente, na elaboração de bons textos, empregados na prática social.

Na Análise de Discurso, a noção de estrutura também é considerada, pois contribui com elementos que contam para a formação de sentidos no discurso, porém, conforme crítica de Pêcheux (2008, p.44), em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, as abordagens estruturalistas “[...] tomavam o partido de descrever os arranjos textuais e discursivos na sua intrincação material e, paradoxalmente, colocavam assim em suspenso a produção de interpretação [...] em proveito de uma pura descrição [...]”.

A análise da estrutura de um discurso revela processos próprios à língua, como as escolhas linguísticas do sujeito ao produzir seus dizeres, marcas da repetição e regularidade peculiares à prática discursiva, descortinando, no nível do intradiscurso, a descrição de formas regularizadas da ordem da língua, em um processo de “leitura” de arranjos discursivo-textuais’ (PÊCHEUX, 2008, p. 48) e da “manipulação de significações estabilizadas” (PÊCHEUX, 2008, p. 51)

Aliada à interpretação (acontecimento), a descrição (estrutura), na Análise de Discurso, irrompe como constituinte da materialidade discursiva, visto que fornece elementos para filiação entre essas duas práticas, pois a descrição promove “[...] (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência.” (PÊCHEUX, 2008, p. 55) Desta forma, a estrutura funcionaria como “[...] transcendental histórico, grade de leitura ou memória antecipadora do discurso em questão.” (PÊCHEUX, 2008, p. 56), daí a necessidade de seu vínculo com a interpretação.

### 3 | LÍNGUA-ACONTECIMENTO

Na ordem da língua, emerge também a noção de língua-acontecimento, ou seja, o discurso, que remete ao uso da linguagem dentro de condições de produção específicas que propiciam a construção de efeitos de sentido a partir da enunciação. Essa face da língua engloba aspectos que vão muito além dos elementos gramaticais da língua-estrutura, como a historicidade, as ideologias, os esquecimentos, o equívoco e outros elementos que demonstram que “O evento discursivo é cada vez único, e cada vez produz algum efeito de sentido.” (FURLANETTO, 2011, p. 45).



A prática discursiva envolve sujeitos e um contexto social que produzem significados a partir dos enunciados, e, nesse sentido, o acontecimento na língua marca a ruptura de um sentido regular para o surgimento de um novo sentido. Segundo Furlanetto (2011, p.50), a compreensão de um discurso exige “[...] atitude ativa e implica a possibilidade de uma resposta; para compreender, buscamos pistas, que ficam disponíveis, mas para construir sentido temos de nos envolver no acontecimento discursivo.”, ou seja, é a partir do evento discursivo encarado em sua dimensão sociocultural que o indivíduo encontrará sentidos implícitos que o ajudarão a compreender os propósitos de determinados gêneros textuais e seu uso na esfera social.

Pêcheux (2008, p. 17) propõe um estudo do “[...] *acontecimento*, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.”, problematizando sobre a necessidade de análise do acontecimento, além da estrutura do discurso, para que a reflexão sobre a linguagem ultrapasse a transparência da língua e penetre em sua opacidade, contestando sentidos fixos e formulados a priori. O autor explicita a possibilidade de ruptura da regularidade de sentidos de um enunciado (o acontecimento) para a geração de novas interpretações, afirmando que a descrição “[...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 2008, p.53)

O discurso como acontecimento prevê ainda o equívoco como constituinte da linguagem, contrariando a ideia de univocidade dos universos logicamente estabilizados. Os sentidos formulados a partir do acontecimento são múltiplos, porém não infinitos, visto que estão relacionados coerentemente às condições de produção do discurso, à historicidade, ao sujeito, a ideologias, aos esquecimentos e à formação imaginária, ligados ao discurso em questão, sendo assim, essa multiplicidade de sentidos contradiz a ilusão criada pela descrição, de que “[...] todo sujeito falante sabe do que se fala [...]” (PÊCHEUX, 2008, p. 31).

#### **4 | UMA BREVE ANÁLISE DO TÓPICO “GRAMÁTICA/DISCURSO” DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**

A Proposta Curricular de Santa Catarina, documento oficial que visa nortear as ações/práticas pedagógicas dos educadores no referido Estado, “[...] na perspectiva da construção de uma escola pública de qualidade para todos.” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998) vem sendo (re)formulada desde 1988, através da revisão e incorporação de pressupostos teórico-metodológicos que visam atribuir maior embasamento teórico-científico e credibilidade ao teor do documento.

As propostas no campo do ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa fundam-se a partir da preocupação inicialmente exposta no texto: “A

atividade discursiva, essencialmente humana e socialmente orientada, não tem sido priorizada em todas as suas facetas nem no ensino fundamental nem no ensino médio.” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p.70), convergindo para a necessidade de atenção à memória da língua e à influência dos sujeitos em seu funcionamento.

O texto do tópico “Gramática/Discurso” inicia com a colocação da máxima “não existe língua sem gramática” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p.84), sendo esta compreendida como “[...] conjunto de regras, organização interna, uma espécie de esqueleto da língua que lhe faculta a articulação e a coerência.” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p. 84). Mas, imediatamente, após essa afirmação, ressalta-se a abordagem essencialmente metalinguística utilizada, geralmente, para a exploração da mesma. Neste sentido, propõe-se que a língua e, como constituinte essencial desta, a gramática, ao serem ensinadas aos alunos, devem ser abordadas sob a ótica de dois planos, o da língua-estrutura e o da língua-acontecimento.

A noção de língua-estrutura é trazida como uma das faces da língua utilizada em uma comunidade, que contemplaria a gramática:

[...] no sentido mais amplo e o aspecto **notacional** (configuração sonora e gráfica: alfabeto, sílabas, sons, prosódia, pontuação, ortografia). Podemos dizer, também, que se trata do arcabouço já disponível numa sociedade, e que não pode ser ignorado pelos usuários. (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p. 84).

Nesta ordem, a estrutura é esmiuçada por meio da descrição, em um processo de categorização gramatical de elementos textuais ou discursivos, apoiado em normas reguladoras e norteadoras que determinam as condições de uso da língua.

Ao se considerar o estudo da língua-estrutura, privilegia-se a descrição sistemática do idioma, porém, a proposta de trabalho que integra o epilinguístico ao metalinguístico, seria a garantia de que a gramática não fosse estudada meramente como objeto estático, padrão e imutável, mas como construção que permite ao sujeito determinar “[...] as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. [...] é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.” (BRASIL, PCN, 1998, p. 21), ou seja, o aluno, ao aprender a gramática, recebe insumos para a produção de seus discursos, que somam-se aos seus conhecimentos e saberes implícitos, podendo então optar por elementos que constituirão sua linguagem.

A noção estrutural contrapõe-se e relaciona-se à de língua-acontecimento, “[...] o discurso, inevitavelmente atado a todas as circunstâncias de produção: a língua em uso, a língua na perspectiva de seu funcionamento, cujo objetivo mais genérico é a eficácia discursiva.” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p. 84). Do ponto de vista linguístico e discursivo, o acontecimento representa a materialização da língua através do discurso e a ruptura na produção de sentidos.

O texto critica a priorização, nas escolas, do ensino da gramática pura, pois,

deste modo, está se deixando de lado a contemplação do discurso, da língua-acontecimento, privilegiando-se somente o estudo da forma que é aplicada à escrita correta de textos ou compreensão da sintaxe, por exemplo, mas não garante que o aprendiz consiga aplicar seu aprendizado em situações que exijam uma análise discursiva para construção de sentidos, pois a unificação:

[...] do ensino na gramática da norma pressupõe para as línguas o papel de referenciar o mundo através de uma transparência possível e desejável: uma linguagem limpa, não desviante deve estabelecer esta relação, de modo a que a “transmissão” seja “clara e concisa” para todos. (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p. 72).

A crítica é ainda mais severa quando a questão da imposição de um padrão que veta a possibilidades de interferências de variações linguísticas, é enaltecida, uma vez que “Do ponto de vista linguístico, a escola não pode agir como se o chamado “padrão” da língua fosse estático, como se o que dele se registra na gramática descritiva/normativa fosse imune às alterações que fazem o mundo girar.” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p.71). Ao contrário, a escola deve ser palco de consideração das noções de adequação/inadequação do uso da língua, em vez de determinar a classificação de certo/errado como a única possível, fomentando os chamados preconceitos linguísticos.

Em momento algum se propõe o desmerecimento do ensino da gramática, mas sim a ressalva de que o mesmo deve ser aliado ao saber discursivo, promovendo o entendimento da estrutura e também dos sentidos construídos ao longo de textos e dizeres, o que permite que o sujeito entenda também as relações estabelecidas entre autor e leitor, cada um com sua posição-sujeito na produção e interpretação dos textos. A PCSC destaca, inclusive, a importância do estudo dos sentidos pelo professor-mediador, pois:

É necessário muito mais ao professor do que conhecer gramática, e também para ele, que já tem alguma formação, nem sempre é fácil entender o que é a organização textual e considerar os sentidos que vão se construindo na produção do autor e na interpretação pelo interlocutor ou leitor. (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p. 85).

A visão de que o gramatical e o discursivo devem andar juntos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa é essencial, pois essa complementação é fator fundamental para a produção de textos úteis, que sirvam como expressão correta da língua, mas que também sejam condizentes com as necessidades para que se direcionam. Desta forma, “O mais importante, pois, é saber de que maneira o gramatical faz parte do discursivo.” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p.85).

O trabalho com essas duas faces da língua, a da estrutura e a do sentido, tem em vista que é necessário “[...] produzir sentido para os outros.” (PCSC, 1998, p. 85),

extrapolando-se para a verificação de componentes semânticos da língua, além dos elementos gramaticais, pois, “[...] correção, no sentido mais corriqueiro, não basta; é preciso adequação.” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p. 85), só assim chega-se às finalidades do texto, como persuadir, entreter, comunicar, instruir ou informar, entre outros.

O “fazer sentido” é uma prioridade, uma necessidade para os interlocutores, que, através da compreensão e da interpretação, (re)constroem efeitos de sentido a partir de suas experiências e informações. O indivíduo trabalha, desde os seus primeiros contatos com a linguagem, no intuito de significar e significar-se, portanto, ao trabalhar a textualidade em sala de aula, espera pelo desenvolvimento de seu próprio conhecimento linguístico, então, restringir o ensino da língua:

a seu esqueleto gramatical é como andar para trás, de vez que o aluno, bem ou mal, vinha desenvolvendo o seu conhecimento linguístico de uma forma espontânea, e para ele é como se, na escola, descobrisse que não era nada daquilo, e que seu conhecimento não serve para quase nada. (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p.85).

Saber sobre a linguagem e sua estrutura é importante, por isso, o saber metalinguístico não deve ser excluído do planejamento de ensino, porém, não deve ser priorizado, então, se “[...] está sendo colocado em segunda posição, na nova concepção de linguagem, isso não deve significar a sua marginalização.” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p.85), mas deve ser aliado ao chamado “epilinguístico”, que é do cotidiano e:

[...] reflete o uso da linguagem com um retorno à própria linguagem. As crianças aprendem cedo esse “novo” uso, que serve às mil maravilhas para o jogo, a brincadeira. Ele é sintoma, no seu desenvolvimento, da atenção que dirige para os sentidos à sua volta. (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p.85).

Assim, “Não se trata, portanto, simplesmente de fases separadas e de usos que se excluem: trata-se de desenvolvimento.” (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p. 85), e é por este motivo que a língua-estrutura e a língua-acontecimento devem ser ensinadas convergindo para a formação discursiva do aluno.

No texto “Discurso/Gramática”, também há espaço para a exposição sobre o modo como estas línguas se relacionam, se diferenciam e funcionam, atuando na construção da identidade linguística de uma comunidade. Na perspectiva de que “Ao mesmo tempo que o sujeito usa uma língua também atua sobre ela. (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p. 70).

Portanto, deve-se ter em mente, ao se ensinar a Língua Portuguesa, especialmente sobre a gramática e o discurso, visando a formação discursiva do aluno, que a produção desses discursos não acontece no vazio, na singularidade ou na ilusão da originalidade,

[...] Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. (BRASIL, PCN, 1998, p.21).

A constituição identitária de uma língua se dá pela colaboração de todos os sujeitos que a utilizam, pois:

[...] envolve uma forte influência das línguas já constituídas sobre seus usuários (ações da linguagem) e ao mesmo tempo uma influência dos sujeitos sobre essas línguas (ações com a linguagem e sobre a linguagem), cujo horizonte de funcionamento é toda uma sociedade. (SANTA CATARINA, PCSC, 1998, p. 70).

Percebe-se, então, que é necessária uma abordagem da língua sob os pressupostos linguísticos e discursivistas, pois, como observa Leandro Ferreira (1999, p. 124), sobre a visão estruturalista de Saussure “[...] a língua – enquanto sistema só conhece sua ordem própria, o que vai impedir-lhe de considerar os deslizamentos, lapsos, mal-entendidos como parte integrante da atividade de linguagem.”, enquanto a perspectiva discursivista “[...] incorpora tais desvios “problemáticos”, como fatos estruturais incontornáveis e próprios à língua.” (LEANDRO FERREIRA, 1999, p.125).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das noções de língua-estrutura e língua-acontecimento possibilita a compreensão de suas contribuições para as práticas discursivas, assim como o modo como se apresentam no que tange ao ensino da gramática e discurso em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa.

Percebe-se que o foco do ensino não deve recair somente para um ou outro elemento, mas para a correlação e totalidade de seus significados e possibilidades de uso, pois quando se trata do ensino da língua, explorar a pluralidade de saberes envolvidos na constituição da mesma é uma tarefa que não condiz com um tipo de ensino cristalizado, mas “[...] com currículos estruturados em mais de um a dimensão e que deem prioridade a uma visão não compartimentalizada de língua, discurso, literatura e memória” (SERRANI, 2007, p. 69).

Muito se debate sobre o ensino tradicional da gramática, que prioriza a exploração da forma em detrimento de um enfoque discursivo sobre a língua, o que ainda é bastante observado no cotidiano das escolas, nas aulas de Língua Portuguesa, todavia, a proposta de trabalho com a língua-acontecimento não remete à invalidação ou abandono do ensino da gramática, mas à valorização da análise paralela da língua em sua face semântica e discursiva, em um processo de assimilação das “[...] duas dimensões do funcionamento da linguagem: o que se pode chamar gramática em sentido amplo (incorporando formas linguísticas e notações da escrita) e o discurso,



que pressupõe eventos de linguagem, ou seja, o uso em contextos específicos.” (FURLANETTO, 2011, p. 45)

Documentos norteadores do ensino, especialmente no que diz respeito à Língua Portuguesa, como os PCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina, podem ser instrumentos fornecedores de referências relevantes e enriquecedoras do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a proposta de um ensino da língua voltado para sua dimensão comunicativa, discursiva, é um importante ponto a ser considerado, pois, segundo Coracini (2007, p. 24), “[...] é no exato momento em que o sujeito se insere no discurso, que busca palavras (que são sempre suas e do outro) para se definir, que ele se singulariza”. Desta forma, a valorização da materialidade no uso da língua no ensino da língua portuguesa representa a preocupação em se perceber a carga de sentidos presentes nos mesmos, fator que pode passar despercebido quando se enfoca somente nos exercícios e outras nuances gramaticais.

É necessária, também, a formação continuada dos professores, para que tenham o preparo e habilidades crítico-reflexivas para repensar suas práticas didáticas e optar por escolhas coerentes e válidas para se alcançar um ensino de qualidade através das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. A preocupação em se aliar o ensino gramatical com o discursivo nas aulas de Língua Portuguesa é um dos percursos válidos para se despertar o gosto e motivação – e, talvez, o amor - pelo estudo da língua portuguesa por parte dos alunos, que, possivelmente, compreenderão com maior discernimento o funcionamento de sua língua.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

CORACINI, M. J. R. F. Sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer (-se). In: \_\_\_\_\_. **A Celebração do Outro: Arquivo, Memória e Identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 15-26.

FURLANETTO, Maria Marta. **Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 33, n. 1, p. 43-59, jan./jun. 2011.

LEANDRO FERREIRA, M. C. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. **Linguagem e Ensino**. Universidade Católica de Pelotas, v. 2, n. 1, jan. 1999.

PECHÊUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil ensino fundamental e ensino médio (disciplinas curriculares)**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SERRANI, Silvana. Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (currículo de espanhol no Brasil). In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada - suas faces e interfaces**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 55-71.

## A TUPINOLOGIA E SEUS CRÍTICOS

Data de aceite: 08/05/2020

**Eduardo de Almeida Navarro**

Universidade de São Paulo

**RESUMO:** Com o advento do Estruturalismo no Brasil na década de cinquenta do século XX e com sua disseminação nas universidades brasileiras, muitas críticas foram dirigidas à Tupinologia, isto é, aos estudos sobre o tupi antigo e as línguas gerais dele originadas no período colonial. Este artigo analisa tais críticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** tupi; línguas gerais; Estruturalismo

**ABSTRACT:** With the advent of Structuralism in Brazil in the fifties of the twentieth century and its dissemination in Brazilian universities, many criticisms were directed at Tupinology, i.e. the studies about ancient Tupi and those on Tupi-origin general languages that originated in Brazilian colonial times. This article analyzes such criticisms.

### INTRODUÇÃO

No início do século XVI falavam-se no Brasil centenas de línguas indígenas, de diferentes troncos e de diversas famílias. A

população indígena em nosso território era certamente bem maior que a população de Portugal.

A colonização brasileira começou na costa. Por se falar em nosso extenso litoral uma língua indígena que era muito mais usada que quaisquer outras, ela foi aprendida pelos colonizadores. Ela foi chamada inicialmente de *língua brasílica* e, no século XIX, passou a ser designada como *tupi*. Tal língua, ao se interiorizar a colonização brasileira, foi dando origem a línguas gerais, isto é, a línguas supra-étnicas, faladas pela maior parte dos membros do sistema colonial brasileiro, fossem eles índios tupis ou não tupis, portugueses, mestiços, africanos e afrodescendentes. Tais línguas gerais que se desenvolveram do tupi antigo (falado nos séculos XVI e XVII), foram a *língua geral paulista* e a *língua geral amazônica* (faladas a partir de meados do século XVII até o século XIX).

O tupi antigo e as línguas gerais mencionadas deixaram milhares de palavras no léxico do português do Brasil e também na toponímia brasileira, bem mais que todas as outras línguas indígenas o fizeram. Pouco se escrevia nelas fora dos meios missionários, cujo principal objetivo era a catequese. A Igreja detinha, com efeito, imenso poder espiritual e

temporal na América luso-espanhola.

No século XVIII, contudo, o Iluminismo transformaria a visão de mundo do homem ocidental. A civilização tal como a Europa a construía passa a ser comparada com as culturas ameríndias que se revelaram aos europeus com as Grandes Navegações e com a literatura de viagens. Chegaram à Europa informações sobre fatos da vida dos povos que não conheciam a propriedade privada, as classes sociais e o Estado, temas que eram objeto de profunda reflexão por parte dos iluministas europeus naquela época. Surgiu o *mito do bom selvagem*, de Rousseau, que contrapunha o homem em estado de natureza ao homem civilizado, enaltecendo a forma de vida daquele, uma humanidade feliz em oposição à humanidade oprimida sob o Antigo Regime. O poder político e econômico da Igreja passou a ser profundamente questionado.

Como consequência disso no plano estético, surgiu na segunda metade do século XVIII o indianismo árcade. O indígena americano passou a ser personagem de obras literárias e exaltado como um tipo humano valoroso. Mais tarde, também como expressão estética do Iluminismo, surgiu o Romantismo, que valorizou a tradição histórica e nacional sobre os modelos estéticos da Antiguidade. Volta-se para o passado em busca de modelos e representações para as novas nações que então surgiam no século XIX, entre as quais o Brasil, que se tornou independente em 1822. Nesse contexto histórico e cultural, os índios de outros séculos e a língua indígena mais falada nos primeiros tempos da Conquista tornaram-se símbolos de uma identidade nacional que se queria construir, em oposição a Portugal, nossa antiga metrópole. Assim, como derivativo do *mito do bom selvagem*, o século XIX assiste no Brasil ao surgimento do *mito do tupi*, o homem autenticamente brasileiro. Mitificou-se o índio do passado, exaltou-se sua língua, valorizou-se o que não era europeu na cultura brasileira, enaltecendo-se as raízes nacionais mais profundas, a saber, as que eram estritamente da América. Enquanto isso, os muitos índios ainda existentes naquela época pelo Brasil afora eram socialmente menosprezados, discriminados e suas línguas eram ignoradas.

Assim, no século XIX, leigos passaram a se dedicar ao estudo de línguas indígenas, notadamente daquelas de maior importância histórica para o Brasil. Assistiu-se ao início do estudo formal e sistemático do tupi nos meios não religiosos, iniciativa levada a efeito por intelectuais, escritores e cientistas. Como fruto disso, temos o *Dicionário da Língua Tupi*, de Gonçalves Dias, publicado em 1858, e a *Gramática da Língua Brasileira*, de 1876, publicada por Pedro Luís Simpson. O tupi, que estava visivelmente presente no léxico do português do Brasil e na nossa toponímia, passa, com o Arcadismo e o Romantismo, também a influenciar profundamente a literatura brasileira.

Naquela época, contudo, ainda não havia clareza sobre as diferenças entre o tupi antigo e as línguas gerais dele provenientes e sobre as diferenças entre essas e o guarani. Com efeito, não se conhecia bem qual fosse o léxico do tupi antigo, uma vez que não se conhecia ainda um dicionário dessa língua, que nunca fora publicado

nos tempos coloniais. Muitos creram na existência do *tupi-guarani*, que é, na verdade, uma família linguística e não uma língua específica. Como evidência dessa imprecisão conceitual que existia no século XIX, podemos mencionar o título do primeiro romance indianista do Brasil, publicado em 1857, e chamado *O Guarani* por seu autor, José de Alencar.

O termo *tupi*, com efeito, designava todos os grupos indígenas que falavam a língua brasílica da costa no século XVI. Eram aqueles os tupiniquins, os tupinambás, os potiguaras, os caetés, os temiminós, os tupis de São Vicente etc. Tais nações de índios extinguíram-se, em sua grande parte, nos dois primeiros séculos do Brasil.

Ao se iniciar o século XX, em 1901, o engenheiro baiano Theodoro Sampaio publicou *O tupi na Geografia Nacional*, onde chamou a atenção para um fato ainda pouco percebido, a saber, que a maior parte dos topônimos de origem tupi foi produto da ação do civilizado, não tendo sido atribuídos pelos próprios índios, mas, principalmente, em decorrência da ação das missões e das bandeiras. Esses nomes estão em segundo lugar, depois dos de origem portuguesa, em número de ocorrências na toponímia brasileira. Os nomes geográficos com origem em outras línguas indígenas são pouco expressivos e acham-se restritos a certas áreas do território brasileiro, ao contrário dos nomes de origem tupi, que se encontram em quase todo o país.

Assim, o tupi antigo e as línguas gerais dele surgidas passaram a ser consideradas línguas de um Brasil que foi bilíngue no passado colonial, línguas que, ao lado do português, estiveram presentes na formação da civilização brasileira. Mas, ao mesmo tempo, muitos as consideraram línguas indígenas “civilizadas” pelos colonizadores.

Com o advento do Modernismo no nosso país, iniciado com a *Semana de Arte Moderna*, em 1922, os índios do passado tornaram-se novamente uma referência cultural basilar para a renovação estética e cultural que se pretendia. Formava-se um ambiente propício aos estudos das línguas indígenas brasileiras de importância histórica, principalmente do tupi antigo e do nheengatu. Isso também se explicava pelo surgimento de ideologias nacionalistas no mundo ocidental. No Brasil, a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, foi o início de uma fase histórica assinalada por grande nacionalismo político e econômico. A Era de Vargas foi, com efeito, uma época em que os topônimos de origem indígena foram abundantemente criados no país. Com efeito, o decreto-lei n. 5.901, de 21 de outubro de 1943, estabelecia normas para a “*eliminação no país, da repetição de topônimos de cidades e vilas*”. O artigo 7º, III, desse decreto-lei rezava o seguinte:

“Como novos topônimos, deverão ser evitadas designações de datas, vocábulos estrangeiros, nomes de pessoas vivas, expressões compostas de mais de duas palavras, sendo, no entanto, recomendável a adoção de nomes indígenas ou outros com propriedade local.” (grifos nossos)

Houve, assim, na primeira metade do século XX, intensa criação toponímica artificial em tupi, de nomes que não têm nenhuma relação com a presença de grupos

indígenas da família tupi-guarani ou com as bandeiras, mas que foram atribuídos por engenheiros, topógrafos, fazendeiros que acompanhavam a expansão das frentes pioneiras, construindo as estradas de ferro, fazendo loteamentos ou expandindo áreas de cultivo ou de pastagens. Essa intensa nomeação artificial também foi considerada por muitos como expressão de um mito que, surgido no século XIX, ainda continuava vivo no século XX, que punha em primeiro plano as referidas línguas indígenas “civilizadas” e relegava as línguas vivas de índios das florestas brasileiras a uma posição de inferioridade.

Ainda na Era de Vargas, em 1935, foi criada a cadeira de língua tupi na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Naquele ano, tupi e toponímia lá passaram a figurar no currículo do curso de Geografia. O primeiro regente de tais cadeiras foi Plínio Ayrosa, um engenheiro e pesquisador autônomo que ministrava palestras no Centro do Professorado Paulista havia já algum tempo e que, pela nomeada que alcançara em virtude disso, foi convidado pelo reitor da novel universidade para criar nela os aludidos cursos. Nos anos quarenta, novas iniciativas semelhantes àquela surgiram no Brasil. Criam-se cursos de tupi antigo na PUC do Rio de Janeiro (sob a regência do Pe. Antônio Lemos Barbosa), na Universidade da Bahia (com Frederico Edelweiss à frente da dita cadeira) e na Universidade do Paraná (com Mansur Guérios). Surgia, assim, formalmente, a *tupinologia*, um ramo da filologia brasileira voltada ao estudo do tupi antigo e das línguas gerais dele originadas no Brasil colonial.

Tal foi a voga que tiveram tais estudos que, durante o segundo governo de Getúlio Vargas, tramitou no Congresso Nacional um projeto de lei que tornava obrigatória a criação da cadeira de língua tupi em todas as faculdades de Letras do Brasil. Em 3 de setembro de 1954, poucos dias após o suicídio de Vargas, o presidente Café Filho, seu substituto, assinou a lei n. 2.311, publicada no Diário Oficial da União em 9 de setembro daquele mesmo ano, cujo texto rezava o seguinte:

*Art. 1º É instituída em todas as Faculdades de Filosofia e Letras do País a cadeira de “Etnografia Brasileira e Língua Tupi”.*

*Art. 2º Enquanto o Poder Executivo não enviar mensagem ao Congresso Nacional, solicitando a criação dos respectivos cargos, os lugares de professor desta disciplina serão exercidos mediante contrato com especialistas e estudiosos da matéria e custeados pela verba própria dos estabelecimentos em cujo curso a cadeira for programada.*

*3º Uma vez criados os cargos, eles serão providos mediante concurso, a exemplo do que se verificou com o provimento da cadeira de Língua tupi na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo.*

*Art. 4º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.*

*JOÃO CAFÉ FILHO*

*Cândido Mota Filho*

Tal lei tinha um sentido nacionalista evidente. Articulava-se, na verdade, com a



forte tendência estatizante que o segundo governo de Vargas apresentava, um dos últimos ecos dos pactos populistas que o capital internacional faria soçobrar em todo o Terceiro Mundo. No Brasil, isso ocorreu com a queda de João Goulart, em 1964, com a de Perón, na Argentina, em 1955, com a deposição de Ahmed Sukarno, na Indonésia, em 1967.

Coincidentemente, o Estruturalismo mergulhou raízes na universidade e na *intelligentsia* brasileiras nesse momento de desnacionalização econômica e alinhamento político do Brasil com os Estados Unidos, mais forte e mais evidente durante o regime militar, que somente findou em 1985, mas já perceptível imediatamente após o término da Segunda Guerra Mundial.

Assim, já em 1952, o filólogo Antenor Nascentes, embalado pelas novas ideias de matrizes norte-americanas e francesas, dizia em seu *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*:

*“Tupi não se faz no asfalto. Faz-se na selva, em contato com o índio, com o desconforto, com o mosquito, com as cobras e outros animais perigosos, numa verdadeira vida de missionário. Precisamos fazer tábuas de tudo o que se tem produzido em matéria de tupi e mandar aos Estados Unidos meia dúzia de rapazes, ou mesmo algum professor, que tenha gosto por esses estudos, para com os discípulos de Boas aprenderem os processos de estudarem línguas de selvagens, processos esses tão ligados à filologia quanto à antropologia.”*

A crítica estruturalista à tupinologia aconteceria, assim, em várias frentes:

1) A questionar seu domínio na universidade brasileira e a quase ausência de estudos das línguas indígenas vivas.

2) A lançar dúvidas sobre a importância do *tupi* e das línguas gerais coloniais como matriciais na formação da língua portuguesa do Brasil.

3) A questionar o uso do designativo *tupi* para se referir à língua indígena clássica da costa do Brasil, propagando o designativo *tupinambá* em substituição àquele e pretendendo, talvez, com isso, esvaziar seu conteúdo histórico.

4) Desmerecendo um dos instrumentos mais importantes de conhecimento do tupi, que são as gramáticas dos missionários José de Anchieta e Luís Figueira, que foram consideradas latinizantes e de feitiço artificial por muitos linguistas. Segundo eles, aqueles jesuítas teriam amoldado a língua tupi à gramática latina.

5) Pondo em dúvida a correspondência entre o que os missionários escreveram e a língua efetivamente falada pelos índios tupis da costa. Segundo Lemos Barbosa (1956, p. 18), “*diz-se que os textos dos jesuítas são fictícios, que versam assuntos estranhos à cultura indígena (...), aceitam neologismos inventados pelos padres, não se sabe com que real penetração na língua*”. Cunhou-se para tanto, a expressão *tupi jesuítico* para designar o tupi antigo usado por aqueles missionários e sugeriu-se que as línguas gerais coloniais fossem uma criação dos missionários.

É patente a perspectiva anti-historicista de tais posições, influenciadas pelo Estruturalismo. Passemos à discussão das opiniões supracitadas.

### 1.1 A tupinologia e os estudos das outras línguas indígenas brasileiras

Ora, é bem verdade que o tupi antigo não era a única língua indígena do Brasil no início de nossa história. Ocorre, contudo, que essa foi uma das poucas línguas indígenas aprendidas pelos portugueses no período colonial. Tornou-se, assim, dada a antiguidade de seu estudo, de sua literatura e de seu emprego por europeus e colonos não indígenas e, dada sua abrangência pelo território colonizado nos dois primeiros séculos do Brasil, uma língua indígena clássica. Nessa categoria de língua clássica, o tupi situa-se ao lado do quéchua e do aimará, do Peru, da Bolívia e de outros países andinos, do guarani do Paraguai e do náuatle do México.

Todos os estudos de outras línguas indígenas do Brasil tornam-se significativos somente a partir do século XIX, muitos deles com as expedições de viajantes europeus que percorreram o interior do Brasil. Contudo, estudos universitários de tais línguas tiveram início somente no século XX. Segundo Mattoso Câmara (1965),

*“...As nossas faculdades de Filosofia...criaram uma cadeira de tupi-Guarani dentro da velha ideia de que o tupi é o protótipo das línguas indígenas brasileiras. E a programação da Cadeira tende a desenvolver-se na base de uma filologia tupi dos textos jesuíticos e não na do exame in loco das línguas tupis ainda vivas...”*

*Nem é admissível a atitude implícita, e até explícita, de desprezo pelas verdadeiras línguas indígenas, que passam a ser tupi impuro, línguas travadas e deturpações do tupi clássico...”*

Não falecem razões às palavras supracitadas de Mattoso Câmara: houve real desprezo pelo estudo das outras línguas indígenas brasileiras. Com efeito, as humanidades clássicas dominavam os ambientes cultos e gozavam de prestigiosa posição antes do advento do Estruturalismo. Ora, a tupinologia é estudo clássico, filológico e exercia fascínio sobre certo modelo de intelectual comum na primeira metade do século XX. Por outro lado, por terem as línguas indígenas vivas pouca presença no português e na toponímia, na literatura e na história do Brasil, seu estudo não era atraente. Tal questão é, no fundo, de natureza ideológica, de conflito de visões de mundo.

Mas as teses estruturalistas vingaram no mundo ocidental e as consequências disso não se fariam esperar muito: gradativamente os estudos tupinológicos foram-se retirando das faculdades de Filosofia, juntamente com os estudos de latim e grego, os pilares do humanismo clássico, que desapareceram, inclusive, das escolas secundárias na década de sessenta. Pela primeira vez na história do Ocidente, desde a Antiguidade, o latim deixaria de ser ensinado nas escolas para a juventude.

Assim, na década de setenta já não havia mais cadeiras de tupi na maior parte das universidades brasileiras. Somente se manteve a cadeira de tupi em São Paulo,

mas de envolta com estudos de toponímia. Desse modo, as críticas supracitadas de Mattoso Câmara não são mais válidas no Brasil do século XXI.

## 1.2 O tupi na formação da língua portuguesa do Brasil

Com relação à influência linguística do tupi antigo e das línguas gerais coloniais sobre o português do Brasil, Ernesto de Faria (apud Barbosa, 1956, p. 20) afirmou que,

*“Quanto à pretensa influência linguística do tupi no português do Brasil, é também, pelo menos até hoje, lirismo linguístico, pois tal estudo ainda não foi feito objetivamente. Aliás, influência linguística pode afirmar-se não ter havido, por não se ter ela manifestado nos processos gramaticais, isto é, na fonética, fonologia e sintaxe. Algumas dessas inculcadas influências fonéticas, morfológicas e sintáticas têm sido, uma por uma, desmascaradas pelo estudo da dialetologia portuguesa, que aponta os mesmos fenômenos em regiões de Portugal, onde as suas populações não tiveram o menor contato com o indígena.”*

Com efeito, a extensão e a intensidade da influência tupi na fonética, na sintaxe e na morfologia do português do Brasil e nos seus dialetos (como o dialeto caipira, por exemplo) não são bem conhecidos. No entanto, é inegável a participação do tupi antigo e das línguas gerais coloniais na formação do seu léxico. Contudo, nenhum estudo do gênero submeteu-se, ainda, a um tratamento estatístico de dados que nos permita saber a porcentagem das palavras de origem tupi que existem em nossa língua.

Aos dicionaristas e aos versados na linguística e na filologia portuguesas sempre faltou conhecimento da língua tupi para fazer pesquisas sobre tal assunto. Silveira Bueno escreveu um *Vocabulário Tupi-Guarani Português* que mais confunde que esclarece. Nele, termos do tupi antigo aparecem de envolta com os do nheengatu da Amazônia, conferindo-lhe caráter de mixórdia, sem fundamento nos textos antigos. O dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa* frequentemente falha nas suas etimologias tupis, pois recorre muitas vezes a Antenor Nascentes e a Teodoro Sampaio, a quem faltou bom conhecimento daquela língua indígena. Muitas vezes, a origem tupi de uma palavra portuguesa não é assinalada naquele dicionário. Por exemplo, o termo *tiquinho* é, ali, apresentado como diminutivo de *tico* e sua etimologia é considerada obscura. Se tal dicionarista tivesse conhecido tupi, teria visto claramente a origem de *tiquinho* no termo tupi *tykyra*, *gota*, *pingo*. A mesma coisa ocorre com a etimologia de *picada*, do tupi antigo *peká*, *abrir* (sem cortar, como o que abre caminho por meio à multidão ou como o que abre a mata cerrada), apresentada erroneamente no dicionário de Houaiss.

Por outro lado, muitos regionalismos, plebeísmos e tabuísmos de origem tupi não são dicionarizados, o que dificulta mais ainda um estudo rigoroso da presença tupi no léxico do português do Brasil.

### 1.3 Tupi ou tupinambá? A controvérsia em torno do nome da língua

Qual teria sido o nome dado pelos índios à língua indígena falada em toda a costa brasileira no primeiro século de povoamento do país? Os textos antigos não o esclarecem. Só no século XIX o termo *tupi* passou a ser corrente para designá-la.

Ora, o termo *tupi* tinha, já no século XVI, dois sentidos, um genérico e outro específico. Como termo genérico, designava os índios da costa falantes da língua brasílica, apresentando o caráter de um denominador comum. Isso o prova o auto “*Na Aldeia de Guaraparim*”, de Anchieta, escrito entre 1589 e 1594, nos versos 183-189, onde um diabo, personagem do auto, diz:

-*Paranagoçu raçapa,  
ibitiribo guibebebo,  
aço tupi moangaipapa  
(...)*

(Outro personagem pergunta:)

-*Bae apiaba paipó?*

(O primeiro personagem responde:)

-*Tupinaquija que igoara*

-Atravessando o grande mar,  
voando pela serra,  
vou para fazer os tupis pecarem.

-Que índios são esses?

-Os tupiniquins, habitantes daqui.

Isto é, Anchieta está a reconhecer aí que *tupiniquim* é um termo compreendido no termo *tupi*, empregando este último como um genérico, como um termo de maior extensão, um hiperônimo. Ao fazer seu personagem perguntar que *índios são esses*, Anchieta deixa evidente que *tupi* designava mais de um grupo indígena. Simão de Vasconcelos corroborou tal ideia, dizendo que “...*de tupi (que dizem ser o donde procede a gente de todo o Brasil) umas nações tomaram o nome de tupinambás, outras de tupinaquis, outras de tupigoaés e outra tupiminós.*” [in *Crônicas, (Not.) I, §149*]

Como termo específico, *tupi* designava os índios de São Vicente. O próprio Anchieta o confirma, dizendo que “...*os Tupis de São Vicente, que são além dos Tamoios do Rio de Janeiro, nunca pronunciam a última consoante no verbo afirmativo*” (1595, fol.1).

Acontece a mesma coisa com o termo “*americano*”, que significa tanto “*o que nasce nos Estados Unidos da América*” quanto “*o que nasce em qualquer parte do continente americano*”. Com o termo *tupi* sucede exatamente a mesma coisa: era-o, em geral, o índio da costa falante da língua brasílica e, especificamente, o da capitania de São Vicente.

Diz-nos também Anchieta que “...*desde os petiguares do Paraíba até os tamoios do Rio de Janeiro pronunciam inteiros os verbos acabados em consoante, como apab, asem, apen, aiur.*” (Arte, fol. 1v). A variante dialetal dos potiguaras, dos caetés, dos

tupiniquins, dos tamoios e dos tupinambás era, assim, segundo Anchieta, usada num trecho muito maior da costa (desde o Nordeste até o Rio de Janeiro) que a variante tupi de São Vicente.

Aryon Rodrigues, que foi um dos mais famosos linguistas brasileiros, alheio ao conteúdo dos versos do auto *Na Aldeia de Guaraparim* que citamos anteriormente (nunca sequer os mencionou nem os discutiu em seus artigos), passou, a partir dos anos cinquenta do século XX, a propagar a ideia de que *tupi* e *tupinambá* eram línguas diferentes e que a língua que Anchieta descreveu foi o tupinambá. Isso porque ele só concebeu, contrariamente ao que mostram os textos antigos, que tupi era tão somente o habitante de São Vicente. Por vezes chamou a antiga língua da costa de *tupi* (em seus primeiros artigos), outras vezes disse que tupinambá designa o mesmo que *tupi* antigo e, finalmente, chegou a dizer que são línguas diferentes.

Além do que já dissemos, os seguintes fatos afastam a possibilidade de se empregar o termo *tupinambá* como um genérico, pelo menos como sinônimo de *língua brasílica*:

1) A variante dialetal tupinambá apresentava aspectos diferenciados pela costa brasileira: as gramáticas de Anchieta e Figueira mostram diferenças entre si, podendo-se dizer que Figueira descreveu uma variante dialetal da costa nordestina. Assim, o termo *tupinambá* não possui extensão suficiente para ser aplicado à língua brasílica como um todo. Edelweiss (1969), analisando vocabulários de três áreas geográficas diferentes em que estavam os tupinambás, a saber, a Guanabara, a Bahia e o Maranhão, mostrou que havia diferenças entre eles.

2) *Tupi*, como vimos, é um termo que entra na composição de outros, todos nomes de povos falantes da língua brasílica: *tupinambá*, *tupiniquim*, *tupiguaé* etc. Sendo assim, é termo mais antigo que *tupinambá* e, pelo que nos sugeriu Simão de Vasconcelos, mais extenso.

3) A poesia lírica e o teatro que Anchieta nos legou (ele que foi o maior escritor do século XVI no Brasil) está, em grande parte, na variante de São Vicente, que ele aprendeu primeiro, quando viveu em São Paulo de Piratininga, de 1554 a 1562. Por muitas vezes, Anchieta empregou as duas variantes dialetais num mesmo texto, como que considerando irrelevantes suas diferenças, impossibilitando dizer-se que havia uma língua *tupinambá* e outra língua *tupi*.

#### 1.4 A questão da latinização das gramáticas tupis ou de seu suposto artificialismo

Alguns consideraram Anchieta um gramático latinizante, como qualquer outro de sua época. Mattoso Câmara (1965) atacou o estudo da língua tupi nas universidades brasileiras, afirmando a artificialidade dos textos dos antigos missionários. Segundo ele, (op. cit., p. 104), com as gramáticas dos missionários, “...a língua (*tupi*) se regulariza



*pelo modelo da gramática latina, adulterando-se as categorias genuínas e o valor dos morfemas. Os verbos passaram a ter uma conjugação à latina*". Se isso é verdade com relação à *Arte da Língua Brasílica*, de Luís Figueira, de 1621, é absolutamente incorreto com relação à *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil*, publicada em 1595 por Anchieta, que é uma das obras gramaticais mais originais de todo o século XVI. Só a comparação dessa obra com outras de sua época pode dar conta disso. Alguns aspectos são espetaculares e merecem menção:

-Anchieta nega que o tupi tenha o sistema de casos do latim. Todos os outros gramáticos de sua época enquadravam os substantivos das línguas que sistematizavam nos casos latinos.

-Na *Arte* de Anchieta não há referência às oito partes da oração latina, que os outros gramáticos de sua época acreditavam serem as mesmas em todas as línguas. Anchieta só trata de cinco dessas partes da oração.

-Em Anchieta há o tratamento simultâneo da morfologia com a sintaxe, coisa que só o século XX tornaria comum. Os outros gramáticos de sua época reservavam umas poucas páginas finais para tratar da sintaxe das línguas que descreviam, sempre separadamente.

-Pelo que se sabe, Anchieta foi o primeiro gramático a utilizar em português escrito um grande número de termos técnicos da moderna descrição linguística, como *numeral ordinal, posposição, indicativo, modo permissivo, frequentativo, negativo, interrogativo, instrumental, monossílabo, polissílabo etc.*

-Anchieta, diante de fatos linguísticos novos, criou, muitas vezes, termos apropriados e não aproveitou a terminologia tradicional. Ele privilegiou, por outro lado, os critérios morfossintáticos em vez dos semânticos na descrição da língua, o que seria comum somente entre os estruturalistas do século XX.

-Anchieta teve uma fina percepção da fonologia do tupi. Sua intuição fonológica e sua acuidade no que concerne ao tratamento das semivogais e das vogais nasais desmentem Mattoso Câmara (op. cit., p. 104), para quem houve nas *Artes* dos gramáticos do tupi antigo "*simplicificação fonética muito grande*".

-Ninguém antes de Anchieta, certamente, tratou de acento enquanto *senal gráfico*, como hoje se entende. Para os outros gramáticos de sua época, acento era *quantidade*, como existe em latim. Por exemplo, na palavra rosa, no ablativo (leia-se *rósaa*, demorando-se no *a* final), o *a* final é chamado de *longo* e o *a* inicial é *breve*. Acento, assim, até o século XVI, era algo totalmente diferente do que entendemos hoje e Anchieta foi, talvez, o primeiro gramático que usou esse termo no sentido atual.

Assim, são inúmeros os elementos que apontamos que nos facultam afirmar que a gramática de Anchieta não é latinizante e que sua originalidade é, em muitos pontos, tão grande que, para o momento histórico em que foi escrita, ela representa um monumento linguístico dos mais admiráveis, uma obra *sui generis* que, em muitos aspectos, antecipa procedimentos da linguística moderna, que busca estudar a

estrutura das línguas em si e não em referência à estrutura de outras. Nele, a pretensa “regularização da língua pelo modelo da gramática latina” (in Câmara, op. cit.) está ausente quase sempre. Se o capítulo destinado ao verbo evidencia maior subordinação àquele modelo, não é menos verdade que ele está também repleto de originalidades.

### 1.5 A questão da artificialidade dos textos dos missionários e a da existência de um “tupi jesuítico”

Segundo Lemos Barbosa (1956, 18),

*“Os antigos missionários pagaram tributo à mentalidade dominante na época. Considerando a cultura europeia e as línguas clássicas o tipo ideal de cultura e de linguagem humanas, não lograram compreender o interesse de registrar produções espontâneas de uma língua de índios. Deixaram inúmeras traduções de livros europeus, de composições ocidentais; não nos legaram uma só lenda ou narração autêntica no idioma nativo. Dessa natureza restam-nos apenas frases esparsas. Segue-se que todos aqueles textos não têm interesse para a etnologia, por isso que não traduzem o pensamento nem a cultura do índio.”*

Somente no século XIX, com o advento da Antropologia como ciência, é que se começou a compreender o que fosse o relativismo cultural. Com o Estruturalismo de Lévi-Strauss surgiu o primeiro questionamento realmente sério acerca de concepções universalistas do homem. Rompe-se totalmente com o evolucionismo social e uma perspectiva anti-historicista invade as reflexões acerca das sociedades humanas.

Por outro lado, o que o Estruturalismo questiona nos textos dos missionários é a interpenetração de sistemas simbólicos, o que conduz, necessariamente, nesse caso, à desagregação de uma cosmologia tradicional e de uma religião primitiva, criando uma esfera simbólica híbrida. Se, com os missionários, a língua dos tupis da costa fixou-se em formas literárias, a forte articulação original do universo simbólico tupi começou a desfazer-se. Com efeito, o problema não é a transmissão do Cristianismo, que apresenta, seguramente, alguns princípios universalistas, presentes em outros sistemas ético-religiosos, mas, sim, que muitos conteúdos culturais, relativos no tempo e no espaço e nos quais o mundo judaico-cristão se plasmou, seriam apresentados como universais e absolutos, utilizando-se, para isso, um dos mais poderosos instrumentos de nossa cultura, que é o texto escrito. Nesse sentido, tal empreendimento é fator de empobrecimento: a diversidade cultural da humanidade é seriamente atingida, o “outro” é visto como o “mesmo”, o que conduz a uma entristecedora homogeneização de visões de mundo. Não é aleatório o fato de, historicamente, terem as missões cristãs obtido bom sucesso somente no continente americano: na Ásia, sociedades letradas como a chinesa e a indiana recusaram-nas e, na África, o crescimento do Islã tornou lentos seus passos. Já as sociedades indígenas da América foram frágeis diante dos instrumentos de dominação cultural trazidos pelos missionários, que, desde os tempos coloniais, têm insistido na ideia de que os índios são uma *tabula rasa*, sem

religião alguma, onde se devem imprimir os sinais da verdadeira fé.

É certo que muitos termos do tupi antigo sofreram deslocamentos semânticos para transmitir conteúdos distantes da primitiva cultura tribal, como são alguns conceitos do Cristianismo. Cria-se uma esfera simbólica que não é nem a dos missionários nem a do índio. Não é crível, contudo, que não esteja mais ali presente a língua dos tupis, nem que a língua escrita pelos missionários fosse um tupi “*jesuítico*”, como alguns apregoam falsamente.

Os missionários quinhentistas não dispunham, contudo, do repertório teórico-científico de que hoje dispõe a humanidade. Como admitirmos, mais de um século depois do surgimento da ciência antropológica, que as populações indígenas atuais ainda sejam tratadas como as do século XVI por missionários evangélicos totalmente despreparados para um autêntico diálogo intercultural? O próprio Concílio Vaticano II, na encíclica *Gaudium et Spes* (parte II, cap. II) atentou para tal perigo:

*“Que fazer para que os intercâmbios culturais mais frequentes, que deveriam levar os diferentes grupos e nações a um diálogo verdadeiro e frutuoso, não perturbem a vida das comunidades, não destruam a sabedoria dos antepassados nem coloquem em perigo a índole própria de cada povo?”*

Se tal problema ainda não foi solucionado nos nossos dias, que esperar de missionários jesuítas do século XVI, que não poderiam sequer saber o que fosse o relativismo cultural?

Mas, seja como for, como bem lembra Lemos Barbosa (op. cit., p. 19),

*“...O objeto da Linguística não é o pensamento nem a cultura, mas a expressão simbólica e vocal do pensamento ou emoção. – Um catecismo em língua indígena não é mais artificial do que uma lenda indígena escrita em português. Nem do que uma tragédia de Sófocles representada em inglês.*

*O que é artificial na literatura missionária é o pensamento ou, quiçá, a cultura que se põe na língua do índio, não necessariamente a linguagem que se expressa aquele pensamento. As palavras, o material sonoro empregado, os conceitos gramaticais expressos, os processos que os exprimem, os prefixos, os sufixos, a ordem das palavras, enfim, tudo o que é material estritamente linguístico (e não apenas cultural) tudo ali é autêntico e legítimo – excetuado algum ou outro neologismo ou erro acidental – e não um artifício linguístico, como seria, p.ex., um discurso em esperanto ou uma poesia em volapuke.”*

Com relação à ideia muito difundida de que as línguas gerais coloniais foram criação dos missionários, há aí um equívoco que precisa ser dirimido. Com efeito, ao reunirem índios de diversas etnias nos aldeamentos sob sua direção, os missionários criaram condições para que as línguas gerais se formassem. Essa foi sua verdadeira atuação no surgimento delas, um efeito não previsto e de consequências não deliberadas de sua ação.

## CONCLUSÃO

Várias décadas depois da celeuma produzida pelas críticas de Antenor Nascentes e Mattoso Câmara à tupinologia, muitos fatos novos surgiram, modificando as opiniões dos que puseram aquele ramo da filologia ameríndia na defensiva.

Assim, se era verdade que os estudos tupinológicos eram dominantes nas faculdades de Filosofia até os anos sessenta, o inverso é hoje a verdade: nos dias que correm, é somente na Universidade de São Paulo que eles ainda se mantêm.

Outro fato a salientar é que grande parte dos índios que falam línguas indígenas no Brasil de hoje é constituída por evangélicos. Isso é consequência do trabalho de sociedades missionárias, intensamente empenhadas na sua conversão ao Cristianismo. A primeira delas foi a *British and Foreign Bible Society*, fundada em 1804, na Grã-Bretanha. Outra sociedade dessa natureza é a *SIL International*, antes conhecida como *Summer Institute of Linguistics*, fundada em 1934 nos Estados Unidos e com intensa atuação no Brasil. Assim, artificial ou não, a maior parte da literatura de que dispõem os índios brasileiros de hoje são textos bíblicos traduzidos para suas línguas e por linguistas estruturalistas. A quantidade de textos cristãos traduzida por estes em línguas ameríndias supera de longe a quantidade que os missionários católicos do passado produziram.

Apesar de ter existido, de fato, o *mito do tupi*, o que ele fez foi aumentar ainda mais a já considerável influência que o tupi antigo e as línguas gerais tiveram na formação da civilização brasileira. Com efeito, em todos os momentos em que se procurou afirmar a identidade nacional em oposição à cultura lusitana, recorreu-se sempre à velha língua indígena da costa do Brasil. Isso aconteceu após a independência do país, com o Romantismo, com o Modernismo e até mesmo como parte de alguns ideários políticos, como o Integralismo de Plínio Salgado. O *mito do tupi* explica o indianismo na literatura brasileira nos séculos XIX e XX e a toponímia artificial criada nestes dois últimos séculos. No entanto, é importante observar que existiu literatura criativa em tupi antigo e na língua geral amazônica muito antes de se ter mitificado o índio dos primeiros séculos do Brasil. Com relação à toponímia artificial, é preciso que se diga que ela afetou somente os nomes dos municípios e distritos do país. Não é comum que topônimos artificiais nomeiem componentes naturais da paisagem, como rios, córregos, morros etc. No Brasil, quase todos esses nomes são espontâneos e muitos deles de origem tupi.

Ainda que todas as críticas à tupinologia tivessem fundamento, ainda que mínima fosse a contribuição indígena para a formação da civilização brasileira, um fato é inegável: é somente no tupi antigo e nas línguas gerais dele surgidas que tal contribuição fica visível. Mitificado ou não, o tupi expressa a parte mais importante daquilo que é indígena na civilização que Portugal plantou nesta parte da América.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. de, *O Guarani*. Tipografia do Diário de Antônio Estêvão de B. Silva, Rio de Janeiro, 1857.
- ANCHIETA, J. de, *Arte de Grammatica da Lingoa mais usada na Costa do Brasil*. Edição fac-similar da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1933.
- Teatro de Anchieta* (Organização, tradução e notas de Eduardo de Almeida Navarro), Editora Martins Fontes, São Paulo, 1999. (cotejado com a edição documentária de Maria de Lourdes de Paula Martins)
- BARBOSA, A. L., *Curso de tupi antigo*. Livraria São José. Rio de Janeiro, 1956.
- BUENO, S., *Vocabulário Tupi-Guarani Português*. Brasilivros, São Paulo, 1984.
- CÂMARA JR., J. M., *Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras*. Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1965.
- COMPÊNDIO DO VATICANO II (*Constituições, decretos, declarações*). Coordenação de Frei Frederico Vier. Editora Vozes, Petrópolis, 1980.
- DIAS, A. GONÇALVES, *Diccionario da lingua Tupy, chamada Lingua Geral dos Indígenas do Brazil*. F. A. Brockhaus, Lipsia, 1858.
- EDELWEISS, F., *Estudos tupis e tupi-Guaranis. Confrontos e Revisões*. Livraria Brasileira Editora, Rio de Janeiro, 1969.
- FIGUEIRA, Luís, *Arte de Grammatica da Lingoa Brasilica*. Miguel Deslandes, Lisboa, 1687 (Ed. facsimilar de Julius Platzmann, sob o título *Gramática da língua do Brasil*). B. G. Teubner, Leipzig, 1878.
- HOUAISS, A., *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (versão eletrônica). Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2009.
- NASCENTES, Antenor, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, vol. II (nomes próprios). Rio de Janeiro, 1952.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna, *Línguas Brasileiras - Para o conhecimento das línguas indígenas*. (Coleção Missão Aberta, 11). Edições Loyola, São Paulo, 1986.
- SAMPAIO, Theodoro, *O tupi na Geografia Nacional*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1987.
- SIMPSON, P. L., *Grammatica da lingua brasileira (brasilica, tupy ou nheengatu)*. Impressores Fernandes, Neiva & C., Rio de Janeiro, 1876.
- VASCONCELLOS, Pe. Simão de, *Chronica da Companhia de Jesu do Estado do Brasil: [...] e alguãs noticias antecedentes curiosas & necessárias das cousas daquelle Estado*. Lisboa, 1663.



## UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DE FATORES INDIVIDUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Data de submissão: 31/03/2020

Data de aceite: 08/05/2020

**Rodrigo Schaefer**

Instituto Federal Catarinense

Santa Catarina, Brusque.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2642091854219834>

**RESUMO:** A presente pesquisa visou compreender se fatores individuais como *idade*, *motivação* e *personalidade* exercem influência no processo de aprendizagem de língua estrangeira. De abordagem qualitativa e cunho descritivo, em relação aos procedimentos optei por uma pesquisa de campo. Para coleta de dados, apliquei um questionário a dez professores de línguas estrangeiras. Além disso, utilizei uma atividade envolvendo música com oito alunos adultos de uma escola de línguas e vinte alunos adolescentes de um colégio particular. Como fundamentação teórica, este estudo apresenta contribuições de autores como Segalowitz (1997), quem discorre sobre diferenças individuais no processo de aprendizagem de língua estrangeira e sobre o fator *idade*; Gardner (1985), quem discute o fator *motivação*; e Djarniah (2000), quem estuda o fator *personalidade*. A interpretação dos dados mostrou que os três fatores individuais *idade*,

*motivação* e *personalidade* exercem importante influência no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Estrangeira; Fatores individuais no aprendizado de Língua Estrangeira; Ensino de Línguas.

### A STUDY ON THE INFLUENCE OF INDIVIDUAL FACTORS ON THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

**ABSTRACT:** This research was aimed at understanding whether factors such as *age*, *motivation* and *personality* exert influence on the process of foreign language learning. It presents a qualitative approach and a descriptive nature. with regard to the procedures, I chose a field research. For data collection, I submitted a questionnaire to ten teachers of foreign language. Furthermore, I used an activity involving a song with eight adult students of a language school and twenty teenage students of a private school. As theoretical basis, this study includes contributions by scholars such as Segalowitz (1997), who deals with individual differences in the process of foreign language learning and with the factor *age*; Gardner (1985), who discusses the factor *motivation*; and Djarniah (2000), who studies the factor *personality*. The interpretation of the data showed that the three individual factors *age*,

*motivation* and *personality* exert an important influence on the process of foreign language learning.

**KEYWORDS:** Foreign Language; Individual Factors in Foreign Language Learning; Language teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

Para Cziko (2004), tradicionalmente existiram duas perspectivas no ensino de línguas: formal e informal. Por exemplo, quando o professor explica determinado conteúdo da língua alvo com o objetivo de promover o desenvolvimento da competência comunicativa, ele está na realidade instruindo seus alunos, geralmente em sala de aula. Por outro lado, o ensino informal não acontece necessariamente numa sala de aula. Por exemplo, uma pessoa pode viver em outro país e aprender a língua por meio da interação com falantes daquela língua, o que pode, de acordo o autor, promover a comunicação autêntica.

A literatura da área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), de um modo geral, afirma que levar em consideração diferenças individuais ou diferentes estilos de aprendizagem dos alunos pode ajudá-los no aprendizado. Nas palavras de Cook (1996), características individuais dos alunos podem facilitar ou até mesmo refrear o aprendizado do aluno. Assim dito, o objetivo do presente estudo foi de compreender se fatores individuais como *idade*, *motivação* e *personalidade* exercem influência no processo de aprendizagem de LE. Para alcançar esse objetivo, delinee as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Para os professores, fatores individuais como *idade*, *motivação* e *personalidade* exercem influência sobre o processo de aprendizagem de LE?
2. Fatores individuais como *idade*, *motivação* e *personalidade* tiveram impacto em uma atividade com os alunos envolvendo música?

Segundo Cziko (2004), conforme citado anteriormente, a presente pesquisa insere-se na perspectiva formal, e sua escolha justifica-se pela necessidade de estudos voltados para as diferenças individuais de alunos de LE. Em geral, pesquisas conduzidas na área de aprendizagem de LE têm dado mais atenção a processos descritivos da língua – por exemplo: gramática, estrutura, fonética e acento – do que a fatores inerentes ao indivíduo – por exemplo: processos cognitivos, afetividade e diferença individual –.

No que se segue, apresento o referencial teórico que subsidiou o desenvolvimento deste estudo e, mais precisamente, a interpretação dos dados.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo dos anos, teóricos e estudiosos têm se debruçado sobre o complexo processo de aprendizagem de LE. Da mesma forma, existem diferentes construtos teóricos os quais versam especificamente sobre os fatores que influenciam o processo de aprendizagem de outra língua. A seguir, apresento a relação entre os três fatores individuais *idade*, *motivação* e *personalidade*, objetos desse estudo, e o aprendizado de LE.

### 2.1 FATOR *IDADE*

Para Brown (2007), a Hipótese do Período Crítico (HPC) diz respeito a “um período da vida determinado biologicamente em que a língua pode ser mais facilmente adquirida e, após esse período, passa a ser progressivamente mais difícil aprender” (p. 57, minha tradução). Segundo o autor, essa fase se estende até a puberdade, entre 12 e 13 anos.

Com efeito, algumas pesquisas indicam que o fator *idade* pode interferir no processo de aprendizagem de LE. No entanto, há estudos que demonstram que esse fator não é essencialmente crucial. Por exemplo, Seright (1985) concluiu que somente alguns estudos mostraram que alunos mais jovens apresentaram melhor desempenho linguístico em comparação aos alunos mais velhos.

Segalowitz (1997) postula que os adultos tendem a perder plasticidade neurológica no decorrer dos anos. O autor também elucida o seguinte:

Um fenômeno básico sobre as diferenças individuais na aprendizagem de língua estrangeira é que os aprendizes mais jovens parecem obter melhores resultados (...). Primeiramente, a capacidade de perceber e segmentar sons pode ficar progressivamente prejudicada com o fator idade. Segundo, deve haver uma perda de plasticidade neurológica após certo período crítico que impede a habilidade do adulto de adquirir aspectos relativos às novas habilidades linguísticas (por exemplo, fonologia, gramática). Terceiro, o indivíduo mais velho é menos motivado em relação à habilidade de se comunicar com falantes nativos de outra língua ou de se integrar em sua comunidade. (p. 87, minha tradução).

Nessa linha de raciocínio, seria possível dizer que aprendizes de faixa etária de trinta anos ou mais podem apresentar um grau de dificuldade maior para o aprendizado de LE. Em contraste, as crianças aprenderiam com maior facilidade em função de elas focarem principalmente em processos externos à língua (vocabulário e pronúncia, por exemplo). Além disso, de acordo Segalowitz (1997), ao contrário das crianças, na maior parte das vezes os adultos se preocupam, sobretudo, com fatores relacionados ao interior da língua, como a estrutura, gramática e demais regras que regem o funcionamento do idioma.

Segundo Segalowitz (1997), os adultos que já possuem a primeira língua internalizada e a dominam necessitam fazer a correlação entre as duas línguas (materna e estrangeira), diferentemente das crianças que adquirem os dois idiomas

simultaneamente.

## 2.2 FATOR MOTIVAÇÃO

Para Gardner (1985), é pertinente conhecer o papel da *motivação* no processo de aprendizagem de LE, visto que ela influencia significativamente a competência e proficiência da língua. O referido autor atribui à *motivação* três características, quais sejam, a atitude em relação ao aprendizado da língua (afeição), o desejo de aprendê-la (querer) e a intensidade motivacional.

Gardner (1985) define *motivação* no aprendizado de LE como o esforço despendido pelo indivíduo com o propósito de aprender a língua e pela satisfação vivenciada no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o autor destaca que um indivíduo motivado desejará aprender a língua e se esforçará para se comunicar bem.

Gardner (1985) também evidencia que, além da *motivação*, o aluno precisa receber estímulos externos para que ele possa se motivar e, conseqüentemente, aprender a língua. Um desses estímulos seria estar ciente do motivo pelo qual se quer aprender o novo idioma.

Skehan (1989) descreve diversas características relativas à *motivação*. A primeira delas é a Hipótese Intrínseca, em que o aluno pode demonstrar interesse pelo estudo da língua, assim como pelas diferentes atividades realizadas nas aulas. A Hipótese Resultativa, por sua vez, diz respeito ao sucesso no aprendizado. De tal modo, os aprendizes que obtêm resultados satisfatórios são encorajados a prosseguir os estudos, ao passo que aqueles que apresentam dificuldades tendem a desistir. A terceira característica está associada a influências e a incentivos externos que o aprendiz pode receber, por exemplo, do professor e dos colegas de classe.

## 2.3 FATOR PERSONALIDADE

De acordo com Djamiah (2000), a identificação dos estilos de aprendizagem dos aprendizes é um dos fatores determinantes para o sucesso no aprendizado. A autora ressalta que:

Diferenças em estilo de aprendizagem e estilo pessoal exercem influência sobre a maneira como os alunos reagem e se beneficiam de um determinado programa instrucional, mas muitos professores ignoram o fato de que os estudantes não aprendem porque eles (os professores) não dão oportunidade para o aprendizado individual. (p. 119, minha tradução).

A autora defende a ideia de que o indivíduo tem preferências individuais de aprendizagem, e que cabe aos professores identificar as prioridades dos alunos. Ela afirma também que os alunos podem desenvolver estratégias individuais, o que pode gerar sucesso no aprendizado.

De modo a favorecer o aprendizado dos alunos, Djamiah (2000) explica que os

professores devem estimular a autonomia dos aprendizes tanto na sala de aula quanto em outros momentos, por exemplo, atividades para serem realizadas em casa. No entanto, para que isso ocorra, os professores devem apresentar aos alunos estratégias que estimulem a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

Ao nos referirmos ao fator *personalidade*, estamos falando pontualmente de extroversão e introversão. Elli, Tanaka e Yamazaki (1994) constataram que aprendizes extrovertidos possuem comunicação interpessoal mais desenvolvida, ao passo que alunos introvertidos apresentam maior habilidade cognitiva, por exemplo, para a leitura de textos acadêmicos.

Krashen (1982) discorre sobre os fenômenos *input* – habilidades de ouvir e de ler (estímulos que o aprendiz recebe do ambiente externo) e *output* – habilidades de falar e escrever (estímulos produzidos e exteriorizados pelo indivíduo). O autor explica que “a aquisição de LE ocorre, de acordo com a hipótese do *input*, quando os aprendizes compreendem o *input* para produzir significado, e não quando eles produzem *output* e focalizam na forma” (p. 117, minha tradução).

Em oposição a Krashen (1982; 1985), Liming (1990) ressalta que tanto o *input* quanto o *output* têm efeito no processo de aprendizagem de LE. Dito de outro modo, um fenômeno completa o outro. Dito isto, é possível afirmar que para produzir enunciados (*output*) na língua alvo o aprendiz deve estar em contato com insumos do ambiente (*input*), o que pode favorecer o aprendizado da LE.

### 3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, dado que interpretei como os fatores *idade*, *motivação* e *personalidade* participam no processo de aprendizagem de LE. Além disso, meu estudo considera as particularidades encontradas em cada aprendiz, pois é conhecido o fato de que o indivíduo possui estilos próprios de aprendizagem. Quanto aos fins ou objetivos, minha pesquisa foi classificada como descritiva pois, segundo Vergara (1985, p. 48), estudos com essa natureza visam “descrever as propriedades ou relações existentes na realidade pesquisada”.

Quanto aos meios ou procedimentos, realizei uma pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados, elaborei um questionário aplicado aos professores. Esse questionário, de dez questões, foi distribuído para dez professores de LE – de inglês e de espanhol – no intuito de saber se, na concepção deles, os fatores *idade*, *motivação* e *personalidade* exercem influência sobre o processo de aprendizagem de uma LE. Além do questionário, elaborei uma atividade envolvendo música com o intuito de entender se os fatores individuais *idade*, *motivação* e *personalidade* tiveram impacto no aprendizado dos alunos aprendizes de língua espanhola. Para tanto, preparei um roteiro de observação específico: primeiramente os alunos escutaram a música *un día sin ti* do grupo Roxette. Num segundo momento, eles foram solicitados a preencher os



espaços vazios com as palavras da música. Posteriormente, eles foram convidados a ler a canção inteira para depois cantá-la.

A atividade com música foi aplicada separadamente em dois grupos. O primeiro, de uma escola de idiomas, localizada no estado de Santa Catarina, tinha oito alunos adultos com idade entre vinte e sessenta e cinco anos de idade. O segundo grupo, de um colégio particular, também localizado no estado de Santa Catarina, contava com vinte alunos adolescentes.

Optei por desenvolver minha pesquisa em duas instituições (escola de idiomas e colégio particular) em razão de serem dois contextos diferentes. Ou seja, na escola de idiomas o material de estudos era oferecido pela própria instituição e todos os alunos, de fato, estavam interessados em aprender a falar a língua. Por outro lado, no colégio particular nem todos os alunos tinham como prioridade aprender espanhol, e o material de estudos era elaborado pelo próprio professor.

Em seguida, apresento a interpretação dos dados, no intuito de compreender se os fatores *idade*, *motivação* e *personalidade* influenciam na aprendizagem de LE.

## 4 | INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A seguir, conforme dados obtidos do questionário aplicado aos professores, responderei a pergunta de pesquisa 1, qual seja, “para os professores, fatores individuais como *idade*, *motivação* e *personalidade* exercem influência sobre o processo de aprendizagem de LE?”.

### 4.1 resultado do questionário aplicado aos professores

As três primeiras perguntas (referentes ao Quadro 1 abaixo) objetivavam conhecer o perfil dos participantes, ou seja, idade, grau de escolaridade e há quanto tempo vinham atuando como professores de LE.

Professor	Idade	Formação	Tempo de Trabalho
A	26	Superior Completo	6 anos
B	26	Pós-Graduação	10 anos
C	26	Pós-Graduação	1 ano
D	29	Superior Completo	5 anos
E	28	Pós-Graduação	9 anos
F	42	Pós-Graduação	20 anos
G	41	Superior Completo	16 anos
H	22	Pós-Graduação	9 meses
I	44	Superior Completo	5 anos
J	44	Pós-Graduação	10 anos

Quadro 1 - Perfil dos Professores

O Quadro 1 mostra que os professores pesquisados tinham entre 26 e 44 anos. Quanto à formação, todos tinham Ensino Superior completo e seis deles já haviam concluído também uma Pós-Graduação. Esse Quadro também mostra que o tempo de trabalho era bem diversificado, ou seja, entre um a dez anos de experiência na área.

A Questão 4 (referente ao Quadro 2 abaixo) objetivou saber se, na opinião dos professores, os alunos aprendem a LE de modo diferente ou parecido.

<b>Professor</b>	<b>Diferente</b>	<b>Parecido</b>	<b>Indeciso</b>
<b>A</b>		X	
<b>B</b>			X
<b>C</b>	X		
<b>D</b>		X	
<b>E</b>	X		
<b>F</b>	X		
<b>G</b>	X	X	
<b>H</b>	X		
<b>I</b>	X		
<b>J</b>	X		
<b>Total</b>	7	3	1

Quadro 2 – Diferenças Individuais na Aprendizagem de LE

Como é possível observar, para a maioria dos professores os aprendizes de LE aprendem de modo diferente. Tal como propõe Cook (1996), características individuais dos aprendizes podem influenciar positiva ou negativamente no aprendizado da língua. Diante disso, o professor de LE pode, num primeiro instante, diagnosticar o nível de proficiência da língua de seus alunos. Do mesmo modo, ele pode constatar aspectos da língua com os quais os alunos demonstram ter maior facilidade assim como eventuais dificuldades.

Segundo resposta dos professores, alguns alunos preferem aprender a LE por meio de atividades orais, ao passo que outros têm maior inclinação para atividades voltadas para o aprendizado de conteúdo gramatical, por exemplo.

Um dos professores compartilhou a ideia de que responder se os alunos aprendem de maneira individual ou parecida é muito relativo. Isso porque é possível que os alunos de uma determinada sala prefiram aprender por meio de atividades de gramática e de interpretação de texto, por exemplo, ao passo que alunos de outra sala talvez demonstrem maior facilidade para aprender por meio de atividades interativas orais. Portanto, na perspectiva de Segalowitz (1997), o professor tem à sua disposição a oportunidade de introduzir na sua prática pedagógica recursos, estratégias, técnicas e planejamento que vão diretamente ao encontro das diferenças individuais de aprendizagem de cada grupo de alunos.

Dando continuidade ao questionário elaborado para os professores, a Questão 5 (referente ao Quadro 3 abaixo) buscava saber se a faixa etária dos alunos influencia

no aprendizado de uma LE, ao passo que a Questão 6 (Quadro 4) pretendia saber se as crianças aprendem mais facilmente em relação aos adultos.

Professor	Sim	Não
<b>A</b>	X	
<b>B</b>	X	
<b>C</b>	X	
<b>D</b>	X	
<b>E</b>	X	
<b>F</b>	X	
<b>G</b>	X	
<b>H</b>	X	
<b>I</b>	X	
<b>J</b>	X	
<b>Total</b>	10	0

Quadro 3 – Fator Etário na Aprendizagem de LE

Professor	Sim	Não	Indeciso
<b>A</b>	X		
<b>B</b>	X		
<b>C</b>	X		
<b>D</b>	X		
<b>E</b>			X
<b>F</b>	X		
<b>G</b>	X		
<b>H</b>	X		
<b>I</b>	X		
<b>J</b>	X		
<b>Total</b>	9	0	1

Quadro 4 - Fator Etário na Aprendizagem de LE: Crianças x Adultos.

Conforme o Quadro 3 e o Quadro 4, para a maioria das pessoas o fator *idade* exerce influência sobre o aprendizado de uma LE. Segundo Segalowitz (1997), alunos mais jovens aparentemente demonstram aprender com mais facilidade uma LE. Para o mesmo autor, conforme já referido, a capacidade de perceber e segmentar sons pode ficar prejudicadas ao longo dos anos. Ademais, existe uma perda de plasticidade neurológica após certo Período Crítico Brown (2007), o que pode dificultar a aprendizagem de alguns aspectos, por exemplo, fonológicos e cognitivos.

De acordo com a opinião da maioria dos professores questionados, os alunos com idade inferior a dez anos conseguem memorizar com maior rapidez lista de vocabulários, assimilar estruturas da língua e pronunciar novas palavras devidamente. Segundo as respostas dos professores, as crianças são mais ágeis no aprendizado de LE em função de elas terem, aparentemente, uma predisposição para assimilar novos conteúdos da língua. Contudo, conforme já dito, há estudos que mostram que o fator *idade* não é necessariamente decisivo no aprendizado de outra língua.

O próximo passo do Questionário foi o de investigar o fator *motivação* no aprendizado de LE. A intenção da Questão 7, referente ao Quadro 5 a seguir, era de

saber se a *motivação* dos alunos é um fator que influencia no aprendizado de LE, ao passo que a Questão 8, referente ao Quadro 6 abaixo, tinha como objetivo conhecer quais aspectos podem motivar os alunos a aprender uma LE.

Professor	Sim	Não
A	X	
B	X	
C	X	
D	X	
E	X	
F	X	
G	X	
H	X	
I	X	
J	X	
<b>Total</b>	10	0

Quadro 5 - *Motivação* na Aprendizagem de LE

	Professor									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
O conhecimento cultural			X	X	X			X		X
O simples prazer em aprender um novo idioma				X		X	X			X
Saber se comunicar com pessoas de outros países				X	X	X	X			X
A importância do idioma	X	X		X	X					X
Destaque ou inserção no mercado de trabalho profissional	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Necessidade de promoção na área profissional		X		X		X	X			X
Viagem ao exterior	X	X	X	X	X		X	X		X

Quadro 6 - Aspectos Motivacionais na Aprendizagem de LE

De acordo com o Quadro 5, para todos os professores a *motivação* é um fator crucial no aprendizado de uma LE. Conforme resposta de alguns professores, os alunos devem se sentir motivados não somente para o aprendizado da língua em si, mas também para qualquer atividade, pois isso os ajuda a superar as dificuldades e na aprendizagem em si. Isso vai ao encontro de Gardner (1985), dado que, conforme já vimos, o fator *motivação* cumpre papel importante no processo de aprendizagem de LE.

Conforme pode ser visto no Quadro 6 acima, para os professores questionados os alunos iniciam o aprendizado de uma LE por diversas razões, e os motivos principais são: a possibilidade de destaque ou inserção no mercado de trabalho profissional e viagens ao exterior. Porém, as razões que justificam o aprendizado de uma LE são muito diferentes entre si, variando de aluno para aluno. Segundo alguns professores questionados, alguns alunos aspiram ao aprendizado da língua para poder conhecer aspectos culturais do país, enquanto que outros se sentem realizados pelo fato de poderem se comunicar em um idioma diferente.

Para Gardner (1985), como já mencionado, *atitude*, *desejo* e *intensidade motivacional* são três atributos essenciais da *motivação*. Desse modo, é possível

afirmar que o indivíduo motivado almejará aprender a língua e, por consequência, terá prazer em aprendê-la e se esforçará para conseguir se expressar bem no idioma. Do mesmo modo, na perspectiva de autores anteriormente apresentados, a aprendizagem pode ocorrer de forma mais rápida e eficaz quando o professor motiva seus alunos.

Na Questão 9, referente ao Quadro 7 abaixo, objetivou-se saber se, na concepção dos professores, o fator *personalidade* interfere no processo de aprendizagem da LE. Por conseguinte, a Questão 10, referente ao Quadro 8 abaixo, procurou saber se, na opinião dos professores, os alunos têm maior desempenho em uma habilidade em particular se comparado ao desempenho em outras delas.

Professor	Sim	Não
A	X	
B	X	
C	X	
D	X	
E	X	
F	X	
G	X	
H	X	
I	X	
J	X	
<b>Total</b>	10	0

Quadro 7 - Fator *Personalidade* na Aprendizagem de LE

Professor	Sim	Não
A	X	
B	X	
C	X	
D	X	
E	X	
F	X	
G	X	
H	X	
I	X	
J	X	
<b>Total</b>	0	10

Quadro 8 - Fator *Personalidade* (Habilidades Linguísticas) na Aprendizagem de LE

Como é possível observar no Quadro 7, para todos os professores questionados o fator *personalidade* exerce influência sobre o processo de aprendizagem de LE, o que parece sugerir que esse fator deveria ser levado em conta pelos professores ao planejar e conduzir suas aulas. Nas palavras de Djamiah (2000, p. 121), conforme já discutimos, alguns professores não se atentam a estilos individuais dos aprendizes de LE. Contudo, com base no autor, defendo a ideia de que os professores deveriam levar em consideração estilos de aprendizagem individuais assim como aspectos com os quais os alunos demonstram ter maior dificuldade.

Conforme o Quadro 8, na concepção dos professores questionados os alunos têm maior desempenho em uma habilidade em específico se comparado ao desempenho em outras delas. Para esses professores, no que concerne às quatro habilidades linguísticas (*input* - ouvir, ler; e *output* - falar e escrever), muitos alunos têm dificuldades



para se expressar oralmente na LE. Não obstante, esses mesmos alunos poderiam ter facilidade para se expressar por escrito e para compreender exercícios gramaticais. Com efeito, alguns alunos mais introspectivos podem ter mais dificuldades na expressão oral, pois receiam expor-se e cometer desvios linguísticos. Sobre isso, conforme já vimos, Elli, Tanaka e Yamazaki (1994) explicam que aprendizes extrovertidos tendem a ter maior desempenho na comunicação oral interpessoal.

À continuação, conforme dados obtidos do roteiro de observação, responderei a pergunta de pesquisa 2: “fatores individuais como *idade*, *motivação* e *personalidade* tiveram impacto em uma atividade com os alunos envolvendo música?”

#### 4.2 Resultado do roteiro de observação (atividade com música)

Em geral, no que concerne ao fator *idade*, constatei que os alunos mais jovens demonstravam estar mais despreocupados com normas gramaticais, e não tinham receio de cometer desvios linguísticos. Pelo contrário, na maior parte das vezes o interesse dos alunos mais velhos esteve voltado para o entendimento de regras de funcionamento da língua. Percebi também que tanto os alunos mais jovens quanto os mais velhos apreciaram a canção. Além disso, os alunos mais jovens identificaram com mais facilidade as palavras faltantes e escreveram corretamente essas palavras nas lacunas.

Pude observar também que os alunos mais velhos demonstraram ter mais dificuldade diante da atividade proposta, principalmente para pronunciar adequadamente as palavras. Conforme já vimos, Segalowitz (1997) elucida que alunos mais jovens muitas vezes demonstram ter mais facilidade no aprendizado de uma LE. Um dos fatores, segundo o autor, está relacionado ao fato de que ao longo dos anos as pessoas vão perdendo a capacidade de perceber e segmentar sons da língua.

Sobre o fator *motivação*, notei que tanto os alunos mais jovens quanto os mais velhos se sentiram motivados a ouvir e a preencher as palavras faltantes da letra da música. Isso talvez porque a canção é bastante popular, principalmente em sua versão original em inglês, intitulada *spending my time*. Segundo alguns desses alunos, trabalhar com essa música foi “muito interessante”. Alguns deles também disseram que haviam gostado de conhecer a versão em espanhol da original em inglês. Isso converge com Skehan (1989), no sentido de que os alunos podem se sentir motivados diante de algumas atividades desenvolvidas nas aulas.

Em relação ao fator *personalidade*, observei os seguintes aspectos: (a) alguns alunos demonstraram maior facilidade para identificar as palavras faltantes da letra da música, e outros, em contraste, para ler a letra e a cantar; (b) houve diferença de desempenho no que se refere à habilidade escrita e à habilidade leitora; (c) os alunos mais extrovertidos foram os que demonstraram maior facilidade para ler a letra da música. Em síntese, notei que os alunos mais introvertidos demonstraram maior facilidade para escrever e ouvir, ao passo que os mais extrovertidos tinham maior facilidade para se expressarem oralmente e para pronunciar corretamente as palavras.

Em seguida, teço algumas considerações como forma de concluir esse trabalho.

## 5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base nos resultados da interpretação dos dados desse estudo, é possível dizer é de suma importância o professor preparar as suas aulas levando em consideração aspectos individuais dos alunos ou de um grupo específico de alunos. Apesar de muitas vezes parecer ser uma tarefa árdua adaptar o conteúdo das aulas de acordo com as necessidades específicas dos alunos, meu estudo sugere que é necessário que os professores estejam atentos a estilos individuais.

Não podemos desconsiderar as limitações que essa pesquisa apresenta. Dado que a interpretação dos dados se constituiu por meio de uma análise qualitativa, Nunan (1991) explica que esta forma de analisar é bastante holística e busca entender o comportamento humano de um modo geral. Assim, não foi possível analisar outros fatores individuais que influenciam o aprendizado de uma LE. Isso aponta para a necessidade de mais pesquisas para compreender de que modo diferentes fatores individuais influenciam no processo de aprendizagem de LE.

## REFERÊNCIAS

- BROWN, Henry Douglas. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson, 2007.
- COOK, Vivian. *Second language learning and language teaching*. 2. Ed. New York: Arnold, 1996.
- CZIKO, Gary. *Electronic Tandem Language Learning (eTandem): a third approach to second language learning for the 21st Century*. CALICO Journal, 22 (1), p. 25-39, 2004.
- DJAMIAH, Husain. *Learning and personality in second language acquisition*. Maret., 2000.
- ELLIS, Rod; TANAKA, Yoshihiro; YAMAZAKI, Asako. *Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings*. Language Learning 44: 449-491, 1994.
- GARDNER, C. Robert. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: E. Arnold, 1985.
- KRASHEN, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- \_\_\_\_\_. *The input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.
- LIMING, Yu. *The comprehensible output hypothesis and self-directed learning: a learner's perspective*. Revue Tesl Du Canada. Vol. 8, n°. 1, 1990.
- NUNAN, David. *Methods in second language classroom-oriented research*. *Studies in Second Language Acquisition*, v.13, p. 249-274, 1991.

SEGALOWITZ, Norman. individual differences in second language acquisition. In: M.B. De Groot, Annette; F. Kroll Judith. *Tutorials in bilingualism – psycholinguistics perspectives*. Mahwash: New Jersey, 1997.

SERIGHT, Linda. *Age and aural comprehension achievement in Francophone adults learning English*. *Tesol Quarterly*, 19(3), 455-473, 1985.

SKEHAN, Peter. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 1985.

## SABERES LOCAIS E O TEXTO MULTIMODAL: PRÁTICAS DE TRANSLETAMENTOS NA FRONTEIRA

Data de submissão: 26/03/2020

Data de aceite: 08/05/2020

### Adriane Elisa Glasser

Mestra em Letras e doutoranda pelo programa de pós-graduação stricto sensu em Letras da UNIOESTE, campus Cascavel. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4094481855356943>

### Maria Elena Pires Santos

Doutora em Linguística Aplicada, professora do programa de pós-graduação stricto sensu em Letras da UNIOESTE, campus Cascavel. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9605825897881271>

**RESUMO:** Considerando a realidade da sociedade contemporânea, na qual a grande maioria das pessoas está constantemente conectada à internet, o uso das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) mudou a relação do sujeito com o texto e com o aprendizado. Atualmente, as construções multimodais, nas quais a linguagem não verbal se relaciona com a linguagem verbal para a construção dos sentidos dos discursos produzidos, estão cada vez mais presentes nas práticas sociais, inclusive na escola. Desse modo, o objetivo deste trabalho é analisar um trabalho produzido nesses eventos de transletramento escolar durante aulas de língua portuguesa, discutindo a relação entre

os saberes locais dos alunos e o processo ensino-aprendizagem de Português, mediado pelo texto multimodal. À partir da realização do projeto intitulado “Instantes: meu olhar sobre a minha escola”, que ocorreu no Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, uma escola pública de Foz do Iguaçu, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, pôde-se perceber a importância de valorizar os saberes locais durante o processo de aprendizagem (ASSMANN, 2001) no qual alunos e professores estão inseridos. Além disso, durante o desenvolvimento do projeto, os alunos puderam mostrar como percebem o seu espaço escolar, além de realizar a produção de textos multimodais usando ferramentas digitais diversas. Esse uso das novas tecnologias, principalmente dos *smartphones*, é parte do cotidiano dos adolescentes, o que torna a atividade muito mais interessante. Para pensar sobre as relações propostas, tomarei como base teórica os conceitos de cultura (CANCLINI, 2005), cibercultura (LEVY, 1999), multiletamentos (ROJO, 2012), transletamentos (THOMAS *et. al.*, 2007), saberes locais (BASÍLIO, 2006), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transletramento; saberes locais; cultura; cibercultura; multiletamentos.

**ABSTRACT:** Considering the reality of the contemporary society, in which the great majority of people is constantly connected to the Internet, the use of new Information and Communication Digital Technologies has changed the relation between the subject, the text and the learning. Nowadays, multimodal constructions, in which a non-verbal language relates itself with a verbal language for the construction of meaning in uttered discourses, the social practices are increasingly present, including at school. Thus, the objective of this work is to analyze a task produced in these events of school transliteracy during the Portuguese language classes, discussing the relation between the students' local knowledge and the process of teaching and learning of Portuguese, mediated by multimodal texts. With the carrying out the project entitled "Instants: my sight over my school", which took place at Ayrton Senna da Silva State School, a public school in Foz do Iguaçu, with students from the 7<sup>th</sup> grade of Fundamental School, it was possible to see the importance of valuating the local knowledge during the learning process (ASSMAN, 2001), in which students and teachers are inserted. Besides that, during the development of the project, the students could show how they saw their school environment, aside from producing multimodal texts using various digital tools. This use of the new technologies, especially smartphones, is part of the teenagers' everyday life, which makes the activity much more interesting. In order to think about the proposed relations, I will take as a theoretical basis the notions of culture (CANCLINI, 2005), cyberculture (LEVY, 1999), multiliteracy (ROJO, 2012), transliteracy (THOMAS *et. al.*, 2007), local knowledge (BASÍLIO, 2006), among others.

**KEYWORDS:** Transliteracy; local knowledge; culture; cyberculture; multiliteracy.

### 1 | INTRODUÇÃO

A geração do século XXI não consegue mais imaginar como seria a comunicação sem as mídias digitais, sendo bem honesta, nem eu consigo. A cada dia, mais cedo as crianças estão aprendendo a usar essas novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Ainda bebê, a criança já sabe que é só deslizar o dedo sobre a tela do *smartphone* para escolher o vídeo que quer assistir. O grande problema ocorre quando essa criança chega à escola, onde o uso do celular é bastante restrito, e, muitas vezes, proibido. Mas será que é essa a solução? Será que já não está na hora de a escola se atualizar e trazer essas novas ferramentas para auxiliar no processo de aprendizagem (ASSMAN, 2001) cooperativo entre alunos e professores? Além disso, basta um olhar rápido pelos caminhos percorridos na internet, ou fora dela, que percebemos como mudou a relação da sociedade com o texto. A era do grafocentrismo já acabou. Hoje, o texto está muito mais multimodal, mais colorido e dinâmico, com a inclusão de modos orais, escritos, visuais e sonoros. Tem formas diversas, possibilitando leituras diversas também. Essa nova forma de texto precisa



chegar à escola, fazendo parte do cotidiano dela.

Pensando nas questões suscitadas, o objetivo desse artigo é relatar o desenvolvimento de um projeto de “transletramento” – com o suporte das TDICs. Para este fim, entendemos transletramentos de acordo com o sentido que lhe atribui Thomas *et al.* (2007, p. 2): “habilidade de ler, escrever e interagir através de um espectro de plataformas, ferramentas e meios, desde a gestualidade [*signing*] e a oralidade, passando pela escrita à mão, a TV, o rádio e o filme, até as redes sociais digitais”. Mais pontualmente, pretendo analisar um dos trabalhos produzidos nesses eventos de transletramento, verificando como ocorrem as relações entre os saberes locais e o aprendizado de Português mediado pelo texto multimodal, tendo as TDICs como uma ferramenta crucial nesse processo.

O projeto resultou de uma proposta de trabalho com o texto multimodal, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de um colégio público de Foz do Iguaçu. Intitulado “Instantes: meu olhar sobre a minha escola”, teve como objetivo central a leitura, a escrita e a reescrita do texto multimodal em eventos de transletramento, em aulas de Língua Portuguesa. Especificamente, busquei contribuir para despertar a sensibilidade do aluno em relação ao seu espaço escolar, bem como para valorizar seus saberes locais e conhecer os gêneros haicai e fotografia para a criação da foto-haicai.

Assim, apresento na primeira seção a proposta do projeto desenvolvido, mostrando como o uso do *smartphone* foi fundamental e como os adolescentes se apropriaram desse instrumento para a leitura e produção textual, sustentada teoricamente por autores que discutem os conceitos de transletramentos (THOMAS *et.al.*, 2007), multiletramentos (ROJO, 2012), cultura (CANCLINI, 2005), cibercultura (LEVY,1999), Ademais, analiso alguns trabalhos realizados pelos alunos, mostrando como os saberes locais emergem nesses eventos de transletramento e como dialogam com TDICs na construção de textos multimodais e no aprendizado da Língua Portuguesa. Termino, na segunda seção, propondo que o trabalho com o texto multimodal, tendo as TDICs como ferramenta mediadora, seja uma prática constante nas aulas de Língua Portuguesa, posto que aproxima o aluno da sua própria realidade, permite-lhe trazer seus saberes locais, seus conhecimentos de mundo, para o contexto escolar, fazendo com que a língua seja vista como uma prática social, composta por linguagens múltiplas não mais como uma abstração, desvinculada da realidade.

## 2 | FOTO-HAICAI: DESPERTANDO OLHARES MÚLTIPLOS

Ao chegar na escola, o adolescente é orientado a guardar seu celular, sentar-se enfileirado e prestar atenção ao monólogo do professor. Essa ainda é a realidade da grande maioria das escolas em todo o Brasil. Mas, e se ao invés de guardar o celular o professor pedisse que ele pegasse o celular e o usasse para produzir um

texto, para mostrar seu olhar sobre a sociedade, mais especificamente, sobre a sua escola? Essa foi a proposta que apresentei aos meus alunos. Não guardamos os celulares, ao contrário, foram usados como mais uma ferramenta no aprendizado da Língua Portuguesa, para mostrar a todos a forma como vemos a nossa escola e como produzimos sentidos a partir da nossa relação com ela. Desse modo, nessa seção, apresentarei o projeto intitulado “Instantes: meu olhar sobre a minha escola”, desenvolvido com alunos do 7º ano do Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, pertencente à Rede Pública Estadual de Foz do Iguaçu.

A ideia do projeto surgiu da necessidade de envolver os alunos em eventos de transletramentos, posto que, em uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que tem a língua como prática social e não uma abstração, não cabe mais um ensino voltado apenas ao texto escrito ou impresso; é necessário que o texto multimodal passe a integrar as práticas em sala de aula, posto que já está totalmente inserido em suas práticas sociais fora dela. Esses eventos de transletramentos estão relacionados à interação que ocorre durante os momentos em que o aluno está fazendo uso do celular, está vendo televisão, está ouvindo uma música no rádio, vendo um filme, conversando com alguém em uma rede social. Sendo assim, a comunicação ocorre sempre através de diferentes modalidades linguísticas e a escrita é apenas mais uma delas, não a central. Na verdade, não há mais uma centralidade na linguagem verbal, posto que todas as modalidades se fundem, se misturam para a construção do sentido, isto é, “a palavra está amalgamada com a imagem, com o som, a cor, o movimento, e aberta à intervenção de quem deseja interagir com ela, com o texto, o discurso, a obra” (DAL MOLIN, 2003, p.57) e os sentidos são produzidos nesse processo intermediário, onde é impossível separar as múltiplas semioses que estabelecem a comunicação.

Então, pensando nessa nova constituição do texto, propus a criação de um texto multimodal no qual os alunos pudessem expressar de forma poética e reflexiva seu pensamento sobre o próprio espaço escolar, buscando contribuir para o despertar da consciência para este espaço. Nas palavras de Dionísio & Vasconcelos (2013):

O termo “texto multimodal” tem sido usado para nomear textos construídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais etc. (DIONÍSIO & VASCONCELOS, 2013, p. 21)

Entretanto, o trabalho com o texto multimodal não está restrito apenas à sua estrutura, inserem-se aí também as relações sociais e culturais nas quais o sujeito está envolvido, uma vez que, ao compor o texto, traz consigo toda a sua história, o seu repertório de mundo, seus saberes locais. Estes alunos, adolescentes, estão inseridos em grupos sociais diversos, inclusive nas redes sociais virtuais, que são constituídas por seus saberes próprios, saberes locais construídos a partir da sua cultura “descrevem como um determinado povo dá sentido à sua vida e como se relaciona” (MARTINS, 2010, p.44) e estão evidenciados em suas produções textuais

realizadas, posto que refletem seus modos de agir.

De mais a mais, essa multimodalidade presente nos textos que circulam socialmente não está relacionada apenas às mídias que o constituem, mas às diferentes culturas que neles emergem, constituindo o que Rojo (2012) denomina de “multiletramentos”. Os multiletramentos abordam a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais ela (a sociedade) se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13), trazendo, assim, para o rol das questões sociais, as culturas diversas de grupos diversos.

Dessarte, O gênero foto-haikai, constitui-se um exemplo de texto multimodal por ser um texto híbrido, uma mescla entre a fotografia e o haikai e por trazer elementos referentes à cultura e aos saberes locais de cada aluno que o produziu. Tal mescla acontece através de um processo de intermedialidade que, segundo Rajewsky (2012, p. 18 *apud* DINIZ, 2018, p.45),

[...] é um termo genérico para todos aqueles fenômenos que (como indica o prefixo *inter*) de alguma maneira acontecem *entre* as mídias. “Intermediático”, portanto, designa aquelas configurações que têm a ver com um cruzamento de fronteiras entre as mídias[...]

Essa intermedialidade é exemplificada na foto-haikai abaixo, produzido por um dos alunos:

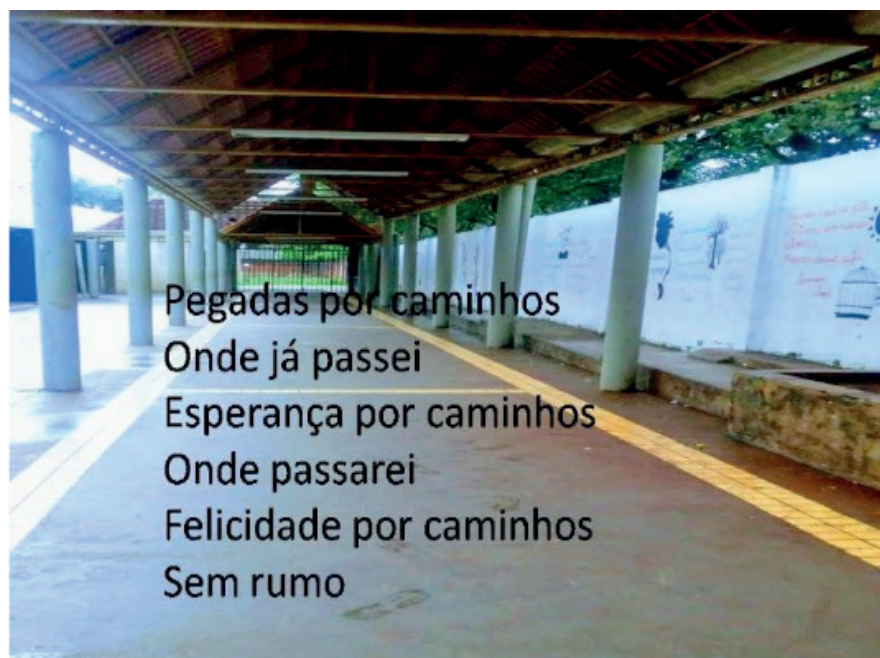


Figura 01 – Pegadas nos caminhos

Fonte: arquivo próprio<sup>1</sup>

O texto apresenta um cruzamento das fronteiras entre o poema escrito e a fotografia por meio do uso das diferentes mídias. Percebe-se que o sentido é produzido

<sup>1</sup> O nome do aluno não será divulgado, por questões éticas.

justamente na relação estabelecida entre as semioses usadas na constituição do texto. As marcas de pegadas no chão são associadas à metáfora criada com a linguagem verbal, assim como o fato de a foto ter sido tirada do corredor de uma escola, como representação do caminho: “caminhos onde já passei”, conforme o aluno expressa no texto, os mesmos caminhos que representam a sua esperança. Desse modo, o significado se apoia em mais de um código semiótico (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996 *apud* FERRAZ, 2008, s/p)

Para a criação dos textos multimodais, dentro os quais trago este para analisar, as primeiras etapas de desenvolvimento do projeto foram em um estilo bem tradicional, com uma aula expositiva-dialogada, na qual eu lhes apresentei, através de slides, os gêneros haicai e fotografia. Vimos um vídeo com algumas foto-haicais e lemos haicais de autores como Helena Kolody, Paulo Leminski e Alice Ruiz, além de ler também os haicais que foram produzidos por colegas da própria escola, em um projeto anterior e que foram postados nos muros do colégio.

Depois dessa primeira etapa, os alunos foram convidados a caminhar pela escola observando todos os seus espaços e orientados para, usando seus *smartphones*, fotografar aquilo que lhes despertasse atenção, capturando o instante do seu olhar para o espaço escolar, pois, segundo Henri Cartier- Bresson (*apud* SMITH, 2018, p. 6), “é uma ilusão pensar que as fotos são feitas com a câmera [...]. Elas são feitas com os olhos, o coração e a mente”.

Após esse processo, foram instruídos a olhar para suas fotos e pensar nos sentidos possíveis, naquilo que elas despertassem no coração e na mente. Assim, criaram os seus poemetos, e, na sequência, sua foto-haicai<sup>2</sup>. Para anexar o texto verbal à foto, alguns alunos optaram por fazê-lo no próprio celular, por meio de aplicativos de edição de fotos. Outros, porém, optaram por fazê-lo no computador, usando o *power point*. Com isso, a criação do texto envolveu o uso de ferramentas digitais diversas. Numa analogia ao texto escrito em papel, a tela do celular ou do computador foi o suporte no qual o texto foi produzido e o lápis ou a caneta deram espaço às teclas.

Os textos prontos me foram enviados em formato *jpeg*, para nossa sala de aula virtual criada no aplicativo *Google Classroom*<sup>3</sup>, que usamos com frequência em nossas aulas. Para divulgar os textos produzidos e promover a integração entre os alunos e a sociedade, optei por criar um *blog*<sup>4</sup> e uma conta no *Instagram*<sup>6</sup>, levando a prática pedagógica para além da sala de aula e promovendo o debate social sobre o espaço

---

2 Se considerarmos que em sua estrutura o haicai é um terceto e vários dos poemas criados pelos alunos têm mais de 3 versos, então, não seriam haicais, apenas micro poemas ou poemetos. Entretanto, optei por manter o nome foto-haicai para o gênero criado por entender que se trata de um outro gênero discursivo.

3 Licenciado pela Google Inc.®. O Google Classroom é uma plataforma digital que permite a criação de turmas virtuais, na qual o professor pode inserir atividades diversas, permitindo a interação entre os alunos em um contexto virtual.

6 Licenciado por Facebook Inc.®.

4 Todos os trabalhos podem ser conferidos no link: <https://meuolharsobreminhaescola.blogspot.com/>

escolar. Por fim, as foto-haicais foram impressas em tamanho A3 e foi organizada uma exposição física no saguão do colégio, aberta a toda a comunidade escolar e externa.

Todo esse processo de produção descrito envolveu ambientes diversos, sendo apenas a primeira parte desenvolvida em sala de aula. Essa metodologia de ensino é o que Moran (2015) chama de ensino híbrido, pois, acontece em espaços múltiplos, em diferentes momentos e com ferramentas variadas que integram culturas e saberes diversos. Entendemos que, conforme Moran (2015):

[...] o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, numa sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (MORAN, 2015, p. 39).

Nesse estado de aprendizagem, ou seja, nesse “estar-em-processo-de-aprender” (TROCMÉ-FABRÉ, 1997 apud ASSMANN, 2001, p. 128), professor e alunos compartilharam conhecimentos e saberes vários, modificando seus significados culturais<sup>5</sup>, quanto a modos de aprender e ensinar, trazendo a cibercultura, ou seja, esse “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente como o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p17), para o contexto escolar, promovendo uma atualização das práticas sociais na escola.

### 3 | ENCERRANDO O MOMENTO, NÃO O ASSUNTO

Atualizar a escola é uma necessidade urgente, posto que este formato que conhecemos, onde o professor é o detentor do saber, “repassa-os” e determina tudo o que acontece em sala de aula, surgiu no século XVIII durante a primeira Revolução Industrial para atender às necessidades daquele momento social e não cabe mais ao momento que vivemos hoje. Estamos experienciando a quarta Revolução Industrial, uma revolução que tem as TDICs como ponto central nos processos interativos entre sujeitos socialmente organizados.

Dessarte, o objetivo deste trabalho foi apresentar uma proposta de ensino híbrido, na qual a produção textual foi realizada com o auxílio de ferramentas digitais, não ficando presa ao papel e à caneta. Tal proposta buscou envolver os alunos em eventos de transletramentos, nos quais puderam ler e produzir textos multimodais, ou seja, produzidos por semioses múltiplas e que requerem um olhar diferenciado durante sua escrita e leitura.

Além disso, a forma de circulação do texto também foi diferenciada. Ao circular

---

5 Cultura aqui entendida como “processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2005, p. 41).



por duas redes sociais diferentes, promoveu a expansão do ambiente escolar, não ficando restrita à sala de aula. Nesse processo de ensino híbrido, o uso das tecnologias propiciou aos alunos a produção de trabalhos mais significativos e próximos de suas práticas sociais, posto que, atualmente, “crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola” (BACICH et al., 2015, p.47).

Tal trabalho demonstrou que integrar diferentes tecnologias digitais ao processo de ensinar e aprender no contexto escolar é possível e necessário, além de ser urgente, pois a escola está há séculos atrasada em relação ao desenvolvimento da sociedade.

Ademais, essa nova sociedade da era digital tem diferentes exigências, diferentes formas de interação social, mostrando que um ensino voltado às práticas sociais deve considerar as novas habilidades que são exigidas dos sujeitos, para que possam interagir socialmente. Nesse sentido:

Escolas ainda presas em modelos do passado têm sido pressionadas, por diferentes setores da sociedade, a mudar. Discute-se, sobretudo, a necessidade de desenvolver habilidades que qualifiquem os indivíduos a entender e atuar em sociedades complexas, que têm na tecnologia um elemento-chave de sua organização (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p.174).

De mais a mais, seguindo por este caminho, o ensino da Língua Portuguesa não pode mais ficar restrito ao ensino da linguagem verbal ou do texto impresso; precisa trazer definitivamente o texto multimodal para a sala de aula, em eventos de transletramentos, onde emergem culturas e saberes, formando esse novo cidadão, constituído ciberculturalmente.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 5ª ed.

BACICH, L., TANZI NETO, A., TREVISANI, F.de M. (orgs.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BASILIO, G. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. 2006. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de São Paulo, 2006

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

DAL MOLIN, B. H. **Do tear à tela**: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem. 214f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Florianópolis, UFSC/CTE, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/85722>. Acesso em: 18/09/2018.

DINIZ, T.F.N. Intermidialidade: perspectivas no cinema. **RuMoRes**, v. 12, n. 24. São Paulo, 20 dez. 2018, p. . 41-60. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/143597>. Acesso em

26/10/2019.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, Gênero textual e Leitura. *In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio***. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (p. 19-42) FERNÁNDEZ, A.A. El blog en la enseñanza de español como lengua extranjera. *In: Suplementos marco ELE*. núm. 13, 2011. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-blogs.pdf>. Acesso em: 26/10/2019.

FERRAZ, J.A. **Gêneros multimodais**: novos caminhos discursivos. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/1104/generos-multimodais-novos-caminhos-discursivos.html>. Acesso em 22/08/2018

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In: BACICH, L., TANZI NETO, A., TREVISANI, F.de M. (orgs.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p.27 – 45.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola***. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-34.

THOMAS, S. et al, Transliteracy: crossing divides. *In: **First Monday**: Peer-Reviewed journal on the internet*. V. 12. N. 12, dezembro 2007. Disponível em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908#author>. Acesso em 11/07/2018.

SMITH, Ian Haydn, **Breve história da fotografia**: um guia de bolso dos principais gêneros, obras, temas e técnicas. São Paulo: Gustavo Gili, 2018. Disponível em: [https://ggili.com.br/media/catalog/product/9/7/9788584521135\\_inside.pdf](https://ggili.com.br/media/catalog/product/9/7/9788584521135_inside.pdf) Acesso em: 25/10/2018

## O CONTO PERDIDO EM VASTAS EMOÇÕES E PENSAMENTOS IMPERFEITOS, DE RUBEM FONSECA

*Data de Submissão: 03/04/2020*

*Data de aceite: 08/05/2020*

**Lucio Flavio Rocha Junior**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Campo Grande – MS

<http://lattes.cnpq.br/3204595071728915>

**RESUMO:** O presente artigo pretende discutir a existência de um conto dentro do Romance *Vastas Emoções e Pensamentos Imperfeitos*, de Rubem Fonseca, publicado em 1988. O recorte em análise, que se apresenta inclusive destacado do restante do texto na obra, possui as características que Cortázar atribui aos contos, bem como às características dadas pelo autor à linha tênue que separa romances e contos. Destarte alegações que pudessem desqualificar o recorte como conto e incluí-lo como simples continuação do romance, este estudo demonstrou de que forma ocorre o singelo, mas nítido, recorte que há no antes e depois do aludido artigo, além da tensão e intensidade que Cortázar atribui aos contos. Diante do exposto, entende-se que o referido conto apresenta uma forte crítica social na qual o leitor se coloca como cúmplice e vítima de seu próprio julgamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conto, Rubem Fonseca, Tensão e Intensidade

### THE LOST TALE IN RUBEM FONSECA'S VASTAS EMOÇÕES E PENSAMENTOS IMPERFEITOS

**ABSTRACT:** This article intends to discuss the existence of a short story within Rubem Fonseca's Novel *Vastas Emotions and Imperfect Thoughts*, published in 1988. The cut under analysis, which is even highlighted in the work, has the characteristics that Cortázar attributes to short stories. as to the characteristics given by the author to the fine line that separates novels and short stories. Thus, allegations that could disqualify the cut as a short story and include it as a simple continuation of the novel, this study showed how the simple but clear cut occurs in the before and after the mentioned article, besides the verification of the intensity items and tension presented by Cortázar. Given the above, it is understood that this story presents a strong social criticism in which the reader puts himself as an accomplice and victim of his own judgment.

**KEYWORDS:** Tale, Rubem Fonseca, Tension and Intensity

### 1 | INTRODUÇÃO

Os gêneros literários apresentam características bem definidas que tanto os afirmam como servem de negativa para a

exclusão de um texto de gênero diferente. Cortázar, contudo, verifica uma linha tênue entre conto e romance, chegando a afirmar que não há leis para que um conto o seja. Assim, a definição do *ser* conto se dá mais por características internas ao texto, que por mero quantitativo de páginas.

Dessa forma, deveria o conto ser conciso, não devendo se valer de descrições sem objetivo; ser verticalmente profundo a fim de que possa ir preparando o subconsciente do leitor para o resultado do enredo; deveria apresentar-se com intensidade e tensão, a fim de que aproximasse lentamente o leitor do final do conto sendo, contudo, ágil na descrição – um paradoxo muito peculiar nos contos de boa qualidade. Finalmente, quanto ao tema, não há temas prediletos ou melhores para contos, já que eles partem do pequeno para o vasto, possibilitando reflexões profundas no leitor a partir de fatos cotidianos (CORTÁZAR, 2006).

Com base nestas informações fica nítido que *Vastas Emoções e Pensamentos Imperfeitos* é claramente um romance. Contudo, encontra-se nas páginas 18 e 19 um recorte muito específico tanto de local, como de discurso no qual o narrador se insere e leva o leitor consigo. Nesse trecho, especificamente, é possível identificar todas as características apresentadas por Cortázar para a qualificação de um texto como sendo um conto.

Assim sendo, este artigo buscou inicialmente apresentar o ponto de ruptura entre o romance e o conto (antes e depois dele), passando na sequência a justificar as características presentes no excerto que o qualificam como conto, utilizando como base os estudos de Cortázar. Finalmente, procedeu-se à análise do conto que demonstra forte crítica social à marginalização nas grandes metrópoles e os preconceitos guiados pelos estereótipos sociais.

## 2 | O CONTO PERDIDO

Rubem Fonseca é autor renomado tanto pelos seus contos quanto pelos romances. Em uma longa trajetória literária, é descrito por Cândido (1989) como ultrarrealista, “agredindo o leitor pela violência, não apenas nos temas, mas nos recursos técnicos”. Em ambos gêneros literários, seus textos representam uma notícia crua da vida, um realismo brutal. Dentro do rol de obras de sucesso está *Vastas Emoções e Pensamentos Imperfeitos*, romance policial repleto de violência, o caos das metrópoles, relações superficiais, sexo e grandes referências intermidiáticas ao cinema – temas estes presentes na quase totalidade de suas publicações, e que segundo Cândido (1989) fazem parte de uma fisionomia comum:

Nos nossos dias aparecem outros traços para dar certa fisionomia comum, como, por exemplo, a urbanização acelerada e desumana, devida a um processo industrial com características parecidas, motivando a transformação das populações rurais em massas miseráveis e marginalizadas, despojadas de seus usos estabilizadores e submetidas à neurose do consumo, que é inviável devido à sua penúria econômica (CÂNDIDO, 1989)

Destarte os temas comuns em suas obras, é importante elucidar que contos e romances possuem características próprias em sua estrutura. Cortázar (2006) sugere um ponto-limite, ainda que abstrato, entre o conto e o romance: seria a linha tênue que representa o “recorte de um fragmento da realidade”. Nesse ínterim, segundo o autor, o romance está para o cinema, como o conto está para a fotografia. Logo, podemos concluir que o romance se desenvolve no tempo, ao passo que o conto deve ser conciso, objetivo e, desde seu início, ir “minando” as resistências do leitor, a fim de que este o atinja como num *knock out*, definitivo (CORTÁZAR, 2006).

Com base nos conceitos lecionados, é possível identificar a presença de um conto dentro do romance em análise. Inicialmente cumpre dizer que este conto não é fruto de uma incapacidade do autor na produção do romance – haja vista a qualidade do material que este produz, incluindo-se aqui o próprio romance *Vastas Emoções e Pensamentos Imperfeitos*. Mais certo é vislumbrar o conto como um “presente” do autor ao leitor precavido; uma forma de situar o narrador como produtor de sua realidade, utilizando de um tema cotidiano para a produção do conto. É a personagem de Rubem Fonseca, produzindo literatura dentro da obra literária.

Nada justificaria que Fonseca, ele mesmo ou por meio da personagem, explicitasse “aqui começa um conto” ou “vou utilizar este tema para produzir um conto”. O autor prova, portanto, que a produção deste gênero não se dá de maneira gratuita, tampouco depende unicamente de bom tema, mas está, como leciona Cortázar, inteiramente ligado à combinação do conhecimento do ambiente à lucidez quanto ao ofício da escrita.

Outro fato importante a se questionar é o porquê de ser o trecho abordado um conto e não apenas sequência do texto romântico. Inicialmente verifica-se a sutil, porém nítida, quebra de sequência lógica no texto. O narrador esteve na cena anterior com seu irmão José tratando do programa televangelista que gravava. No parágrafo seguinte, está andando no baixo Leblon – local distante de sua residência – cercado de pessoas que não foram anteriormente, nem serão novamente, citadas no texto; a descrição da jovem que o encontra, o convite para sexo em troca de comida e o comportamento do narrador ao final do trecho tampouco se assemelham ou se aproximam de quaisquer outros momentos da obra. Além disso, após o encerrar do conto, retorna o narrador a sua realidade, esta sim justificada tanto antes quanto depois do conto. É, portanto, o “recorte” citado por Cortázar. Mais que isso, está fortemente ligado à caracterização do conto, dita pelo autor como “caracol da linguagem”, voltado para si mesmo.

Resolvidas as questões que negariam a presença do conto, passemos a sua análise. No que diz respeito ao tema, Cortázar entende que este não necessariamente é algo extraordinário, único; mesmo um “vulgar episódio doméstico” pode ser relevante nas mãos de bons contistas, ao representarem “certa condição humana, ou no símbolo candente de uma ordem social ou histórica” (CORTÁZAR, p.153, 2006). É o que se demonstra no conto em análise: o que aparentemente parece ser uma cena cotidiana

de um morador da metrópole se torna um retrato poético, mas cru, de uma realidade infinitamente vasta.

Era tarde da noite, porém ainda havia muita gente no baixo Leblon. Fui até a Pizzaria Guanabara e comi uma pizza em pé, no balcão da Ataulfo de Paiva, junto com motoristas de táxi, um par de homossexuais, uma prostituta. Depois Atravessei a rua e fui andando para minha casa. Passei por vários jovens sentados nos degraus da porta de um banco, moças e rapazes, alguns drogados, esperando o traficante, outros esperando o freguês, esperando Godot, esperando o filme (eu, certamente), esperando acabar a noite, acabar a vida (FONSECA, p. 18, 1988)

Na descrição superficial do local, das pessoas, das diferenças, o autor descreve sem descrever. Ao dar a cada transeunte apenas um referencial, lança no leitor a responsabilidade de buscar em seu subconsciente suas opiniões quanto aos comportamentos, ao caráter e a realidade de cada um. Assim, acaba por colocar o leitor como parte do local. É o que Fonseca (1975) diz em seu conto Intestino Grosso: “estou escrevendo sobre pessoas empilhadas na cidade enquanto os tecnocratas afiam o arame farpado”. Em outras palavras, a sociedade se desconhece como social, evitando se encarar em seu meio, quando é, na verdade, apenas mais um fio entrelaçado ao resto da teia.

Esse pseudodistanciamento reaparece em outro momento: a imagem produzida na oferta do sexo por comida contra a realidade inversa do narrador que acabara de se alimentar. Veja, a possibilidade de consumir (alimentar) o *actum* sexual em troca do alimento causa choque no leitor por meio do realismo feroz. É a marginalidade econômica e social aludida por Cândido para descrever, dentro outros, o ultrarrealismo Fonsequiano, que neste caso, critica o leitor ao colocar a personagem em posição superior à garota.

Neste momento, Fonseca acaba por provar o afirmado por Cortázar (2006), pois produz do “pequeno para o grande, do individual para a essência da mesma condição humana”. As descrições singelas, cheias de conteúdo, partem de um referencial para o vasto que há nele.

Cumprir elucidar que aqui encontra-se outra característica descrita por Cortázar no que diz respeito aos contos: a profundidade vertical. Deve o conto ser mordente, deixando desde o início informações que construam caminhos para a conclusão do conto. Assim sendo, nada se perde, nada é em vão. O narrador está comendo uma “pizza em pé, no balcão”, o que representa a informalidade do lugar. A ideia se reforça quando menciona estar rodeado por pessoas em um ambiente conturbado e, apesar de estar no mesmo ambiente, se considera culturalmente fora dele, já que sua busca não era por drogas ou pelo fim da vida, mas por um filme.

De acordo com Cortázar (2006), “deve-se eliminar tudo aquilo que não convirja essencialmente para o drama”. Sendo assim, não fosse toda essa descrição do primeiro parágrafo justificada, estaríamos diante de um conto ruim, ou nem poderíamos chamá-lo de conto, pois pecaria pela falta de concisão.



Contudo, esse aprofundamento vertical é plenamente justificável quando surge a jovem de aproximadamente 16 anos, “rosto muito branco uma fragilidade mórbida” (FONSECA, p. 18, 1988). Não fosse o ambiente conturbado, marginalizado e comportando pessoas de todos os tipos (taxistas, homossexuais, prostitutas, drogados, traficantes) seria rasa a presença da jovem pedindo comida em troca de “favores sexuais”. O argumento seria fraco, distante do real.

Outro fator que justifica a descrição do local e das pessoas é o argumento da jovem que o narrador não precisa ter medo. “Tenho camisinha” (FONSECA, p. 19, 1988). Não fosse a caracterização do ambiente complementada pela frase da jovem, o leitor poderia se limitar a crer que o narrador esquivou-se da relação sexual por medo, nojo ou simples preconceito – por se considerar superior aos demais. A frase, portanto, não teria sentido na boca da jovem, não fosse a descrição do narrador. Tudo condensado; o essencial do método (CORTÁZAR, 2006)

Tão logo nos deparamos com esse efeito criado por Rubem, encaramos os conceitos de intensidade e tensão descritos por Cortázar (2006):

O que chamo de intensidade num conto consiste na eliminação de todas as ideias ou situações intermediárias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige. A tensão é a maneira como o autor nos vai aproximando lentamente do que conta (CORTÁZAR, p.157, 2006)

Diante do exposto, podemos verificar que a objetividade na descrição, incluindo-se aqui os “referenciais” citados que deixam a caracterização completa nas mãos do leitor, a agilidade com que o autor constrói e desenvolve o conto, as frases curtas, mas cheias de significados; intensidade produzida por esses efeitos, parecem acelerar a leitura, criando uma ansiedade para o descobrir do fechamento do conto, sem contudo querer desprezar o que se está lendo.

Já a tensão é construída “lentamente”, sobretudo com o jogo psicológico produzido pelas frases do narrador que chocam a pureza da garota com seu perfil animalesco, sexual. Era uma jovem que deveria ter no máximo dezesseis anos, rosto de moça decente e digna, mas que prometia alívio e carinho. Jeans apertados, braços finos, comia com voracidade, mastigava de um modo harmônico, bovino, invejável (FONSECA, p.18-19, 1988). O narrador e o leitor têm a “posse” da garota naquele momento. Analisa cada um de seus detalhes como se fosse uma presa. Isso gera no leitor um questionamento: Após comer, ele irá ou não “cobrar” o jantar?

Esse questionamento parece tender mais para o sim, já que a descrição inicial é mais do puro, do frágil, do sensível; ao passo que no final do conto, está presente a pura animalização da garota. Sinteticamente, o leitor pode estar ansioso para que a cena se encerre bruscamente e que ele não consuma o ato sexual com a garota, que se lembre de sua fragilidade, de sua idade; confia-se no narrador certo *quê* de honra, justiça. Outra parte do mesmo leitor pode estar torcendo pelo contrário, já que o alimento fora combinado como moeda de troca e proposto pela própria jovem cujas

roupas, maquiagem e contexto fariam desprezar toda a “pureza” outrora aludida.

Destarte toda a intensidade e tensão criadas ao longo da história, o conto se encerra com o inesperado: o narrador recusa a prática sexual por “estar cansado”. O leitor, assim, encerra o conto com uma lacuna que ele mesmo, sozinho, buscava preencher. Teria o narrador rejeitado o sexo utilizando do cansaço como desculpa, vinculando-se mais à fragilidade da jovem ou estaria apenas desinteressado sexualmente dela? Aqui descobrimos outro fator importante: todas as descrições feitas pelo narrador foram frias; ele mesmo não aludiu ao sexo em momento algum, apenas a jovem. Assim, o desejo sexual esteve o tempo todo presente no mesmo subconsciente que qualificou o local e as pessoas descritas no primeiro parágrafo. O leitor é, portanto, culpado e vítima de si mesmo, num movimento desengonçado de *self-knock-out*.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linha tênue que separa Romance e Conto descrita por Cortázar parece se apresentar nas páginas 18 e 19 do romance *Vastas Emoções e Pensamentos Imperfeitos*. Como um verdadeiro presente entregue por Rubem Fonseca, o trecho possui todas as características descritas por Cortázar na composição de um conto, incluindo-se aqui a intensidade e tensão.

Sendo Fonseca reconhecido por seus contos e romances, não é difícil crer que o “Conto Perdido” tenha sido metodicamente posicionado no início do romance para que sua quebra fosse o menos nítida possível, já que no final haveria mais informações que possibilitariam o “susto” gerado no leitor. Tampouco poderia ser o conto lançado nas primeiras páginas da obra, pois estaria tão desconexo que não faria o menor sentido; estaria mais para um trecho grotesco, sem significado algum. Há contudo que se considerar, sim, a possibilidade deste trecho não ter propositalmente sido inserido ali.

Não obstante o exposto, o referido conto parte de um fato cotidiano e acaba por representar um espaço social imenso no qual o leitor tem a responsabilidade implícita de descrever as personagens e o ambiente com base no material disposto em seu subconsciente. Encerrado o primeiro parágrafo está o leitor embebido no poder que lhe foi conferido, esquecido de que faz parte desta sociedade marginalizada que acabara de ler e acaba por se colocar como o maior culpado pelos esteriótipos que apresentou.

Assim, o referido trecho é tanto um bom conto quanto os demais feitos por Fonseca; não somente pelo exposto por Cortázar, mas também porque se verifica em suas entrelinhas o próprio Fonseca, ágil, obtuso, agressivo, profundo: contista.

## REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antonio. *A Nova Narrativa* In.: *A Educação Pela Noite & Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, 1989

CORTÁZAR, Julio. *Alguns Aspectos do Conto* In.: *Valise de Cronópio*. São Paulo, Perspective, p. 147 – 163, 2006

FONSECA, Rubem. *Intestino Grosso* In.: *Feliz Ano Novo*. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

\_\_\_\_\_. *Vastas Emoções e Pensamentos Imperfeitos*. São Paulo: Planeta De Agostini, 1988

## QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA - A ESCRITA DE SI EM CAROLINA MARIA DE JESUS

Data de aceite: 08/05/2020

### Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Advogada. Mestra em Letras

thamiresvasconcelos.adv@gmail.com

### Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Advogado. Doutor em Letras

awsvasconcelos@gmail.com

**RESUMO:** O propósito da pesquisa consiste em tecer considerações acerca do diário da escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Quarto de despejo: diário de uma favelada (1960), adotando como pressuposto teórico a *escrita de si* e o tom intimista das anotações da autora que, ao conceder a sua escrita as vivências do seu cotidiano, se despe e expõe as dores da marginalização social e nos permite ver o mundo através dos seus olhos e da sua própria história. Com o intuito de embasar nossa pesquisa, utilizamos os estudos de Foucault (2009), Lejeune (2009) e Klinger (2007), Figueiredo (2013), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escritas de si. Carolina Maria de Jesus. Autoria Feminina.

(...) quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres, que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos.

Carolina Maria de Jesus (1960, p. 171)

### 1 | INTRODUÇÃO

A constituição de uma escrita que possui como centralidade discursiva o *eu* requer de quem a ela se dedica um posicionamento reflexivo em relação à sua história e ao mundo onde ela se desenvolve. O diário da escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Quarto de despejo: diário de uma favelada (1960), congrega em si o valor autobiográfico da obra que denuncia as situações sub-humanas que determinados grupos socialmente marginalizados são submetidos dentro da hierárquica estrutura social. A consciência política, a crítica social e a coragem em descrever o sua dia a dia de mulher, mãe, negra, pobre e favelada que enfrentava as dores diárias da segregação fez dos escritos de Carolina de Jesus uma obra de relevância inquestionável,

posto que abre, de forma contundente a narrativa de sua própria história por aqueles que restam esquecidos, transfigurando o caráter intimista do gênero diário em um porta-voz que “ultrapassou os limites individuais e deu voz à coletividade miserável e anônima que habita os barracos e os vãos das pontes das grandes cidades” (DANTAS, 1960, p. 169).

Doravante, a escrita de Carolina de Jesus dispensa a voz daquele outro que outrora tomara para si o direito de narrar, um privilegiado que se apropria de um *lugar de fala* (RIBEIRO, 2016) que não o pertence e toma para si um sofrimento que nunca foi seu, reverberando este cenário de violência que sonega o direito à fala e a existência aos que se encontram à margem. Este sujeito esquecido, invisível socialmente, cidadão de segunda classe, alcança agora, por intermédio desta escritora, o poder de por si só narrar o seu enredo, denunciar com propriedade o que sofre e o que precisa. Sem intermediários. Sem narradores que o autorize ou que forje uma história não vivida. O dono de sua voz é ele próprio. Assim, a história marca a condição de fidedignidade, pois não é contada por aquele que apenas observa o *locus* excluído e promotor de exclusão, e sim vivida, verificada e sofrida por aquele que tem autoridade de fala. Afinal, é esse narrador esquecido sobre o cotidiano do abandono que denuncia as dores que fora obrigado a suportar. Em especial, na obra que nos dedicamos, a marginalização sofrida tem um enfoque: o feminino.

Neste sentido, o propósito consiste em tecer olhares acerca do referido diário adotando como pressuposto teórico a *escrita de si* e o tom intimista das anotações de Carolina de Jesus que nos permite ver o mundo através dos seus olhos e das suas vivências. A fim de embasar nossa pesquisa, utilizamos os estudos de Foucault (2009), e Klinger (2007), Lejeune (2014), entre outros.

## 2 | OS ESCRITOS DE CAROLINA MARIA DE JESUS

A obra selecionada para compor o *corpus* da nossa investigação, Quarto de despejo: diário de uma favelada (1960), corresponde aos registros pessoais do cotidiano que marca o nascimento literário da escritora Carolina Maria de Jesus. Nesta escrita literária, onde a retratação do eu, as suas subjetividades e a descrição do seu cotidiano é eixo central da narrativa, a autora, que também figura como personagem e narradora, exprime, por meio de suas experiências, a contação da realidade a que pertence.

Para Michel Foucault, “escrever é, pois, ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 2009, p. 150). É nesta perspectiva que Carolina de Jesus se revela. A escrita intimista da autora a despe, expõe as suas dores mais profundas, explicita a fome, o trabalho pesado e mal recompensado, a segregação, os olhares e a marginalização. Os relatos de Carolina de Jesus, em seu diário, apresentam o seu rosto, a sua história, as suas dores que, apesar das quase

seis décadas desde que fora escrito, continua a retratar as histórias de tantas outras pessoas que sofrem neste país.

O espaço autobiográfico das escritas de si, apesar da sua profusão na contemporaneidade, ainda encontra entraves e rotulações que insistem em enquadrá-lo como um gênero menor. Neste sentido, como confere Lejeune (2014), as literaturas autobiográficas não eram compreendidas pela teoria literária como sendo um gênero em si. Dessa maneira, memórias e testemunhos tinham o condão de fontes de história que serviriam ou não de base para a escritura literária. De acordo com Josefina Ludmer (*apud* Klinger, 2008, p. 17), quando estes escritos auto referenciais e intimistas são de autoria feminina, ocorre o que a autora classifica como “dupla marginalidade”, ou seja, a tentativa de inferiorização da obra não se encontra apenas na estilística ou no conteúdo, mas transcende ao tentar atingir aquela que a produziu. Os escritos de Carolina Maria de Jesus não saíram imunes às críticas nem tampouco às incansáveis tentativas de desvalorização de sua obra. O caráter eminentemente subjetivista dos seus relatos, demonstram simplicidade, simplicidade esta de quem teve um acesso educacional restrito devido ao dia a dia de catadora de papel que, entre o lixo alheio, encontra o sustento da sua família. Acrescentamos ainda a esta dupla rejeição o fator social que atrelado ao gênero e às questões de ordem estético-literárias se tornam um espiral de marginalizações quando pensamos o lugar que esta escritora ocupou na sociedade, bem como a sua inserção em tantos outros grupos minoritários, como a cor, restrito acesso escolar, dentre tantos outros.

Assim, sendo mulher, negra, pobre, mãe de três filhos de relacionamentos distintos e moradora da favela do Canindé em São Paulo, Carolina Maria de Jesus emprestou à escrita uma relação de complementariedade com o seu *eu* e um caminho de reflexão do seu cotidiano. Adotando a escrita como companheiro, a autora praticou a escrita de si como artifício capaz de minimizar as tensões provocadas pelo perigo da solidão. Assim, é plenamente possível traçar um paralelo com Foucault quando assim asseverou sobre o caráter amenizador da escrita intimista: o exercício da escrita de si mesmo atenua os perigos da solidão (FOUCAULT, 2009). Ademais, insta salientar que a autora não pretendia apartar de si não apenas a solidão, mas sim a própria fome como destaca: “quando eu não tinha o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário” (JESUS, 1960, p. 170). Ao ter seu diário publicado, Carolina de Jesus transpõe ao que antes pretendia como fim, o fugir da fome, e torna a sua voz plural, voz de tantas outras Marias, fazendo da sua obra também instrumento de denuncia ante o abandono estatal.

Neste aspecto, os escritos da autora estabeleceram entre si e o mundo-letrado a atemporalidade dos seus escritos ao demonstrar a forma como ela se relacionava com o mundo, apresentando-se através de passagens líricas e reais de crítica social e consciência política. Neste sentido, podemos compreender que a escrita de Carolina de Jesus, se classifica como um exercício de reflexão de si e do mundo, através da



escrita, posto que como afirma Compagnon, o “exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2012, p. 31). É este caráter estético-literário e ontológico que integra a arquitetura literária de Carolina de Jesus que apesar dos desvios linguísticos presentes em sua obra, próprios de uma semianalfabeta, constrói uma estética realista capaz de transcender o seu fazer-literário e torná-lo em um fazer político inconsciente (JAMESON, 1992), posto que “o impacto causado por Quarto de despejo foi além das discussões sobre o texto. O problema da favela, na época de dimensões reduzidas em São Paulo, foi discutido por técnicos e políticos” (DANTAS, 1960, p. 5), mas que ao longo do tempo a favela fora se multiplicando em centenas outras, ganhando novos endereços, novos moradores, e tornando a obra de Carolina Maria um “livro de ontem, [mas sim em] um livro de hoje” (DANTAS, 1960, p. 5), um livro-denúncia que continua a ser porta-voz de tantas outras bocas.

Destarte, os registros diários da autora, expunham a própria miséria do ambiente em que vivia e da sua condição de favelada, produzindo um discurso dotado de visão crítica dos acontecimentos daquele ambiente social. A escrita incisiva de Carolina de Jesus retrata realidade de marginalização e precariedade da vida na favela do Canindé, bem como denunciava os abusos dos cotidianos ocorridos contra si, como a fome que invadia seu lar e o estômago dos seus filhos, bem como as violências ocorridas entre os vizinhos e sofrida pelo fechar dos olhos estatal. Nesta esteira, é possível observar no escrito diário carolinianos que compreendem meados da década de 1950 até 1960, a situação que de miserabilidade e exclusão social que assola a família Jesus e toda a Comunidade da Favela do Canindé. Para uma abordagem mais específica dos escritos intimistas de Carolina de Jesus, adotaremos os estudos de Philippe Lejeune (2008) como aporte teórico sobre o diário e a sua escrita de si. Todavia, reiteramos que o presente estudo, devido a sua complexidade e seu curto espaço de discussão, não possui caráter exaustivo, mas sim predispõe-se a tecer considerações acerca da temática da escrita de si no *corpus* selecionado.

### **3 | O DIÁRIO PESSOAL E ESCRITA DE SI: O DESNUDAR DO EU**

O exercício da escrita de si requer de quem a ele se dedica uma revisitar do eu e um posicionamento reflexivo sobre os fatos vividos e que serão registrados nas folhas do diário. Neste sentido de introspecção e desvelamentos, onde as máscaras são retiradas, o eu é apresentado em um encontro consigo mesmo a cada palavra redigida. Foucault (2009), já argumentava que esta modalidade de escrita, constrói a noção de indivíduo. Portanto, no cenário pós-moderno, o qual nos encontramos, onde o sujeito encontra-se fragmentado (HALL, 2015), a representação de si pode ser considerada como um caminho que busca a organização desta identidade descentralizada.

Após a decretação da morte do autor por Roland Barthes, em seu ensaio “A

morte do autor” (1984), a escrita autorreferencial surge como um sopro de vida. A “autorreferência em primeira pessoa, talvez seja a forma de questionamento do recalque modernista do sujeito” (KLINGER, 2007, p. 33). Nesta perspectiva, a escrita de si pode ser adotada como um exercício de questionamento, construção e reconhecimento identitário. Um caminho que tem como fim o *eu*.

A referida escrita, autobiográfica, comporta em si diversas modalidades, como as cartas, diários íntimos, confissões, memórias, mas independentemente da nomenclatura ou da estrutura do gênero escrito, todas estas encontram como eixo temático o eu, problematizando-o e pondo em evidência. Nesta relação em que o *eu-narrativo* retroalimenta-se, narrando não apenas para esvaziar-se, mas também para nutrir-se, as narrativas de si caracterizam-se pelo seu caráter autofágico, no qual o narrador e a narrativa são duplamente alimentados pelas vivências. Neste sentido, insta salientar o caráter catártico destas narrativas, que auxiliam o escritor a sublimar as suas frustrações.

No tocante ao diário, nosso objeto de estudo, Philippe Lejeune (2014), afirma que este suporte da escrita de si apresenta múltiplas funções, podendo ser utilizados como instrumentos de conservação da memória, como forma de sobreviver ao tempo, para desabafar, de conhecer-se enquanto sujeito, deliberar, resistir, sobreviver, pensar e, obviamente, pelo hábito e gosto de escrever. No tocante a escrita diarista como um desabafo dos sabores cotidianos, Lejeune aduz que o diário “é um espaço onde o *eu* escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real” (LEJEUNE, 2014, p. 303).

Neste sentido de introspecção e escrita de si, o gênero diário se assemelha a autobiografia, pois concentra na figura do personagem, autor e narrador a mesma identidade pessoal, realizando o que Lejeune classifica como o *pacto autobiográfico*. Neste pacto firmado entre o autor-personagem e o leitor, encontra-se o estabelecimento de uma verdade fática, vivida e experienciada por ele e que será conhecida pelo leitor. Apesar da semelhança entre estes gêneros, Toledo delimita as suas diferenças centrando-as no tempo da narrativa, como podemos observar:

Atentando para a distinção teórica entre diário e autobiografia configurada, basicamente, no tempo narrativo: o “eu” do diário escreve o que ocorreu num passado próximo, ou seja, dentro das vinte e quatro horas daquele dia. Já a autobiografia seleciona os fatos mais importantes de toda uma vida, o “eu” narra do futuro, tempo do seu presente, recuperando e revivendo o passado enquanto disserta. (TOLEDO, 2011, p. 31)

O registro temporal contido nas datações destes escritos possibilita observar a frequência diarista dos registros da vida comum. Esta peculiaridade própria do diário permite-nos associá-la aos elementos constitutivos e caracterizadores deste gênero. Segundo Blanchot, podemos sistematizar as características de um diário íntimo,

considerando que

O diário íntimo, que parece tão livre de forma, tão dócil aos movimentos da vida e capaz de todas as liberdades já que pensamentos, sonhos, ficções, comentários de si mesmo, acontecimentos importantes, insignificantes, tudo lhe convém, na ordem e na desordem que se quiser, é submetido a uma cláusula aparentemente leve, mas perigosa: deve respeitar o calendário. Esse é o pacto que ele assina. O calendário é seu demônio, o inspirador, o compositor, o provocador e o vigilante. Escrever um diário íntimo é colocar-se momentaneamente sob a proteção dos dias comuns, colocar a escrita sob essa proteção. (BLANCHOT, 2005, p. 270)

Neste mesmo sentido, Lejeune afirma que a ausência das datas que comprovem os registros diários e as sequências temporais da escrita invalida este gênero literário, tornando-o um mero caderno de notas

(...) Um diário sem data, a rigor, não passa de uma simples caderneta. A datação pode ser mais ou menos precisa ou espaçada, mas é capital. Uma entrada no diário é o que foi escrito num certo momento, na mais absoluta ignorância quanto ao futuro, e cujo conteúdo não foi com certeza modificado. (...) Quando soa meia-noite não posso mais fazer modificações. Se o fizer, abandono o diário para cair na autobiografia. (LEJEUNE, 2014, p. 260)

Este recurso, próprio do diário, enraíza o movimento de escrever no tempo, preservado por sua data. Porquanto, Lejeune confere ao diário a denominação de vestígios: “Ele pressupõe a intenção de balizar o tempo através de uma sequência de referências. O vestígio único terá uma função diferente: não a de acompanhar o fluxo do tempo, mas a de fixá-lo em um momento-origem” (LEJEUNE, 2014, p. 301). É válido ressaltar que a escrita diarista não impõe ao escritor, necessariamente, um compromisso narrativo dia a dia, religiosamente sequenciado. A relação com a data em si concentra-se no intuito de registrar o dia e o acontecimento que merece tal anotação, costumeiramente são encontrados além dos relatos intimistas, pensamentos sobre um assunto pontual, poemas, meros registros, desenhos, bem como as rasuras que atuam como censura própria do que foi externalizado ou como um instrumento simples de correção da escrita.

Assim, a fragmentação das anotações, ou seja, a não linearidade dos relatos na estrutura do diário evidencia o seu caráter referencial, pois como afirma Figueiredo este “caráter frouxo, fragmentário, às vezes é tão referencial que o leitor não entende o sentido de algumas frases” (FIGUEIREDO, 2013, p. 38). Neste sentido, observamos que os registros diaristas possuem tamanha intimidade e ligação com o autor que é possível que tais escritos representem significado apenas para ele, tornando-se elementos vazios de significado para quem o lê, passando despercebidamente como meros registros.

## 4 | A ESCRITA DE SI EM QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA

**15 de Junho de 1955.** Aniversário da minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se. (JESUS, 1960, p. 9)

Carolina de Jesus inicia, com fragmento supracitado, os seus registros que vão de 15 de Junho de 1955 a 01 de Janeiro de 1960, marco temporal este que congrega alguns intervalos de escrita. A obra intitulada pela autora apenas como *Quarto de Despejo*, e complementada com o subtítulo pelo *Diário de uma favelada* pelo seu organizador Audálio Dantas, dedica-se, imperiosamente, ao registro do simples e denso cotidiano da vida de Carolina de Jesus e dos acontecimentos que, de certa forma, repercutiam sobre a autora, tendo ela protagonizado ou apenas aplicado o seu juízo de valor em suas narrações.

A forma como Carolina de Jesus descreve a dura realidade dos sujeitos que se confrontam diariamente com a fome, escancara a condição de miserabilidade de grande maioria da população brasileira. A realidade marginal, vivida por Carolina de Jesus se torna mote para as suas escritas, onde a autora relata, confessa e expõe as dores da miséria. Através da sua escrita, a autora concede ao subalternizado o lugar de fala, a denúncia da realidade de quem não mais suporta o contexto de exclusão e marginalização, o qual encontra-se inserido. A crueza das palavras da autora representa, sem eufemismos, a igual crueza da realidade que a cerca.

As temáticas dos seus escritos são recorrentes, eles circundam sempre sobre a fome, a necessidade de catar materiais recicláveis para poder suprir as necessidades básicas, bem como a sua revolta em morar em um ambiente que para ela não possui a mínima dignidade. A favela do Canindé é representada como um quarto de despejo, onde o poder público abandonava aqueles – os pobres – que não os servia

28 de maio ... E o pior na favela é o que as crianças presenciam. Todas as crianças de uma favela sabem como é o corpo de uma mulher. Porque quando os casais que se embriagam brigam, a mulher, para não apanhar sai nua para a rua. Quando começa as brigas os favelados deixam seus afazeres para presenciar os bate-fundos. De modo que quando a mulher sai correndo nua é um verdadeiro espetáculo para o Zé Povinho. Depois começam os comentários entre as crianças: - A Fernanda saiu nua quando o Armin estava lhe batendo (JESUS, 1960, p. 46).

(...)

7 de julho (...) Enquanto eu vestia ouvia a voz do Durvalino que discutia com um bêbado desconhecido por aqui. Começou surgir as mulheres. Elas não perdem estas funções. Passam horas e horas contemplando. Não lembram de nada, se deixou panela no fogo. A briga para elas é tão importante como as touradas de Madri para os espanhóis. (JESUS, 1960, p. 83)

Durante toda a sua narrativa, Carolina de Jesus apresenta-se como um sujeito deslocado dentro da comunidade do Canindé. O inconformismo da autora se expressa não apenas com as condições de desamparo estrutural da comunidade, mas também com os demais moradores que a compõe. Não se sentindo parte integrante do grupo social que vivia, Carolina de Jesus isola-se e encontra refúgio entre as folhas de papel que encontrava em meio as catações.

O diário, amigo íntimo em que Carolina de Jesus desabafa as suas angústias também serve como um caminho de reflexão acerca da sua realidade. Mulher, negra, pobre, mãe de três filhos de relacionamentos distintos e moradora da favela do Canindé em São Paulo, Carolina Maria de Jesus emprestou a escrita uma relação de complementariedade com o seu *eu* e um caminho de reflexão do seu cotidiano. A ausência do amparo matrimonial é constantemente retomada por Carolina de Jesus, mas não como um lamento ou aspiração, mas sim, como liberdade a subjugação que estes tentavam conferi-la. Carolina de Jesus se defende em seu diário das acusações e censuras cometidas pelas suas vizinhas que vítimas do patriarcado, mesmo sendo escravas do marido, acreditavam estar por eles amparadas

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e os meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam a vida de escravas indianas.

Não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis. (JESUS, 1960. p. 14)

Podemos observar no fragmento acima, que Carolina de Jesus defendia a necessidade da independência feminina e da liberdade das amarras patriarcais que apenas a subjugavam e mantinham-nas em um novo formato de escravidão. O posicionamento à frente do seu tempo, faz de Carolina de Jesus uma mulher livre dos tabus e dona de si. Em seu diário, a autora expurga as tormentas diárias, realizando sobre ela uma purificação de si no desabafar ao seu companheiro que comporta todas as dores, absorve os fracassos e absolve a escritora-personagem da dura realidade que a cerca, sendo para ela um consolo-amparador. O presente diário se apresenta como o amigo mais próximo a que tudo se confia. É nele que se pode fazer suas confissões que talvez não fossem feitos de outra forma, nem sequer a uma pessoa, pois, conforme diz a autora em entrevista anexa a obra: “(...) eu escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Fico pensando o que será *Quarto de despejo?*, umas coisas que eu escrevia há tanto tempo para desafogar as misérias que entrelaçavam-me igual o cipó quando enlaça as árvores, unindo todas” (DANTAS, 1960, p. 171).

O diário de Carolina de Jesus, mesmo comportando todas as particularidades próprias de um diário íntimo, o qual promove reflexão sobre o cotidiano e que tem no

eu a centralidade discursiva, apresenta ainda sobre a população um poder coercitivo que permite o estabelecimento de uma ordem paralela na favela do Canindé, ou pelo menos, na sua vizinhança. As narrações de Carolina de Jesus sobre o cotidiano da favela era de conhecimento comum de toda a população, majoritariamente analfabeta. Contudo, nem todos se agradavam e Carolina de Jesus utilizava do poder que a escrita lhe concedia para manter a ordem, conforme assevera Dantas (1960)

Carolina narrava em seus escritos as histórias presenciadas na favela, pinçava o que ali ocorria de mais absurdo, em sua concepção, julgando o comportamento e visões de mundo da sua vizinhança. Carolina Maria de Jesus, a da Rua A, barraco número 9, é quem diz e escreve, tinta forte, letra torta, direitinho, tudo da favela. (DANTAS, 1960. Prefácio)

Entretanto, apesar do poder que a caneta a conferia Carolina de Jesus se tornara alvo de ofensas e rechaços, estes partidos de todos os lados e de todos os moradores, de homens a mulher, de adultos a crianças

(...) A Silvia pediu-me para retirar o seu nome do meu livro. Ela disse me: – Você é mesmo uma vagabunda. Dormia no Albergue Noturno. O seu fim era acabar na maloca. (JESUS, 1960, p. 21)

(...)

Sentei ao sol para escrever. A filha da Silvia, uma menina de seis anos, passava e dizia: – Está escrevendo, negra fidida! A mãe ouvia e não repreendia. São as mães que instigam. ... Hoje a D. Francisca mandou sua filha de sete anos provocar-me, mas eu estava com muito sono. Fechei a porta e deitei. (JESUS, 1960. p. 24)

Porém, as ofensas praticadas não cessaram o seu desejo de escrever, sendo este seu único meio para aliviar-se da dor que a tomava, Carolina de Jesus continuava, mesmo em meio aos insultos a escrever, pois conforme a autora diz “quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias sento no quintal e escrevo” (JESUS, 1960, p.19). É neste exercício de libertação das angústias que Carolina Maria de Jesus, escreve e insere-se na literatura brasileira.

Ademais destacamos que a publicação dos relatos pessoais de Carolina de Jesus também exerceu sobre o meio social, mesmo que de forma rápida, uma reflexão sobre as reais condições de vida dos favelados, de um povo que apesar da abolição ainda lutam contra a “escravatura atual: a fome” (JESUS, 1960, p. 25), bem como promoveu uma denúncia sobre os descasos públicos e dos políticos com a população da favela.

**10 de maio** Fui a delegacia e falei com o tenente. Que homem amável! Se eu soubesse que ele era tão amável, eu teria ido na delegacia na primeira intimação (...) O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil à pátria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um



relatório e envia para os políticos? O senhor Jânio Quadros, o Kubistchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar pra mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades.

.... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora.

Quem passa fome aprende a pensar no próximo e nas crianças. (JESUS, 1960, p.26)

Neste sentido, conforme o fragmento a cima, podemos observar que os manuscritos de Carolina de Jesus não restringem-se apenas a questões de ordem interna, como já anteposto, mas sim transcendem e alcançam questões político-sociais que ainda hoje se apresentam, no cenário brasileiro, como a inoperância dos gestores do estados e da União em consolidar políticas públicas de combate que confirmam dignidade aos sujeitos marginalizados.

Por fim, destacamos que o sucesso editorial vivenciado pela autora logo após a publicação do seu livro transformou “Carolina, querendo ou não transformou-se em artigo de consumo e, em certo sentido, num bicho estranho que se exibia ‘como uma excitante curiosidade’” (DANTAS, 1960, p. 4), momento em que Dantas resgata a visão e os dizeres de Luís Martins. O exotismo que contaminou as prateleiras e alterou o interesse dos leitores e da crítica em geral, justifica-se pela novidade que pairava junto com o nascimento literário de Carolina de Jesus que sendo “negra semi-analfabeta que alcançara o estrelato e, mais do que isto, ganhara dinheiro, pairava a força do livro, sua importância como depoimento, sua autenticidade e sua paradoxal beleza” (DANTAS, 1960, p. 5). Esta excitação nos permite vislumbrar não apenas o a força do livro, mas também a força do capital que transforma os sujeitos marginalizados em objetos de consumo até quando estes apropriam-se dele para denunciar os desmandos impostos, haja vista que apesar do sucesso meteórico vivido pela escritora, esta logo fora condenada ao ostracismo, sendo resgatada pelos estudos literários de autoria feminina e afro-brasileiros e conferido o seu valor estético, literário e humano.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, podemos observar que o *corpus* selecionado para análise corresponde a uma descrição intimista da vida da autora que enfoca a sua relação com o contexto de dificuldades que vive, bem como a sua força em mesmo diante a dificuldade seguir.

Podemos concluir que o exercício da escrita contida no diário de Carolina de Jesus atua sobre a autora-personagem como um exercício de reflexão do seu dia a dia, de si e como uma mecanismo que a auxilia a continuar.

O diário que serve que companheiro, comporta todas as dores, absorve os

fracassos e absolve a escritora-personagem da dura realidade que a cerca, sendo para ela um consolo-amparador. O presente diário se apresenta como o amigo mais próximo a que tudo se confia, é nele que se pode fazer os desabafos que talvez não fossem feitos de outra forma.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- COMPAGNON, Antone. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- DANTAS, Audálio. **A atualidade do mundo de Carolina**. In: JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960, p. 3-5.
- DANTAS, Audálio. **A literatura e a fome**. Entrevista com Carolina Maria de Jesus. In: JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960, p. 169-173.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **Mulheres ao espelho**: autobiografia, ficção e autoficção. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Editora Passagens, 1992.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12º ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2015.
- JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.
- JAMESON, Fredric. **O inconsciente político**: a narrativa como ato socialmente simbólico. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro, Editora: 7 Letras, 2007.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Organização Jovita Maria G. Noronha. Trad. de Jovita Maria G. Noronha, Maria Inês C. Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.
- TOLEDO, Cristiane Vieira Soares. Carolina Maria de Jesus a escrita de si. **Revista Letrônica**. v. 3, n. 1, p. 247-257, 2010.

## A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL E OS PRINCÍPIOS BÁSICOS QUE REGEM A ARTE COMO DISCIPLINA

Data de aceite: 08/05/2020

**Margareth Carli**

Mestranda no Curso Ciências de la Educación, da Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, Paraguay, margarethcarli@yahoo.com.br.

**RESUMO:** Este artigo está relacionado à trajetória do ensino da Arte no Brasil, objetivando esclarecer o contexto histórico brasileiro e as leis que determinam a Arte como disciplina. A pesquisa evidencia o ensino da Arte e as características desta trajetória a partir da instituição da Arte como área do conhecimento obrigatória na educação básica, conforme disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte e a na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). A relevância dessa pesquisa encontra-se no fato de que o reconhecimento da Arte como disciplina concretiza uma prática educacional humanizadora. Logo, a Arte mostra sua real importância na educação escolar, pois sua função é indispensável na vida de qualquer indivíduo, o que a torna um dos fatores essenciais de socialização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino da Arte. História. Diretrizes. Disciplina. Educação.

### THE HISTORY OF ART TEACHING IN BRAZIL AND THE BASIC PRINCIPLES THAT GOVERN ART AS A DISCIPLINE

**ABSTRACT:** This article is related to the trajectory of Art teaching in Brazil, aiming to clarify the Brazilian historical context and the laws that determine Art as a discipline. The research highlights the teaching of Art and the characteristics of this trajectory from the institution of Art as an area of compulsory knowledge in basic education, as provided in the National Curriculum Parameters for Art Teaching and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBN). The relevance of this research lies in the fact that the recognition of Art as a discipline materializes a humanizing educational practice. Thus, Art shows its real importance in school education, because its function is indispensable in the life of any individual, which makes it one of the essential factors of socialization.

**KEYWORDS:** Art Teaching. Story. Guidelines Subject. Education.

### INTRODUÇÃO

Conhecer a história do ensino da Arte no Brasil é o princípio básico para entender sua trajetória, visto que esse movimento se faz presente desde início da humanidade.

No decorrer dos séculos, a Arte independente da forma de expressão, revela as características da sociedade e sua evolução.

O ensino da Arte no Brasil passou por muitas mudanças ao longo de sua história, as quais perduram até a contemporaneidade. Referidas mudanças ocorreram para renovar a educação no contexto brasileiro, e conseqüentemente, o ensino da Arte também. O princípio fundamental nessa trajetória é que a Arte seja reconhecida como disciplina, pois a partir desse entendimento será reconhecido a Arte como conhecimento.

Seguindo tais pressupostos, serão apresentadas as diretrizes que envolvem a história da Arte no contexto educacional brasileiro, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois são estes os princípios básicos da educação que asseguram a Arte como disciplina.

Como metodologia, utilizou-se pesquisa bibliográfica, com base em livros de autores voltados ao ensino da Arte (Barbosa, Richter, Rizzi, Lampert, entre outros) e legislações pertinentes ao tema (Legislação, LDB, PNCs).

## A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Para adentrar na história da Arte, primeiramente há de falar um pouco sobre Ana Mae Barbosa, por ser ela, a principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas e, a pioneira em Arte-educação. Foi a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston, pelo departamento de Educação Humanística (*Humanistic Education*) e, a primeira a sistematizar o ensino de Arte em museus, quando dirigiu o Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo. A partir de então, sua vida gira em torno do ensino da Arte nas escolas (Barbosa, 1989).

Em 1987, influenciada por Paulo Freire, Ana Mae desenvolveu a Abordagem Triangular para o ensino de Arte e, com apoio na referida proposta, lançou o primeiro programa educativo sobre Arte à frente do MAC-USP. Esta Abordagem tem influência das *Escuelas Al Aire Libre* mexicanas, do *Critical Studies* inglês e do *Discipline-Based Arts Education* (DBAE) americano. Ainda na contemporaneidade, Ana Mae continua sendo a base da maioria dos programas em Arte-educação no Brasil, principalmente após ter sido referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte dos ensinos fundamental e médio brasileiros.

Conhecer o passado é o primeiro passo para ter o entendimento do presente. Por isso, a passagem do ensino da Arte neste artigo será apresentada com base nos pressupostos de Ana Mae, onde a autora expressa que é necessário ter a consciência da importância do passado para que os conhecimentos formem a referência no presente.

Voltando ao período que compreende entre 1549 a 1963, a trajetória da Arte-educação no Brasil é destacada por alguns pontos, quais sejam: 1549-1808: caracterizado pelo ensino em oficinas de artesãos; 1808-1870: o Barroco brasileiro é substituído pelo Neoclassicismo, dominava o retrato e a cópia de estampas e, a atividade artística ainda não era incluída nas escolas públicas; 1870-1901: propaganda acentuada sobre o ensino do desenho como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária; 1901-1927: influência da pedagogia experimental, onde a criança começa a se expressar através do desenho, procurando seus próprios modelos a partir de sua imaginação; 1927-1935: repercussão à Semana de Arte Moderna na Educação Artística através de artigos e atividades e a renovação na Escola Nacional de Belas-Artes; 1935-1948: ocorre a primeira tentativa de estudar a Arte da criança, porém, com redução no interesse do ensino da Arte nas salas de aula; 1948-1958: criadas escolas de Arte, tendo uma supervalorização da Arte como livre-expressão e aceitação na educação como atividade extracurricular e até extraescolar; 1958-1963: desenvolvimento de atitude voltada à experimentação em Arte nas escolas comuns através da homologação da Lei Federal, tendo como influência, Paulo Freire nas concepções sobre educação (Barbosa, 2012a).

A breve exposição desse período é importante para se entender como foi e continua sendo difícil à aceitação do ensino da Arte no contexto escolar. Desde 1948, movimentos tentavam disseminar a Arte como forma de expressão, onde a criança e/ou adolescente poderia expor sua criatividade de forma livre e espontânea. Segundo relatos de Ana Mae, somente em 1971, o “Movimento Escolinha de Arte” passou a ser difundido em todo país, onde 32 escolas, na maioria particulares, ofereciam “cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas” (Barbosa, 1989, p. 170).

Reforça-se que até os anos 70, não havia curso de Arte-educação para professores nas universidades, somente cursos básicos para preparação de professores de desenho geométrico. Porém, com a promulgação da Lei Federal Lei nº 5.692/1971 (Diretrizes e Bases da Educação), o Governo Federal tornou obrigatório o curso universitário aos professores de Educação Artística, ficando os professores de Arte preparados pelas Escolinhas desatualizados, precisando recorrer a novos cursos para continuar em sala de aula. A Arte neste período era a única matéria que poderia mostrar algum tipo de abertura nas relações humanas e também, ao trabalho criativo, pois a disciplina Filosofia e História haviam naquela época sido eliminadas do currículo escolar (Barbosa, 2015).

Em 1973 foi criado nas universidades cursos de Arte-educação para preparar os professores. O curso de Licenciatura em Educação Artística na universidade tinha o objetivo de preparar os professores de Arte em dois anos, dando habilitação para “lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau” (Barbosa, 1989, p.171).

Esses cursos indicavam o desenvolvimento da criatividade como principal foco no ensino. As artes visuais eram representadas pela espontaneidade, auto liberação e originalidade, porém, não eram postas em prática em sala de aula. Acrescenta Ana Mae nesse sentido, que “são raros os currículos de segundo grau que incluem arte, havendo, conseqüentemente, pouco interesse na obtenção da licenciatura plena” (BARBOSA, 2015, p. 51-52). Contudo, em alguns estados, as escolas exigem somente Licenciatura Curta para lecionar o segundo grau.

Em 1975, nas artes visuais o que dominava ainda era o ensino de desenho geométrico, folhas para colorir, variação de técnicas e desenho de observação, procedimentos estes, com princípios ideológicos sem nenhuma evolução nas escolas. Nessa época, não era exigido nota em Arte porque a Arte-educação era analisada como uma atividade, não como uma disciplina. Em algumas escolas, buscando aproximar a arte com as demais disciplinas, os professores auxiliavam os alunos a fazerem uma auto avaliação de seu próprio desempenho nas aulas, analisando o seu comportamento e dedicação.

Em outros termos, o professor tinha que usar a imaginação para conseguir chamar atenção das crianças nas aulas de Arte, por vezes, conseguia levar os alunos a visitas e exposições, contudo, as obras de Arte não chamavam à atenção das crianças, pois elas não tinham a teoria destas obras para desenvolver o instituto da reflexão e/ou da criatividade nelas. Nas escolas particulares, não era diferente o ensino da Arte, visto que a imagem não era utilizada nas aulas. Os professores ensinavam Arte sem oferecer a possibilidade de ver, imagina como isso poderia estimular a criança a “gostar” de aprender Arte. Mesmo assim, a identificação do desenho com a escrita ultrapassou as barreiras do Modernismo, tornando-se “um argumento para vencer o preconceito contra a Arte” (Barbosa, 2012a, p. 36).

Nos anos 80, os arte-educadores na Semana de Arte e Ensino, enfatizaram os problemas preestabelecidos quanto ao isolamento do ensino da Arte nas escolas; a política educacional para arte-educação; a ação cultural do arte-educador no contexto brasileiro; e, a educação de arte-educadores. Este evento teve o intuito de reunir o maior número de arte-educadores do país para requerer direitos quanto ao ensino da arte.

Com a necessidade de se trabalhar a criatividade nas aulas de Arte e buscando melhores condições para o ensino de Arte, em março de 1982, foi criada a primeira associação estadual, a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), seguida por outras várias associações no decorrer, tais sejam: Associação de Arte-Educadores do Nordeste (ANARTE), Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul (AGA), Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná (APAEP), entre outras. Essas associações têm a oportunidade de negociar com as Secretarias da Educação e Cultura, o Ministério da Cultura, legisladores e líderes políticos o ensino de arte. A maior preocupação dessas associações era “a politização dos arte-educadores preparando-os para repelir a manipulação governamental sobre os arte-educadores”



(Barbosa, 1989, p. 174).

Mesmo o governo apoiando a Arte-educação, após 1983 “mais de 50% dos professores primários (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) estudaram apenas até a 4<sup>a</sup> séries. Eles não têm nenhum preparo, mas, lecionam todas as matérias incluindo arte” (Barbosa, 1989, p.177). Conseqüentemente, os resultados não eram bons, pois os professores não utilizam livros adequados para o ensino da Arte, cultivavam a ideia de que ensinar Arte era dar folhas para os alunos colorir nas principais comemorações e, assim por diante.

Ana Mae, insatisfeita com os resultados e pensamentos retrógrados dos educadores, em 1987 começa um programa de Arte-educação no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, abordando a história da Arte e leitura de obras de Arte, juntamente com o trabalho prático, utilizando uma metodologia própria, também chamada “Abordagem Triangular”, tendo como base, o conhecimento anterior do professor. O foco dessa proposta diferenciada era o fazer artístico, analisar as obras artísticas e a história da Arte, sempre com destaque na Arte como conhecimento que pode ser desenvolvido na escola.

A partir de então, as artes visuais passaram por um processo consciente de diferenciação cultural, pois a teoria social crítica passou a se tornar parte da educação e da Arte pós-moderna, alimentando as expectativas sociais, bem como, da representação cultural da Arte. Na cultura brasileira, “a renovação da arte visual ocorreu como decorrência da evolução literária, representando muitas vezes, uma ilustração visual da literatura” (Barbosa, 2012a, p. 29).

Lampert (2010), em artigo publicado no livro de Ana Mae, intitulado “Abordagem Triangular” ressalta que, o MAC-USP tornou-se um pioneiro nas referências sobre assuntos envolvendo as diferentes culturas, o diálogo sobre aprendizado e, nas ações educativas, pois viabilizavam acesso das classes sociais à cultura, fundamentando assim, uma política pluricultural aberta a todos.

Ainda reportando-se ao ano de 1987, a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB) foi criada devido “a necessidade de representação das diversas associações estaduais e regionais de arte-educadores em uma federação, que tivesse voz a nível nacional” (Richter, 2014, p. 325). Ao longo da sua existência, a FAEB lutou pela obrigatoriedade da Arte educação e à cultura para todos os cidadãos brasileiros. A partir de então, o fortalecimento e valorização do ensino da Arte passa a ter maior repercussão demonstrando sua real importância na interação social, incluindo a leitura da imagem, as práticas educativas em escolas, museus e, em espaços acadêmicos.

Trabalhar a leitura da imagem, segundo Ana Mae, “é construir uma metalinguagem da imagem. Isto não é falar sobre uma pintura, mas falar da pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária” (Barbosa, 1989, p. 178). A intenção era mostrar a evolução das formas artísticas através dos tempos, buscando despertar nos docentes um novo olhar para Arte, pois a Arte faz parte do dia a dia de todo indivíduo.

Em 1988, no Congresso de Arte-educação dos Estados do Sul o tema “Arte” foi

proposto para demonstrar a real perspectiva do ensino de Arte, pois aos professores de Arte o assunto ainda não demonstrava-se claro, visto que identificam a Arte como “intuição ou emoção e, como resultado, eles pensam que ‘arte-educadores não precisam pensar’ e ‘arte é só fazer’, excluindo a possibilidade de observação e compreensão da arte” (Barbosa, 1989, p. 177).

A limitação dos professores regia-se pela falta do conhecimento da história da Arte. Certamente,

[...] apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada (Barbosa, 1989, p. 178).

Nesse contexto, a história da Arte passou a ser estudada a partir de cada obra de Arte examinada pelos alunos, criando-se uma conexão entre outras obras já vistas. Foram necessários investimentos para atualizar os alunos com novas obras de Arte, dentre eles, máquinas de xerox para duplicar as obras.

Ana Mae para estimular a movimentação sobre a necessidade de iniciar os alunos na leitura de imagens e na história da Arte, segue com as palestras em todo Brasil. O Paraná (Curitiba) foi um dos primeiros Estados à aderir as palestras de Ana Mae, seguido de Santa Catarina (Florianópolis) e Distrito Federal (Brasília). As palestras eram voltadas aos professores de Arte, universitários e estudantes de cursos de Educação Artística nas universidades.

No decorrer, a atuação dos Arte-educadores tornava-se mais ativa e consciente, entretanto, a formação sobre Arte-educação e de Arte continuava fraca e superficial. As universidades preocupadas tentam reforçar o conhecimento dos professores com novos cursos, curtos e intensivos, normalmente com 10 horas diárias, preparados por professores e artistas. O intuito desses cursos era intermediar a Arte entre professor e aluno, onde “a ideia é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras” (Barbosa, 1989, p. 176).

A partir de 1990, as reflexões e o ensino da Arte avançaram. Novas abordagens de ensino e aprendizagem de Arte nas escolas foram ganhando espaço, objetivando a construção do conhecimento, da percepção, da imaginação e da capacidade crítica não somente do aluno, como também, professor.

Para dar continuidade aos movimentos, a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em 1991, organizou um grupo de estudos para continuar discutindo os aspectos conceituais do ensino da Arte. O primeiro encontro ocorreu em 1992, no V Congresso da FAEB, em Belém do Pará, onde propôs-se o Fórum Nacional de Estudos pela Reformulação do Ensino Superior das Artes. Outros congressos continuaram com a luta pelo reconhecimento do ensino da Arte, distribuídos em várias regiões do país e, paralelamente, desenvolvidos cursos de pós-graduação e publicações pertinentes

ao tema.

Entre 1993 e 2007, foram realizados vários congressos pela FAEB, onde os Arte-educadores com maior tempo de carreira tinham a oportunidade de transmitir suas vivências com os iniciantes. O principal objetivo era promover o conhecimento e discussões envolvendo o ensino da Arte (Richter, 2014).

Temáticas e discussões sobre o ensino da Arte perduram até a atualidade. E, a legislação, como amparo, se faz presente para assegurar a obrigatoriedade da Arte como disciplina no contexto escolar.

## **DIRETRIZES QUE ENVOLVEM A HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL**

Conforme já exposto, a Arte no Brasil tem uma longa trajetória. Mas somente a partir da criação das Diretrizes e Bases da Educação, o Ensino da Arte passou a ser obrigatório nas escolas (Brasil, 1997).

No início do séc. XX, as escolas primárias e secundárias eram contempladas em seus currículos as disciplinas de Desenho, Trabalhos manuais, Música e Canto Orfeônico. O destaque nesse período foi à inserção do canto nas aulas, “intentando não somente difundir a linguagem musical, mas também fortalecer princípios cívicos e regras de convivência social” (Souza; Souza, 2017, p. 405). O canto tem o poder de desenvolver a comunicação entre as pessoas, impulsionando ao prazer estético, a ritmos e movimentos, sendo, portanto, um condutor de atividade psíquica. E isso é Arte, é o impulso a algo desconhecido.

Entre os anos de 1930 e 1940, o compositor Heitor Villa Lobos, por meio de um projeto, almejava difundir a Linguagem Musical. E, nos anos 60, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, instituiu a Educação Musical, em seus desdobramentos estabeleceu-se novas diretrizes para a política educacional rerepresentando a proposta curricular. Com a Lei nº 5.692/1971, estabeleceu-se a inclusão da Arte no currículo escolar denominada “Educação Artística”, porém, ainda considerada como uma mera “atividade educativa” e não como disciplina (Brasil, 1971).

Neste período, embora a Arte fosse vista apenas como uma atividade educativa, os avanços foram consideráveis, principalmente na formação do indivíduo, passando a ocupar papel relevante na vida dos alunos. Contudo, no âmbito escolar, deixa a desejar, visto a falta de professores com formação específica em Arte.

Com a nova Constituição de 1988, a Arte teve um princípio de reconhecimento, onde está disposto a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade. O art. 206, § 2º dispõe que “o ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios [...] II – liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento” (Brasil, 1988).

Mas, somente com a Lei nº 9.394/1996 (atualização da LDB de 1961), o ensino da Arte tornou-se obrigatório no Currículo Escolar em todos os níveis da Educação

Básica. A priorização da educação estabelecida por referida lei, reafirma e aumenta o dever do poder público com a educação em geral e, especificamente, com o Ensino Fundamental, isto é, reforça a necessidade de que todo cidadão brasileiro tenha direito a concluir a formação básica consolidado na base comum (Brasil, 1996).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) há também ressalva quanto a obrigatoriedade da disciplina de Arte, onde está disposto que “também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica” (Brasil, 1997).

Nos PCNs está disposto que “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido as experiências das pessoas, por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação” (Brasil, 1997). Logo, são norteadores do ensino da Arte, tendo como objetivo, expandir a disciplina, estabelecendo conteúdos direcionados, linguagens e critérios avaliativos.

Buscando seu espaço, o ensino da Arte, em 2010, com a alteração da Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.287/2010 ganha maior obrigatoriedade, onde no artigo 26, § 2º, ficou expresso que:

Art. 26. [...]§ 2º. *O ensino da arte*, especialmente em suas expressões regionais, constituirá *componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica*, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 2010) (grifo nosso)

Há complemento deste entendimento nos PCNs, onde está claro que o aluno deve desenvolver sua “cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recortar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar” (Brasil, 1997). Nesse sentido, o ensino da Arte tem o poder de incentivar e divulgar a cultura popular, evitando assim, a perda das tradições culturais tão necessárias na formação da identidade dos indivíduos.

Ana Mae, por ser a defensora do ensino da Arte nas escolas, ressalta que os PCNs no Brasil não apresentam os resultados à disciplina de Arte conforme deveria, e assim explica:

[...] nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte o currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para aprender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea (Barbosa, 2012b, p. 14).

Tal problemática volta-se à preocupação com o conhecimento dos professores para ensinar Arte. O poder público reserva lugar à Arte no currículo e como é ensinada, porém, não oferecem oportunidade aos professores para desenvolverem a capacidade de compreender a Arte, como consequência, professores e alunos sem conhecer efetivamente os prazeres da Arte, não há como ser esta restauradora.

No âmbito jurídico, embora passados 20 anos, a luta para ampliar o conceito do ensino da Arte nas escolas continua, tanto que, em 2016, foi publicada a Lei nº 13.278/2016, objetivando incluir as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Referida lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/1996), estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Em 2017, a LDBEN sofre alterações no ensino médio. Após a Lei nº 13.415, de 2017, houve mais mudanças no ensino da Arte, dispondo no Capítulo II – Educação Básica, artigo 26, § 2º o seguinte: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá **componente curricular obrigatório da educação básica** (Brasil, 2017, grifos nossos).

Para lembrar, na redação da Lei nº 12.287/2010 dispunha além do disposto na atualização da lei, que o ensino da Arte era um “componente **curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 2010, grifos nossos). A partir desta nova lei, houve significativa mudança, visto ser obrigatório o ensino da Arte na educação básica, portanto, o ensino médio também se adequa a tal lei.

Isto posto, mesmo que o ensino da Arte esteja inserido na legislação vigente, a falta de reconhecimento é percebido até mesmo no ambiente escolar, pois muitas vezes é discriminada pelos próprios colegas de profissão. Embora os PCNs reconheçam a disciplina da Arte, é importante mostrar a Arte com a mesma relevância das outras disciplinas, até mesmo, para estimular os professores a buscar aperfeiçoamentos e especializações, proporcionando assim, um ensino com melhor qualidade aos seus alunos. Isto posto, a Arte como disciplina é de suma relevância no contexto escolar.

## A ARTE COMO DISCIPLINA

Refletir sobre a Arte como disciplina não é tarefa fácil, visto que o ensino da Arte ainda que na contemporaneidade, não é valorizado no contexto escolar. Desde os anos 80 essa luta é recorrente, onde professores da área de Educação Artística já buscavam justificar a importância da Arte como disciplina.

Nessa época, a Arte só tinha o devido reconhecimento pelos artistas e educadores da área, pois conseguiam analisar seu papel no desenvolvimento da criatividade, da expressão das emoções, das habilidades e reflexões. Esse grupo de pessoas entendiam a Arte como sendo um produto cultural que intermediava o indivíduo e o gênero humano. O professor nesse caso, tornava-se um mediador, pois ensinava o complexo sistema teórico e histórico através do psicológico, utilizando a Arte como ferramenta para promover o desenvolvimento da personalidade dos alunos.

As primeiras grandes transformações ocorreram nas décadas de 80 e 90, no



período em que surge a Abordagem Triangular, criada em 1960, por professores de Arte, na Inglaterra e Estados Unidos, sendo adaptada por Ana Mae Barbosa no Brasil, em 1987.

Com o passar das décadas, a Arte foi ganhando espaço através do seu poder de ampliar as capacidades tanto do professor quanto do aluno para além dos limites impostos pela natureza. Por isso, a Arte pode ser entendida como “um instrumento cultural mediador entre o indivíduo e o gênero humano. A função desse instrumento é reproduzir no indivíduo características humanas conquistadas por meio do trabalho ao longo da história” (Barroco; Superti, 2014, p. 26). Assim sendo, a Arte enriquece o repertório das aulas, mostrando uma nova visão de mundo e humanidade.

Embora a Arte, esteja de fato reintegrada ao currículo como disciplina através de leis que a amparam, ainda na atualidade continua enfrentando problemas para ser efetiva de fato nas escolas. Souza e Souza (2017, p. 405), enfatizam que “apesar do avanço das leis, a escola e o sistema educativo atual têm enfrentado desafios que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino”.

Entretanto, é evidente que o ensino da Arte na escola é necessário, pois através da Arte o indivíduo tem a oportunidade de interagir com o mundo que o cerca de forma criativa, crítica e reflexiva. A vivência com a Arte oferece ao aluno condições para desenvolver saberes voltados ao pensar e ao fazer Arte.

O diferencial da disciplina de Arte é que ela não é apenas uma disciplina dentro do currículo da educação básica, seu comprometimento vai além de transmitir conteúdos previstos no plano de trabalho docente, pois procura no aluno, despertar a curiosidade para desenvolver sua criatividade e emoção. Assim sendo, é fundamental que a prática no contexto escolar seja voltada à compreensão do histórico da educação da Arte, pois a Arte possibilita que o acesso à produção artística seja alcançado.

O esforço pelo reconhecimento do ensino da Arte, segundo Ana Mae, não é somente para enriquecer o conhecimento, mas “para reconstruir a educação elementar através da introdução de atividades construtivas e produtivas, não mais como supérfluas, mas como fundamentais” (Barbosa, 2015, p. 32). Na medida em que a educação começa a trabalhar o sujeito concreto a partir das relações sociais, é necessário o entendimento de que a escola é o instrumento de acesso e democratização do saber. Assim sendo, reforça-se a importância de trabalhar os conteúdos de Arte nas escolas para construção da reflexão homem *versus* mundo.

O conhecimento da disciplina de Arte requer consciência e reflexão, pois é “importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade” (Rizzi, 2012, p. 71).

Mesmo com os percalços observados no decorrer desta pesquisa, a Arte nos dias atuais vem ganhando espaço, seja através da música, da dança, dos filmes e, também, no contexto escolar. As práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula torna-



se o ponto onde o saber reflete conhecimento, por isso, a fundamentação histórica torna-se de suma relevância nas transformações do cotidiano de cada aluno.

Por consequência, a educação da Arte observada como um processo transformativo no âmbito social, volta-se ao desenvolvimento humano onde o docente assume a meta de ensinar e, ensinar Arte é superar-se a si próprio, ou seja, ensinar e aprender desperta a consciência na formação humana, onde o aluno encontra condições para desenvolver sua expressão construída a partir do conhecimento em Arte.

Logo, a disciplina de Arte sendo reconhecida faz toda diferença no desenvolvimento do aluno como pessoa, visto que a Arte desperta através da emoção, reflexão e do pensamento, a revelação do homem e de sua capacidade de criar.

## CONCLUSÃO

Ao analisar a trajetória do ensino da Arte no Brasil verificou-se que no longo do processo histórico muitos foram os percalços para conseguir o reconhecimento do ensino da Arte e, tudo o que foi conquistado até a atualidade é resultado de muita luta por tentar mostrar a verdadeira importância da Arte na educação.

A análise da legislação permitiu evidenciar de que forma e em que circunstâncias históricas o ensino da Arte no Brasil passou a ter importância como componente curricular obrigatório na educação básica. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, o suporte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve a obrigatoriedade da Arte como disciplina, mas a efetiva aplicação da lei foi e continua sendo um desafio a ser enfrentado no campo do ensino da Arte.

Atualmente, a disciplina de Arte devido ao seu caráter social vem despertando questões relevantes ao tema, pois a partir do ensino de Arte o aluno passa a ter contato com as múltiplas formas de manifestação artística, ou seja, consegue projetar a Arte nos mais variados sentidos, ampliando assim, as possibilidades para sua vida.

A partir desses entendimentos, espera-se que a Arte possa ser interpretada sob uma óptica de conquista, onde a cultura, a educação e a sociedade como um todo, despertem para a potencialidade de expansão que a Arte desperta no ser humano. Essa luta é para que se criem condições para os alunos estimulem a perseverança, a persistência nas tarefas difíceis, o querer aprender, o gostar de aprender, enfim, desfrutar o mundo de forma criativa e reflexiva, tornando-os homens de bem, capazes de perceber de maneira mais clara a realidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução de Sofia Fan. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, set./dez. 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010)> Acesso em: 15 ago. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012a.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: \_\_\_\_\_. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012b. Cap. 1. p. 13-27.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARROCO, S Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Presidência da República do Brasil, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base*. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, Presidência da República do Brasil, 1971.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Presidência da República do Brasil, 1996.

BRASIL. *Lei nº 12.287*, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF, Presidência da República do Brasil, 2010.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, Presidência da República do Brasil, 2017.

BRASIL. *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais*. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LAMPERT, Jocielle. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 10. p. 443-453.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014. Cap. 13. p. 323-348.

RIZZI, Maria Cristina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 5. p. 69-77.

SOUZA, Maria Janaina Piedade; SOUZA, Nadia Aparecida de. Dificuldades para o ensino de artes: o que dizem os professores. In: *XVII SEDU – Semana da Educação UEL*, p. 397-408, 2017.

## A PINTURA DE RETRATO NA SOCIEDADE PAULISTANA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL

*Data de Submissão: 12/02/2020*

*Data de aceite: 08/05/2020*

**Débora Elise de Almeida**

Universidade Federal de São Paulo – Escola de  
Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
Guarulhos – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/1942225429486325>

**RESUMO:** O presente artigo resulta de uma pesquisa e vivência prática e teórica que se alastrou por três anos após meu estágio no Museu Santa Casa de São Paulo partindo de um esforço conjunto com minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Pimenta Hoffmann, anexando-se de modo acadêmico no campo da História da Arte pelo período da modernidade até os dias de hoje e de maneira inédita por esta pesquisa pioneira realizada e ainda em continuidade o que tornou-se necessário para uma exploração em relação ao desenvolvimento histórico voltado para formação da instituição, junto ao processo de aquisição de dados para elaboração de preservação da memória através de imagens como retratos e objetos que compunham parte social de diversos setores no Hospital da Santa Casa de São Paulo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Retrato – Museu Santa Casa – História da Arte – Memória – Pinturas.

### PORTRAIT PAINTING AT SOCIETY PAULISTANA AND ITS IMPORTANCE FOR ART HISTORY IN BRAZIL

**ABSTRACT:** This article results from a research and practical and theoretical experience that spread for three years after my internship at the Santa Casa Museum of São Paulo starting from a joint effort with my advisor, Prof. Ana Maria Pimenta Hoffmann, annexing academic way in the field of Art History from the period of modernity to the present day and unpublished by this pioneering research carried out and still in continuity what became necessary for an exploration in relation to the historical development focused on the formation of the institution, together with the process of data acquisition for the elaboration of memory preservation through images such as portraits and objects that made up a social part of various sectors at the Santa Casa Hospital in São Paulo.

**KEYWORDS:** Portrait - Museu Santa Casa - Art History - Memory – Paintings.

### 1 | INTRODUÇÃO

A importância temática do estudo dos retratos adquiridos no âmbito museológico e institucional, adquire um valor necessário para a construção de um viés historiográfico, artístico

e científico transformando e crescendo o interesse sobre o tema, destacando maneiras críticas de se melhorar a abordagem e propagar-se culturalmente para a sociedade. O Museu Santa Casa de São Paulo, reconhece o valor de seu acervo desde antes da existência através de idealizações e projetos escritos que colocassem em prática a sua criação, assim, compreende-se a origem e ideia do Hospital Santa Casa junto com o passar do tempo e montagem do Museu, possibilitando a compreensão do espaço e sua mensagem histórica contida na coleção de pinturas de seu acervo.

A coleção de pinturas e obras existentes dentro do próprio núcleo constituiu-se de origem entre os séculos XVII ao XX complementando-se ainda nos dias de hoje por sua contemporaneidade existente nos âmbitos da museologia e colecionismo, fator que se desencadeou pelo processo prático da construção de arquivos de documentos e memórias, galeria de artes à inauguração de um espaço museológico contido que abrigou as mais diversas peças encontradas até os dias de hoje denominando-se um “Museu”.

Minha pesquisa sobre o tema vem por este artigo apenas reconstituir de maneira rasa toda a vivência (5 anos) destinada até o presente momento e traz indícios de sua posterioridade que se desenvolverá durante meu mestrado, tal iniciativa se deu devido ao carinho que este espaço me trouxe com relação à sua memória contida na necessidade de pesquisas que ampliem e divulguem seus dados em assuntos inéditos dentro do meio acadêmico a fim de transformar a potencialidade profissional deste Museu através de pesquisas especializadas nos mais diversos temas correlacionados.

## 2 | A SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE SÃO PAULO E A SUA ORIGEM

Existe uma grande lacuna em relação a exata criação da Santa Casa da Misericórdia de São Paulo, acredita-se que sua origem se deu na metade da década de XVI em início de XVII. Os documentos mais antigos existentes que comprovam a origem da *Santa Casa de Piratininga* são do período quinhentista, um legado em testamento com data de 5 de novembro de 1599 com o valor de “*hum mil réis, para a Misericórdia*” (Duílio Crispim Farina<sup>1</sup>).

A origem da primeira sede da Santa Casa de São Paulo se deu na palhoça de Anchieta localizada no Pátio do Colégio em sua vinda ao Brasil, logo, sua instalação se fez na Rua Direita na Igreja da Irmandade, atendendo os enfermos na Sacristia, no Largo da Misericórdia, foi construído um chafariz que foi transferido para o Largo da Santa Cecília em 1886. No período bandeirista era difícil construir um hospital devido a pobreza no planalto de Piratininga, a grande demanda de recursos para mantê-lo se dava a poucas vindas dos próprios paulistas ao centro, que preferiam se manter com policultura e frequentar o planalto apenas para atividades festivas e

---

1 Ernesto de Souza Campos, "Santa Casa de Misericórdia de São Paulo", in: Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, Vol. XLIV (2ª Parte), São Paulo, 1949, pág. 10.

não cotidianas, deste modo, pouco se fez neste período para mudar tal situação da Misericórdia do Planalto, a “Idade do Ouro” necessitava de movimentos voltados para Minas Gerais, esvaziando São Paulo em busca da nova descoberta lucrativa. No início do século XVIII, nota-se uma reformulação em relação aos problemas assistenciais da Santa Casa e sua administração, conforme consta nos Livros de termos de Mesa<sup>2</sup> do período, o terreno para construção do hospital foi pedido pela Santa Casa à Câmara em julho de 1716, próximo a Igreja da Irmandade na Rua Direita e a construção se deu em 1717 conforme aponta em ata do período<sup>3</sup>.

Com o término em 1740 da Igreja da Irmandade, provou-se o desinteresse em construir um prédio novo hospitalar, foi então decidida a compra de quatro casas para a finalidade de atender e servir como espaço hospitalar na Rua da Quitanda em 1744, e finalizadas em sua objetividade em 1749. A justificativa do empobrecimento da cidade de São Paulo em relação a aquisição de um novo espaço para o hospital se fez devido ao elevado valor “imobiliário” da época, o atendimento para pobres, cativos livres e escravos da época se fazia pela Misericórdia, o fato em relação ao ocorrido é que sempre existiu um costume em enterrar ali os mortos, o que constitui um pequeno preço arrendatário e o surgimento de um cemitério local.

O desenvolvimento progressista lento e rico da província no final do século XIX, traz a partir do café a liderança econômica nacional, além do grande desenvolvimento dos transportes, sistema ferroviário e apropriação de uma nova formação do setor de trabalho e de comunicação. O crescimento da elite cafeeira dentro da capital gerou um déficit grande em relação as indústrias não existentes no momento.

A ausência de documentos dos primeiros cinquenta anos do século XVIII, justifica o verdadeiro fato em que foi tomada a decisão de instalar um novo hospital, com indício a precariedade na instalação constava desgastes, junto a ausência de estrutura para capacitar a população que usufruía o complexo é no mínimo suficiente para se pensar em medidas de infraestrutura que o período higienista necessitava em exclusividade. Não se sabe exatamente quais as medidas da Irmandade que foram tomadas dentro deste ocorrido para que fosse sugestionado tal procura de uma nova instalação própria, a primeira hipótese se deu com a Chácara dos Ingleses em período provisório em 1824, após inúmeras reformas e construções desde o período de 1844, não se supriam as necessidades já mencionadas de atendimento aos pacientes, o número de enfermos triplicou desde seu início de existência e as transformações industriais e ferroviárias após 1860 cresceram junto com a chegada de imigrantes ao estado, sendo necessária a projeção de uma planta adequada de um hospital em um terreno capacitado para este fim.

Em agrado à elite que ofereceu vários terrenos e espaços diferentes como no Bexiga, Luz e Arouche, em locais perto e atendendo ao solicitado conveniente espaço

2 “Livros de Termo de Mesa”, nº 01, Santa Casa de São Paulo, 1703-1738. In: Acervo do Museu Santa Casa.

3 Ata de 03 julho de 1917 – in Livro das deliberações.”–Pág.66. In: Acervo do Museu Santa Casa de São Paulo.

estabelecido por Luiz Pucci, junto com Caetano de Campos e Guilherme Ellis, o terreno da Santa Casa é oferecido pelo Barão de Piracicaba e Dr. Rego Freitas no Arouche perto da Capela da Santa Cecília. O benefício em receber uma doação de grandes figuras da elite paulistana dava uma idealização de enobrecimento do lugar e abria portas favoráveis para mais doadores que começavam a elevar seu próprio legado em razão do período cafeeiro, a Irmandade era aberta ao recebimento desta elite, se tratando de dependência financeira de doações a aceitação do terreno se fez imediata, pois, atendia adequadamente todos os requisitos apontados por Pucci. A Santa Casa ganha espaço com um grande terreno cercado pelas ruas: Cesário Mota, Marquês de Itu, Jaguaribe e D. Veridiana, nomes importantes para a elite paulistana em razão de bens e feitos à caridade. O terreno cedido para a construção de um hospital era antes um campo com plantações de chá do general José Arouche de Toledo Rendon. O Hospital teve seu projeto em andamento e criação na década de 1870 e início da construção em 1879<sup>4</sup>, seu término e inauguração começou em 31 de agosto de 1884 e para 1885 a mudança para a sede definitiva e finalizada.

A região do bairro Santa Cecília, local onde se fundou a Santa Casa, ocorreu em 1860, com a solicitação dos moradores em construir uma capela de madeira, a facilidade em que a cidade se propagava no Arouche, trouxe novo olhar para uma região nova e pouco habitada, a mansão de Dona Veridiana com características de modelo europeu (remetente ao renascentismo francês) foi o grande estopim para que o distrito se formasse rumo a separação de Perdizes e a nova consolidação de bairros como Vila Buarque ( local onde se encontra o Hospital) que era no período de seu desenvolvimento, um bairro de concentração da grande elite cafeeira graças a Higienópolis, o recebimento da classe média-alta permanece em sua existência e privilégio local até os dias de hoje.

### 3 | O MUSEU SANTA CASA: ORIGEM DO ACERVO E PINACOTECA

O projeto de arquitetura realizado por Luiz Pucci para a construção da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo é elaborado através do estilo gótico poupando economicamente e elaborando de maneira mais simples e direta aos objetivos sanitários do momento de sua construção. Acompanhava características francesas e a união aos aspectos místicos e influenciadores de religiosidade com tendência ao historicismo que remete todo o tempo sua arte, a ideia de se obter um castelo monumental com tetos inclinados, arcos de ogiva, traz o estilo gótico em seu novo tempo em lembrança ao período feudal, as torres altas deveriam ter uma cruz que fosse possível ser avistada de longe. Dentro do prédio central, na região da Provedoria, biblioteca, arquivo e oficinas, já se pensava no espaço para o Museu<sup>5</sup>, em relação ao projeto arquitetônico, acredita-

4 Benedito de Lima Toledo. São Paulo: três cidades em um século (São Paulo: Duas Cidades, 1983), p. 88. 2004.

5 “Relatório da Mesa Conjuncta” –Pág. 173-176. São Paulo. 1928.



se que a única explicação para a localização deste, é que se tratava de um depósito de partes enfermas retiradas dos pacientes e conservadas em formol para estudos científicos, fato que posteriormente foi consolidado conforme registros que apontam em providência memorativa, ação e visita ao depósito do Hospital Central, sendo esta realizada no ano de 1984 à 1992 em busca de organização de um acervo museológico para sua formação. As documentações existentes até o presente momento, são do final do século XIX, remetem a ideia de importância em resgatar a memória e permanência de dados que sobre a trajetória histórica da origem da Irmandade da Santa Casa até os dias atuais. Apontado no Livro de Compromisso da Mesa Administrativa do ano de 1977<sup>6</sup>, a origem do cargo Mordomia se aplica em administrar espaços estabelecidos pela mesa e competem a seguinte obrigação:

*“Art.48 – Ao Mordomo do museu e Capela compete organizar e superintender os seus serviços;*

*1º - Quanto ao Museu:*

*Manter o Museu da Irmandade e desenvolvê-lo, colecionando e classificando suas peças, dispondo-as de maneira a serem apreciadas nas vitrinas e estantes;*

*Zelar pela conservação e manutenção de suas peças, de maneira a evitar estragos, deterioração, furtos e depredações;*

*Cuidar dos quadros das galerias, mantendo-os conservados em ordem e relacionados;*

*Registrar os fatos históricos do interesse, mantendo-os conservados, em ordem e relacionados. ”*

*Seção III do livro de ata do Compromisso da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Pág. 14.*

Deste modo, nota-se que o Museu ainda era vinculado à Capela, sendo assim, a junção de valores relacionados ao objetivo de contar a história se fazia por uma relação de religiosidade e conservação de um ponto de vista específico em valor ao pensamento de sua origem nas confrarias, ainda assim, o Museu atendia em rumo ao objetivo de se seguir os elementos de sua missão<sup>7</sup> e a busca por novas peças e artefatos se dava em vasculhar depósitos e lixos da instituição, ou em recuperar peças que estavam prestes a serem leiloadas ou doadas por parte da elite que se relacionava socialmente com a instituição, um grande motivo para tal atitude ser vista de maneira crítica e negativa em seu resultado inicial de construção do espaço museológico, devido à falta de conhecimentos sobre gestão museológica, o espaço era disposto em forma de “gabinete de curiosidades”, sendo uma espécie de colocação de artefatos “*de uma forma mais didática e mais bonita de se ver*”<sup>8</sup> com relação ao contexto em que este fazia-se sentido conforme objetos eram encontrados, é evidente pela maneira como as coisas se deram que não permaneceu deste modo, o museu sofreu e sofre

6 “Compromisso da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.” –Pág. 12. São Paulo. 1979.

7 “Como Gerir um Museu: Manual Prático” – ICOM. Pág. 40. França. 2004.

8 Glauco Carneiro. “O Poder da Misericórdia – A Santa Casa na História de São Paulo.” –Pág. 377. Volume 3. São Paulo. 2010.

inúmeras transformações desde sua existência e inauguração.

Inaugurado em 6 de junho de 2001 o Museu é aberto para visitas institucionais de integração de corpo de funcionários da Santa Casa, visitas agendadas e visitas livres. Em 2011 até os presentes dias, conforme apontam relatórios anuais, o museu passa por reformulações e elaborações que buscam atender todos os preceitos e diretrizes para melhorias em sua permanência.

Em 2016, o Museu passa por enormes mudanças até os dias atuais, a estrutura em que este se encontra é em definição de diretrizes museológicas que atendam tais características: museologia, gestão, salvaguarda e comunicação, vale salientar que a potencialização em elevar seus valores e conquistas ainda é um objeto de grande busca e necessidade de muitas vertentes relacionadas a qualificação de melhorias para seu acervo.

*“Atualmente a coleção do Museu compreende inúmeras referências bibliográficas, publicações e mais de 7.500 peças, de arte, entre esculturas, mobiliário, aparelhos e instrumentos médicos, objetos de farmácia, retratos produzidos por diversos artistas renomados óleo sobre tela. Entre eles figuram nomes expressivos como: Benedito Calixto, Almeida Júnior, Oscar Pereira da Silva, Gino Catani, Castellane, Tarsila do Amaral, Mário Gruber, Ronaldo Noronha e tantos outros.”<sup>9</sup>*

As colocações de quadros nos salões da Provedoria são comprovadas em origem pelo primeiro termo de Compromisso no ano de 1907<sup>10</sup>, em função homenageava-se os colaboradores que realizavam grandes feitos e pertenciam ao quadro de: colaboradores, doadores e Irmãos da Mesa Administrativa, assim, esta foi a única maneira de se iniciar a existência de um espaço expositivo ainda que seletivo e pertencente a um só grupo.

A existência de retratos no espaço da Provedoria e Salão Nobre era apenas de cunho comemorativo e de homenagem, inexistente ao incentivo em preservar a origem de dados e documentos que procedem sobre a aquisição de obras e pinturas, permanecendo até os dias de hoje um questionamento em relação a origem de muitas das peças do acervo no Museu.

9 1ª Análise –Relatório de atividades Agosto de 2011 a dezembro de 2011” –Pág. 16. São Paulo.

10 “Acto Adicional ao Compromisso de 30 de agosto de 1907.” –Pág.14. São Paulo.1907-1932.



Figura 1: Reunião da Mesa Administrativa da Provedoria no Salão Nobre. 1993.

Fonte: Acervo do Museu Santa Casa de São Paulo.

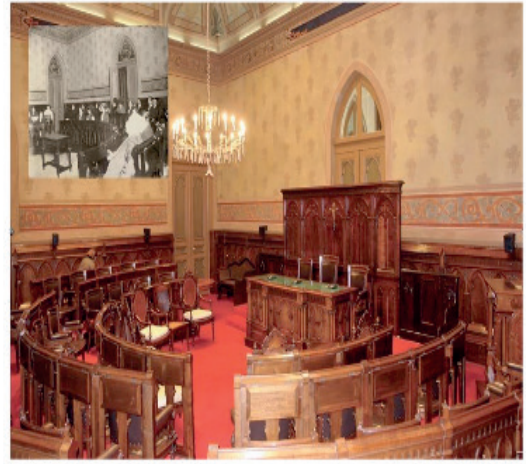


Figura 2: Parede do segundo anexo do Museu Santa Casa de São Paulo –Atual Pinacoteca. 2018.

Fonte: Débora Elise de Almeida

O acervo do Museu da Santa Casa, conta hoje com um mobiliário do século XVIII, objetos de farmácia e botica, objetos de medicina, objetos de arte, documentos históricos, documentos do período da Revolução Constitucionalista de 1932, Roda dos Expostos, Livros de Registro dos Expostos e uma coleção de 193 pinturas em retrato que formam a coleção existente feitas por Benedito Calixto, Pedro Alexandrino, Oscar Pereira da Silva, Almeida Junior e Tarsila do Amaral além de outros pintores que sucederam este legado.

Pode se observar que cada pintor possui uma maneira convencional de produzir uma pintura, conforme olhamos, seguindo o modelo formal da Academia de Belas Artes, a superfície lisa com tons escuros em plano de fundo em contraste com a própria sobriedade da vestimenta deixa em evidência o enfoque para o rosto da figura retratada que em sua imponência deixa claro seu papel de enorme participação na elite paulistana. Através da análise de documentos, livro de atas de Compromisso da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, pude observar a necessidade de estudos aprofundados para continuidade em relação ao desenvolvimento qualificado e curatorial da expografia do acervo e pinturas da pinacoteca do Museu, a busca incansável por dados é uma modo de se manter e preservar a procedência histórica, junto com medidas adequadas para se obter legalmente uma peça museológica, a prática e importância de se colecionar um objeto está representada na sociedade durante todo o desenvolvimento da história, o prestígio em adquirir um gosto e relacionar este aos seus interesses intelectuais faz do indivíduo colecionador importante em guardar e preservar uma memória através de seu modo de organização, o prestígio dado para a elite paulistana colocada em retratos é um modo de obter uma memória visual daquele que participou da formação e como no caso estudado, participou no desenvolvimento da história da cidade de São Paulo e formação do Hospital da Santa Casa.



Figura 3: Sala Histórica de Reuniões do Museu Santa Casa.

Fonte: Débora Elise de Almeida



Figura 4: Entrada de acesso ao Museu Santa Casa de São Paulo, 2018.

Fonte: Website e acervo do Museu Santa Casa de São Paulo.

#### 4 | RETRATO

A grande ausência de dados sobre a origem das pinturas em retrato pertencentes hoje ao acervo da pinacoteca do Museu Santa Casa é uma das razões as quais necessita de um dedicado trabalho de pesquisa direcionado de maneira especial ao assunto. Entendido antes de sua origem museológica, as galerias que compunham colocação de retratos pendurados eram a constituição do acervo inicial que complementa a busca por peças nos arredores de onde se fez o museu hoje, deste modo, ainda não há de maneira exata a documentação de cada pintura, desde sua origem até concepção, o que nos leva a compreender que cada retrato é um caso particular dentro da formação histórica da Santa Casa de São Paulo. Convencionar uma encomenda de retrato no século XIX era muito mais do que prestígio para o artista, era materializar sua admiração e reverência no tempo de maneira a se tornar público o seu plano mais íntimo e fiel à figura retratada. De diferentes maneiras, o retrato esteve presente e elevando status na sociedade paulistana e para isto se fazia importante também o grau de prestígio que era considerado o próprio pintor que costumava aceitar a encomenda solicitada. O modo de vida dos pintores de retrato em São Paulo no século XVIII era envolvido dentro do contexto social dos retratados a fim de que acompanhassem o cotidiano e costumes de quem se era encomendado tal trabalho. Um gênero ocupante de diversas finalidades como comemoração, religião e fúnebre surge como conceito acadêmico e dentro da Academia Imperial de Belas Artes era que concentrava-se maior parte dos artistas desse gênero durante a história brasileira, seja no corpo docente como estudantes que por ali passaram em algum momento inicial de sua carreira como quatro dos grandes artistas que compõem pinturas dentro da coleção da pinacoteca do museu: Benedito Calixto de Jesus, José Ferraz de Almeida Júnior, Oscar Pereira





Figura 5: Benedito Calixto, *Retratado não identificado*. 1924, 68 x 64cm, pinacoteca do Museu Santa Casa de São Paulo – Quadro nº 181.

O Moço de Smoking possui vestimentas em cores preta e branca, a tonalidade ao fundo em verde e branco.



Figura 6: Oscar Pereira da Silva, *Francisco de Paula Ramos de Azevedo*. 1906, óleo sobre tela, 89,5 x 77,5 cm, pinacoteca do Museu Santa Casa de São Paulo –Quadro nº 37.

Criador do emblema oficial e institucional da Santa Casa, foi engenheiro e Irmão Protetor na Santa Casa integrando a Comissão de Obras na Irmandade em 1902 até 1929. De vestimentas da época em preto e branco com fundo em tonalidade de cor marrom.



Figura 7: Tarsila do Amaral, **Plínio Barreto**. 59 x 49cm, óleo sobre tela, pinacoteca do Museu Santa Casa de São Paulo – Quadro nº 144.

Plínio Barreto, encontra-se retratado com vestimenta preta e branca, gravata vermelha e óculos, ao fundo apresenta-se uma estante de livros em tons verde e vermelho, a pintura de Tarsila do Amaral demonstra-se sair da normalidade comum em questão de tonalidades sóbrias e frias possuindo referências e alusões ao período modernista. Plínio Barreto pertenceu à Irmandade e ao Serviço de Endoscopia na clínica de otorrinolaringologia da Santa Casa de São Paulo.



Figura 8: Almeida Júnior, **Joaquim Egydio de Souza Aranha (Marquês de Três Rios)**. 1886, óleo sobre tela, 142 x 116cm, pinacoteca do Museu Santa Casa de São Paulo – Quadro nº 62.

O Marquês de Três Rios, Presidente da Província em 1887, proprietário rural, barão e cafeicultor, tornou-se provedor da Santa Casa em 1878 até 1880, retratado sentado e com vestimenta da época de cor preta com gola branca, o fundo da tela possui tons em marrom, a iluminação da tela se dá para seu busto e rosto que olha para uma direção fixa.





Figura 9: **Pedro Alexandrino, *Francisco Martins de Almeida***. 1886, óleo sobre tela, 122 por 96 cm, pinacoteca do Museu Santa Casa de São Paulo – Quadro nº 15.

Retratado sentado, com vestimentas da época em preto e branco, possui ao lado

Esquerdo uma cortina vermelha com fundo esverdeado. Francisco Martins de Almeida, foi Provedor interino de 1875 a 1876 na Santa Casa, Mordomo do Hospital dos Lázaros e Vereador Suplente.



Figura 10: Pietro Strina, ***Dona Veridiana Valéria da Silva Prado***. 151 x 115cm cm, 1906, óleo sobre tela, pinacoteca do Museu Santa Casa de São Paulo – Quadro nº 51.

Filha de Antônio da Silva Prado e Dona Maria Cândida da Silva Prado, casou-se com 13 anos com o Sr. Martinho da Silva Prado, irmão por parte de pai do Barão de Iguape. Teve 8 filhos e não era mulher comum para a época, liderava a vida social da província com festas e recepções para estudantes intelectuais. Pintor Pietro Strina – Data de 1906 – realizou grandes eventos e leilões de uvas a fim de remeter as rendas para a Santa Casa de São Paulo. Em sua homenagem a Santa Casa mandou pintar o seu retrato.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O prestígio dado para a elite paulistana colocada em retratos, é um modo de obter uma memória visual daquele que participou da formação e como no caso estudado, participou com o desenvolvimento da história da cidade de São Paulo e formação do Hospital da Santa Casa. O objeto possui uma função de intermédio entre o observador e a figura retratada, uma mediação, deste modo, explorar as relações educacionais entre o público visitante de um museu se faz importante para a propagação e divulgação de um acervo quase nada conhecido.

Em 18 anos de formação do acervo do Museu da Santa Casa de São Paulo, nunca existiu nenhum objeto de pesquisa que se preparou para estudos mais aprofundados e desenvolvidos para a crítica de arte e curadoria, sendo este, um primeiro estudo mais detalhado e básico sobre a origem da pinacoteca e sua existência até os dias de hoje, é claro, que se faz necessário uma extensão para o desenvolvimento e de exploração da própria coleção, deste modo, acredita-se que um projeto de extensão e formação superior relativo ao mestrado é essencial para o desenvolvimento de melhorias e busca de tema para esta nova formação junto estudos que se desenvolvem em comparações a outras instituições que também passaram por processos semelhantes e possuem obras de tal comparação.

O colecionismo está relacionado com a necessária vontade de ordem do próprio indivíduo, e a posição deste como suporte de memória e a relação entre um grupo (instituição), de ligação entre presente e passado indiretamente juntos em qualificação do entendimento de seu significado, mas deste modo se faz válido este estar no papel também de obrigação de conservar um bem de legado, uma organização social e institucional para a cidade de São Paulo e o Museu está representado neste aspecto.

## REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte Como História da Cidade**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2014.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte ± uma revisão dez anos depois**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção. Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

CADORIN, Mônica de Almeida. **A pintura de retratos no século XIX**. Rio de Janeiro, 1998, 130 pp. FCC Teses CLA/EBA T 102.

CARNEIRO, Glauco. **O Poder da Misericórdia: A Santa Casa na História de São Paulo**. Volume I – **A Serviço de Deus e do Rei**; Volume II – **Ascensão e Queda do Liberalismo**. São Paulo: Press Graphic, 1986. História das Revoluções Brasileiras. @ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.

CIPINIUK, Alberto. **A face pintada em pano de linho - moldura simbólica da identidade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ICOM - **Como Gerir um Museu: Manual Prático**. França. 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

MESGRAVIS, Laima. **A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599? -1884): contribuição ao estudo da assistência social no Brasil**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1976 (Coleção Ciências Humanas, 3).

ZANINI, Walter. (Org.). **História Geral da Arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

## PALAVRAS E EXPRESSÕES INDÍGENAS EM TOADAS DE BOI BUMBÁ

*Data de aceite: 08/05/2020*

**Maria Celeste de Souza Cardoso**

CESP/UEA - Parintins-AM

<http://lattes.cnpq.br/3114420279943977>

**RESUMO:** As toadas de boi bumbá são canções que tratam do cotidiano da população da cidade de Parintins. São elas que entrelaçam os fios que conduzem o desenrolar do auto do boi no Festival Folclórico de Parintins. Falar de toadas é expressar o dia a dia do caboclo amazonense, é falar de mitos e lendas, é expressar o linguajar falado pelos antepassados indígenas, negros e brancos. A toada é, ainda, de acordo com Cascudo (s/d, p. 871), “cantiga, canção, cantinela; solfa, a melodia nos versos para cantar-se”, é folclore, é música de boi. Neste contexto, este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Acervo das toadas do boi bumbá de Parintins”, o qual está em andamento. O artigo objetiva analisar as palavras e expressões indígenas presentes nessas cantigas. Essas palavras e expressões indígenas aparecem principalmente nas toadas que tratam dos rituais, das tribos, das figuras regionais e da cunhã poranga. Estudiosos e pesquisadores da área como Braga (2002), Nogueira (2008; 2014), Farias (2005), e outros, embasam teoricamente este trabalho. Como

metodologia foi feita a recolha das toadas escolhidas, a identificação das palavras e expressões indígenas e a análise dentro de uma abordagem semântica e pragmática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Toadas; Boi Bumbá; Parintins; Indígenas.

### WORDS AND INDIGENOUS EXPRESSIONS IN TUNES OF BOI BUMBÁ

**ABSTRACT:** The tunes of boi bumbá are songs that deal with the daily life of the population of the city of Parintins. They weave the threads that lead the development of the self of the Ox the Folkloric Festival of Parintins. To speak of tunes is to express him day by day of the mestizo amazonense, it is speak of myths and legends, it is express the language spoken by the ancestors indigenous, black and white. The tune is, still, in agreement with Cascudo (s/d, p. 871), “ballad, song, cantinela; solfa, the melody in the verses to sing, is folklore, it is ox music. In this context, this work is a cutting of the research project entitled “Collection of the tunes of the boi bumbá of Parintins”, which is in process. The article aims at to analyze the words and present indigenous expressions in those ballads. Those words and indigenous expressions appear mainly in the tunes that treat of the rituals, of the tribes, of the regional illustrations and of the cunhã poranga. Studios and researchers of

the area as Braga (2002), Nogueira (2008; 2014), Farias (2005), and other, they base this work theoretically. As methodology was made her collects of the chosen tunes, the identification of the words and indigenous expressions and the analysis inside of a semantic and pragmatic approach.

**KEYWORDS:** Tunes; Boi-Bumbá; Parintins; Indigenous.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Acervo das toadas do boi bumbá de Parintins” e tem por objetivo principal analisar palavras e expressões indígenas presentes nessas toadas. As toadas analisadas neste trabalho tratam dos rituais, das tribos, das figuras regionais e da cunhã poranga, das quais foram escolhidas 02 (duas) da década de 1990/1999; 02 (duas) da década 2000/2010 e 02 (duas) dos anos de 2011 a 2016, perfazendo um total de 06 (seis) toadas.

As toadas de boi bumbá fazem parte do Festival Folclórico de Parintins e conduzem a encenação do boi durante três dias da última semana do mês de junho. Parintins é uma cidade de médio porte e fica à margem direita do Rio Amazonas. Tem aproximadamente 100.000 habitantes, os quais vivem da pesca, de pequenas produções, artesanato e serviço público federal, estadual e municipal. Esses habitantes são descendentes dos índios, antigos moradores desse lugar, dos negros e brancos que colonizaram a cidade.

Parintins ficou conhecida com a projeção em mídia nacional e internacional do Festival Folclórico, no qual durante três dias há a apresentação dos bois bumbás Caprichoso e Garantido. A história desses bumbás parte da narrativa do auto do boi e gira ao redor de uma fazenda com um boi premiado, um casal de fazendeiros e sua filha apaixonada pelo boi, um casal de empregados negros, vaqueiros, índios e curandeiros. O auto do boi é o miolo da apresentação dos bumbás e teve muitas modificações com o passar do tempo até chegar ao que é hoje. No entanto, atualmente, a toada é a linha que move a brincadeira dos bumbás; é o fio que conduz o desenrolar da encenação do auto do boi em uma arena chamada bumbódromo<sup>1</sup>.

A toada é, de acordo com Farias (2005, p. 63), “composições feitas para a apresentação dos Bois-Bumbás. Elas versam sobre o tema ou a homenagem escolhidos pela agremiação folclórica para o Festival”. Expressam o dia a dia do caboclo amazonense, dos mitos e lendas, do linguajar falado pelos antepassados indígenas, negros e brancos. Esse termo “toada” é muito antigo, como afirma Cascudo (s/d), significa canção, cantiga, melodia para cantar. Neste contexto, a estrutura da toada antológica<sup>2</sup> é mais parecida com esse conceito colocado pelo estudioso citado, tanto na estética quanto na organização dos versos. Já as toadas atuais<sup>3</sup> se modificaram

1 Bumbódromo: lugar onde os bois bumbás se apresentam.

2 Toada Antológica: antes da década de 1990.

3 Toadas Atuais: a partir da década de 1990, especificamente após 1995.

com as transformações ocorridas no festival.

A toada se tornou tão importante para o boi bumbá que se modificou nos últimos anos, acompanhando as tendências da moda e também o contexto histórico, principalmente com a exposição na mídia. Essa modificação aconteceu não somente na letra mas também na melodia. Nogueira (2008, p. 204), diz que “a memória musical dos parintinenses foi o item que mais mudou dentro da estrutura da folia do boi bumbá”. Com essas mudanças muitos grupos musicais e compositores acabaram por ficar de fora da brincadeira do boi bumbá; porém, outros grupos surgiram e novos compositores também.

Dessa forma, este trabalho trata também de identificar palavras e expressões indígenas em toadas de boi bumbá, fazer um levantamento dessas palavras e expressões, analisá-las semanticamente e organizá-las em um glossário visando futuras consultas.

## 2 | PALAVRAS E EXPRESSÕES INDÍGENAS EM TOADAS DE BOI BUMBÁ

As toadas escolhidas para esse trabalho fazem parte do acervo musical das duas agremiações folclóricas Boi Bumbá Caprichoso e Boi Bumbá Garantido. Algumas foram retiradas de CDs e DVDs já publicados pelos dois bois bumbás e outras foram retiradas dos sites oficiais dos bumbás.

Essas toadas serão analisadas sob uma perspectiva semântica e pragmática. Para isso, faz-se necessário conceituar de início a Semântica e, em seguida, a Pragmática, expondo também a importância de cada uma na identificação das palavras e expressões indígenas encontradas em toadas de boi bumbá.

Para Cançado (2012, p. 17-18), a Semântica é “o estudo do significado das línguas. É o ramo da Linguística voltado para a investigação do significado das sentenças”. Já a Pragmática trata do “uso das palavras e sentenças dentro de um contexto” (CANÇADO, 2012, p. 20). É também, de acordo com Carboni (2008, p. 66), “estudo do uso do signo e dos efeitos que produz nos falantes que os utilizam”. Assim, é neste contexto que esses conceitos serão utilizados neste artigo. Não se pretende aqui prender-se aos estudos semânticos e pragmáticos, mas utilizar-se desses conceitos para a identificação das palavras e expressões indígenas encontradas nas toadas escolhidas para esse fim.

Dentre as toadas da década de 1990 a 1999 foram escolhidas “Lagarta de fogo”, de 1995 e “Filhos do Sol”, de 1991. Da década de 2000 a 2010, “Rito Saterê-Mawé”, de 2007 e “A grande maloca”, de 2006. Já dos anos de 2011 a 2016 tem-se “Boiúna”, de 2011 e “Pajé”, de 2012.<sup>4</sup> Essas toadas são importantes porque tratam de temas amazônicos como a cultura do povo amazonense. Nogueira (2014, p. 138),

4 As palavras foram grafadas de acordo com a publicação nos CDs, DVDs e sites consultados. As toadas estão organizadas por Agremiação Folclórica, em ordem alfabética: primeiro Caprichoso, depois Garantido.



ressalta que “a exaltação poética às culturas amazônicas introduziu na música do boi personagens e objetos predominantes nas décadas seguintes, como Deus Sol, Deus Tupã, arco, flecha e tacape, e ainda palavras de ordem da militância ecológica”; temáticas recorrentes ao contexto histórico nacional e regional, os quais representavam a preocupação com o meio ambiente e com a cultura regional.

As toadas “Lagarta de fogo” (1995) e “Filhos do Sol” (1991) trazem muitas palavras e expressões indígenas principalmente as que reforçam “a destruição da floresta e as culturas de seus povos”. (NOGUEIRA, 2014, p. 139). Abaixo, retratam-se as letras dessas duas toadas e a identificação (em negrito) das palavras e expressões indígenas recorrentes:

Lagarta de Fogo<sup>5</sup>

Saterê, Saterê, **Saterê-Mawé**

**Urupady, Majuru**

Hei, hei

**Tapajós, marau, andirá**

**Lagarta de fogo** Saterê

**Papagaio Falante Maué**

Lua no céu, no céu

Encanto no ar, no ar

Do sangue guerreiro

Do povo da ilha

Dos **tupinambás**

O **Clã**, o índio

Entrando na arena sagrada (**ocara**)

Lagarta de fogo Saterê

Papagaio falante Maué

Filhos do Sol<sup>6</sup>

Ê, ê, ê

Tribo dos **Andirás**

Tribo dos **Kaiapós**

Tribo dos **Kaiapós**

Vamos acender a fogueira

E fazer valer o tratado de paz

Somos filhos do sol,

5 Autores: Leno/Davi. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso. Ano: 1995. Fonte: [www.boicaprichoso.com/toadas](http://www.boicaprichoso.com/toadas) (CD Luz e mistérios das florestas).

6 Autores: Inaldo Medeiros/Paulinho do Sagrado. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Garantido. Ano: 1991. Fonte: CD Uma origem cabocla.

Somos filhos da mata,  
Nosso povo é de fé – de fé  
Nossa gente é pacata

Somos do São José

Não mate a mata seu moço  
Deus- **Tupã** disse que não  
Defenderemos o verde  
Com **arcos** e **flechas** e **tacapés** na mão.

Essas toadas são da década de 1990/1999 e representam, principalmente a partir de 1995, o processo de transformação pelo qual o Festival Folclórico de Parintins iria passar. Nogueira (2014), informa que neste período são inseridas nas toadas de boi palavras e expressões que reforçam a preocupação com a paz, a resistência dos povos da floresta, as modificações dos versos, a complexidade da música com a introdução dos instrumentos percussivos industrializados, a substituição das representações dos índios americanos pelas etnias amazônicas. Isso torna-se evidente nas toadas apresentadas: palavras como “saterê-mawé”, “tapajós”, “marau”, “andirá”, “tupinambás”, “kaiapós” representam etnias indígenas amazônicas. Essas etnias serão representadas verbalmente em outras toadas nas décadas seguintes.

Ainda nessas duas toadas encontram-se outras palavras que representam os usos e costumes de etnias amazônicas, como “clã”, “ocara”, “lagarta de fogo”, “arcos”, “flechas”, “Tupã”, “tacapés”. Além dessa representação, observa-se a preocupação com a paz entre esses povos e o olhar aguçado sobre a destruição da floresta.

A década de 2000/2010 traz em seu bojo uma preocupação maior com o meio ambiente, a resistência e destruição dos povos da floresta. Então, temas como preservação, rituais, usos e costumes indígenas ganham força nas toadas de boi bumbá.

A partir de 1990, por força da necessária e urgente preservação ecológica, os olhos do Brasil e do mundo se voltam para a Amazônia e por suas populações. Aos temas ecológicos, os bois-bumbás juntaram narrativas históricas e cotidianas, mas ao longo dos anos seguintes é o ritual indígena que se sobressai na trama do espetáculo como potência estética. (NOGUEIRA, 2014, p. 142).

Os rituais indígenas começam a aparecer como ponto principal nas agremiações folclóricas deixando em segundo plano o auto do boi. As toadas “Rito Saterê-Mawé”, de 2007, da Agremiação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso e “A grande maloca”, de 2006, da Agremiação Folclórica Boi Bumbá Garantido representam os passos da dança indígena e a ascensão da figura do Pajé nesses rituais. Abaixo, apresentam-se as letras dessas duas toadas, identificando as palavras e expressões indígenas utilizadas:

## Rito Saterê-Mawé<sup>7</sup>

### **Aiuêçaika, porantin** (6x)

Cantos e danças sagradas

No rio de fé **saterê mawé**

A nação **mawé saterê**

No ritual da iniciação

O chefe **tuxaua** traz o **curumim**

Enfeita o terreiro pra celebração

As mãos do menino

Entreguem ao ferrão

Ao som do **iambé**, no **saripé**

**Taóka**, ferrão agudo

Invasores da floresta **tucandeira**

**Tarakúas** cordão de morte

### **Saracutingas** amarelas **tucandira**

A tribo se separou

O remo mágico anunciou

O grande **pajé**

**Iacoamã, icumató**

Com a força do **porantin**

Inicia o **curumim**

A tribo a noite inteira

Festejam todos os guerreiros

Na dança da **tucandeira**

Tem **caxiri tarubá**

E **guaraná- çapó** oh, oh, oh.

A grande maloca<sup>8</sup>

A esperança rege a canção da Amazônia

E os povos da floresta e os pássaros entoam

Em uma sinfonia do amor

Sublimando a vida e o grande Criador

Mãe natureza ensina os povos a viver

A conviver em harmonia e sonhar

Mas não são todos que almejam aprender

E mesmo contra a correnteza vão remar

Se a humanidade não cuida da grande maloca

A natureza dedilha tristes acordes

**Acauã** anuncia maus presságios

A pátria das águas será a pátria dos sertões

**Inhambu** prenuncia a noite longa

7 Autores: Ademar Azevedo/David Jerônimo. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso. Ano: 2007. Fonte: CD O Eldorado é aqui.

8 Autores: Demétrius Haidos/Geandro Pantoja. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Garantido. Ano: 2006. Fonte: CD Terra: a grande maloca.

É preciso sonhar e pensar nas futuras gerações [...]

**Cujubim** canta o novo alvorecer  
Paz e solidariedade precisamos semear...  
O **uirapuru** dissemina o amor  
E a canção do amor vamos entoar  
Terra, a grande **maloca** que devemos cuidar  
Enquanto houver amanhã  
Terra, a grande **maloca**, nossa mãe, nosso lar.

A toada “Ritual Saterê-Mawé” apresenta em forma poética o ritual de iniciação do curumim<sup>9</sup> na vida adulta. As palavras grifadas representam os usos e costumes indígenas durante o ritual. Neste sentido, percebe-se o uso de palavras em um contexto, como diz Cançado (2012), no conceito sobre Semântica, colocado no início desse artigo. O contexto representa uma dança indígena, o uso que se faz de palavras e sentenças que representam esse contexto, como as seguintes: “Aiuêçaika”, “porantin”, “saterê- mawé”, “tuxaua”, “curumim”, “iambé”, “saripé”, “taóka”, “tucandeira”, “tarakúas”, “saracutingas”, “tucandira”, “pajé”, “caxiri”, “tarubá”, “guaraná-çapó”. Essas palavras fazem parte de todo esse ritual de iniciação e mesmo não conhecendo o sentido de cada uma delas, percebe-se o significado pela descrição feita do ritual indígena. É o que reforça Carboni (2008), quando fala sobre o uso do signo e dos efeitos produzidos nos falantes.

Já a outra toada intitulada “A grande maloca”, retrata a harmonia da vivência entre os seres humanos e o ambiente em que vivem, os efeitos do que pode ocorrer quando essa sintonia é quebrada. O uso de palavras que falam sobre a diversidade de pássaros amazônicos (acauã, inhambu, kujubim, uirapuru) demonstram que essa harmonia entre as pessoas e a Terra (grande maloca; casa grande) é possível.

As duas últimas toadas a serem analisadas neste trabalho são “Boiúna”, de 2011, e “Pajé”, de 2012. A primeira trata da descrição de uma cobra conhecida no folclore amazonense como “Cobra Grande”. Nesta toada, a cobra grande é apresentada por seus diversos nomes: anaconda, boiúna, sucuriçu, boiaçu. Além disso, a música descreve a cobra e como ela ataca os caboclos durante as enchentes na região amazônica. É interessante como os compositores utilizam as palavras para descrever o processo de ataque do animal e o uso semântico de palavras diferentes para dizer a mesma coisa. Neste contexto, o significado das palavras é utilizado em seu sentido tradicional, no sentido em que se encontra no dicionário. Faz-se uso, aqui, da Semântica Tradicional, a qual de acordo com Cançado (2012), é o estudo do significado das palavras de uma língua. Já a segunda toada intitulada “Pajé”, retrata um ritual indígena, evidenciando a figura mítica do personagem mais importante da tribo: o curandeiro. Essas toadas serão apresentadas a seguir:

---

9 Curumim: menino, garoto.

Boiúna<sup>10</sup>

Do submundo das profundezas  
Velas negras sudários da escuridão  
Flutua no bojo sombrio  
Mastros de ossos cortam os ventos e a névoa  
A barca fantasma navega a assombrar  
Faróis, vitrais enigmáticos, lampejam ao luar  
Banzeiros naufragam embarcações  
A **boiúna**, o enigma, o mistério da noite virá encantar  
Vem no remanso soturno dos **aningais**  
A fera das águas rasteja  
Seus olhos de fogo encandeiam na escuridão

A dona da noite virá  
Escamas de **sucuriju**, fogo no ar  
Avança sobre os **igapós**, a devorar  
Emergente **anaconda boiaçu**  
A dama das águas

**Boiúna** emerge das águas  
**Boiúna** ceifadora de almas  
**Anaconda, cobra grande, boiúna, sucuriju**

Pajé<sup>11</sup>

**Pajé, Pajé**  
**Pajé** poderoso na fé, a visão **Yagé**  
O senhor do sol e da lua  
Surge ao som do trovão  
E convoca as tribos para celebração  
Canta na dança de guerra  
Na dança da cura  
Na dança do fogo e da chuva  
Toquem **maracás** rufem **tamurás**

Começa a dança do grande **Pajé**  
É a **pajelança** do grande **Pajé**  
**Piaga, Kumu, Sakaka, Pains, Xamã** (2x)  
[...]

Em transe a metamorfose nos bichos  
**Tarântula, guariba, camaleão**  
Serpente, **ariranha**, escorpião  
Em transe o chamamento das tribos

10 Autores: Guto Kawakami /Nado Kawakami /Ligiane Gaspar. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso. Ano: 2011. Fonte: CD A magia que encanta.

11 Autores: Demétrius Haidos/Geandro Pantoja/Jacinto Rebelo. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Garantido. Ano: 2012. Fonte: CD Tradição.

**Kayapó, Mundurucu, Apinaíé  
Parintintin, Hixcariana, Sateré-Mawé**

Começa a dança do grande **Pajé**  
É a **pajelança** do grande **Pajé**  
**Piaga, Kumu, Sakaka, Paini, Xamã** (2x)

A partir da década de 2000 até os dias atuais, as toadas continuaram a retratar temas voltados para os usos e costumes tradicionais dos antigos povos da Amazônia. Cada vez mais os rituais aparecem em descrições minuciosas nas canções do boi bumbá. A toada intitulada “Pajé” traz palavras sinônimas do título da música, tais como: Piaga, Kumu, Sakaka, Paini, Xamã. Todas essas palavras significam o mesmo que Pajé (curandeiro e feiticeiro da tribo). Outras palavras como, por exemplo, Yagé e pajelança, significam respectivamente: planta alucinógena da Amazônia e ritual indígena. Maracás são chocalhos indígenas e tamurás significam tambores feitos de troncos de árvores. Além dessas há as que se referem às outras tribos indígenas: Kayapó, Mundurucu, Apinaíé, Parintintin, Hixcariana e Sateré-Mawé.

### 3 | GLOSSÁRIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES INDÍGENAS

Este glossário foi organizado a partir das palavras e expressões indígenas identificadas nas toadas apresentadas neste trabalho. Ainda está em desenvolvimento, no entanto, serão apresentadas neste espaço apenas algumas que fizeram parte desta pesquisa:

ABAÇAI – homem que espreita, persegue.

ACOIMBÉ PARU – medo e aflição.

AEON XAMANÍSTICO – novo xamã (divino, humano e animal) que conduz a religiosidade, celebra os ritos e intermedia o mundo físico com o mundo sobrenatural.

AISUARI – tribo indígena extinta do tronco tupi.

AKUARIHPO – seres (espíritos) que podem causar doenças.

ALIMANAI – céu.

AMAZONAS – denominação dada às Içamiabas por Frei Gaspar de Carvajal; índias guerreiras.

ANACONDA - nome utilizado para referir-se a uma gigantesca cobra lendária da Amazônia.

ANHANGÁ COARA – gênio maléfico caçador de homens.

APAKWA HEKWAPI – o outro mundo na crença Baniwa.

ARATAREIMO – macaco guariba grande, cuja mitologia, o ser (primata) protege o povo Wayana.

AROEMAIVU – a alma do morto reencarnada em um de seus parentes.

ASSURINI - etnia indígena do Parque Nacional do Xingu.

AURA – antigo deus adorado pelos índios Tapajós.

BANIWA – tribo indígena Aruak.

BANZEIRO – ondas do rio.



BAYMANAGEW – maloca dos homens, proibida às mulheres.

BOIÚNA – nome utilizado para referir-se a uma gigantesca cobra lendária da Amazônia.

BOPE – entidade causadora da morte.

BORORÓ – etnia indígena do Mato Grosso.

CACURI – armadilha de pesca em forma de caracol feita de talas de bambu ou ripas de imbaúba.

CARÁ – batata amazônica.

CAXIRI – bebida à base de mandioca.

COBRA GRANDE - nome utilizado para referir-se a uma gigantesca cobra lendária da Amazônia.

CURUPIRA – ente protetor da floresta.

DJODJEKO – uma das comunidades dos Kaiapó Xikrin.

ECERAE – aldeia do Ocidente.

EMBIARA – caça.

ERERÊS – morcegos gigantes.

FACHIÁ – tipo de pescaria noturna.

GAVIÃO – Kamathawá, entidade mágica dos Baniwa.

HURORION – festa em que o gigante Towira Towira recebe os espíritos das pessoas gravemente doentes e oferece-lhes chicha de milho, que, se aceita, causa a morte definitiva do corpo.

IACY – lua.

IACY-UARUÁ – lago espelho da lua; próximo ao município de Nhamundá.

IAMBÉ – instrumento ritualístico dos saterê.

IARA – mãe d'água.

ICAMIABA – mulheres sem seio; índias que habitavam a região de Nhamundá; Baixo Amazonas.

IGAPÓ – floresta alagada.

IHPORY – bichos canibais que assolam os Wayana.

INHAMBÉ – instrumento utilizado nos rituais saterê.

IPI – herói mítico dos Ticuna.

IPUPIARA – homem-peixe, senhor das águas e dos seres que vivem no mundo subaquático.

JAMI-KARAWA – animais com espírito humano que somente o xamã pode identificar; crença dos Paaca Nova.

JURUPARI – deus dos sonhos, muito respeitado pelos índios; implementou a sociedade patriarcal.

KAÍY – fogo no dialeto Yanomami.

KAMAYURÁ - etnia indígena do Parque Nacional do Xingu.

KARIWA – homem branco.

KARUÃNA – entidades espirituais de bichos, plantas; encantos e espíritos de antigos grandes pajés.

KAYABI - etnia indígena do Parque Nacional do Xingu.

KAYAPÓ - etnia indígena do Parque Nacional do Xingu.

KAYSSUNA – bebida alucinógena dos Ticuna.

KINJA – autodenominação dos Waimiri-Atroari.

KOIKWA-KRAI – leste geográfico; céu cosmológico.

KUMU – sábio e sacerdote da tribo.

TAMURÁ – tambor feito de tronco de árvores.

TAPAJÓ – tribo indígena tupi.

TAPIOCA – massa extraída da mandioca.  
TAPIRAIAURA – ser mítico lendário da Amazônia.  
TARUBÁ – bebida indígena à base da mandioca.  
TARUMÃ – tribo indígena extinta, do tronco tupi.  
TINCÁ – pássaro-guia dos índios Waimiri-Atroari.  
TOWIRA TOWIRA – gigante que lidera o mundo aquático sobrenatural; crença dos Paaca Nova.  
TUCANDEIRA – formiga.  
TUCUMÃ – fruta amazônica muito consumida com pão ou farinha de mandioca.  
TUCUPI – insumo extraído da mandioca, bebida fermentada.  
TUGARÉ – aldeia do Oriente.  
TUPÃ – o deus dos Tupi; trovão.  
TUPAIÚ – antiga aldeia dos índios Tapajós.  
TUPANA RANEÁ – Deus nos ajude.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As toadas de boi bumbá, de acordo com Braga (2002), é importante para a festa folclórica porque confere sentido ao batuque, ao canto e à dança, sem os quais não teria sentido o espetáculo dos bumbás. Neste sentido, as toadas são o pano de fundo da encenação do boi bumbá. São elas que dão sentido ao boi de arena. Daí a importância de cada uma escolhida para apresentação do bumbá em consonância com a temática escolhida anualmente.

As palavras e expressões analisadas nas toadas escolhidas para este trabalho fazem parte do uso e costumes de uma comunidade cultural chamada Parintins e representam a cultura de um povo que não esquece suas raízes e tradições. Tudo isso evidente nas toadas que enriquecem a encenação do boi bumbá na arena do bumbódromo.

Assim, além da identificação de palavras e expressões indígenas já apresentadas neste trabalho, foi feito também um levantamento de em quantas toadas constam esses vocábulos destacados: de 1990 a 1999, a agremiação folclórica Boi Bumbá Caprichoso apresentou em 32 (trinta e duas) toadas palavras e expressões indígenas, enquanto que o Boi Bumbá Garantido apresentou em 44 (quarenta e quatro) toadas. Nos anos de 2000 a 2010, no Boi Bumbá Caprichoso foram apresentadas em 52 (cinquenta e duas toadas) e no Boi Bumbá Garantido em 56 (cinquenta e seis) toadas. Já nos anos de 2011 a 2016 foram em 47 (quarenta e sete) toadas do Caprichoso e 33 (trinta e três) no Garantido. Por esse resultado, percebe-se o aumento de toadas em que constam palavras e expressões indígenas.

## REFERÊNCIAS

- BRAGA, Sérgio Ivan. **Os bois-Bumbás de Parintins**. Rio de Janeiro: Editora Funarte, 2002.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CARBONI, Florence. **Introdução à Linguística**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CD Boi Bumbá Caprichoso: **O Eldorado é aqui**. Manaus, 2007.
- CD Boi Bumbá Caprichoso: **A magia que encanta**. Manaus, 2011.
- CD Boi Bumbá Garantido: **Uma origem cabocla**. Manaus, 1991.
- CD Boi Bumbá Garantido: **A grande maloca**. Manaus, 2006.
- CD/DVD Boi Bumbá Garantido: **Tradição**. Manaus: 2012.
- FARIAS, Júlio César. **De Parintins para o mundo ouvir: na cadência das toadas dos bois-bumbás Caprichoso e Garantido**. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2005.
- NOGUEIRA, Wilson. **Festas Amazônicas: boi-bumbá, ciranda e sairé**. Manaus: Editora Valer, 2008.
- NOGUEIRA, Wilson. **Boi Bumbá: imaginário e espetáculo na Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2014.
- [www.boicaprichoso.com.br/toadas](http://www.boicaprichoso.com.br/toadas). CD Boi Bumbá Caprichoso: **Luz e mistérios das florestas**. 1995.

## ICONICIDADE E INDICIALIDADE NA MÚSICA ELETROACÚSTICA

Data de submissão: 05/02/2020

Data de aceite: 08/05/2020

**Fábio Scucuglia**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes (PPG)

São Paulo - SP

<http://lattes.cnpq.br/5084029899116958>

Orientador: Prof. Dr. Maurício Funcia de Bonis

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar as idiosincrasias da linguagem musical eletroacústica sob a perspectiva da semiótica tal como proposta por Charles Sanders Peirce e suas possíveis intersecções com a semiologia europeia (baseada, preponderantemente, nos trabalhos de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson). Através dessa abordagem, busca-se averiguar as relações do signo musical com sua estrutura referencial em duas perspectivas: o signo musical enquanto ícone e índice. Objetiva-se, ainda, a averiguação das possíveis transmutações tipológicas entre iconicidade e indicialidade do objeto sonoro quando da emancipação do aparato eletroacústico nas décadas de 1940 e 1950.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semiologia musical; semiótica musical; linguagem musical; música eletroacústica.

### ICONISM AND INDEXICALITY IN ELETROACOUSTIC MUSIC

**ABSTRACT:** The present article aims to analyze the idiosyncrasies of the electroacoustic music language from the perspective of semiotics as proposed by Charles Sanders Peirce and his possible intersections with European semiology (based on the works of Ferdinand de Saussure). Through this approach, we seek to verify the relations of the musical sign with its referential structure in two perspectives: the musical sign as an icon and index. The aim is also to investigate the possible typological transmutations between iconism and indiciality of the sound object from the emancipation of the electroacoustic apparatus in the 1940s and 1950s.

**KEYWORDS:** Musical semiology; musical semiotics; musical language; electroacoustic music.

### 1 | SOBRE AS CATEGORIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS DOS SIGNOS MUSICAIS

Avaliar as linguagens musicais através de pressupostos oriundos das linguagens verbais (sejam eles advindos da semiologia francesa ou da semiótica norte-americana) configura uma tarefa de elevada complexidade, pois a própria estrutura significativa da linguagem

verbal, concernente à referencialidade do signo linguístico, difere substancialmente daquela da linguagem musical. Isso porque, quando transportadas à realidade da música, tanto as dicotomias semiológicas quanto as tricotomias semióticas esbarram num paradoxo cuja análise mostra-se imprescindível para uma abordagem coerente: a falta de referencialidade direta entre o signo musical e um significado independente (existente como realidade alheia aos signos que o nomeiam). Poderíamos, nesse sentido, propor o som como realidade primeira à qual os signos musicais seriam uma representação segunda. No entanto, o mesmo valeria para a linguagem falada, que também se estabelece sobre os sons e suas representações, sem que esses sejam os elementos aos quais ela se refira. Tal peculiaridade traz à tona elementos ontológicos a respeito da real natureza das normas linguísticas, pressupondo a elaboração de modelos que permitam elencar pontos de divergência entre os processos significantes das linguagens que possuem como material elementar o som (seja ele musical ou não). Não por acaso, diversos filósofos do campo da fenomenologia abordaram tais questões, impondo um certo grau de pragmatismo filológico ao debate. Sobre a ausência de referencialidade do signo musical, Merleau-Ponty defende que na música, pela ausência de pressuposição de um vocabulário próprio, “o sentido parece ligado à presença empírica dos sons, [...] a clareza da linguagem se estabelece sobre um fundo obscuro, e, se levarmos a investigação suficientemente longe, veremos finalmente que a própria linguagem só diz a si mesma e que seu sentido não é separável dela” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 256). A impossibilidade de separarmos o sentido musical da presença empírica dos sons apresenta-se como principal elemento condutor para um debate prolífico, pois, como bem assevera Silvio Ferraz (2001), “se a linguagem verbal está voltada a transmitir significações, esse não é o caso da música, ela não se ajusta à ideia de ser simplesmente um instrumento em função de um conceito” (FERRAZ, 2001 p.3).

Antes, contudo, de procedermos às análises das alternativas propostas pelas duas escolas linguísticas citadas anteriormente, é importante citar que o fato de a música ser uma linguagem comunicante não configurar uma assertiva indiscutível. Diversos teóricos, dentre eles filósofos tais como Deleuze (1987), argumentam que a música, na verdade, não possui a qualidade de comunicação, justamente pela ausência de referencialidade à qual nos referimos. No entanto, tal falta de referencialidade ocorre também em algumas linguagens artísticas que utilizam a própria palavra como objeto (como é o caso da poesia concreta, por exemplo), sendo que a sua ausência, antes de impossibilitar a comunicação efetiva, traz à tona novos níveis de comunicação, estabelecendo fundamentos de ordem estética como significantes e colocando a formalização de um sistema linguístico geral como imprescindível para o seu entendimento. Sobre essa problemática, Leyla Perrone-Moisés determina a fruição da informação poética como dependente da capacidade do autor em desencadeá-la no interior da própria mensagem, sendo que ela, diferentemente da comunicação utilitária, “não é propriamente *transmitida* (de um remetente a um receptor), mas é

*produzida* na própria mensagem, não podendo existir fora desta. [...] na informação poética o remetente (autor) é o agente desencadeador de uma informação gerada pela e na própria mensagem” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 43).

Na expectativa de estabelecer um sistema capaz de abarcar todas as linguagens, teóricos europeus e norte-americanos desenvolveram linhas de abordagem distintas que, apesar de possuírem um fim semelhante, diferem profundamente nos meios para alcançá-lo. No caso da semiologia francesa, os meios de verificação foram baseados nos trabalhos de Ferdinand Saussure (1857-1913) na área da linguística geral, tendo como ponto de partida um sistema diádico concernente às relações sincrônicas e diacrônicas da língua (segundo Saussure, fruto de um contrato social involuntário). Tais relações, quando transpostas à uma estrutura macroscópica, dariam conta das correspondências entre os estados subsequentes de um determinado código linguístico e aqueles coexistentes no tempo, mas separados pela distância cultural; transposta à realidade sincrônica, tal dicotomia se estabeleceria entre a norma e o uso (para Saussure língua e fala, respectivamente). Sendo assim, as posteriores abordagens semiológicas apoiaram-se em tal estrutura dupla na expectativa de construir um sistema amplamente aplicável, todos eles compostos por aspectos sincrônicos e diacrônicos particulares, presentes em todos os níveis estruturais (com exceção feita à abordagem de Hjelmslev, que já na década de 1930 sugeria o modelo triádico esquema/norma/uso para descrever o caminho das transformações linguísticas do particular ao geral e vice-versa). Roland Barthes, em seu *Elementos de Semiologia* (1965), desdobra tal dicotomia ao nível do circuito da fala, introduzindo os conceitos de sistema e sintagma para descrever os níveis de articulação linguística necessários para a atribuição de valores aos signos individuais. Em todos os casos, as perspectivas semiológicas, baseadas nas teorias da linguística geral tal como colocada por Saussure, partem de sistemas binários para a categorização e estruturação dos sistemas de signos, sejam eles quais forem, sempre vinculadas ao caráter social da comunicação e apoiadas num ferramental oriundo da linguagem verbal.

No caso particular da semiótica peirciana, uma abordagem completamente distinta é sugerida pela elaboração de sistemas triádicos, através dos quais almeja-se a construção de um sistema filosófico capaz de explicar a cognição humana e explicitar os mecanismos de apreensão do conhecimento, sem que tal abordagem seja “contaminada” pela linguagem verbal e suas particularidades. Fruto do cientificismo característico dos fins do século XIX, a semiótica apresenta-se como matéria altamente pragmática e baseada em pressupostos da lógica pura, elaborando um conjunto de relações (sempre agrupadas de três em três termos) cujo objetivo é situar o signo em relação ao objeto referencial e ao homem (aquele que o percebe).

O que almejamos com o presente texto, antes de determinar as diferenças estruturais existentes entre as duas abordagens, é observar as possíveis convergências na expectativa de determinar os limites da significação da linguagem musical (especificamente na expansão ocasionada pelo aparato eletroacústico). Dessa forma,



a aplicação dos ferramentais oriundos de ambas as abordagens são transpostos à realidade da música eletroacústica na expectativa de elucidar alguns pontos de nebulosidade em relação aos significados possíveis dos signos musicais provenientes das novas possibilidades tecnológicas inauguradas pela *Musique Concrète* francesa e pela *Elektronische Musik* alemã nas décadas de 1940 e 1950.

## 2 | PRIMEIRIDADE, SECUNDIDADE E TERCEIRIDADE NA LINGUAGEM MUSICAL

A determinação dos níveis de primeiridade, secundidade e terceiridade em música é uma tarefa complexa. Quando observamos a primeiridade como qualidade de sensação, uma tendência particular de se considerar a emoção evocada no ouvinte como representante de tal qualidade nos permitiria concluir que a música possui seu significado atrelado ao conteúdo emocional que é capaz de causar no receptor. Tal ideia, amplamente discutida por semiólogos musicais no século XX, desconsidera o elemento musical como pertencente a uma classe anterior a sua nomeação motivada, impossibilitando sua determinação em função apenas do objeto de referencia de forma independente, sempre atrelando ao eixo estésico uma referencialidade subjetiva. Sobre esse tema, Eero Tarasti defende que quando ouvimos determinada melodia temos “como primeira impressão em um nível emotivo, talvez até caótico, sem reconhecer a peça ou quem a compôs – isso é primeiridade. Em secundidade devemos seguir adiante e identificar a peça. Em terceiridade, envolvendo maior racionalização, devemos desenvolver inferências sobre seu estilo e estrutura”<sup>1</sup>.

Embora Tarasti defenda a impressão ao nível emotivo como a primeiridade na percepção de uma melodia, pode-se inferir que a qualidade de sensação, quando referida como a emoção evocada na recepção da mensagem musical (ainda que de maneira provisória) já se submete a uma nomeação que a estabelecerá como segundo. Dessa forma, a própria categorização da sensação, anterior a qualquer atribuição que identifique suas origens mais específicas (tanto no sentido de reconhecimento da composição ou do compositor), já ultrapassa aquilo que Peirce determina como primeiridade, sendo essa a mera sensação que antecede qualquer categorização racional. Tal forma de encarar os processos de primeiridade, secundidade e terceiridade inevitavelmente nos coloca em contato com a virtualidade própria do signo, que se formaliza e adquire valor de formas plurais, dependendo das relações de terceiridade estabelecidas entre emissor e receptor da mensagem. Nesse sentido, o signo musical se manifesta apenas numa alusão abstrata ao objeto ao qual se refere, levando-nos a concordar com Jean Jacques Nattiez quando conclui “que o objeto do signo é na verdade virtual, ele só existe no interior e através da multiplicidade infinita de

1 “[...] as a primal impression at an emotive, perhaps even chaotic level, without recognizing what piece it is or who composed it, and so on - that is Firstness. In Secondness, we might go on to identify the piece. In Thirdness, which involves the most ratiocination, we might draw inferences about its style and structure” (TARASTI, 2002 in. CURRY, 2013 p. 44 – tradução nossa).

interpretantes, por meios pelos quais a pessoa utilizando o signo busca fazer uma alusão ao objeto.”<sup>2</sup>

Isso posto, ao aprofundarmos a análise da primeiridade como qualidade da sensação, o timbre sedutoramente apresenta-se como representante lógico, uma vez que não há percepção de um som que não seja por ele acompanhada. Toda abstração em relação à frequência sonora (e todas as implicações posteriores em relação às suas disposições sintagmáticas na elaboração melódica) só é possível através de percepção de um som particular, esse possuidor de um timbre, supondo-se ele uma pura sensação primeira. No entanto, ainda aqui há de se colocar a dúvida, pois ao sermos surpreendidos por um som, a sensação primeira é determinada pelo contexto pertinente em muito maior intensidade do que pela assinatura timbrística desse mesmo som. Nesse sentido, a sensação primeira de uma sirene por um segundo poderia ser nomeada num terceiro como ‘perigo!’ ao invés de ser nomeada pelas suas propriedades sonoras. Ao ouvirmos uma orquestra gravada, talvez a sensação ‘humanos’ (na medida em que reconhecemos tratarem-se de sons organizados e executados por nossos semelhantes) seja mais imediata do que um acorde nomeável ou uma mera nota individual. Assim, toda determinação concreta acerca de suas propriedades seria um terceiro, tornando o timbre, primeiro apenas numa suposta relação de escuta ativa, onde o deleite/nomeação requer “percepções puras”, essas já sugeridas pelo contexto e repertório daquele que o percebe.

No caso particular dos processos composicionais inaugurados pela *Elektronische Musik* uma outra problemática surge com a consideração do gerador de ondas oscilatórias como instrumento musical. A construção de timbres a partir de ondas individuais permite a constatação dos elementos primários que se estabelecem como uma impressão particular (impressão essa que, com o passar dos anos e maturação da prática, passou a imbuir os objetos musicais de características que conectam o som percebido a uma processualidade própria de uma época). Poderíamos, então, categorizar a senoide pura como um primeiro em relação ao um segundo (nesse caso, o timbre que dela faz uso e é percebido pelo terceiro: o ouvinte que o nomeia), mas ao mesmo tempo nossa suposição colocaria tal senoide como secundidade para uma primeiridade não musical: um valor numérico cuja frequência de oscilação pode ser representada como pura abstração (inclusive fazendo-se uso dos signos próprios da matemática). Aqui, a nomeação consciente do primeiro (a frequência abstrata) pelo segundo (a som senoidal) determina o terceiro (o timbre), esse como representação. Assim, podemos dizer que a senoide em si, objeto material, se esconde por trás de suas representações, tornando-se realidade apenas na percepção *per se*.

Pelo aqui exposto, pode-se presumir que a determinação dos níveis de primeiridade, secundidade e terceiridade só torna-se possível após a averiguação

---

2 “[...] leads us to conclude that the object of the sign is actually a virtual object, that does not exist except within and through the infinite multiplicity of interpretants, by means of which the person using the sign seeks to allude to the object.” (NATTIEZ apud. CURRY, 2013 p.53 – tradução nossa).

do nível de escuta envolvido, de modo que as posições assumidas pelos signos podem variar de acordo com o grau de envolvimento e repertório do receptor. Aqui, as concepções de ordem semiótica (peircianas) se imbricam àsquelas de ordem semiológica (saussurianas), justamente pelas vias daquilo que Jakobson (1942) aponta como lacuna na teoria do linguista suíço: a sua suposta negligência a respeito das funções linguísticas, pois somente após estabelecer-se uma postura ativa na recepção do eixo da comunicação é que pode-se perceber o repertório do receptor e o contexto envolvido como cruciais para a real compreensão da mensagem.

### **3 | MUSIQUE CONCRÈTE E ELEKTRONISCHE MUSIK: ICONICIDADE E INDICIALIDADE NA PRÁTICA ELETROACÚSTICA**

Analisando o signo em sua relação com o objeto referencial, Peirce elabora uma das tricotomias mais aplicadas à realidade musical, a saber: ícone/índice/símbolo. Dentre as diversas definições dadas pelo autor em seus escritos, pode-se teorizar tais conceitos como: a) Ícone: relação de primeiridade com o objeto, guardando em si características que o assemelham ao que é representado em relação motivada, possuindo as mesmas propriedades codificadas numa substituição por semelhança; b) Índice: relação de secundidade com o objeto, mantendo uma conexão dinâmica com o mesmo, representada por um processo que conecta o signo fisicamente ao objeto; c) Símbolo: relação de terceiridade com o objeto, cujo valor é arbitrário e culturalmente convencionado. Para o objetivo do presente trabalho, deixaremos de lado as substituições simbólicas na linguagem musical (cujas aplicações têm se mostrado bastante pertinentes em casos específicos, como na análise de óperas e música programática por exemplo, ainda que seus axiomas mais comumente explicitados sejam severamente questionáveis) para que possamos analisar as características icônicas e indiciais presentes nas práticas da linguagem eletroacústica nos seus primeiros anos de existência, tanto na França como na Alemanha.

De forma geral, as discussões sobre a iconicidade e indicialidade da linguagem musical sempre estiveram relacionadas ao fato de a música possuir uma significação nebulosa, sendo a relação icônica comumente interpretada colocando a linguagem musical numa posição subalterna, “como efeito e não como feito significativo da aptidão humana de engendrar composições” (OLIVEIRA, 1979 p.46). Nesse sentido, pode-se utilizar os tímpanos de uma orquestra para imitar sons de trovão ou ainda as flautas para imitar pássaros e outras evocações análogas, nas quais tem-se a intenção de significar um som externo, não musical, por semelhança. Tais interpretações colocam a criação das estruturas musicais como irrelevantes, sendo a “imitação” fonte da significação e o significado referindo-se ao objeto sonoro imitado. No caso da relação indicial, o que se estabelece é a significação da música a partir de seus processos internos, da relação de contiguidade que produz uma correlação de causa-efeito

através das estruturas e processos composicionais. Assim, pode-se inferir que apenas através da relação indicial a obra musical seja capaz de conter uma significação própria, exprimível apenas pela relação direta da aplicação de processos na criação de estruturas. Em ambos os casos, o advento da prática eletroacústica nas décadas de 1940 e 1950 traz à tona dimensões mais profundas para o debate, uma vez que: 1) as práticas da *Musique Concrète* tornam possível a execução do ícone sonoro *per se*, sendo não mais necessário “imitar” um som externo através dos instrumentos musicais, mas executá-lo em essência através da gravação e manipulação sonora; 2) as práticas da *Elektronische Musik* evidenciam o índice sonoro em sua mais pura forma, construindo os sons elementares da obra através de processos definidos, sendo a existência do som somente possível através da relação contígua que esse possui com a processualidade que o gerou. Se no capítulo anterior averiguamos a possibilidade de primeiridade do timbre quando da escuta ativa, aqui a indicialidade invade a própria formatação do timbre, colocando em xeque definições generalistas. Sendo assim, pode-se considerar as duas práticas dos primeiros anos da música eletroacústica como detentoras das abstrações mais prolíficas para o debate em questão, ainda que suas características icônicas e iniciais possam permutarem-se, como veremos a diante. Antes, contudo, faz-se necessária a discussão a respeito da possível arbitrariedade latente do ícone.

A questão da iconicidade de um signo, que teoricamente se estabelece pela semelhança entre o objeto e sua representação, foi discutida por incontáveis teóricos no decorrer do século XX. Isso porque, embora as definições de Peirce (essas mutáveis de acordo com diferentes textos do autor a respeito) se estabeleçam sempre na presunção de similaridade, analogia e/ou motivação do signo, os aspectos de tais inferências mostraram-se deveras complexos para que tal motivação exclua componentes arbitrários do processo de significação. Umberto Eco (1976) realiza uma crítica importante a respeito do tema, elencando algumas incongruências na aceitação da concepção da motivação em detrimento da arbitrariedade convencional (essa presente, sobretudo, nos signos simbólicos). Para Eco, o caráter convencional (e, por que não, cultural) está presente nos ícones de forma análoga se aceitarmos uma espécie de flexibilidade no conceito, pois a questão da similaridade só é possível a partir da dissolução das características do objeto numa rede de estipulações culturais. Seria dessa forma que, citando um exemplo do próprio Eco, a sacarina seria semelhante ao açúcar, embora nenhuma de suas características (sejam elas visuais ou químicas) se assemelhem verdadeiramente, sendo a constatação de semelhança possível apenas após uma abordagem convencional dos processos culturais envolvidos na oposição doce/salgado (ECO, 2014 p.172). O mesmo se aplicaria aos diagramas que representam, iconicamente, aspectos lógicos de natureza abstrata, os quais permitem que elementos gráficos dispostos espacialmente sobre uma tela representem ideias abstratas somente quando baseados em mecanismos mentais em termos de proximidade espacial e sucessão temporal. Sendo assim, Eco defende que, seja qual

for a natureza do processo icônico, “o que motiva a organização da expressão não é o objeto, mas o conteúdo cultural correspondente a um dado objeto.” (ECO, 2014 p.181).

No caso particular da *Concrète Musique* francesa, tal motivação cultural sutil pode ser percebida com a evolução dos processos de gravação e reprodução. Se hoje em dia tais processos adquiriram um grau de fidelidade superior, o mesmo não de poderia dizer das fitas magnéticas da década de 1940, onde a percepção do som gravado exigia que se ignorasse os numerosos ruídos existentes. Nessa perspectiva, do ponto de vista acústico, um mesmo som gravado pelos processos distantes entre si em mais de meio século geram resultados completamente diferentes. Aqui, corroborando as ideias de Eco, o conteúdo cultural determina o que deve ser considerado como parte da mensagem e o que deva ser descartado como ruído indesejado. Vale lembrar ainda que a mera reprodução do som captado não configura uma mensagem musical, sendo a sua manipulação e construção sintagmática o fundamento pelo qual a linguagem musical se estabelece, destituindo o signo de seus atributos icônicos e trazendo a tona uma processualidade própria dos signos indiciais.

Claude Lévi-Strauss (2010) aborda a questão a respeito de tal iconicidade intrínseca ao processo de gravação. Segundo ele, o valor representativo do som gravado, quando não destituído de sua referencialidade primeira, pouco pode comunicar musicalmente. Ele escreve:

O caso da música concreta encerra, portanto, um curioso paradoxo. Se ela conservasse o valor representativo dos ruídos, disporia de uma primeira articulação que lhe permitiria instaurar um sistema de signos através da intervenção de uma segunda. Mas, com esse sistema, não se diria quase nada. Para se certificar disso, basta imaginar o tipo de histórias que se poderiam contar com ruídos, mantendo-se suficientemente convicto de que seriam ao mesmo tempo compreendidas e emocionantes. Daí a solução adotada de desnaturar os ruídos para fazer deles pseudossons, mas entre os quais é impossível definir relações simples, formando um sistema significativo já num outro plano, e capaz de formar a base de uma segunda articulação (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 43).

A obra *Variations pour une porte et un soupir*, composta por Pierre Henry em 1963, talvez seja o exemplo ideal de como essa transformação pode ocorrer. Em tal obra o compositor apresenta os materiais concretos, a saber, sons gravados de uma porta e de suspiros, sobre os quais realiza transformações eletroacústicas a fim de desconstituir a referencialidade. A obra, nesse caso, se estabelece direcionando a escuta para os processos envolvidos nas transformações. Tais processos passam a ser considerados signos indiciais de estruturas aplicadas, colocando a significação em contato físico direto (literalmente) com a nova referência linguística: as técnicas composicionais podem adquirir aqui status de novo objeto referencial. Elaborada como um tema com variações, a obra de Pierre Henry faz uso de estruturas culturalmente significantes, nas quais a repetição e a apresentação gradual de novos elementos esvaziam os signos musicais de sua iconicidade, fazendo com que tal esvaziamento



se estabeleça como uma sintaxe musical de natureza distinta. Pierre Schaeffer aborda tal problemática em 1966, na obra *Tratado dos Objetos Musicais*, na qual assevera:

A repetição do mesmo fenômeno causal faz com que desapareça a significação prática desse sinal [...]. A variação, no seio da repetição causal, de 'alguma coisa perceptível' acentua o caráter desinteressado da atividade e lhe confere um interesse novo, criando um acontecimento de outra natureza, um acontecimento que somos levados a chamar de musical (SCHAEFFER, 1966, p. 51).

Curiosamente, no caso particular da *Elektronische Musik* um evento contrário ocorre com o desenvolvimento das técnicas de síntese. Se nos primeiros anos as limitações de tais processos atraíam a escuta para o novo timbre que se estabelecia, o desenvolvimento das técnicas (que passaram a incluir na década de 1970 a síntese FM) tornaram possíveis a imitação de timbres instrumentais. Poderíamos, nesse caso, determinar que a indicialidade particular presente nos novos timbres cederam espaço para a iconicidade imitativa: o som sintetizado passava a significar o instrumento imitado. É preciso ressaltar, mais uma vez, que essa iconicidade pura possui pouco significado musical, sendo necessária uma nova construção sintagmática para que ela adquira status linguísticos. No entanto, o potencial de reprodução, tal qual ocorre nas artes visuais, permite uma identificação por meio da semelhança direcionada pela motivação culturalmente guiada (no caso particular da síntese, o conhecimento prévio do som do fagote, por exemplo, é condição para o reconhecimento de sua imitação).

Em ambos os casos expostos aqui, o que percebe-se é que a mera disposição de elementos sígnicos, sejam eles de natureza icônica ou indicial (e também simbólica, embora não tenhamos nos detido nessa questão no presente artigo), não determinam os valores linguísticos aplicáveis, sendo necessária a compreensão de como tais valores se conectam no eixo comunicativo (incluindo os repertórios dos atores envolvidos) para uma elaboração satisfatória do conteúdo linguístico pertinente. Aqui, somente através das sobreposições de elementos da semiótica peirciana com elementos da semiologia saussuriana (bem como os desdobramentos posteriores de tais elementos) permitem encarar o fato linguístico musical em função de sua significação sintagmática.

Não é nossa intenção aqui escrever sobre as implicações da abordagem proposta no presente artigo quando inserida no debate sobre *live-electronics*, mas permitimo-nos antever algumas linhas de raciocínio. Em primeiro lugar, a possibilidade de criar-se uma dialética paralela àquela que determina as notas na partitura, inaugura um tipo de escuta cuja significação esbarra na transição entre objetos musicais icônicos e indiciais que propusemos até aqui. Em segundo lugar, essa nova dialética existe sempre incorporando certo grau de ruído inerente aos seus meios de produção (e a reflexão acerca desse fato nos mostra que certo grau de ruído instrumental sempre existe em qualquer tipo de instrumentação musical), cuja evolução permite que a transição significativa entre associação por semelhança e associação por processualidade seja explorada cada vez com maior rigor e em tempo real, possuindo uma sintaxe própria.



Por fim, o papel do responsável pela difusão e operação eletroacústica, imprescindível para a maior parte das obras com *live-electronics*, surge como uma nova personagem no eixo-comunicativo, responsável pela geração dos resultados desejados pelo compositor (cujo grau de importância na confecção da mensagem musical possa se equiparar àquela de intérprete); nesse caso, a compreensão dos processos envolvidos nas transformações que transfiguram signo icônicos à signos indiciais nos parece de extrema relevância.

O caminho que a informação musical faz para chegar do compositor ao intérprete<sup>3</sup> (e primeiro ouvinte) e do intérprete ao ouvinte final foi severamente afetada pelas novas possibilidades apresentadas pelo aparato eletroacústico. O impacto desse novo estado de coisas possui um caráter de novidade que atua nos limites da compreensão musical, cuja manipulação já é parte corrente das discussões dos próprios compositores. Philippe Manoury afirma:

A próxima consequência desse estado de coisas é que a máquina, após ter interpelado o artista, interpelará o ouvinte. Ela não constitui simplesmente um meio entre um criador e seu público, [...] mas *age* entre o gesto do instrumentista e o fenômeno que é percebido. A parte mais enigmática desse modo de comunicação reside no fato de essa ação ser oculta e se realizar sem o conhecimento do ouvinte. Tudo o que ele percebe são efeitos sem que daí deduza suas causas. (MANOURY, 2009, p. 208 – grifos do original)

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia** (1964). São Paulo: Cultrix, 2006.

COOK, Nicholas. **Prompting Performance: Text, Script, and Analysis in Bryn Harrison's être-temps**. Music Theory Online. Society for Music Theory, vol. 11, n. 1, p.110, 2005.

CURRY, Ben. **Reading Conventions, Interpreting Habits: Peircian Semiotics in Music**. UMI Dissertation Publishing. ProQuest. Michigan: 2013.

DELEUZE, Gilles. **Qu'est-ce que l'acte de creation**. <<http://www.lepeuplequimanque.org/acte-de-creation-gilles-deleuze.html>>. Acesso em 14/01/2018.

ECO, Umberto. **Tratado Geral de Semiótica**. Ed. Perspectiva. São Paulo: 2014.

FERRAZ, Silvio. **Música e Comunicação: ou, o que quer comunicar a música**. In. *Anais do XIII Encontro da ANPPOM*. Belo Horizonte, 2001.

JAKOBSON, Roman. **Retrospettiva sulla teoria saussuriana** (1942). In.: *Roman Jakobson*, pp. 375-417. Roma: Riuniti, 1990.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O Cru e o Cozido**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MANOURY, Philippe. **O Gesto, a Natureza e o Lugar**. In.: *Música Eletroacústica: História e Estéticas*. Org.: Flo Menezes. 2a Ed. Sao Paulo: Edusp, 2009.

3 O papel do intérprete aqui é considerado pelas perspectivas de COOK (2005, 2006) e TARUSKIN (1995), percebendo-o como co-criador da obra musical.

MARLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

De OLIVEIRA, Willy Corrêa. **Beethoven – Proprietário de um Cérebro**. Ed. Perspectiva. São Paulo, 1979.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, Crítica, Escritura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral** (1916). São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratado dos Objetos Musicais: Ensaio Interdisciplinar**. Paris: Editions Du Seuil, 1966.

TARUSKIN, Richard. **Text and Act: Essays on Music and Performance**. New York; Oxford: Oxford University Press, 1995.

## MOVER E APRENDER: EXPERIÊNCIAS DO MOVIMENTO NA ROTINA ESCOLAR

*Data da submissão: 03/04/2020*

*Data de aceite: 08/05/2020*

**Amanda da Silva Pinto**

Universidade do Estado do Amazonas/ESAT

Manaus/AM

<http://lattes.cnpq.br/2910246309324962>

**RESUMO:** A presente pesquisa propõe o corpo em movimento nos processos de aprendizagem, sendo este movimento um sentido do corpo. Como um sentido, é, portanto, responsável por enredamentos neuronais envolvidos na relação movimento-conhecimento, ou seja, qualquer aprendizado pressupõe as estruturas sensoriomotoras para ocorrerem. Instauram-se aqui experiências do movimento no cotidiano escolar, inclusive do movimento artístico (dança), de forma que promova aprendizagem, as quais passam por propostas de tática de atenção e movimentos relacionados aos conteúdos, ministrado em aulas tradicionais, na metodologia de pesquisa participante numa escola da rede pública de ensino de Manaus-AM. Nas experiências observadas, é possível perceber que quando o movimento é conscientemente estimulado outros enredamentos cognitivos são encaminhados, aguçando a atenção para o ato de aprender e estabelecendo vias diferentes

de entrar em contato com o mesmo assunto, conteúdo do aprendizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Movimento. Escola. Aprendizagem

### MOVING AND LEARNING: MOVEMENT EXPERIENCES IN THE SCHOOL ROUTINE

**ABSTRACT:** This research proposes the body in movement in the learning processes, being this movement a sense of the body. As a sense, it is, therefore, responsible for neuronal entanglements involved in the movement-knowledge relationship, that is, any learning presupposes the sensorimotor structures to occur. Here, experiences of the movement are established in the school routine, including the artistic movement (dance), in a way that promotes learning, which undergo proposals for attention tactics and movements related to the contents, taught in traditional classes, in the participatory research methodology in a public school in Manaus-AM. In the observed experiences, it is possible to perceive that when the movement is consciously stimulated, other cognitive entanglements are directed, sharpening the attention to the act of learning and establishing different ways of getting in contact with the same subject, learning content.

**PALAVRAS-CHAVE:** Movement. School. Learning

## 1 | INTRODUÇÃO

O (des)entendimento de corpo nas Instituições de Ensino tem papel central na educação que lá se pratica. No Brasil, o dualismo corpo-mente<sup>1</sup> ainda é hegemônico no modo como o senso comum compreende o corpo, e se faz presente também nas escolas, no modo como separa o corpo (físico) da mente (abstrata), que habitaria e comandaria este corpo. Na Escola, isso aparece, de imediato, nas formulações de que “trabalhar a mente” é muito mais importante do que “trabalhar o corpo”. Todavia, a aprendizagem se constitui em um procedimento muito mais complexo do que apenas a reunião da leitura com a habitual ênfase no “raciocínio mental”. Sendo o cérebro conectado aos sentidos do corpo, necessita, para a efetiva aprendizagem, segundo Cosenza e Guerra (2011), de um complexo de operações que envolvem neuroplasticidade, memórias, atenção, emoções e sensações, as quais se enredam em conduções sinápticas, em um “trabalho em equipe”. Desde a constituição da base dessa rede (enquanto espécie e enquanto indivíduo), até a formação de conceitos complexos na fase adulta, é imprescindível reconhecer o papel do nível *sensório-motor*<sup>2</sup> nos humanos. Da mesma forma, atentar para o entendimento de “formação de conceitos”, o qual jamais será o de “ideia mental” como no cognitivismo, mas de formação de conceitos **cognitivos**, onde o corpo inteiro comunica (KATZ e GREINER, 2005) expressa e compreende na simbiose do mundo, sem dualismos, sem fronteiras, ou seja, na liquidez dos processos. Mais especificamente, a pesquisa propõe que as estruturas sensoriomotoras do movimento (sentido do movimento trazido à luz de Alain Berthoz, 2000), são responsáveis pela construção de conhecimento de qualquer natureza. Já que este sentido participa constantemente da construção cognitiva, considera-se aqui que o mesmo esteja envolvido no processo do aprender. Para tal, é considerada uma metodologia de pesquisa participante, na qual realiza dois procedimentos experimentais em aulas diversas: (1) realizando movimentos aleatórios com os alunos enquanto assistem uma aula tradicional, com lousa/professor e sentados nas carteiras, de frente para a lousa; e (2) abordando os mesmos assuntos vistos nas disciplinas de outras formas diversas, como dançando ou sensibilizando o corpo inteiro. As aulas elegidas para a aplicação destes procedimentos foram as de Matemática e Língua Portuguesa, do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Tempo Integral Francisca Botinelly Cunha & Silva, da Rede Pública de Ensino, na cidade de Manaus-AM, das quais será focado no presente artigo somente sobre as aulas

---

1 O dualismo corpo-mente tem em Descartes (1596-1650) um poderoso representante. Ele assegurava que a mente humana não era uma extensão física e o corpo sim, ou seja, corpo e mente tinham naturezas distintas (corpo-substância física e mente-substância não física, imaterial). Damásio (2004) aponta que talvez esse não fosse um entendimento da vida inteira de Descartes, porém o empenho para alocar a glândula pineal neste mecanismo de ligação corpo-mente caracteriza, de certa forma, que distinguia mente e corpo como substâncias diferentes.

2 Escrita adotada por se entender que é um procedimento que ocorre sempre junto, e não como dois processos em separado (sensório e motor). Por isso, grafa-se aqui sem hífen, baseado em Rengel (2009). Na grafia tradicional da língua portuguesa, este termo é escrito sensório-motor.

de Língua Portuguesa. As intervenções realizadas em cada aula são descritas à luz do referencial teórico, buscando explorar a relação movimento-conhecimento. Houve necessidade de destacar como o movimento pode ser um “motivador” da atenção, para que seja construído o conhecimento, supondo que, ao mudar os alunos de atividade (inserindo movimento nas aulas tradicionais), a atenção pode ser estimulada para o foco principal da aula (1). A pesquisa de campo se pautou, portanto, nestes dois pontos: tática de atenção (1) e relacionado aos conteúdos (2). Para tanto, o sentido do movimento precisa ser localizado para compreensão das experiências descritas posteriormente.

## 2 | O SENTIDO DO MOVIMENTO

Berthoz<sup>3</sup> (2000) aponta para um sentido do corpo pouco explorado, porém essencial para a compreensão de como formamos os conceitos que nos guiam. Chama o movimento de sexto sentido (sentido do movimento ou cinestesia), passando pela propriocepção muscular e pelo sistema vestibular, os quais atuam no nível da inconsciência e, por isso, não é percebido da mesma maneira que os outros cinco sentidos. O movimento, quando aceito como um sentido do corpo, pode atuar de forma diferente na Educação, colaborando na construção de outras estratégias pedagógicas nas Instituições de Ensino.

Para conhecer, é necessário perceber. Para perceber, é necessário sentir. Para Greiner (2012), a percepção sobre o mundo já é um pensamento, mesmo que ainda não se configure em um julgamento.

Perceber já é um modo de pensar sobre o mundo ou, em outras palavras, toda experiência, mesmo sem se configurar como um julgamento, é pensável. Ter uma experiência, assim como improvisar, é ser confrontado com um modo possível de mundo. O conteúdo da experiência e o conteúdo do pensamento, em muitos sentidos, são os mesmos. A ignição está no movimento. (GREINER,2012,<https://milplanaltos.wordpress.com/2012/07/30/rediscutindo-a-natureza-da-percepcao>)

Assim como os sentidos nos possibilitam a percepção das coisas, e sendo estes sentidos sempre ativos (ou seja, sempre vemos o que buscamos), a percepção tem relação direta com os sentidos, inclusive com o sentido do movimento. Percebemos o mundo com a reunião de nossos sentidos e, portanto, com o sentido de noção de movimento que nossas estruturas sensório motoras possuem. Temos percepção da forma das coisas, do movimento delas, de suas dimensões e tamanhos porque temos o sentido do movimento, segundo Nöe (2004)<sup>4</sup>. Como os demais sentidos,

3 Alain Berthoz é especialista em fisiologia integrativa. Suas pesquisas cuidaram do controle multissensorial do olhar, do equilíbrio, da locomoção e da memória espacial, além de chamar a atenção para o movimento ser um sentido do corpo, um sexto sentido.

4 Alva Nöe recebeu seu Ph.D. de Harvard em 1995 e é professor de filosofia na Universidade da Califórnia, Berkeley, onde também é membro do Instituto de Ciências Cognitivas e do Cérebro e do

o movimento está presente em qualquer natureza perceptiva, colaborando com a apreensão também de conceitos abstratos, os quais estão sempre enredados com as estruturas sensoriomotoras (LAKKOFF & JONHSON, 1999).

Berthoz propõe que o esquema de ação e, claro, sua percepção, são informações relacionadas. São memórias matemáticas, de escolhas pessoais, experiências anteriores, enfim, uma rede de informações que preditam a ação a ser realizada. Percepção é ação! Não há como pensar em percepção sem a informação da ação. A intenção de movimento, seu planejamento, já acontece na percepção, pois já é uma hipótese sobre o mundo. Ao perceber qualquer coisa, imediatamente a informação de percepção já vem com a intenção da ação pretendida. A partir da percepção conhecemos/aprendemos. Na verdade, ao percebermos as coisas, já pressupomos a forma como agimos perante as mesmas. Ou seja, as percepções são atitudes. Cada organismo, em sua história evolutiva, adapta-se a um jeito de perguntar ao mundo o que precisa dele. Questiona-o, dependendo da forma como consegue estar nele, o que depende da nossa constituição culturalbiológica.

A intenção ou ação pretendida sustenta o movimento como primeiro sentido. Ao perceber/conhecer com a visão, audição, tato, paladar ou olfato, a percepção (a qual já se configura como ação) é conscientemente “printada” com movimento. Nesta proposta, todas as percepções/conhecimento garantem a passagem pelo movimento no organismo, visto que qualquer percepção já conota uma intenção (no contexto ativo) do que e como pretendemos perceber/aprender.

### 3 | EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO

A proposta aqui é a de trabalhar o movimento como o primeiro sentido nos processos de aprendizagem. Já que este sentido participa constantemente da construção cognitiva, considera-se que o mesmo esteja envolvido no processo do aprender. Para tal, a pesquisa propõe uma metodologia de pesquisa participante, na qual realiza dois procedimentos experimentais e uma reflexão sobre a sua inserção em aulas diversas: (1) realizando movimentos aleatórios com os alunos enquanto assistem uma aula tradicional, com lousa/professor e sentados nas carteiras, de frente para a lousa (que é chamado aqui de “movimentos aleatórios para tática de atenção”); (2) abordando os mesmos assuntos vistos nas disciplinas de outras formas, como dançando ou sensibilizando o corpo inteiro (que aqui é denominado de “movimentos relacionados aos conteúdos”).

---

Centro de Novas Mídias. Ele trabalha sobre a natureza da mente e a experiência humana. Foi filósofo-residente da “The Forsythe Company” e também colaborou criativamente com os artistas de dança Deborah Hay, Nicole Peisl, Jess Curtis, Claire Cunningham, Katye Coe e Charlie Morrissey.



### 3.1 Movimentos aleatórios para a Tática de Atenção

Adentrando a sala de aula de 42,24 m<sup>2</sup>, sendo que 1 x 5m<sup>2</sup> desta sala são somente do professor, ocupado por uma mesa bem larga e uma cadeira de madeira. O restante do espaço é dividido em média com 45 carteiras, as quais são ocupadas pelos alunos. O primeiro aspecto que se destaca é justamente a falta de espaço adequado. Posicionava-me, em cada aula, ora ao fundo da sala, ora nas laterais, sentada em uma carteira, de forma que conseguisse ver a maioria dos alunos presentes. De onde ficava, podia notar o comportamento gestual dos envolvidos nestas atividades, tanto numa aula expositiva que empregava a lousa, como na expositiva exclusivamente oral, a qual utiliza o livro ligando professor e alunos. O professor, em pé, ao lado da lousa, ou lá na frente, com seu livro, se movimentava a todo o momento. Os alunos, por sua vez, permaneciam sentados e mudavam de posição nesta condição de sentados (ora se posicionando mais à frente da cadeira, ora mais para trás, ora apoiavam a cabeça nas mãos, com os cotovelos nas “mesas”, ora não apoiavam; viravam, sentando de lado, apoiando a cabeça nas mãos, com os cotovelos nos joelhos; ora apoiavam o livro na “mesa”, ora nas coxas). Eles também se espreguiçam, esfregam os olhos, ajeitam os cabelos, os que estão na fileira encostada na parede apoiam suas cabeças nela.

Em quaisquer das situações, é perceptível que a mudança de posição é uma ação organicamente necessária. Porém, nota-se que esses micromovimentos ainda não dão conta da necessidade que o corpo sente de se movimentar, recusando o longo tempo em que precisa se manter somente sentado. Consequentemente, a atenção é desequilibrada, visto que o desconforto é extremo. No caso da aula observada, o recurso que o professor empregava, para conseguir a atenção dos alunos era a modulação da sua entonação de voz. Alternando, tanto na fala como na gesticulação, favorecia a atenção dos alunos. Mas, mesmo nesta situação, os corpos desses alunos “gritavam” a todo o momento: *“queremos desgrudar da carteira!”*

Intervenção 1: Ao lado do professor da disciplina, a aula é interrompida. Então pedi que os alunos se posicionassem em pé, ao lado da carteira, e fizessem alguns movimentos simples, só para mudarem de posição e moverem outras partes do corpo. Nas sugestões de movimento (que eu ia descrevendo e executando, e os alunos iam reproduzindo), fui dirigindo o momento, propondo movimentos em outras direções que as do ato de estar sentado olhando para frente ou para o caderno. A duração da intervenção foi de 2 minutos. Ao voltarem a se sentar e a prestar atenção à exposição do professor (na lousa), se mostraram visivelmente mais despertos. Os alunos que estavam quase dormindo, agora se apresentavam mais atentos. Essa atenção redobrada e mais viva durou cerca de não mais que 5'. Após esse tempo, a atenção começou a se dissipar novamente. Essa alternância de atenção e disposição para a aula também foi observada pelo professor da disciplina, que afirmou nunca ter visto uma atitude tão enérgica deles, enquanto participação na aula, como a que foi desenvolvida minutos após a indução do movimento.



Figura 1: Intervenção 1

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Intervenção 2: A atividade da aula, neste dia, se concentrou em fazer exercícios no caderno sobre “Estrutura das Palavras”. A quantidade de exercícios é grande, demandando muita concentração e tempo, dada a complexidade das questões. Contudo, a concentração é difícil devido a conversas paralelas, ou seja, alguns se dispersam e conversam, desconcentrando os demais. Após 20 minutos de atividade, sugeri uma pausa para um jogo rítmico.

Todos levantaram de suas carteiras e fizeram um grande círculo ao redor delas. Numa brincadeira de noções de pulsação rítmica em contagem de compassos quaternários<sup>5</sup>, propus, primeiramente, que compreendessem a pulsação simples da “música”, executada pelo próprio grupo com as mãos (não havia acompanhamento de som mecânico). Após a pulsação corpada<sup>6</sup>, cada um na sua medida, começamos a alternar movimentos do corpo dentro dessa pulsação. A cada quatro tempos se executava um movimento diferente em conjunto, ora proposto por mim, ora pelos próprios alunos. Intercalando entre os vários movimentos executados, em cada quatro tempos, estava a marcação base com as mãos.

O detalhamento da noção rítmica é dispensável para o objeto investigado, porém, o jogo rítmico traz uma noção de movimento diferente do que foi feito na Intervenção 1, pois aguça noções de espaço e tempo e coordenação, interessantes e instigantes

5 Frases musicais que são assim designadas por medidas de pulsação rítmica da música. Existem músicas binárias, ternárias e quaternárias. Dependendo da frequência da sua pulsação rítmica, é classificada como uma dessas.

6 O uso do verbo ‘corporear’ é uma proposta de Helena Katz, para evitar os dualismos implicados nas traduções mais usuais de ‘embodiment’ (encarnar, corporificar, incorporar etc). Quando se propõe o verbo “corporear” se deseja designar que o corpo está sempre “corporeando” na sua relação com o meio, ou seja, se refazendo, ressignificando, reconstruindo, diferente da noção de incorporar algo no sentido de que algo “entra” no corpo.

para a cognição, sobretudo quando se trata de adolescentes. Neste sentido, o jogo é intenso e prazeroso, o que os faz voltar com mais vontade à aula ou à atividade no caderno. Além disso, o movimento proposto nesta aula ativa outras atenções, outras redes neurais, que ativam mais o sentido do movimento e que, ligadas ao prazer, se tornam mais eficazes, como coloca Cosenza e Guerra (2011). A duração do jogo foi de 5 minutos e a atenção e engajamento na resolução da atividade no caderno após o jogo durou, em termos de energia disponível para tal, outros 5 minutos. Após esse tempo, a atenção começa a dissipar novamente.

... os órgãos dos sentidos enviam as informações relevantes até o cérebro por meio de circuitos neuronais. Se um estímulo importante, com valor emocional, é captado, ele pode mobilizar a atenção e atingir as regiões corticais específicas, onde é percebido e identificado, tornando-o consciente. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 76)

**Intervenção 3:** Neste encontro, a proposta era manter o foco na aula de exposição oral/lousa, com adições de movimentação no decorrer da aula. No caso, o professor mantém sua exposição, ao mesmo tempo em que eu (posicionada ao lado da lousa) ofereço um comando visual qualquer de movimento. Concomitantemente à exposição do professor, os alunos se movimentam.

Nota-se que a movimentação é proposta a cada 15 minutos, em média, tempo este que não era previamente calculado, mas que corresponde ao tempo que durava a atenção à exposição do professor e ao surgimento da inquietação nos alunos, sentados na carteira. Sempre que se notava uma atitude mais cansada por parte dos alunos, menos proativa, com a atenção se dissipando (e isso é facilmente notado pelas posturas corporais ou nos focos do olhar), era proposto uma mudança de posição ou uma movimentação simples.

Foi possível perceber que a atenção se manteve durante toda a aula (50 minutos), mesmo que fosse para prestar uma dupla atenção (pois a regra exposta no início da intervenção foi que os mesmos focassem a atenção na exposição do professor, que seria contínua, sem pausas). Porém, durante toda a exposição, os alunos deveriam estar em alerta porque a qualquer momento haveria a intervenção de movimento e, passariam a acompanhar esses movimentos, executando-os junto comigo.

A proposta de sempre haver outro corpo dentro da sala de aula (no caso, o meu, que estava propondo os movimentos), além do professor da disciplina e dos alunos, pode vir a se transformar em uma reivindicação futura, mas não cabe neste momento da presente pesquisa como propositura metodológica. O que se pretende, neste momento, é atentar para a importância do movimento nos processos educacionais, sublinhando que aconteceu desta forma (com um terceiro corpo) para viabilizar a investigação da hipótese aqui proposta. Porque o ideal seria que o próprio professor da disciplina realizasse essas intervenções – o que implica na sua formação, assunto para outra investigação.

No decorrer da atenção alternada, a participação dos alunos nas indagações do professor era intensa, assim como a sua manifestação para o que se passava na lousa. Digo manifestação me referindo às atitudes que tomavam, pois é necessário deixar clara a impossibilidade de saber o que os alunos pensam durante a exposição do professor. Apesar disso, a diferença notada entre a atitude corporal manifesta com a intervenção de movimento e uma aula sem este tipo de intervenção, é visualmente nítida!

Os movimentos aleatórios propostos, portanto, podem trabalhar a *atenção reflexa*, a qual, segundo Cosenza e Guerra (2011), diz respeito aos estímulos periféricos envolvendo a novidade e o contraste, função que talvez combine com tais tipos de movimento. Porque são movimentos que propõem ações contrastantes ao que está acontecendo na aula, enquanto o aluno permanece na sua posição habitual, sentado na carteira, olhando para frente, ouvindo/vendo o professor falar e escrever na lousa. Por vezes, o único movimento estimulado nos alunos, nestas aulas, é o da escrita no caderno.

...o manejo do ambiente tem grande importância. A minimização de elementos distraidores e a flexibilização dos recursos didáticos, com o uso adequado da voz, da postura e de elementos como o humor e a música podem ser essenciais, principalmente para estudantes de menor idade, mas também para plateias mais maduras. É bom lembrar que a novidade e o contraste são eficientes na captura da atenção. (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 48)



Figura 2: Intervenção 3

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Ao mesmo tempo, o exercício da tática de atenção pode ser positiva também quando a provocação da postura ativa dos alunos é estimulada com uma abordagem

que seja interessante para a sua vida cotidiana ou que faça parte do seu universo de interesse. Naquela escola, as danças populares são de grande interesse da maioria e foram as danças evocadas por atenderem a esse critério, visto que pertencem ao seu universo cultural, favorecendo a possibilidade de ligá-las ao conteúdo da Língua Portuguesa estudado (aglutinação e hibridismo).

### 3.2 Movimentos relacionados aos conteúdos

Neste tipo de proposta, a ideia é aprender os conteúdos se utilizando também da sensibilidade do movimento (*primeiro* sentido). Nesse momento, é proposto aos alunos trabalharem o conteúdo com o qual estão entrando em contato na forma de movimento. Os processos de analogia e metafóricos são muito estimulados neste procedimento, visto que os alunos buscam estudar o assunto da exposição oral do professor ou das leituras, associando movimentos a eles.

Esta foi a proposta que se mostrou mais proveitosa, visto que o assunto estudado por eles na disciplina foi estudado também como dança (cultura corporal). O hibridismo e a aglutinação (formação) de palavras foram estudados como uma aglutinação e hibridismo<sup>7</sup> de culturas, fenômenos que acontecem também com todas as outras linguagens, inclusive na dança, que é uma arte do movimento. Enquanto manifestação popular e cultura corporal, essas formas de dançar também conversam, se misturam, se reconstróem e se ressignificam pelos povos. Os alunos fizeram um trabalho prático de sensibilização e puderam perceber vários processos de aglutinação e hibridismo nas danças populares brasileiras.

Nesta proposição, a ideia era que os alunos experenciassem o assunto da aula de Língua Portuguesa de outra forma. O conteúdo era hibridismo e aglutinação das palavras. Nesse momento do planejamento da disciplina, os alunos vêem como as palavras são formadas, suas origens, seus sufixos e prefixos, numa rede de (re)significação que vão, como qualquer coisa no mundo, sofrendo *semiose*<sup>8</sup> ao longo do tempo. Percebeu-se, portanto, que não só as palavras são (re)construídas dentro das culturas, mas sua expressão corporal (dança) também.

Vimos, então, através de vídeos, três tipos/estios de dança, ou seja, de expressões culturais, bem conhecidas pelos adolescentes desta região manauara urbana: **forró, boi-bumbá e danças urbanas** (*Free Step*<sup>9</sup>). Observamos, nessas três manifestações, os radicais/raízes dessas danças, nos quais misturam-se informações

7 Aglutinação e Hibridismo são processos de formação de palavras da língua portuguesa, onde a aglutinação seria o processo da formação da palavra por junção de duas ou mais palavras do mesmo idioma e o hibridismo por dois termos de idiomas diferentes.

8 Para Charles Sanders Peirce, é a ação do signo. Este, por sua vez, é um sinal ou uma materialidade qualquer percebida pelos sentidos, o qual, em processo de semiose, significa para o indivíduo. A semiose seria, portanto, o processo de significação e ressignificação do signo. (PEIRCE, 1839-1914)

9 Estilo de Dança Urbana, nascido em meados de 1950, nos contextos urbanos e marginalizados do Brooklyn, que levou essa definição por ser um estilo que não elaborou regras para os movimentos dos pés: quanto mais acelerado e complexo for, mais habilidoso é o dançarino deste estilo. Movimento livre dos pés.



biológicas culturais. Essas danças manifestam características do dia-a-dia, os costumes e têm muito a nos dizer sobre aquelas pessoas, as quais não deixam de ser os próprios alunos. Neste caso, não só observaram os vídeos como organizaram apresentação dessas danças dançadas por eles.

A cada estilo observado, era convocada uma conversa sobre a observação dos movimentos de raiz, o motivo do corpo se “comportar” daquela forma ao dançar, suas posturas e gestos. Eles tanto identificaram tais características, como se dispuseram a demonstrar o que sabiam sobre elas (dançaram em sala). No primeiro deles, o forró, perceberam, por exemplo, a semelhança com a lambada e com a dança *arrasta pé* nordestina, momento em que identificaram que nosso Estado teve muita imigração de nordestinos no início do século XX, com a fase da exploração da borracha no Amazonas. Por serem terras muito quentes, tanto no nordeste como no Estado amazonense, essas danças muito elétricas e que usam pouca roupa, têm grande possibilidade de se instalar. Porém, na região amazônica, a sensualidade e a velocidade na execução de movimentos é bem maior que no nordeste, sofrendo aí uma alteração.

Já no boi-bumbá, os alunos percebem que, além da movimentação típica das danças indígenas, como o costume de levantar as lanças, se abraçar e bater fortemente os pés no chão, o remelexo dos quadris do forró nordestino foi incorporado à nossa dança do boi-bumbá, se tornando uma característica dessa dança regional. O bater palmas (movimentação também muito frequente nessas coreografias) é trazido pelas celebrações indígenas, o que agrega ao ritmo musical marcante e vibrante. Desta forma, comportamentos corporais de negros e índios fazem a cultura dessa dança.

As danças urbanas são a preferência entre os adolescentes do sexo masculino, principalmente. Nela, puderam perceber a movimentação de pés (que é a principal característica do estilo específico observado, *free step*) muito acelerada e diversa, o que identificaram como semelhança com o *funk*, muito dançado nas capitais norte-americanas e brasileiras, principalmente no Rio de Janeiro. Buscando liberdade de expressão e uma forma própria de se calçar (tênis) e de se movimentar no asfalto, os dançarinos do *free step* fizeram o estilo ganhar afirmação nas ruas e acompanhar também os ritmos vibrantes e acelerados da moda da indústria musical, que invade as áreas urbanas.

Para a continuação da pesquisa, foi proposto aos alunos que trouxessem, no próximo encontro, o estilo que quisessem (organizado em equipes), e identificassem nessas danças os radicais, sufixos e prefixos das mesmas. Para tanto, precisariam pesquisar a origem das danças, sua história, os costumes do povo que a dança, enfim, um arsenal de informações que, de certa forma, regulamentariam esse repertório corporal e destrinchariam as aglutinações realizadas. Ambas (formação de palavras e danças) são composições de linguagem e constituição de cultura.

Neste próximo momento, nos dedicamos ao compartilhamento de conhecimentos em danças, cada grupo com sua especificidade, e suas relações com os hibridismos e aglutinações feitas de cultura para cultura, seja temporal (através dos tempos) ou



especialmente (geograficamente) fundidas. Sabemos que os fatores que levam duas culturas de espaços físicos diferentes se encontrarem são diversos, assim como o processo de semiose ocorrido dentro de uma mesma cultura ao longo do tempo. Para tanto, os alunos, em seus contextos, produziram reflexões. As equipes trabalharam basicamente na decomposição dos passos básicos de cada dança escolhida.

Os alunos compreendem as questões da linguagem, as relações/comparações feitas entre dança e estudo da composição de palavras. Porém, como são exercícios pontuais no semestre, e nem todos os alunos têm o engajamento necessário para atentar à aula, a efetivação do processo se perde. Aqueles que se dedicaram, sem sombra de dúvidas conseguiram se sensibilizar, ao menos. Quando as aulas de dança ocorrem em paralelo às de Língua Portuguesa, o aprendizado tem mais sucesso, pois a sensibilização corporal acontece em paralelo à exposição exclusivamente verbal de determinado assunto. Neste tipo de procedimento interdisciplinar com a Língua Portuguesa percebe-se a apreensão dos conteúdos trabalhados, seja pela ação cognitiva do movimento, seja no exercício da atenção com o movimento aleatório.

#### 4 | NOTA CONCLUSIVA

Quanto mais fontes de aprendizado pudermos oferecer aos nossos alunos, mais eficiente será este processo. Além da experiência oral, leitura e escrita, a expressividade do mover o corpo inteiro não pode ser negada, sendo todos os circuitos do sentido do movimento aflorados, conectando sinapses outras que enredarão outros circuitos não motivados nas experiências tradicionais. Apesar dessas linguagens do dia-a-dia escolar não se desprenderem cognitivamente do sentido do movimento pelas implicações metafóricas, as quais possuem nas estruturas sensoriomotoras a base para significarem para nós, o movimento, quando conscientemente estimulado (como a movimentação ampla dos membros, a coordenação rítmica e o formato dançante), traz informações para uma qualidade de presença para os alunos que cultivam formas neuromusculares de pensamento passíveis de outros gatilhos de significação e de contato com o organismo (aluno). Estes diferem dos gatilhos tradicionais e, portanto, sugerem um efeito de aprendizado, ao menos, distinto do que ocorre todos os dias nos ambientes escolares, possibilitando caminhos para tentarmos acompanhar pedagogicamente as mudanças cognitivas (entendamos corporais) em curso, para as quais as formas tradicionais estão cada dia mais sufocantes.

Construir conhecimento considerando que a elaboração de conceitos necessita de várias ações, até se formar uma ideia de algo, é colocar as sinapses em movimento. É possibilitando experiências, diferentes enredamentos neuronais, imaginando possibilidades, que os conceitos vão significando e ressignificando para nós e, desta forma, estabelecendo um eterno movimento sináptico do organismo, durante toda a vida. A ação de mover, seja visível ou não aos olhos de outro organismo,

ocorre a todo o momento, sem pedir licença, permissão ou mesmo ser consciente. O movimento sináptico, ao acontecer, movimenta todo o organismo, todo o arcabouço *culturalbiológico* que o mantém em constante construção, inclusive, de sua expressividade, elemento chave para mantermos a comunicação nos processos educativos.

## REFERÊNCIAS

BERTHOZ, Alain. **The Brain's sense of movement**. Trad. Giselle Weiss. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMASIO, Antonio R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Trad. Laura Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

FAZENDA, Ivani; GODOY, Herminia; TAVARES, Dirce. **Interdisciplinaridade na Pesquisa Científica**. Campinas: Papyrus, 2015.

GREINER, Christine. **Rediscutindo a natureza da percepção**. 2012

KATZ, Helena T. e GREINER, Christine. **Por uma teoria Corpomídia. In: O Corpo**. 2. Ed. São Paulo: Annablume, 2005.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

NOE, Alva. **Action in Perception**. Cambridge: MIT Press: Cambridge/MA, 2004.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RENGEL, Lenira. **Corponectividade – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

## A META-HISTÓRIA COMO MÉTODO NARRATIVO APLICADO ÀS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE IBERÊ CAMARGO NA SÉRIE CARRETÉIS

*Data de aceite: 08/05/2020*

### Mirian Martins Finger

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).  
Doutora em Epistemologia e História da Ciência  
pela Universidad Nacional de Tres de Febrero  
(UNTREF-AR) e doutora em História pelo  
Programa de Pós-graduação em História da  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).  
mirianmfinger@gmail.com

### Jorge Luiz da Cunha

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).  
Doutor em História Medieval e Moderna  
Contemporânea - University Hamburg.  
jlcunha11@yahoo.com.br

**RESUMO:** O presente artigo intenta demonstrar a presença das memórias de infância na série **Carretéis** do artista gaúcho Iberê Camargo, sob o instrumental da meta-história. O texto divide-se em duas partes. A primeira trata de expor uma breve noção referente à meta-história fundamentada nos autores Nelson Goodman (1976, 1978, 1995) e Hayden White (1994-1995-2006), que abordam a metáfora como proposta para a narrativa filosófica e histórica, respectivamente; a segunda busca elucidar como as memórias de infância de Iberê Camargo foram representadas na obra gráfica denominada **Carretéis**, por meio da narrativa meta-histórica, mais especificamente

a tropologia da metáfora. Em razão dos limites deste modelo textual, será demonstrado aqui apenas um exemplar da Série do artista, a obra gráfica **Carretéis**, que deu origem à série com o mesmo nome.

**PALAVRAS-CHAVE:** Meta-história; Memória; Carretéis; Iberê Camargo.

**ABSTRACT:** This article intends to demonstrate the presence of childhood memories in the series Carretéis by the artist from the state of Iberê Camargo, under the meta-history instrument. The text is divided into two parts. The first deals with a brief reference to the meta-history based on the authors Nelson Goodman (1976, 1978, 1995) and Hayden White (1994-1995-2006), which addresses a metaphor as a proposal for a philosophical and historical narrative, respectively; a second search to elucidate how childhood memories of Iberê Camargo were represented in the graphic work called Carretéis, through narrative meta-history, more specifically the tropology of metaphor. Due to the limits of this textual model, only one example of the artist's series, a graphic work Carretéis, which gave rise to the series with the same name, will be demonstrated here.

**KEYWORDS:** Meta-history; Memory; Reels; Iberê Camargo

## 1 | HYDEN WHITE E NELSON GOODMAN E A NARRATIVA META-HISTÓRICA DA METÁFORA

A palavra tropo, que “no grego clássico significa ‘mudança de direção’, [...] e nas línguas indo-europeias modernas por meio de *tropus*, que em latim clássico significa ‘metáfora’ ou ‘figura-de-linguagem’”, do inglês moderno que expressa o termo como *style*, e que diferenciado da conceituação lógica e da casta ficção, “chamamos de *discurso*.” (WHITE, 1994, p. 14, grifo do autor). A questão da representação tomada por White refere-se à representação histórica. Neste modelo de representação White inverte a formulação debatida nas artes visuais – que busca verificar os elementos “históricos” de uma obra “realista”, ao questionar quais são os componentes “artísticos” da historiografia “realista”. Neste aspecto, o método empregado por White é por ele denominado “formalista” (WHITE, 1995, p. 19), onde busca identificar os elementos estruturais das descrições históricas de diversos historiadores do século XIX. Este método não está sujeito à natureza dos “dados” utilizados, sejam eles de suporte teórico ou explicativo, mas “depende, isto sim, da consistência e do poder iluminador de suas respectivas visões do campo histórico.” (WHITE, 1995, p. 19).

Compreendendo a interpretação da história como um modo de referência – fatos históricos, no discurso narrativo, o que White (2006) denomina de “figurativo”, Goodman (1976) denomina de “metafórico”, mesmo que o último use o termo para se referir não somente à linguagem verbal, mas também a linguagem plástica. Porém, ambos concordam que há uma mudança de direção da representação, tanto na linguagem “figurativa” quanto na “metafórica”. White (2006, p. 199) cita Lang sobre esta questão: “Lang assegura que a linguagem figurativa não apenas muda a direção de literalidade de expressão, mas também retira a atenção do ‘estado de coisas’ sobre o qual se pretende falar.” É possível contar a mesma história escolhendo uma opção de narrativa para fazê-lo, sem que esta seja afetada em sua “verdade”. “Se for apresentada como uma representação figurativa de eventos reais, então a questão da sua verdade cairia sob os princípios que governam nossa forma de ver a verdade de ficções.” (WHITE, 2006, p. 194). Aqui ousamos fazer outro paralelo entre White e Goodman. Quando Goodman (1978) defende versões de mundos afirma que, apesar de toda a ficção ser literalmente falsa, alguma é metaforicamente verdadeira, pois nenhuma versão de mundo é mais ou menos verdadeira do que outra. Por exemplo, se transportarmos uma verdade literal a outro domínio podemos ter uma falsidade literal ou uma verdade metafórica. Enquanto que a veracidade da metáfora é compatível com a falsidade literal, a verdade metafórica contrasta com a falsidade metafórica assim como a verdade literal com a falsidade literal. Para esclarecer melhor, Goodman afirma que a maioria dos termos são ambíguos, seja literal ou metaforicamente e apresentam extensões diferentes, mas isso não encobre a distinção entre a verdade literal e a metafórica (GOODMAN, 1995, p. 191). O uso da metáfora na linguagem diferencia-se, de maneira significativa, do uso literal, mas não por ser menos compatível, menos

prático e mais independente da verdade e da falsidade do que o uso literal.

O fato singular é que a verdade metafórica é compatível com a falsidade literal; uma oração que seja falsa quando se toma literalmente pode ser verdadeira ao considerar-se metaforicamente. [...] As palavras têm com frequência tantas aplicações metafóricas diferentes, como aplicações literais distintas. (Goodman, 1995, pp. 117-118).

A verdade metafórica não é mais relativa que a literal. Para Goodman, a afirmação verdadeira dependerá do sistema de classificação assumido. Ao fazermos classificações literais do mesmo modo corretas, podemos chegar a diferentes verdades literais que podem estar em conflito, isto é, “Podemos também transportar uma classificação literal para outro domínio e obtermos assim uma classificação metafórica.” (D’OREY, 1999, p. 434). A verdade literal não pode ser considerada como única realidade, pois há múltiplas versões de mundos reais. Do mesmo modo, para a narrativa histórica não há apenas uma versão. White (1994, p. 91) propõe quatro estratégias tropológicas como as principais para a narrativa, a saber: a metáfora, a metonímia, a sinédoque e a ironia. A primeira, a metáfora, é a opção metodológica para a narrativa interpretativa desta pesquisa, pois “não importa o que ela faça, afirma explicitamente uma similaridade numa diferença e, pelo menos implicitamente, uma diferença numa similaridade. A isso podemos chamar provimento de sentido em termos de equivalência.” (WHITE, 1994, p. 92). Ou ainda, “Quem quer que originalmente codifique o mundo no modo da metáfora estará inclinado a decodificá-lo – ou seja, ‘explicá-lo’ narrativamente e analisá-lo discursivamente – como um amálgama de individualidades”. (WHITE, 1994, p. 144). Por exemplo, ao invés de dizermos sobre a pintura dos carretéis da década de 60 de Iberê Camargo: “aquela mesinha com carretéis, [...] foi se tornando cada vez mais simples, a mesa desapareceu; normalmente, ela se resumiu a uma linha apenas, depois desapareceu a linha, aí os carretéis levitaram, compreende, ganharam outra dimensão.” (CAMARGO in ZIELINSKY, 2006, p. 83), podemos dizer: “aqueles personagens, os carretéis, foram flutuando no espaço e ganhando movimento e leveza necessários para romperem com o poder da gravidade e os limites do suporte”. Nota-se que no segundo enunciado foi usado uma transferência de significados próprios das palavras, o que White (1994) chama de “anormalidade” linguística. Para este modelo de “anormalidade” ele utiliza como exemplo a obra de Darwin “A origem das espécies” e diz que esta “deve ser lida como um tipo de alegoria – uma história da natureza que pretende ser entendida literalmente, mas que apela, em última análise, para uma imagem da coerência e da ordenação que constrói apenas por meio de ‘desvios linguísticos’.” (WHITE, 1994, p. 150). Desvio este, tomado neste texto como método para análise das memórias de infância de Iberê Camargo na obra gráfica **Carretéis** e como entendimento da representação como algo simbólico.

Ao proporcionar uma abordagem simbólica da arte Goodman (1976) apresenta como um dos modos de referência de uma obra de arte, a expressão. Para ele, a

expressão exemplifica<sup>1</sup> por meio da metáfora. Para Goodman referente literal é aquilo que *possui* literalmente uma propriedade e pertence a um determinado domínio, enquanto que referente metafórico é aquilo que *possui* metaforicamente uma propriedade, ou seja, pertence a outro domínio ao qual foi aplicado. (GOODMAN, 1976, p. 50). Neste sentido, podemos dizer que no exemplo dado acima, sobre os carretéis de Iberê Camargo, houve uma transferência de domínio. Ou seja, a transferência verbal das palavras, levadas de um campo a outro, implicou na transferência de domínio. Tomemos como exemplo o que Gullar diz ao analisar as obras da série **Carretéis** de Iberê. Segundo Gullar, “as últimas referências explícitas ao mundo exterior se apagam, e agora os carretéis que já não aparecem carretéis, flutuam no espaço do peso da condição natural” (GULLAR in ARTISTAS PLÁSTICOS BRASILEIROS nº 1, 1983, s/n. p.). O uso da metáfora pode estar na afirmação de que os carretéis apresentam “leveza”, ou seja, os carretéis são denotados metaforicamente pelo predicado ser “leve” e flutuar no espaço. Assim como os carretéis exprimem a propriedade “leveza” em razão de sua estrutura formal, exprime a propriedade “leveza” metaforicamente como símbolo estético passível de gerar significados.

Em muitas obras da série **Carretéis** Iberê adota a metáfora do carretel exemplificado como um brinquedo de infância. A interpretação de que “o carretel é um brinquedo de infância” está relacionado não somente a identificação isolada da extensão da aplicação<sup>2</sup> literal de “brinquedo de infância”, mas também do esquema que foi transferido ao termo alternativo “brinquedo de infância”. Neste sentido, aproximamo-nos do que Goodman diz sobre a metáfora, isto é, a metáfora “é uma questão de ensinar a uma palavra velha artimanhas novas – tem a ver com aplicar uma etiqueta velha de uma maneira nova.” (GOODMAN, 1976, p. 69).

Das diversas maneiras de “fazer mundos” (GOODMAN, 1978), às diversas maneiras de “narrar a história” (WHITE, 1994), este estudo alia os dois autores. White considera o trabalho do historiador como “uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa que pretende ser modelo, ou ícone, de estruturas e processos passados no interesse de *explicar o que eram representando-o.*” (WHITE, 1995, p. 18, grifo do autor). Diz que um historiador não é melhor que o outro pela natureza definidora de eventos, mas que é o modo como o historiador estrutura o texto que dá o enfoque mais correto à pesquisa histórica. Enquanto para o relativismo de Goodman, as diferentes maneiras de organizar e classificar as coisas são igualmente possíveis, mesmo quando divergentes. Nenhuma versão-de-mundo é mais verdadeira que outra, pois não há critério externo que permita avaliar tal situação. Assim, as versões-de-mundo podem ser corretas ou incorretas dependendo de seus objetivos (GOODMAN, 1978, p. 120). E neste trabalho julgamos “correto” o emprego da metáfora como

1 Para mais esclarecimentos sobre exemplificação, um dos modos de referência adotados por Goodman, buscar a obra de Nelson Goodman, *Languages of art: an approach to a theory of symbols*. Indianapolis and New York, Bobb-Merril, 1976.

2 O termo “aplicação” ora adotado, busca ser coerente com a teoria que baliza este estudo, a teoria goodmaniana.



método narrativo.

## 2 | A OBRA GRÁFICA CARRETÉIS SOB A NARRATIVA META-HISTÓRICA

Entre paisagens, figura humana e naturezas-mortas a obra de Iberê consolida-se por meio dos meios expressivos pictóricos e gráficos. No final da década de 50, assim como ocorre com a pintura, surge o que irá motivar toda sua produção vindoura, o carretel. O objeto carretel foi para Iberê Camargo não só um tema investigativo, mas foi o agente para sua produção plástica. O repertório de um único elemento foi suficiente, apesar dos contratempos, para conferir ao artista prestígio e o lugar de destaque na história da arte no Brasil. Sobre a originalidade do fazer na obra iberiana Siqueira analisa: “Espátula, pincel, o próprio tubo de tinta transmitem o gesto com uma contundência plástica até então desconhecida na arte brasileira.” (2009, p. 61). A série **Carretéis** desdobrou-se, desde 1958, em mais de vinte anos de pesquisa. Por isso, não se caracteriza, como para a maioria dos artistas, apenas como um período onde o tema é investigado, mas como a própria identidade da trajetória do artista. Durante essa **Série** muitas foram as fases: figurativa, abstrata, simbólica, sombria ou iluminada, todas culminaram no esgotamento expressivo do objeto. Mesmo depois de a **Série** ter sido dada com finita, o objeto influenciou e continuou impulsionando os períodos vindouros, como ocorreram com as séries **Manequins**, **Ciclistas** e **Idiotas**.

A primeira gravura de **Carretéis** (Figura 01) dará o “ponta pé” inicial em toda sua produção investigativa sobre o objeto e logo aparecerá também na pintura.

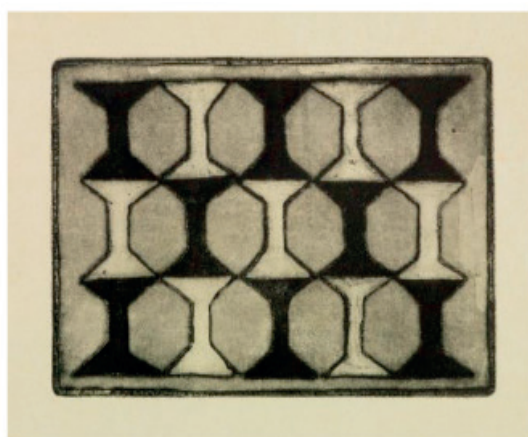


Figura 01 - Iberê Camargo

**Carretéis**, 1958

Água-tinta, verniz mole e relevo sobre papel

13,9x20,2 cm/28,3x83 cm/

Coleção Maria Coussirat Camargo

Fundação Iberê Camargo

Fonte: Fundação Iberê Camargo



Figura 2- Iberê Camargo

**Carretéis**, 1958

Óleo sobre tela, 65x92 cm

Coleção Alice Soares de Souza –  
Rio de Janeiro-RJ

Fonte BERG (1985) s/n. p.

Nessa obra (Figura 1) a estruturação formal é impecavelmente construída e equilibrada. A diferenciação entre a figura e o fundo só se identifica através das margens que a matriz não ocupou, pois a relação positivo/negativo confunde o olhar e constrói novas formas que extrapolam o objeto investigado. O grafismo das linhas verticais dança num vaivém que nem mesmo a monotonia das linhas horizontais interrompe sua fluidez. A variação dos valores intercala-se numa rede, como num tabuleiro de xadrez, e dão cadência aos carretéis como se fossem soldadinhos enfileirados. Nessa obra é impossível não estabelecer uma comparação com sua pintura **Carretéis** (Figura 2) do mesmo período, pois é nítida a relação composicional entre ambas. O caráter exibicionista da forma é facilmente identificado em ambas as obras. Porém, enquanto na pintura o espaço é entendido como um lugar do cotidiano, que tem uma mesa como base, na gravura este espaço não existe, pois não há nenhum grau de perspectiva ou de horizontalidade que possa transmitir este entendimento. O que não se caracteriza como peculiaridade do meio expressivo, mas como forma de explorar o objeto usando um recurso técnico diferente.

Para Goodman, a gravura assim como a pintura é “autográfica”. Uma obra de arte autográfica é aquela cujo original, ao ser comparado com sua falsificação, é significativamente diferente ou “melhor, se, e só se, mesmo a mais exata duplicação da obra não conta imediatamente como genuína.” (GOODMAN, 1976, p. 113). Mas diferentemente da pintura uma das propriedades mais significativas da gravura é seu caráter serial. A gravura em metal é impressa sobre papel e originada de um desenho feito sobre uma chapa de metal, sendo considerada singular por essa primeira fase. As impressões sobre papel são produtos finais e embora possam diferir uma das outras, são todas oriundas de um original e por esta razão são igualmente valorativas – a não ser quando sua tiragem esgotou-se em apenas uma cópia denominada “p. a. (prova do artista)”.

A gravura com a temática do carretel foi representada por Iberê a partir das pesquisas de naturezas-mortas anteriores. Esta investigação já apontava para a geometrização da forma, negando os aspectos tridimensionais do objeto representado. Portanto, a representação dos carretéis na gravura em metal **Carretéis**, de 1958, primeira gravura a ser analisada, não se caracteriza pela tentativa de representação realística. Por isso, a teoria mimética como condição necessária e suficiente ao modo de representação, mais uma vez é abandonada.

Ainda que mantenha em algum aspecto qualquer semelhança com o objeto carretel, a gravura contém mais semelhanças com outra gravura do que com o carretel. A esse respeito Goodman dedica-se no primeiro capítulo de **Linguagens da arte** (1976), e é seguindo seu argumento que podemos dizer que a gravura assemelha-se ao carretel e o carretel assemelha-se a gravura, que a gravura representa o carretel, mas o carretel não representa a gravura. Assim, ao representar denotativamente o carretel, a semelhança não é sequer necessária.

Sabemos que todas as gravuras possuem um suporte, mas, neste caso, o suporte é reafirmado por sua participação nos aspectos formais e cromáticos da obra. É o suporte que, juntamente com a tinta, reitera a representação do objeto carretel e é uma amostra não só do carretel, como das propriedades formais e cromáticas contidas na solução que Iberê adotou nesta gravura. O dualismo cromático exibido na gravura é uma exibição do valor preto e da cor amarelada do suporte e ao mesmo tempo são estes valores que compõem os limites formais do que é figura e do que é fundo. Mesmo sabendo que uma gravura só se estabelece como tal em razão da impressão de tinta sobre o suporte, não significa que neste meio expressivo, não possam ser exploradas cores e perspectiva. Entretanto, o que é cultivado nesta gravura é o valor preto em contraste com o suporte amarelado. Para o artista o uso dos valores era extremamente relevante, diz que “Realmente eu gosto muito do preto e do branco, por causa sobretudo do valor, não gosto de coisas que não tenham essa estrutura que o valor dá a obra.” (CAMARGO in MARTINS & MARTINS, 1990, s/n. p.). A importância que Iberê atribui ao preto e o branco tem relação com o que Kandinsky confere a estes valores: “o preto tem sempre uma ressonância trágica, quase maléfica. É o silêncio sem esperança. O branco, em contrapartida, é o silêncio que se situa antes de qualquer nascimento. É prenhe de promessas e de esperança.” (KANDINSKY, 1996, p. 139, grifo do autor). E neste trabalho estes valores são explorados em sua plenitude, pois são eles que instituem a dualidade entre o que é figura e o que é fundo. Assim como é o preto que dá a impressão de se afundar tragicamente na composição, o branco se exalta e avança em direção ao fruidor.

O contraste como propriedade exibida na gravura torna-se relevante esteticamente, pois é através dele que compõem não somente o símbolo carretel, mas também as formas hexagonais existentes entre eles. Nos aspectos formais há entre os carretéis formas hexagonais. O relativismo deste elemento estético, exibido pelo duplo papel que exerce na gravura, exemplifica figuras geométricas pentagonais ao mesmo tempo em que expõe o aspecto em “negativo”<sup>3</sup> das figuras dos carretéis. Este duplo cromatismo nos habilita ao emprego da metáfora e dessa maneira, podemos dizer que há na gravura uma “harmoniosa rede”. Tomemos neste caso o empréstimo do domínio, que se tomado literalmente pode estar vinculado à harmonia sonora ou a uma rede como trama de pesca, porém estamos nos referendo ao vaivém cromático da gravura.

Mesmo sendo muito tênues os limites entre o literal e o metafórico, D’Orey afirma que na prática recorreremos ao dicionário para encontrar a literalidade dos termos e “se a extensão em que o termo está aplicado vem do dicionário, o termo é literal; se não vem, é metafórico.” (1999, p. 432). Porém, como mencionado anteriormente, a verdade literal não é menos relativa que a metafórica, pois para Goodman (1995, p. 188) a verdade de uma declaração depende do sistema adotado para a classificação.

---

3 Neste caso, o termo “negativo” refere-se ao que não tem a forma de carretel e é considerado como o fundo na gravura.

Um esquema pode ser transferido para diversos domínios, mas isso não é feito de maneira arbitrária. Por exemplo, na afirmação de que “os carretéis são soldadinhos enfileirados”, a expressão os “carretéis são soldadinhos” é verdadeira porque a aplicação de “soldadinho” reflete a relação entre os carretéis e a ordem enfileirada adotada pelos soldados.

Na gravura **Carretéis**, assim como em várias obras Iberê adota a metáfora do carretel exemplificado como um brinquedo de infância. A interpretação de que “o carretel é um brinquedo de infância” está relacionado não somente a identificação isolada da extensão da aplicação literal de “brinquedo de infância”, mas também do esquema que foi transferido ao termo alternativo “brinquedo de infância”. Neste sentido, aproximamos do que Goodman diz sobre a metáfora, isto é, a metáfora “é uma questão de ensinar a uma palavra velha artimanhas novas – tem a ver com aplicar uma etiqueta velha de uma maneira nova.” (GOODMAN, 1976, p. 69). O mesmo pode ser aplicado à afirmação metafórica de que a gravura expressa uma “harmoniosa rede”. Quando dizemos que a gravura expressa uma “harmoniosa rede” estamos disponibilizando uma série de novas maneiras verbais de classificar a obra dentro de um novo domínio. Assim, não teremos dificuldades em identificar na gravura que a afirmação “expressa harmoniosa rede” é aplicada em função do seu vaivém cromático.

Vimos que o sentido de uma expressão metafórica, na maior parte, depende do contexto e que a mudança de domínio é uma das condições deste modo de referência. Porém, há casos em que a mudança de domínio não ocorre, mas somente uma transferência dentro do próprio domínio. Tomemos como exemplo nossa gravura. O termo “estabilidade”, quando usado para explicar o que a gravura expressa metaforicamente, pode ser atribuído a uma nova extensão de sua classificação. Ou seja, a utilidade da característica “estabilidade” correspondente a sua literalidade está vinculada ao que é estático, mas metaforicamente foi transferida para o domínio daquilo que o carretel representa por meio da firmeza do traço e também pode ser dedicado ao domínio da expressão que transmite imobilidade compositiva. Logo, várias são as cadeias que podem se originar no sentido das relações referenciais entre aos termos verbais cultivadas a gravura, visto que a expressão possibilita à obra, e a leitura de seus símbolos, o emprego de termos metafóricos.

Considerando ainda a metáfora como forma de analisar o carretel da memória de infância como temática para a gravura, o carretel desconfigura-se enquanto objeto real em dois sentidos. No primeiro quando representado na planura de sua dimensão enquanto gravura, e no segundo porque não há nenhuma tentativa de perspectiva. Os carretéis, enquanto objetos reais são tridimensionais, porém são projetados para a memória por meio de nosso corpo (BERGSON, 1999), o que nos leva a crer que neste momento a terceira dimensão ainda não perdeu sua força, pois a memória em nosso cérebro é a projeção da imagem que está fora do nosso corpo e como tal, conserva suas características quando memorizadas. Seria a tendência nominalista da qual falamos no primeiro capítulo deste estudo, o objeto existe anterior a nossa

idealização. Uma vez idealizada e representada, esta imagem irá depender dos recursos que foram utilizados para comportar as três dimensões, porém jamais poderá ser a própria imagem da memória. Assim, o objeto carretel subsiste como imagem de memória originária da afecção do corpo, por isso tridimensional e literal. Mas no caso da gravura, por possibilidade de se metamorfosear pela via da interpretação, a representação da memória do carretel de infância é bidimensional e metafórica.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto aqui elaborado serviu para verificarmos a direção vantajosa do debate no que diz respeito à arte, pois assim como a história e a filosofia, a história da arte prossegue com fendas que permitem constantes estudos. Vimos que White defende a hipótese da meta-história ao discurso historiográfico, o que nos deu larga manobra para aliarmos a esta alegação as considerações de Goodman e White que são consonantes a esta ideia antiobjetiva à narrativa histórica e artística.

O caráter revolucionário da teoria quanto à constituição categorial da narrativa histórica ainda deixa perguntas. Desde os discursos para com a historiografia, até as análises apreciativas do estético, onde não há narrativa que apresente todos os modelos interpretativos, pois o simples deslocamento geográfico de uma obra de arte pode fazer desaparecer seu potencial de representação simbólica. Entretanto, a importância desta investigação sobre a natureza da produção artísticas da série **Carretéis** de Iberê Camargo demonstrou, por via da narrativa meta-histórica e o modo de referência aqui analisado, a metáfora, *como* a obra gráfica Carretéis representa o carretel, objeto das memórias de infância do artista. A intenção deste estudo não foi responder *o que* é a obra **Carretéis** de Iberê Camargo, mas demonstrar como é esta obra e, nesse sentido, avançar alguns passos em direção à análise estética referente a uma compreensão de como Iberê representou suas memórias de infância. Outros passos foram dados no que diz respeito às possibilidades de fixar o olhar sobre a arte a partir do instrumental da narrativa meta-histórica que, via discurso metafórico, buscou alargar de tal modo à cognição relacionada à percepção e atitudes narrativas da historiografia diante das Artes Visuais.

### REFERÊNCIAS:

BERG, Evelyn *et alii*. **Iberê Camargo**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Artes Plásticas/MARGS, 1985.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**; tradução Paulo Neves. - 2- ed. – São Paulo : Martins Fontes, 1999.

CAMARGO, Iberê. In: ZIELINSKY, Mônica. **Iberê Camargo: catálogo raisonné**: vol. I/Gravuras. São Paulo: Cosac Naify, 2006.



\_\_\_\_\_. In: MARTINS, Carlos & MARTINS, Marcos André. **A gravura de Iberê Camargo: uma perspectiva**. Porto Alegre: Banco Francês e Brasileiro, 1990.

D'OREY, Carmo. **A exemplificação na arte: um estudo sobre Nelson Goodman**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

GOODMAN, Nelson. **Languages of art: an approach to a theory of symbols**. Indianápolis and New York, Bobb-Merril, 1976.

\_\_\_\_\_. **Ways of worldmaking**. Indianapolis: Hackett Publishing, 1978.

\_\_\_\_\_. **Of mind and other matters**. Cambridge: Harvard UP. 1984. (Versão espanhola de T. Breton: **De La mente y otras materias**. Madrid: Visor, 1995.

GULLAR, Ferreira. In ARTISTAS PLÁSTICOS BRASILEIROS Nº 1: **Iberê Camargo**. Rio de Janeiro: Cultura Contemporânea, 1983.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**; tradução Álvaro Cabral – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SIQUEIRA, Vera Beatriz. **Iberê Camargo: origem e destino**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

WHITE, Hayden. **Enredo e verdade na escrita da história**. In: MALERBA, Jurandir (org). **A história escrita**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**; Tradução José Laurênio de Melo. São Paulo: Editora de Universidade de São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. Tradução Alípio Correia de Franca Neto. Editora da Universidade de São Paulo, 1994.



## FILME “PANTERA NEGRA”: A REPRESENTAÇÃO POSITIVA DA ÁFRICA E DO NEGRO NO CINEMA COMO AÇÃO DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Data de submissão: 01/02/2020

Data de aceite: 08/05/2020

### Andressa Queiroz da Silva

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras: linguagens e identidades PPGLI/UFAC

<http://lattes.cnpq.br/7158137501291219>

Rio Branco - Acre

### Mauricio dos Santos Lopes Júnior

Licenciatura em História na Universidade Federal do Acre – UFAC

<http://lattes.cnpq.br/7089574514844338>

Rio Branco - Acre

Jogue-me no oceano com meus antepassados que pularam dos navios, porque sabiam que a morte era melhor do que a escravidão. Trecho do filme Pantera Negra (2018).

**RESUMO:** O presente estudo é uma proposta de ação na escola utilizando o filme Black Panther (2018) em conformidade com a Lei nº 10.639/2003 que obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e tem como objetivo através de sua prática a promoção da igualdade racial na escola e a busca da representação social e cultural de alunos negros. Além disso, busca-se romper com a estereótipos e preconceitos construídos

ao longo da vida, e reforçados na escola em consequência da educação eurocêntrica, do negro e da África. Para alcançar tais objetivos foi utilizado como referencial teórico a própria Lei nº 10.639/2003, o conceito de Representação de W.J.T. Mitchell e o filme “Pantera Negra” (2018), a metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. No filme 90% do elenco é composto por atores negros, a equipe de produção também é formada por negros que são consciente da causa e da significação do filme, reforçando a representatividade. Os elementos que compõem o filme foram muito bem elaborados com base na cultura Africana, onde podemos identificar elementos da cultura Afro-Brasileira. Assim, este pode contribuir para a construção da identidade e representação de crianças e adolescente negros, uma vez que há elementos narrativos com os quais estes podem se identificar de maneira positiva e benéfica para construção de sua identidade. Para os brancos, esta história contribui no sentido de apresentar uma visão não estereotipada dos negros e de seu legado histórico, contribuindo para o combate ao racismo e ao preconceito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representação. Pantera Negra. Educação étnico-racial. Lei nº 10.639/2003.<sup>1</sup>

1 O presente ensaio, com alguma modificação, foi apresentado pelos autores durante o *II Congresso Internacional Línguas Culturas e Literaturas em Diálogo*: identidades silenciadas, que aconteceu na Universidade de Brasília Linguística, Letras e Artes e as Novas Perspectivas dos Saberes

## BLACK PANTHER FILM: POSITIVE REPRESENTATION OF AFRICA AND BLACK PEOPLE IN CINEMA AS AN ACTION TO PROMOTE RACIAL EQUALITY

**ABSTRACT:** The present study is a proposal for action at school using the film Black Panther (2018) in accordance with Law n. 10,639 / 2003 which requires the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in schools and aims through its practice the promotion of racial equality at school and the search for social and cultural representation of black students. In addition, it seeks to break with stereotypes and prejudices built throughout life, and reinforced at school as a result of eurocentric education, black people and Africa. To achieve these objectives was used as the theoretical reference the mention Law n. 10.639/2003, the concept of Representation of W. J. T. Michell and the film Black Panther (2018), the methodology used is bibliographic research, of a qualitative nature. In the film 90% of the cast is made up of black actors, the production team is also made up of blacks people who are conscious of the cause and significance of the film, reinforcing representativeness. The elements that compose the film were very well elaborated based on African culture, where we can identify elements of Afro-brazilian culture. Thus, it can contribute to the construction of the identity and representation of the black children and adolescents, since there are narrative elements with which they can identify in a positive and beneficial way to build their identity. For whites, this story contributes towards presenting a non-stereotyped view of blacks and their historical legacy, contributing to the fight against racism and prejudgement.

**KEYWORDS:** Representation. Black Panther. Ethnic-racial education. Law n. 10.639 / 2003.

### 1 | INTRODUÇÃO

É inegável que atualmente existe um grande consumo em massa do cinema norte-americano e dessa maneira os lançamentos cinematográficos de Hollywood são produtos ideológicos que buscam propagar determinados valores de forma implícita ao escolher determinados roteiros, diretores, atores, músicas, figurino e etc. em detrimento de outros. Essa indústria pertencente a um país que possui um histórico de escravização de negros africanos e que institucionalizou o racismo através da segregação racial com as leis Jim Crow, mas que mesmo após o fim da segregação institucionalizada no início dos anos 60 com a aprovação dos Direitos Civis (1964) e do Direito ao Voto (1967) para a população negra, em decorrência da manifestações do movimento por direitos civis para negro, ainda possui um racismo estrutural que se reflete nos diferentes setores da sociedade, bem como na sua produção cinematográfica.

Assim como o livro didático e a literatura, a cinematografia ao contar a história do continente africano e do negro ora acaba ratificando os estereótipos raciais, apaga os personagens negros ou estes sofrem um processo de branqueamento na narrativa.

---

– UnB, em 2016.

Carvalho (2011) sobre isso afirma que “A linguagem cinematográfica pode (e não é raro que o faça) naturalizar uma ordem social e suas hierarquias”. (p. 18).

Dessa maneira, o presente trabalho, resultado dos debates desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI da Universidade Federal do Acre – UFAC formado por professores, acadêmicos e pesquisadores ligados a outras instituições, propõe uma ação na escola utilizando o filme *Black Panther* (2018) em conformidade com a Lei nº 10.639/2003 que obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e suas diretrizes (2005).

A ação utiliza como metodologia na sala de aula o uso da dramaturgia e da ludicidade – o filme *Pantera Negra* (2018) – para abordar a questão étnico-racial e tem como objetivo através de sua prática a promoção da igualdade racial na escola e a busca da representação social e cultural de alunos negros, além disso, busca-se romper com a estereótipos e preconceitos construídos ao longo da vida, e reforçados na escola em consequência da educação eurocêntrica, do negro e da África.

## 2 | O CINEMA E A REPRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS NEGROS

Com a invenção do cinematografo pelos irmãos Lumière, na França em 1895, em um aperfeiçoamento técnico juntando imagem e movimento, surgiu o início do que chamamos de cinema. A difusão do cinema começou nas feiras de maneira paga e para um público urbano e burguês, com o passar do tempo a exibição dos filmes que era itinerante se alargou e se tornou gradativamente massificado. O cinema e sua cultura cinematográfica tornou-se um produto na sociedade industrial e capitalista, além disso ele também era uma maneira de diversão e educação, assim, o cinema, como afirma Reigada (2013), cumpre uma tripla função: informação, persuasão e entretenimento.

O cinema contemporâneo tem sua origem na segunda década do século XX com o cineasta norte-americano David W. Griffith, sua principal produção foi o filme *Nascimento de uma Nação*, o filme que se diferencia ao do período anterior por ter maior duração de tempo e maior produção artística. O filme de teor explicitamente racista ao colocar o personagem negro, interpretado por um ator branco utilizando *blackface*, como uma pessoa animalizada guiada pelos desejos e que roubou a mulher branca para satisfazer esses desejos carnis, esta que prefere se atirar do alto do penhasco e morrer do que ser violada pelo homem negro, ademais na história aparece um grupo caracterizado como pertencentes da Ku Klux Klan<sup>2</sup>, homens nobres e honrados, para fazer justiça.

O filme retrata a mentalidade racista da época e contribuiu para que essa ideia fosse perpetuada no imaginário daqueles que o assistiam. Uma vez que “o cinema, não evoca a realidade como a língua na literatura; não copia a realidade como a

---

2 Grupo estadunidense extremista que defendia ideais como a supremacia branca, o nacionalismo branco, antissemitismo, a homofobia, a antimiscigenação e o neonazismo criado em 1865 e que perdura de maneira explícita até hoje.

pintura; não imita a realidade como o teatro. O cinema reproduz a realidade: imagem e som!” (PASOLINE, 1982, p. 107apud SOUZA, 2011, p. 10).

Deixo aqui essa observação importante, pois, na origem do desenvolvimento da linguagem cinematográfica está o blackface, que consiste no uso de atores brancos pintados de preto para interpretar personagens negros. Sua prática revela a essência do preconceito racial, pois nele um grupo étnico (branco) constrói representações de outro grupo étnico (negro) baseado nos seus valores e visão de mundo (preconceitos). Rigorosamente, o blackface se estende por toda a história do cinema brasileiro, pelo menos até o momento em que os próprios negros passaram a reivindicar e praticar autorrepresentação. O filme *O nascimento de uma nação* (D.W Griffith, 1915) inaugurou o uso consciente da linguagem cinematográfica e também das representações estereotipadas do negro. Ou seja, o espetáculo cinematográfico, desde sua origem, contou com a representação racista e preconceituosa dos outros grupos étnicos e sexuais. Tendência, aliás, recorrente em várias cinematografias, mesmo a brasileira. (CARVALHO in SOUZA, 2011, p. 18-19).

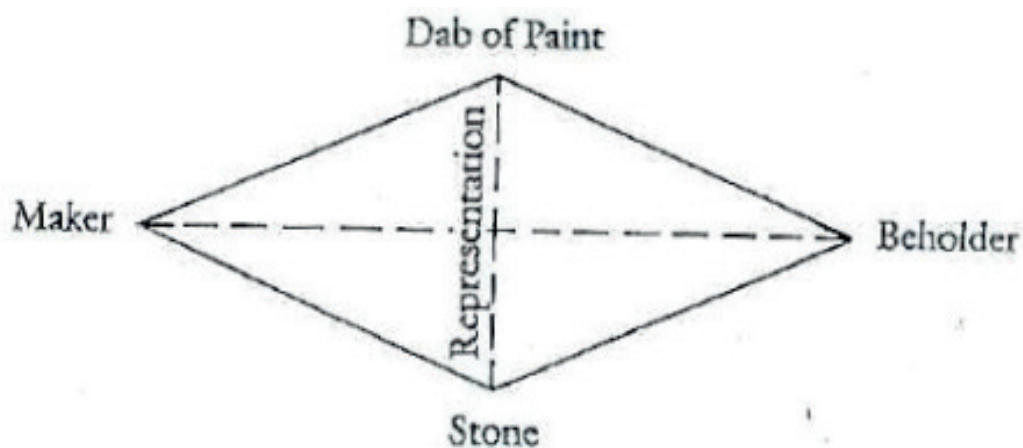
No Brasil, o panorama da indústria do cinema não é tão diferente quanto ao trato do personagem negro, o país que também é fruto da mão de obra escrava africana, este não institucionalizou o racismo, mas o estruturou em todos os setores sociais discriminando africanos e afrodescendentes, assim a representação do negro desde o início é racista e preconceituosa. Surgem, graças ao movimento negro, ações que buscavam romper com essas práticas discriminatórias e racistas como o Teatro Experimental Negro, Dogma Feijoada, Filmes da Chanchada e o Cinema Novo

Utilizamos aqui o conceito de Representação ou *Representation* do professor da Universidade de Chicago W.J.T. Mitchell, segundo ele o que nos diferencia dos animais irracionais é nossa capacidade de representar, assim representar é uma atividade inata humana. Os criadores da Teoria da Literatura, Aristóteles e Platão, afirmam que a Literatura é uma forma do homem representar, assim o homem cria e manipula os signos que “significam algo” ou “assumem o lugar de algo” para outro homem, para eles todas as artes – seja ela verbal, visual ou musical – são formas de representação. Mitchell não discorda dessa sentença, entretanto, seu conceito de representação vai além, para o autor “representation is always of something or someone, by something or someone, to someone”<sup>3</sup> (MITCHELL, 1995, p. 12).

O autor para conceituar representação une o conceito de estética (está relacionado com a teoria geral das artes) com o conceito de semiótica (teoria geral dos signos) e a Teoria Política. Assim, a relação binária entre estética e semiótica, se transforma em uma estrutura triangular quando adicionada à Teoria Política (pessoas que representam outras pessoas). A estrutura triangular passa a ser um quadrilátero quando adicionado um quarto elemento, como mostra a figura do autor:

---

<sup>3</sup> Representação é sempre de algo ou alguém, por algo ou alguém, para alguém. (Tradução livre).



Fonte: MITCHELL, 1995, p.12.

Neste quadrilátero é estabelecido dois eixos: o eixo da representação (*axis of representation*), que liga o objeto representacional aquilo que ele representa e o eixo da comunicação (*axis of communication*), que liga o sujeito que efetua a representação ao espectador. Entretanto, apesar de conceituar e exemplificar a representação, o autor acrescenta que esta possui um sentido mais amplo, alguma coisa pode representar uma multiplicidade de coisas, assim como alguma pessoa pode significar algo para outra pessoa. O signo da representação não aparece sozinho, ele possui um conjunto de outros signos que amplia a possibilidade de representações, como afirma o autor, “When something stands for something to somebody, it does so by virtue of a kind of social agreement – let us agree that this will stand for that”<sup>4</sup>. (MITCHELL, 1995, p. 13).

Segundo Silva:

A representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação (2000, p. 91).

Dessa forma, para uma reflexão e análise crítica devemos nos questionar: Como os filmes apresentam seus personagens negros? Qual a cor da maioria dos heróis/protagonistas no cinema? Os filmes, de maneira geral, de alguma forma exclui, inferioriza ou valoriza a história e cultura dos negros? Falando especificamente da representatividade negra no cinema vemos três tendências quanto a sua representação: o apagamento do negro da história através do seu embranquecimento, como exemplo o caso da Cleópatra de 1963 com a atriz Elizabeth Taylor; o personagem negro em

<sup>4</sup> Quando algo representa algo para alguém, ele faz isso em virtude de uma espécie de acordo social - vamos concordar que isso vai representar isso (Tradução Livre).



papéis secundários e/ou como vilão e/ou figurante; e por fim o negro de maneira estereotipada e preconceituosa mostrado apenas em favelas, como criminosos, escravos ou em trabalho braçal.

Diante do exposto anteriormente podemos afirmar que o cinema pode afetar psicologicamente crianças e adolescentes na construção de suas identidades, a forma como a indústria do cinema mostra os personagens negros faz com que estes de maneira inconsciente possam se colocar no lugar de heróis e se identifiquem com personagens que são parecidos com eles. Ou pode seguir o caminho oposto, faz com que estes rejeitem determinadas características e não se identifiquem com personagens que são parecidos com eles.

A ausência, o estereótipo, o embranquecimento dos personagens negros são resultado de uma indústria racista e eurocêntrica, uma vez que ao fazer um filme as escolhas de como apresentar a narrativa (cenas, cenário, personagens, diálogo, som, etc.) possui objetivo, o cinema é como qualquer outra forma de comunicação e por isso possui discurso e o espectador passa a criar interpretações de acordo com o que assistiu.

Sobre isso Lima (2005) aborda que,

O quadro de análise esboça alguns critérios como treino de observação: a construção ideológica do corpo dos personagens, vestimentas, hierarquias frente aos demais personagens não negros, fala, religião, concepções de civilização envolvidas, raciologias, associações encontradas com a África, tratamentos nessas associações, o grotesco, a sexualidade, etc. A imagem age como instrumento de dominação real através de códigos embutidos em enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas. A representação popular do outro racial pela mídia também sugere uma investigação, como fantasias coletivas que ajudam na manutenção de identidades dominantes, construtoras de sentimentos que acabam por fundamentar as relações sociais reais. (LIMA, 2005, p. 102).

Felizberto (2011 *in* SOUZA, 2011), ao falar sobre telenovelas, mas que também se adequa para a indústria do cinema, afirma que estes são produtos que são negociados e vendidos nacional e internacionalmente, assim o Brasil costuma ser representado como um país como maioria populacional branca e que os negros representados estão em condição de serventia. O autor adiciona ainda a importância da escola para romper com essa perpetuação do imaginário de subalternidade negra, com a ausência do negro no cinema temos em decorrência a exaltação do personagem branco, reforçando o imaginário de superioridade branca.

Segundo Gomes (2002):

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. [...] Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. (GOMES, 2002, p. 41-42).



E é por isso que o filme Pantera Negra (Black Panther) nos chama tanta atenção ao romper com as produções da indústria cinematográfica racistas, excludentes e/ou estereotipadas. Assim, busca-se através da sua reprodução em sala de aula que o filme gere representatividade em crianças e adolescentes negros. Para os brancos, esta história contribui no sentido de apresentar uma visão não estereotipada dos negros e de seu legado histórico, contribuindo para o combate ao racismo, ao preconceito e promovendo da igualdade racial.

Silveira (2011 *in* Souza, 2011) sobre a escolha da exibição em sala de aula como forma de efetivar a Lei nº 10.639/2003 fala que:

O motivo da exibição do filme, com a intenção de promover a discussão pedagógica, é justamente a riqueza de conteúdo a ser explorado no âmbito da docência e a relação com as questões raciais e de humanidades. Se já o era de valor, antes da Lei nº 10.639/2003, muito o é, atualmente, quando de forma legal temos a necessidade de trabalhar a série de propostas suscitadas pela referida Lei, em favor, especialmente, de autoestima e de valorização de nosso alunado afrodescendente. (p. 110).

Através das cenas do filme faremos com que os alunos (re)ensem a história e cultura africana e afro-brasileira, com as percepções que tivemos do filme Pantera Negra consideramos um rico material para debater em sala de aula uma vez que muitas são as questões do filme que estão em consonância com efetivação da Lei.

### 3 | ADAPTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA PANTERA NEGRA (BLACK PANTHER)

Com o filme do personagem lançado em 2018, o personagem Pantera Negra (Black Panther) aparece no Universo Cinematográfico da Marvel pela primeira vez em 2015 no filme “Capitão América: Guerra Civil”, mas a história do nosso herói negro começa muito antes, em 1966. “Pantera Negra” é uma História em Quadrinho norte-americana, criada por Stan Lee e Jack Kirby, a primeira aparição da personagem foi na HQ’s que pertencia a outros heróis, o *Quarteto Fantástico* na edição n.º 52. Após passar por vários números de HQ’s, somente em 1973 que o personagem protagoniza sua própria história com a série *Jungle Action*, somente anos depois é que o Pantera Negra ganha a própria série autointitulada, sob o comando de Jack Kirby como escritor, desenhista e editor.



Fonte: Capa de 'Fantastic Four' #52 desenhada por Jack Kirby (1917-1994) / Foto: Divulgação - Marvel - Jack Kirby



Fonte: Capa de Jungle Actions' #5 desenhada por Jack Kirby (1973) / Foto: Divulgação - Marvel - Jack Kirby

O filme baseado na HQ's batizada com o mesmo nome conta a história de T'Challa, príncipe de um país fictício do continente africano chamado Wakanda que devido a morte de seu pai herda o trono do país juntamente com os o título e o traje de "Pantera Negra" passados de geração em geração. Além disso, o país Wakanda que faz parte do continente africano, é um lugar fictício muito rico e desenvolvido socialmente e cientificamente, rompendo com o estereótipo de pobreza e miséria que costuma estar relacionado à África

Voltando ao filme, lançado dia 15 de fevereiro de 2018 e que já alcançou uma bilheteria somente nos EUA de US\$ 192 milhões, possui uma aprovação de 100% de aprovação pelos críticos dos *Rotten Tomatoes*. Além desses dados, o mais importante que o filme traz é a mudança do panorama do cinema com o personagem negro, o filme Pantera Negra é sem dúvida uma representatividade (sem estereótipos e preconceitos) do negro como herói e personagem principal de sua história.



Fonte: Divulgação - Disney

O filme está causando muito efervescência no mundo do cinema também pelas questões raciais e pelo passado escravagista, no qual é muito citado durante o filme, dos Estados Unidos. Além do trabalho de arte que é o filme: dirigido e co-escrito por Ryan Coogler, Ruth Carter a figurinista e Hannah Beachler designer de produção (negros e conscientes da causa e da significação do filme) reforçando a representatividade da obra. Podemos assim dizer que, o filme é também uma mudança de paradigma da representação da história do continente africano que está sendo celebrada por seus descendentes.

Atrizes e atores negros estadunidenses financiaram sessões de graça para crianças e adolescente negros carentes, as sessões em cinemas da África do Sul são literalmente uma comemoração, no Brasil artistas negros estão fazendo o mesmo. O filme possui em seu elenco nomes como: Chadwick Boseman no papel principal de 'Pantera Negra', Michael B. Jordan, Forest Whitaker, Danai Gurira, Lupita Nyong'o e Angela Bassett e outros, o elenco é 90% formado por atores negros.

A narrativa do filme se desenrola após a morte de T'chaka, pai de T'Challa que assume o trono de Wakanda, o conselho formado por anciões das principais tribos orientam T'Challa a procurar por Ulysses Clow (ou Garra Sônica) que invadiu o país para roubar *vibranium* (metal mais resistente do mundo que só nasce em Wakanda) e com isso matou milhares de nativos.

O grande diferencial do filme foi trazer referencias positivas da cultura africana para o espectador, fotografia, trilha sonora, cenários, figurino e outros elementos dos filmes foram muito bem elaborados tendo como base a cultura Africana, onde podemos identificar muitos elementos da cultura Afro-Brasileira, diferente de qualquer filme já produzido e comercializado. Assim, esse trabalho além de enaltecer esse maravilhoso

filme vem falar também como ele pode ser usado como sequência didática (em muitas disciplinas) em consonância com a Lei nº 10.639/2003 que obriga o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira.

#### **4 | POSSIBILIDADE DO USO DO FILME COMO REPRESENTATIVIDADE ÉTNICO-RACIAL EM SALA DE AULA E AÇÃO DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL**

Após assistir ao filme podemos perceber que podem ser explorados aspectos como a língua utilizada em alguns trechos (que é real e ainda utilizada por 19 milhões de pessoas na África Austral, se chama língua xhonsa), temas como escravidão e colonização, o início do mundo; a arte africana; filosofia; tecnologia e outros, basta um olhar mais atento e sensível dos professores para explorar os mais diferentes temas em diferente componente curricular. Na presente proposta de ação para o 2º ano do ensino médio onde iremos abordar detalhes históricos e culturais de tribos do continente africano mostradas durante as cenas do filme.

Primeiramente, após a apresentação do filme pedimos para que os alunos comentem os detalhes como cenas, músicas, personagens, vestimenta e etc. que lhe chamaram atenção. Após os comentários fazer uma contextualização histórica da África como berço da humanidade e como a escravização interrompeu sua história e desenvolvimento durante sua colonização pelo homem branco. Durante a conversa inicial, sugerimos falar sobre a diversidade cultural que compõe o continente africano, de preferência mostrando no mapa mundial e citando os países que o compõem.

Posteriormente, questionar de que forma o continente africano influenciou a história dos Estados Unidos e do Brasil, e assim comentar sobre a escravização dos negros africanos expondo como mesmo após a abolição a situação do negro na sociedade continuou desigual em comparação com os brancos e como esses países estruturaram o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

Como atividade avaliativa dividir os alunos em grupos e dá para cada grupo uma etnia de tribos africanas e façam uma breve pesquisa sobre ela (história, condições econômicas, políticas e culturais) e apresentem para o restante da turma. No fim das apresentações fazer uma sensibilização sobre o racismo e tentar com que crianças, adolescentes e até adultos passem a valorizar a estética negra e os valores históricos e culturais desse povo.

#### **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim, diante do exposto esperamos que a presente sugestão de ação em sala de aula possa atingir os objetivos propostos, ademais sabemos da lacuna em branco sobre estudos do cinema negro e que as produções dos filmes quase sempre caem nas três



tendências citadas (embranquecimento histórico do personagem, personagem negro estereotipado ou como figurante e/ou vilão e/ou em papéis secundários), entretanto consideramos que o filme indicado rompa com as tendências citadas.

O filme *Pantera Negra* poder ser devido sua conjunção artística é um poderoso recurso didático para se discutir a questão étnico-racial, ademais este pode possibilitar também uma reconstrução positiva da auto-estima, individual e coletivo, para a população negra. Assim, um aspecto a ser suscitado é que “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17 apud SOUZA, 2011, p. 11).

A produção não é apenas mais um na lista de vários, ele é um filme não apenas sobre, mas feito por negros, com negros e para os negros. O filme coloca em evidência os personagens negros e o continente africano, neste o negro não é figuração ele é protagonista de sua história, colocando em evidência a riqueza cultural da África.

Portanto, o filme *Pantera Negra* é um instrumento teórico-epistemológico para a superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial e de efetivação da Lei 10.639/2003, uma vez que supera a concepção eurocêntrica que marca a indústria do cinema. Ademais, assim como afirma Souza (2011) muitos alunos só vão ter a oportunidade de assistir filme na escola, ou somente na escola é que um debate reflexivo sobre o filme pode ser realizada livre de pré-conceitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/03**. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009.

COOGLER, Ryan (dir). **Pantera Negra** (Black Panther). Walt Disney Pictures. EUA, 2018. [130 min.]

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Minas Gerais: Aletria, 2002.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In.: **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Kabengele Munanga (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARVEL. **Pantera Negra: Pranto de uma nação condenada**. v. 2, n.º 1, Julho. Disponível em: <<<http://lasquei.blogspot.com.br/2014/04/pantera-negra-v2-completo.html>>>. Acessado em: 05 de setembro de 2017.

MITCHELL, W. J. T. Representation. In: LENTRICCHIA, Frank; MCLAUGHLIN, Thomas (Ed.). **Critical terms for literary study**: 1990/1995. 2th ed. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1995. p. 11-22.

REIGADA, Tiago Santos. **Ensinar com a Sétima Arte**: O espaço do cinema na Didática da História. Dissertação de Doutorado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org.); Stuart Hall; Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.) **Negritude, cinema e educação**: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.



## CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA

Data de aceite: 08/05/2020

### **Talita Emanuella Ferreira Citó**

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Pedagoga pela UECE, talitaemanuella@hotmail.com

### **Andreza Maciel Mesquita**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA, andreza.mm@hotmail.com

### **Priscila Barros de Freitas**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Especialista em Psicomotricidade Relacional pelo Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR/FACEL, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará- UFC, pris.freitas@aluno.uece.br;

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicopedagogia; Construção da escrita; Instituição escolar.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa maior intitulada *Um olhar psicopedagógico sobre a construção da escrita na aprendizagem da criança*. A pesquisa foi realizada como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual

do Ceará (UECE). A pesquisa maior foi de cunho bibliográfico e teve como objetivo geral analisar o papel desenvolvido pelo profissional de Psicopedagogia na construção da escrita pela criança no âmbito da instituição escolar. Tendo em vista que esse processo de aquisição da escrita é transformador na vida do docente, pois sua efetivação torna o aluno um ser crítico e consciente de tudo que ocorre na sociedade.

A escrita no processo de formação do discente exige a compreensão não só do professor, como de todos os profissionais envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. E o psicopedagogo inserido nesse processo contínuo e permanente, vem para trabalhar com maior profundidade nas dificuldades apresentadas pelo aluno. Solé (2001) ressalva a importância da intervenção do psicopedagogo na escola como um serviço para atender não somente ao aluno, mas também os pais e a própria instituição. Essa intervenção objetiva-se buscar meios que garantam as condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo e social de forma que as diferenças sejam respeitadas.

Percorrendo o caminho até a real apropriação da escrita, o psicopedagogo juntamente com o professor, fazem um trabalho de observação no processo dessa

aprendizagem, e as devidas considerações com o apoio da família para que seu trabalho seja direcionado à dificuldade apresentada pelo aluno.

O desejo pela temática emergiu do próprio interesse da pesquisadora pela área de atuação como psicopedagoga e posteriormente pela vivência como professora de uma escola pública municipal de Fortaleza, Ceará. Convivendo diariamente com crianças que demonstram dificuldades de aprendizagens no campo da escrita sentimos a necessidade de contribuir para o processo de aprendizagem dessas crianças. A pesquisa sobre o tema, não nos dá garantia alguma de êxito, porém nos oferece ferramentas já utilizadas por profissionais especializados na área e ainda pesquisas baseadas em observações para nortear uma prática mais elaborada.

Diante do exposto, a pesquisa ora apresentada teve como objetivo analisar a aprendizagem da escrita infantil sob a perspectiva psicopedagógica e para tanto utilizamos a pesquisa bibliográfica. Para tanto pesquisamos e buscamos suportes teóricos em autores considerados referência no campo da psicopedagogia, tais como Bossa (2007) e Macedo (1992). A pesquisa demonstrou que o acompanhamento do psicopedagogo vem para auxiliar e complementar o trabalho realizado em sala de aula, uma vez que esse profissional irá trabalhar diretamente com as especificidades de determinadas situações-problemas trazidas como queixa do professor regente da turma. Ele irá buscar ferramentas motivacionais e facilitadoras no desempenho das atividades de escrita propostas para cada ano escolar, buscando mediar a atuação do professor.

## **METODOLOGIA**

A metodologia é um instrumento que dispõe o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, privilegiando a ele suporte em investigar e adquirir resultados segundo suas inquietações e/ou angústias. O método de pesquisa utilizado nesse trabalho, consiste em uma pesquisa bibliográfica, onde foram usadas técnicas de coleta de dados com abordagem qualitativa. Foram feitas análises de fontes secundárias que trazia em seu conteúdo contribuições acerca da importância do Psicopedagogo no processo de aprendizagem da língua escrita, bem como o conceito de Psicopedagogia e o processo de aprendizagem da escrita.

## **DESENVOLVIMENTO**

A psicopedagogia é uma área do conhecimento que tem como foco de estudo a aprendizagem humana tendo relação direta com as dificuldades de aprendizagem e o seu objetivo é desenvolver o educando com dificuldade de aprendizagem (DA) para reestruturá-lo como aprendente. Desta maneira, vale ressaltar que cabe ao psicopedagogo evidenciar as potencialidades do aprendente para que este possa

acreditar na sua capacidade, pois geralmente, a escola reforça o que o aprendiz não sabe ou não está conseguindo naquele determinado momento e assim diminui a sua motivação para aprender.

A Psicopedagogia vem através de uma práxis de transformação, onde junto à instituição pode trilhar um melhor caminho na direção do processo ensino/aprendizagem. Seu objeto de estudo está comprometido com a aprendizagem, conhecimento do aprendiz; vai procurar junto com este, ações para solucionar seus problemas, queixas e dificuldades de aprendizagem. Para Bossa (2007), a Psicopedagogia é uma área de conhecimento relativamente nova, ainda na área de educação, vem contribuindo muito em relação à evasão e ao fracasso escolar, como a Psicopedagogia Institucional, que abrange não só as escolas como também hospitais, creches, organizações assistenciais e empresas. Quanto a seu trabalho nas escolas públicas ou privadas, junto aos orientadores educacionais, procura métodos mais adequados para a solução dos problemas encontrados.

O psicopedagogo é um profissional que atua em diversos campos como escola, saúde e empresas. Para Bossa (2007), sua atuação não se dá apenas no espaço físico em que está sendo executado o trabalho, mas especialmente o âmbito epistemológico que lhe é permitido, ou seja, esse campo de atividade e a forma de abordar o seu objeto de estudo, cujo modo pode ser assumir características específicas, de acordo com a modalidade que pode ser clínica, preventiva ou teórica, umas inteirando-se às outras.

Nessa concepção, o trabalho clínico não deixa de ser preventivo, uma vez que ao tratar dos transtornos de aprendizagem, pode evitar o aparecimento de outros. O trabalho preventivo, em abordagem psicopedagógica é sempre clínico, tomando em conta da particularidade de cada caso. No entanto, essas duas formas de atuação, evidentemente não deixam de resultar num trabalho teórico. E sabem que o profissional procede sempre embasado em um determinado referencial teórico (BOSSA, 2007).

É importante frisar a delimitação do campo de atuação do trabalho psicopedagógico, diferenciando as suas modalidades de intervenção, especificando as suas atividades. A atuação psicopedagógica na área preventiva é de orientação no processo ensino-aprendizagem, favorecendo a apropriação do conhecimento no ser humano, gradativamente dentro das suas potencialidades. Trabalho que pode acontecer de forma individual ou grupal, tanto na área de saúde, organizacional ou na educacional. Existe também uma proposta de atuação nas empresas, cujo objetivo seria facilitar a aprendizagem do sujeito para uma nova função, auxiliando-o para um desenvolvimento mais efetivo de suas atividades.

Assim, a Psicopedagogia estuda a aprendizagem buscando prevenir ou curar os seus problemas. Os problemas de aprendizagem quando manifestados não se pode atribuir culpa apenas ao aluno que não sabe, ou não se interessa, rotulando-o de incapaz, ou ao ensino, ou ainda ao método utilizado pelo professor; em outras palavras a aprendizagem é um fenômeno bastante complexo e seus distúrbios não podem ser

determinados a uma causa única, mas a uma série de fatores concomitantes.

No trabalho profilático, o psicopedagogo atua no sentido de diminuir a ocorrência dos problemas de aprendizagem. Ele avalia as questões didático-metodológicas, bem como a formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. Trabalhar em conjunto com a família, a escola e outros profissionais ou instituições envolvidas, para poder chegar a um consenso a respeito dos problemas e das possibilidades de soluções. São questões como essas que merecem a atenção e podem transformá-lo num mediador entre o aluno, a escola e a família.

O trabalho psicopedagógico envolve não só as funções cognitivas, mas também as afetivas e sociais. Nesse entendimento destaca Bossa (2007), que a Psicopedagogia em seu trabalho preventivo tem como objetivo encontrar formas eficazes para avaliar o aprendente no se processo de escolaridade normal de acordo com as suas possibilidades e interesses. Esse trabalho inclui avaliação diagnóstica das áreas intelectual, cognitiva, viso-motora, emocional e pedagógica.

Desse modo, o psicopedagogo em seu no processo de avaliação, considera de fundamental importância avaliar qualitativamente a criança em suas ações (procedimentos) e produções (registros) em diferentes situações de aprendizagem. Sua atuação mediadora com técnicas interventivas: desenhos, pinturas, contação de histórias, colagem possibilitaria à criança uma aprendizagem construtiva e satisfatória.

Para tanto, valoriza simultaneamente as característica do desenvolvimento infantil e as particularidades da ação daquela criança que está sendo avaliada. Conhecer e compreender o que se passa com as crianças nesse momento é de fundamental importância para que se possa possibilitar afeto, carinho, estímulo para que todas as suas potencialidades sejam desenvolvidas. O professor em mediação com o psicopedagogo deve explorar na leitura e na escrita, uma diversidade de textos que permitem um trabalho muito produtivo com a oralidade, são usados textos curtos de fácil memorização pelas crianças e que fazem parte de sua realidade, deixando-os livres para se expressar.

A partir dessas atividades variadas, o aluno irá descobrir o amplo universo da escrita e da leitura. Cabe ao professor criar desafios, valorizar as hipóteses que cada criança constrói o conhecimento prévio de cada uma delas, despertando-lhes a curiosidade e aguçando-lhes o desejo de ler e escrever. Só assim a escola irá formar cidadãos que saibam pensar, refletir, lutar pelos seus direitos e cumprir seus deveres, com um ensino de qualidade, vivenciando conceitos de justiça, respeito e solidariedade.

O psicopedagogo pode tomar alguns instrumentos de trabalho do psicoterapeuta e do psicanalista (o jogo simbólico, a escuta, especialmente) com a condição de servir-se deles na tarefa do trabalho psicopedagógico na escola. Macedo (1992) apresenta o uso de jogos de regras com um propósito psicopedagógico, pois estes apresentam uma situação-problema, um resultado, um conjunto de regras que determinam limites e os resultados serão considerados. O autor detalha que os jogos permitem à criança produzir e compreender situações.

Assim, as mediações psicopedagógicas junto ao aluno possibilitam ao mesmo segundo Macedo (1992): Recuperação dos conteúdos escolares; orientação de estudo; atividades lúdicas que promovem o desenvolvimento da aprendizagem da criança; elaboração de instrumentos que podem auxiliar a aprendizagem.

E o uso adequado de tais mediações não apenas podem resolver problemas já existentes como prevenir o surgimento de futuros distúrbios. O olhar psicopedagógico, é um olhar que tem a intenção de perceber um sujeito que aprende de forma inteira, em relação com os outros sujeitos, com a cultura, com a história, com os objetos de aprendizagem e com as normas estabelecidas no contexto em que vive.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Existe uma expectativa muito forte por parte da comunidade escolar como todo e principalmente pela família, quando o assunto é aprendizagem. As dificuldades que permeiam o cenário escolar é visto como “fracasso” nos resultados tão esperados e cobrados pelos órgãos mantenedores das instituições públicas ou mesmo pelos pais/responsáveis das escolas privadas. E diante de tanta heterogeneidade do público atendido pelas escolas, a inserção de um profissional especializado no atendimento a essas dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem é de extrema relevância. Levando em consideração que sua atuação poderá contribuir para melhores resultados e com isso, menor pressão social imposta a essas crianças e aos docentes.

Nessa perspectiva, cabe salientar a necessidade desse profissional nas instituições educacionais, visando facilitar a compreensão das dificuldades que possam aparecer no processo de aquisição da escrita, bem como, nortear o trabalho realizado pelo professor em sala de aula com alunos com dificuldades de aprendizagem. É importante também que haja por parte do psicopedagogo a compreensão de como se dá esse processo de aquisição da escrita, uma vez que esse faz parte da integração da criança na escola. Vale salientar que o psicopedagogo poderá também desmistificar alguns paradigmas que permeiam esse processo, buscando evidenciar que algumas vezes trata-se apenas de ritmos de aprendizagem diferenciados. Contudo, os resultados trazidos no contexto escolar em que estes profissionais se inserem, certamente serão sempre voltados para a busca constante do sucesso escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta revisão bibliográfica buscamos concretizar um trabalho no qual contivesse uma fundamentação teórica que nos proporcionasse uma análise crítica sobre o processo de aprendizagem da escrita por crianças.

Assim, consideramos que os objetivos foram alcançados, tendo em vista os

aspectos teóricos dos estudiosos que fundamentaram esse estudo. As contribuições de renomados especialistas possibilitaram informações importantes sobre os caminhos da construção da escrita e das contribuições da Psicopedagogia nesse processo.

Espera-se da Psicopedagogia a contribuição para melhor compreendermos o surgimento da linguagem nos indivíduos, intervindo de forma produtiva, preventiva e corretiva no processo de alfabetização. A Psicopedagogia surgiu da necessidade de termos uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, comprometido com a transformação da realidade escolar, na medida em que possibilita, mediante dinâmicas em sala de aula, contemplar a interdisciplinaridade, juntamente com outros profissionais da escola.

Desta maneira, cabe ao Psicopedagogo buscar as potencialidades dos educandos de modo a desenvolver nestes a motivação para a aprendizagem, visto que muitas vezes o não aprender desenvolve no educando o sentimento de incapacidade.

A aprendizagem da escrita deve inserir o aprendente no real significado do uso social deste instrumento, no entanto, quando esta aprendizagem não ocorre como deveria surgem as dificuldades de aprendizagem que devem ser acompanhadas pelo profissional da psicopedagogia, pois este irá acompanhar este aprendente de modo que ele aprenda a superar ou amenizar esta dificuldade.

A escola por outro lado deve repensar suas práticas pedagógicas, visto que estas muitas vezes não contribuem para a formação de escritores no sentido amplo da palavra. A aprendizagem quando contextualizada na vida e vivências do aluno causa prazer à medida em que ele descobre o porquê de assimilar determinada aprendizagem.

Deve-se ter o cuidado para não oferecer para as crianças um ensino segmentado, no caso da escrita por exemplo, deve estar inserida em situações do cotidiano infantil para que de fato ocorra uma aprendizagem significativa para a criança que participa deste ensino.

O psicopedagogo deverá, portanto resgatar no aprendente a motivação para a aprendizagem buscando nele sempre as suas habilidades e não aquilo que ele ainda não consegue realizar com autonomia, ou seja deverá resgatar sua autoestima para se sinta cada vez mais capaz, pois segundo Barbosa (2006) enfatizar o que o aprendente não sabe faz com que o psicopedagogo não perceba os outros fatores que também interferem de maneira negativa na aprendizagem.

Assim, compreendemos que o psicopedagogo deverá realizar intervenções na aprendizagem da escrita ou em suas dificuldades de modo que estas intervenções ajudem o sujeito da aprendizagem a passar de uma condição de não aprendente para aprendente.



## REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M.S. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2006.

BOSSA, N.A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

Macedo, L. de. (1992). Para uma psicopedagogia construtivista. In E. S. de Alencar (Org.), **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. p. 119-140. São Paulo: Cortez.

SOLÉ, I. **Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem**. E o construtivismo na sala de aula, São Paulo, Ática, 2001.

## A INTERPRETAÇÃO TEXTUAL ATRELADA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Data de submissão: 06/03/2020

Data de aceite: 08/05/2020

### **Fabília Cristina Paes Pinheiro**

Universidade do Estado do Pará

Moju – Pará

<http://lattes.cnpq.br/0332804847597244>

### **Manuela Gomes Maués**

Universidade do Estado do Pará

Moju – Pará

<http://lattes.cnpq.br/8074325458392158>

### **Renan Pinheiro Silva**

Universidade do Estado do Pará

Moju – Pará

<http://lattes.cnpq.br/4228671042608060>

### **Tatiane Tavares de Oliveira**

Universidade do Estado do Pará

Moju – Pará

<http://lattes.cnpq.br/9087248379211470>

### **Felipe Edward Maciel Santos**

Universidade do Estado do Pará

Moju – Pará

<http://lattes.cnpq.br/6158330683661846>

### **Kelly Lima Bentes**

Universidade do Estado do Pará

Moju – Pará

<http://lattes.cnpq.br/9172079255337291>

### **Roberto Miranda Cardoso**

Universidade do Estado do Pará

Moju – Pará

<http://lattes.cnpq.br/8299768158105814>

### **Alessandro Monteiro Rocha**

Universidade do Estado do Pará

Moju – Pará

<http://lattes.cnpq.br/4707079747266387>

### **Pedro Paulo Lima Ferreira**

Universidade do Estado do Pará

Moju – Pará

<http://lattes.cnpq.br/9212651370626527>

### **Emerson Ferreira Pantoja**

Universidade do Estado do Pará

Moju - Pará

<http://lattes.cnpq.br/6742901307508576>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo identificar as dificuldades dos alunos na interpretação textual e atrelar a importância da leitura ao ensino de matemática, notadamente à resolução de problemas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa incluindo uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental com alunos entre nove e dez anos de idade, onde propusemos uma lista com nove questões; ontendo três das quatro operações básicas de matemática, das quais algumas abrangiam situações-problemas necessitando da correta interpretação. Com a atividade realizada foi possível deduzir a exiguidade das habilidades na leitura, que ocasiona uma errônea interpretação do enunciado levando-o ao desacerto da questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interpretação textual. Resolução de problemas. Ensino de matemática.

## TEXTUAL INTERPRETATION RELATED TO PROBLEM SOLVING

**ABSTRACT:** This paper aims to identify students' difficulties in textual interpretation and to link the importance of reading to the teaching of mathematics, notably problem solving. To this end, a survey was carried out including a 4th grade class of elementary school with students between nine and ten years old, where we proposed a list with nine questions; comprising three of the four basic mathematical operations, some of which covered problem situations requiring correct interpretation. With the activity carried out, it was possible to deduce the lack of reading skills, which leads to an erroneous interpretation of the statement, leading him to correct the question.

**KEYWORDS:** Textual interpretation. Problem solving. Mathematics teaching.

### 1 | INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro está se modificando em vários aspectos, métodos e processos positivos que levam ao aprimoramento das regras e condutas no sistema educacional. O plano pedagógico em alguns casos não é seguido de maneira que proporcione ao aluno uma aprendizagem clara e eficaz e o mesmo é pressionado por um sistema que cobra quantidade e falta qualidade, devido não haver os investimentos necessários na educação. Os docentes de matemática observam que as dificuldades dos alunos em interpretar os textos/enunciados afeta diretamente o desempenho dos mesmo, pois estes sentem necessidade em resolver os problemas matemáticos apresentados. Este déficit inicia-se nos anos iniciais da vida escolar, uma vez que, os estudantes não foram estimulados a desenvolver o hábito da leitura, como afirma (CARDOSO; PELOZO, 2007). Em muitos dos casos, os docentes notam que a falha tem sua origem nos anos iniciais, por falta de estimulação na leitura e na interpretação do contexto básico do enunciado.

Buscar superar as dificuldades de leituras dos alunos é dever dos pais, bem como dos professores, sejam estes da área de humanas, como da área de exatas, por isso é importante que o professor desenvolva funções pedagógicas que tenham por objetivo auxiliar os alunos na assimilação dos conteúdos ministrados, fazendo a junção do que há em comum entre duas ou mais disciplinas, isto é, a ligação entre as matérias, a interdisciplinariedade. Assim, o professor de matemática, é um dos responsáveis pela superação destas dificuldades, uma vez que a resolução de uma determinada questão depende totalmente da interpretação feita pelos alunos. Sendo assim, é evidente que desenvolver o hábito da leitura é de suma importância, pois a matemática ganha mais sentido e maior significado quando o aluno ao ler determinado enunciado consegue

entender o que foi proposto na situação-problema, além de proporcionar ao mesmo a facilidade de desenvolver todas as áreas de conhecimento propostas pela vida acadêmica e contribuir positivamente para o processo de ensino aprendizagem.

A motivação para a presente indagação surgiu pela percepção das dificuldades apresentadas pelos alunos em resolver as questões problemas, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Pressupõe-se que estas dificuldades estão associadas à interpretação de textos/enunciados, o que prejudica o ensino de matemática.

Tendo em vistas os fatos mencionados, a presente comunicação apresenta uma pesquisa realizada junto aos estudantes de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola situada no município de Abaetetuba, e tem como objetivo identificar as dificuldades que os alunos apresentam para interpretar os enunciados/textos e resolver os problemas matemáticos.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A resolução de problemas é um importante recurso metodológico que deve ser utilizado no ensino de matemática, pois a tendência visa apresentar ao aluno questões que proporcione o mesmo realizar indagações que o leva a construção de seu conhecimento, a fim de promover um aprendizado significativo. Sobre isso, Dante (1989, p. 9) afirma que: “problema é qualquer situação que exija o pensar do indivíduo para solucioná-la”. Neste caso, é necessário que o aluno ao se deparar com uma situação-problema busque por meio do pensamento cognitivo empregar métodos para decodificar as informações e solucionar a objeção.

Ademais, para que haja o sucesso na resolução dos problemas é crucial a prática dos conceitos estudados, buscando aprimorá-los e, sobretudo, desenvolver a cognição, pretendendo ampliar os métodos e técnicas de resolução.

A resolução de problemas é uma habilitação prática como, digamos, o é a natação. Adquirimos qualquer habilitação por imitação e prática. Ao tentarmos nadar, imitamos o que os outros fazem com as mãos e os pés para manterem suas cabeças fora d'água e, afinal, aprendemos a nadar pela prática da natação. Ao tentarmos resolver problemas, temos de observar e imitar o que fazem outras pessoas quando resolvem os seus e, por fim, aprendemos a resolver problemas, resolvendo-os. (POLYA, 2006, p. 4)

Entretanto, quando se trata da resolução de problemas é necessário entendermos que além das técnicas, precisamos saber interpretá-los, e é justamente neste ponto que as dificuldades aparecem, isto é, o surgimento de um novo problema, ou seja, a leitura.

Para resolver qualquer problema, os alunos necessitam de ler (ou de quem lhes

leia) o problema; compreender as quantidades e relações envolvidas; traduzir a informação em linguagem matemática, efectuar os procedimentos necessários e verificar se a resposta obtida é plausível.” (Boavida et al., 2008, p. 22)

Por isso, os pais e a comunidade escolar devem auxiliar os alunos e estimular os mesmos a prática da leitura. Batista afirma que o hábito da leitura deve ser cultivado desde criança com o propósito de levar o indivíduo a compreender a importância de ler e por meio de uma leitura prazerosa desenvolver a imaginação, a escuta atenta e a linguagem das crianças.

Diante deste exposto, percebe-se que a leitura é peça chave para a vida escolar do aluno e um ponto essencial que deve ser trabalhado nos anos iniciais da trajetória escolar, pois segundo as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), situa-se na leitura o primeiro passo na interpretação, que vai muito além do domínio da Língua Portuguesa. Em consonância a estes fatos Cagliari (2007) afirma que:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. (Cagliari, 2007, p. 148).

Sendo assim, é evidente que a leitura tem papel crucial no desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que, proporciona ao mesmo ampliar seu vocabulário, aprimorar a comunicação oral e escrita e por conseguinte interpretar, compreender e resolver os textos/enunciados matemáticos.

A criação de hábitos de leitura poderá proporcionar atitudes de persistência no trabalho de leitura, no conhecimento de uma gama mais diversificada de vocabulário no desenvolvimento da comunicação oral e escrita, bem como na interpretação/compreensão de enunciados matemáticos. (Costa & Fonseca, 2009, p. 9)

Além disso, é importante salientar que o saber ler é, inclusive, interpretar gráficos e desenhos relacionando-os com a língua discursiva. Assim o aluno torna-se um sujeito crítico capaz de distinguir e agir no meio social em que está inserido. Segundo Cagliari (2007):

Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos. Podemos ler sequências de números de maneiras diferentes, dependendo daquilo a que eles se referem. Alguns alunos têm dificuldade na matemática porque não sabem ler números corretamente. Os números não são feitos só de algarismos. A combinação de algarismos expressa por si, no todo, realidades matemáticas que têm propriedades específicas. Por exemplo, nos números fracionários (dois quintos), o denominador é lido com numerais ordinais, mas a ordem característica típica, desses numerais na linguagem comum não têm nada a ver com a relação fracionária. Não basta ensinar só as relações matemáticas: é preciso ensinar

Dessa maneira, dominar a linguagem matemática é crucial para que o educando se sinta motivado a estudar e compreender os conceitos apresentados pelo professor, e isso possibilita o êxito no processo de assimilação, resolução das questões problemas propostas e, sobretudo, motivação para a aquisição de novos conhecimentos. Para Kleine e Lopes (2013):

Aprender a ler em Matemática é, antes de tudo, aprender a ler o significado da informação matemática para ler o mundo. É compreender o texto matemático dentro do seu contexto, estabelecendo relações conceituais para compreensão do contexto. Dessa forma, a informação matemática será o suporte para a obtenção de meios para a tomada de decisões (KLEINE; LOPES, 2013, p. 130).

Tendo em vista que, absorver a informação matemática serve como suporte para a leitura do mundo, compreensão de conceitos e construção de significados, é essencial que o aluno para obter sucesso na resolução de questões matemáticas tenha um bom desempenho, também, na Língua Portuguesa, como destaca Costa e Fonseca (2009) em um de seus estudos:

O sucesso na resolução dos problemas depende do desempenho dos alunos “não só do nível de competências manifestadas na Matemática, dos conceitos envolvidos na resolução das tarefas, mas essencialmente das competências manifestadas na Língua Portuguesa.” (Costa & Fonseca, 2009, p. 7).

É notório que a matemática ainda é uma disciplina considerada difícil por alguns indivíduos. Todavia, alguns autores, dentre estes Polya (1997), destacam que a mesma por ser uma ciência exata, quando compreendida e interpretada de maneira correta, torna-se uma disciplina mais simples do que as demais.

Polya (1997, pp.2-3) destaca ainda que “a Matemática é muito mais simples do que as outras ciências. Por causa dessa simplicidade, o indivíduo, exatamente como a raça humana, pode chegar muito antes a uma visão clara na matemática do que em outras ciências”.

Sendo assim, é notório o quão a união da leitura com o ensino de matemática é importante, haja visto que, proporciona ao aluno o desenvolvimento cognitivo e o êxito tanto em matemática, quanto nas demais matérias. Assim, a Língua Portuguesa e a Matemática são duas disciplinas que caminham de mãos dadas, e por isso para uma melhor aprendizagem de matemática deve-se desenvolver uma boa leitura, uma vez que, segundo Cagliari (2007): A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. (Cagliari, Luiz, 2007, p. 148).



### 3 | METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

A presente comunicação, objetivando identificar as dificuldades de leitura e interpretação de textos/enunciados matemáticos e como estas interferem no desempenho de tal ciência, realizou uma pesquisa incluindo uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental composta por trinta alunos com idade entre nove e dez anos, dentre estes quatorze meninas e dezesseis meninos. Desse modo, para desenvolver este estudo nos pautamos nas abordagens teóricas propostas por Cardoso; Pelozo (2007); Dante (1989); Polya (2006); Boavida (2008); Cagliari, Luiz (2007); Costa e Fonseca (2009); Kleine e Lopes (2013), que destacam a importância da leitura e interpretação no processo de ensino aprendizagem de matemática. Por isso, para elaborarmos esta pesquisa adotamos um método qualitativo por meio do qual aplicamos uma lista de exercícios contendo 9 questões, sendo 6 contextualizadas, que envolviam três das quatro operações básicas de matemática: adição, subtração e multiplicação.

A partir da atividade proposta, a qual visava detectar se houve sucesso na interpretação dos textos/enunciados, realizamos uma análise das resoluções, não levando em consideração os acertos ou erros nas expressões. Assim, serão apresentados, um recorte com os principais resultados do desenvolvimento das atividades.

O quadro da figura 1 apresenta a atividade sugerida, o qual dispõe de três questões de operações básicas diretas e seis questões contextualizadas, sendo duas de cada operação trabalhada, dependendo da interpretação do texto/enunciado para a resolução correta das questões.

01- Resolva: a) $23 + 45 =$ b) $70 + 80 + 20 =$ c) $345 + 240 + 200 =$	05- Um livro tem 394 páginas, Fernando já leu 156. Quantas páginas ele ainda precisa ler para terminar seu livro?
02- Um escritor escreveu, em certo dia, 20 páginas e no outro ele escreveu mais 58. Quantas páginas ele escreveu ao todo?	06- Em uma escola o total de alunos é de 236, sabemos que desse total, 127 são meninas. Quantos meninos estudam nesta escola?
03- Fui à uma loja e comprei um produto de R\$ 300,00 reais, logo depois comprei outro produto que valia R\$ 200,00. Quanto eu gastei?	07- Resolva: a) $32 \times 2 =$ b) $70 \times 20 =$ c) $120 \times 5 =$
04- Resolva: a) $200 - 100 =$ b) $34 - 12 =$ c) $427 - 389 =$	08- Amanda comprou 3 brinquedos, que custaram R\$ 25,00 reais cada, para presentear seus 3 sobrinhos. Quanto dinheiro ela gastou?
	09- Ewerton foi ao mercado e comprou 20 frutas, que custaram R\$ 7,00 reais cada. Quanto Ewerton gastou?

Figura 1: Atividade proposta

Apresentaremos a seguir os dados da pesquisa, analisando segundo o exercício proposto o aproveitamento de cinco alunos, nomeados: aluno A, aluno B, aluno C,

aluno, D e aluno E.

A primeira questão contida na figura abaixo, na qual apresentávamos apenas os dados sem contextualizá-los, necessitava que o aluno apresentasse apenas o domínio da operação de adição assim, percebemos que a maioria deles acertaram-na, ou seja, apresentaram facilidade em operá-las.

Handwritten student work for three addition problems. The first problem is  $23 + 45$ , with a vertical column addition showing  $23$  and  $45$  aligned, resulting in  $78$ . The second problem is  $70 + 80 + 20$ , with a vertical column addition showing  $70$ ,  $80$ , and  $20$  aligned, resulting in  $170$ . The third problem is  $345 + 240 + 200$ , with a vertical column addition showing  $345$ ,  $240$ , and  $200$  aligned, resulting in  $785$ . Each problem is marked with a large red checkmark.

Figura 2: Resolução da questão (Aluno C)

Fonte: Própria

Na segunda e terceira questão (figura 3), as quais exigiam do aluno o domínio da leitura e interpretação, para realizar a operação de adição proposta, percebemos as dificuldades de leitura, pois somente 70% dos alunos conseguiram interpretar corretamente o texto/enunciado e 30% tentaram resolver, porém não alcançaram o resultado correto.

Handwritten student work for two word problems. The first problem asks for the total pages written by a scout over 58 days, with 20 pages per day. The student has written  $20 \times 58$  and  $1160$ . The second problem asks for the total amount spent on two products, one for R\$ 300.00 and another for R\$ 200.00. The student has written  $300,00 + 200,00$  and  $500,00$ . Both problems are marked with a large red checkmark.

Figura 3: Resolução das questões (Aluno B)

Fonte: Própria

A quarta questão (figura 4), que veicula apenas dados não contextualizados e exige do aluno o domínio da subtração, vemos que o aproveitamento foi de 100%, uma vez que, conseguiam executar corretamente as operações propostas.

$$\begin{array}{r} 200 - 100 \\ \underline{100} \\ 100 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 34 - 12 \\ \underline{12} \\ 22 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 427 - 389 \\ \underline{389} \\ 038 \end{array}$$

Figura 4: Resolução da questão (Aluno A)

Fonte: Própria

Nas perguntas cinco e seis (figura 5), cujas respostas estão contidas na figura abaixo, inferimos que somente 40% dos alunos interpretaram de maneira correta os comandos e solucionaram perfeitamente o problema. O restante, 60%, por não conseguirem interpretar corretamente a operações propostas nos enunciados erraram as questões.

5- Um livro tem 394 páginas. Fernando já leu 156. Quantas páginas ele ainda precisa ler para terminar seu livro?

$$\begin{array}{r} 394 \\ - 156 \\ \hline 238 \end{array}$$

6- Em uma escola o total de alunos é de 236, sabemos que das 236, 327 não meninas. Quantos meninos estudam nesta escola?

Aluno não resolveu, pois não conseguiu interpretar.

Figura 5: Resolução das questões (Aluno C)

Fonte: Própria

Na sétima questão (figura 6), a qual apresentava fatos não contextualizados, foi possível observar que 70% dos alunos acertaram todas as alternativas, assim percebemos o desenvolvimento do conhecimento e o domínio da multiplicação.

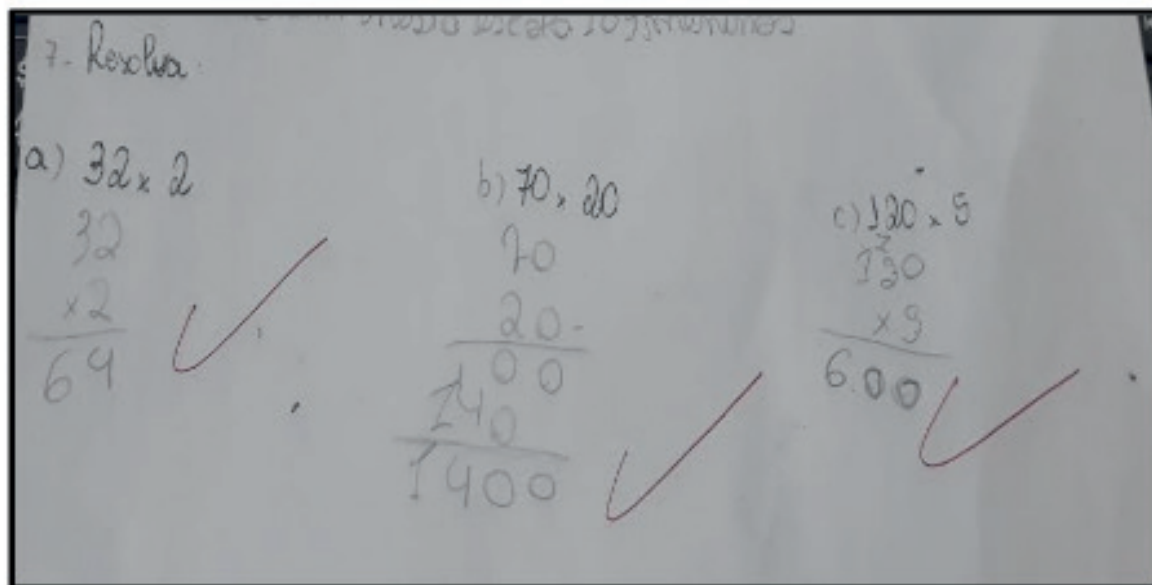


Figura 6: Resolução da questão (Aluno D)

Fonte: Própria

Enfim, nas indagações oito e nove, contidas na figura 7 constatamos que, 50% dos estudantes resolveram de forma correta os questionamentos sugeridos, pois somente estes compreenderam corretamente o enunciado/texto.

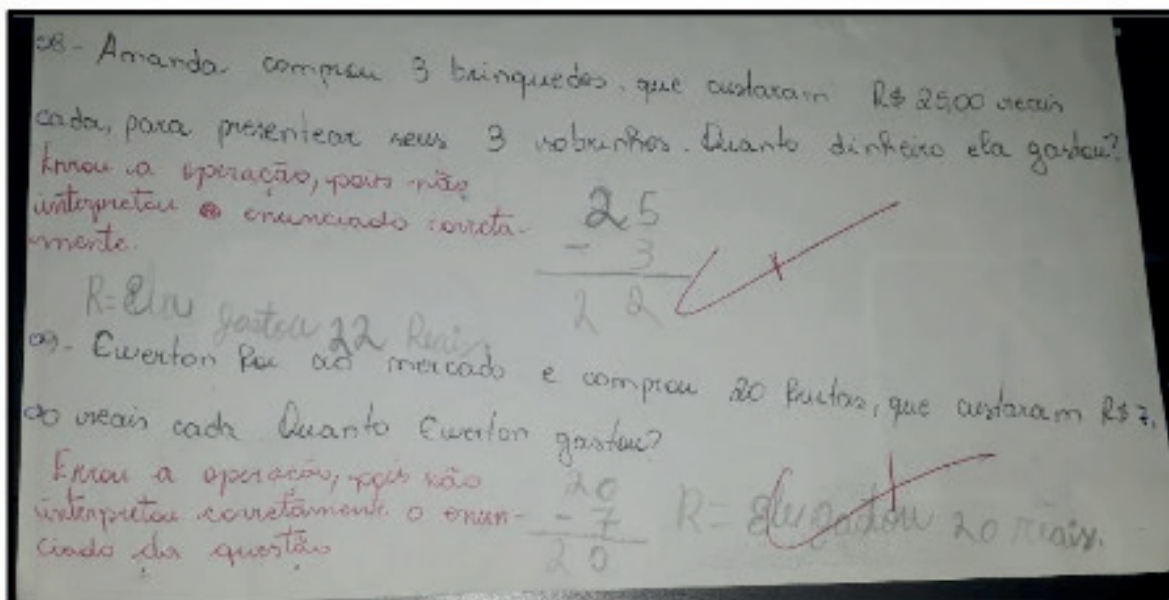


Figura 7: Resolução das questões (Aluno E)

Fonte: Própria

Tendo em vista as observações traçadas, será apresentado em seguida, uma tabela com os acertos e erros dos alunos em cada questão. Sabendo que a primeira,

quarta e sétima questão possuem subquestões (A, B e C) utilizamos para análise de acertos das mesmas o seguinte critério: serão consideradas corretas apenas as questões nas quais o aluno acertar duas das três subquestões, ou seja, obter acima de 50% de aproveitamento. Para as demais questões serão consideradas somente as que o aluno acertar completamente. Utilizaremos X para as questões corretas.

ALUNO \ QUESTÃO	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C	ALUNO D	ALUNO E
QUESTÃO 1	X	X	X	X	X
QUESTÃO 2	X		X	X	X
QUESTÃO 3	X		X		X
QUESTÃO 4		X	X	X	
QUESTÃO 5		X	X		
QUESTÃO 6				X	
QUESTÃO 7	X	X	X	X	
QUESTÃO 8	X	X		X	
QUESTÃO 9					

Tabela 1: Análise de acertos e erros

Fonte: Própria

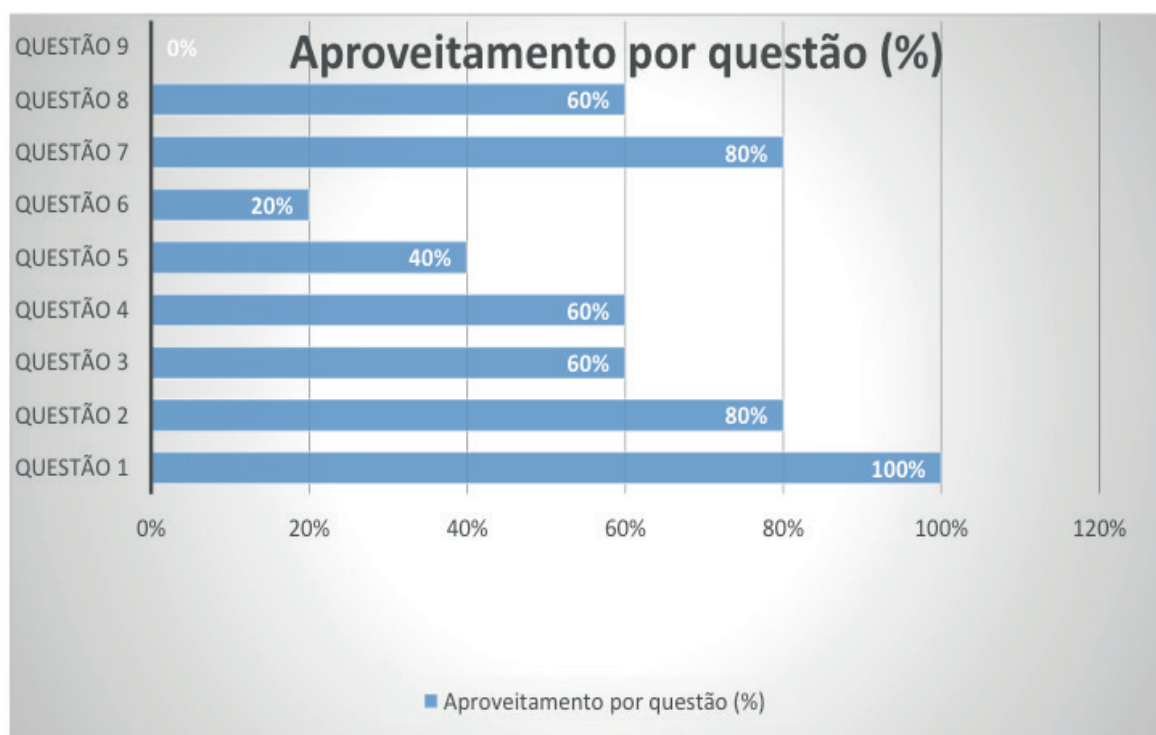


Gráfico 1: Aproveitamento por questão

Fonte: Própria

Notamos no gráfico que as questões 1, 4 e 7, por serem diretas, os alunos conseguem desenvolver com mais facilidade, ou seja, apresentam melhor desempenho. No entanto, nas questões 2, 3, 5, 6, 8 e 9, por serem contextualizadas percebemos que os estudantes tiveram menor aproveitamento. Além disso, é importante resaltar



que a questão nove obteve 0% de aproveitamento, pois exigia do aluno uma melhor concentração e domínio da leitura para a interpretação correta e resolução da questão.

Assim, evidencia-se que os alunos apresentam muitas lacunas na leitura, pois estes ao receberem questões das quais não havia a necessidade de ler e interpretar enunciados, desenvolviam com maior facilidade as operações solicitadas, porém quando iam resolver as indagações contextualizadas sentiam as dificuldades para compreender as informações contidas no texto o que ocasiona a dependência do aluno com relação ao professor, uma vez que, o estudante para o melhor entendimento do texto procura ajuda do docente constantemente e isso acarreta um baixo desempenho no processo de ensino aprendizagem.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o levantamento dos dados da pesquisa foi possível identificar as dificuldades dos alunos na interpretação de textos, sejam estes matemáticos ou não e além disso, mostra a dependência que o aluno tem do professor, pois este solicita ajuda do docente, tanto na leitura, escrita e interpretação, quanto na resolução dos problemas de matemática. Desta forma, fica claro que o baixo rendimento do aluno, quando se trata da resolução de problemas está diretamente ligado com a habilidade que o mesmo possui em ler e compreender os comandos matemáticos, estes déficits foram observados e expostos na tabela e no gráfico que veiculam as informações.

Desta maneira, é necessário introduzir metodologias de ensino que visem, por meio de atividades interdisciplinares, estimular, desenvolver o hábito da leitura e interpretação de textos desde as séries iniciais, em todas as disciplinas. A fim de superar os déficits de leitura e conseqüentemente da resolução de problemas e, sobretudo, ampliar os conceitos e vocabulário do estudante expandindo a cognição e tornando-o principal construtor de seu conhecimento matemático. Em síntese, a interpretação perfeita de determinada situação é de suma importância para a resolução de problemas, pois a partir da compreensão correta o indivíduo constroi significados para resolver tal inquirição. Logo, é evidente que atrelar a interpretação textual ao ensino de matemática é necessária para alcançar êxito na resolução de tais questionamentos.

Desta forma, a pesquisa como um todo possibilitou a reflexão sobre a real dificuldade dos alunos na resolução de questões matemáticas, levando-nos a crer que a falha na interpretação textual leva o aluno a ter o fracasso na questão. O baixo desempenho em matemática é uma questão em discussão que possuem inúmeras causas, sendo um dos motivos, ou os primórdios da discussão a falta de leitura e a errônea interpretação.



## REFERÊNCIAS

- BATISTA, Rafael. “**Importância da leitura**”; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/ferias/a-importancia-leitura.htm>>. Acesso em 14 de maio de 2019.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). **A Experiência Matemática no Ensino Básico-Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. PCNs+ **Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.
- CÂNDIDO, Patrícia T. Diferentes formas de resolver problemas. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Inez (Orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARDOSO, G. C.; PELOZO, R. C. B. **A importânciada leitura na formação do indivíduo**. Editora FAEF, Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciência Humanas de Garça. Ano V – Número 09 – Janeiro de 2007, Garça/SP. Disponível em: <<http://www.revista.inf>>. Acesso em 13 de maio de 2019.
- Costa, A.M. & Fonseca, L. (2009). **Os números na interface da língua portuguesa e da matemática** – Actas do XIXEIAM. Vila Real: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática
- DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de Matemática: 1ª a 5ª séries**. São Paulo: Ática, 1989.
- KLEINE, Marta Regina Egéa; LOPES, Celi Espasandin. **Tecnologia, Leitura e Escrita nas aulas de Matemática do Ensino Médio**. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (org.). **Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na Educação Matemática**. 1. ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2013.
- POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. G. Polya; [tradução Heitor Lisboa de Araújo]. – Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- POLYA, George. **Sobre a resolução de Problemas de Matemática na high school**. In: KRULIK, Stephen; REYS, Robert E. **A Resolução de Problemas na Matemática Escolar**. São Paulo: Atual, 1997.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos:** Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: [orcid.org/0000-0002-5472-8879](https://orcid.org/0000-0002-5472-8879). E-mail: <[awsvasconcelos@gmail.com](mailto:awsvasconcelos@gmail.com)>.

**Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos:** Mestra em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Licenciada em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2018). Bacharela em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2016). Foi professora de literatura no ensino fundamental do Colégio Externato Santa Dorotéia, João Pessoa. Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direitos humanos, direitos sociais, direitos das minorias), Literatura (literatura e sociedade, literatura e cultura, literatura e história, estudos pós-coloniais, guerra de independência, literatura portuguesa, literaturas africanas de língua portuguesa), Linguística (ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Vinculada a grupo de pesquisa devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: [orcid.org/0000-0003-1179-999X](https://orcid.org/0000-0003-1179-999X). E-mail: <[thamiresvasconcelos.adv@gmail.com](mailto:thamiresvasconcelos.adv@gmail.com)>.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Artes 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 12, 15, 16, 26, 46, 93, 94, 95, 96, 99, 102, 104, 109, 110, 128, 136, 152, 159, 164, 179

### B

Boi Bumbá 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127

Brasil 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 28, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 66, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 115, 120, 140, 155, 164, 166, 169, 170, 171, 179, 191, 192

### C

Conto 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

Cultura 5, 16, 21, 38, 41, 47, 48, 49, 64, 66, 67, 68, 70, 94, 95, 98, 101, 102, 115, 118, 119, 126, 147, 148, 149, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 177, 192

### D

Dança 93, 99, 100, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 139, 142, 147, 148, 149, 156

Discurso 5, 7, 8, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 48, 67, 74, 83, 95, 152, 154, 159, 160, 166

### E

Ensino da arte 91, 92, 94, 98, 99, 102

Escrita de si 80, 81, 82, 83, 84, 86, 90

Estágio 17, 19, 103

### F

Filme 66, 67, 76, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171

### G

Gramática 1, 2, 3, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 41, 46, 47, 50, 52, 53, 57

### H

Historiografia 1, 2, 3, 15, 16, 152, 159

## I

Iconicidade 128, 133, 134, 135, 136

Igualdade 161, 163, 167, 170

Indicialidade 128, 133, 134, 136

Indígena 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 120, 122, 124, 125, 126

Interpretação 30, 33, 34, 51, 52, 56, 57, 62, 154, 158, 159, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 190

## L

Letramento 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 90

Letras 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 26, 36, 40, 64, 80, 90, 103, 119, 120, 150, 161, 172, 191, 192

Língua estrangeira 51, 52, 53

Língua portuguesa 17, 18, 19, 20, 22, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 41, 43, 50, 64, 66, 67, 71, 140, 141, 147, 149, 183, 184, 191, 192

Linguística 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 14, 15, 16, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 34, 39, 43, 46, 48, 64, 118, 127, 130, 135, 138, 153, 192

Literatura 8, 16, 35, 38, 42, 48, 49, 52, 75, 83, 88, 90, 95, 162, 163, 164, 171, 192

## M

Memórias 82, 84, 104, 140, 142, 151, 153, 159

Meta-História 151, 159, 160

Movimento 5, 67, 78, 85, 91, 93, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 153, 162, 163, 164

Música 19, 20, 21, 51, 52, 55, 56, 61, 67, 93, 97, 99, 100, 116, 119, 120, 122, 124, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 137, 144, 146

## N

Negro 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171

## P

Processo de aprendizagem 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 174, 177, 178

Psicopedagogia 173, 174, 175, 176, 178, 179

## R

Resolução de problemas 180, 181, 182, 190, 191

## T

Texto 2, 3, 5, 7, 9, 27, 29, 31, 32, 34, 40, 45, 47, 57, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 83, 130, 138, 151, 153, 154, 159, 184, 185, 186, 188, 190

Toadas 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 126, 127

Tupi 8, 13, 14, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 124, 125, 126

Tupinologia 37, 40, 41, 42, 49

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**