

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, Letras e Antes: sujeitos, Histórias e Ideologias

 **Atena**
Editora

Ano 2021

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, Letras e

Antes:

Sujeitos, Histórias e Ideologias

 **Atena**
Editora

Ano 2021

Editora ChefeProf^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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

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

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

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Elói Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
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 – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
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. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
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
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
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. Ferlindo Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
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 Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
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
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miraniide Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

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. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andrezza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
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
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
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 Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenología & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
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. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Linguística, letras e artes: sujeitos, histórias e ideologias

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: sujeitos, histórias e ideologias /
Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. –
Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-033-6
DOI 10.22533/at.ed.336210605

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos,
Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.
CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: SUJEITOS, HISTÓRIAS E IDEOLOGIAS**, coletânea de dezenove capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, nesse volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos literários; e estudos em educação.

Estudos literários traz análises sobre representação da mulher, patriarcado, narrativa, teatro, cartas, poesia, haicai, cordel e literatura digital.

Em estudos em educação são verificadas contribuições que versam sobre aprendizagem colaborativa, práticas interdisciplinares, ambiente virtual, ensino de língua e leitura.

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

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM *THE TENANT OF WILDFELL HALL* DE ANNE BRONTË

Helena de Luna Mendes

DOI 10.22533/at.ed.3362106051

CAPÍTULO 2..... 12

“A BELA E A FERA”, DE MADAME DE VILLENEUVE E MADAME DE BEAUMONT: A PRESENÇA DO FEMININO NO CONTO DE FADAS E NO *LIVE ACTION*

Lais Menezes da Costa Sousa

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

DOI 10.22533/at.ed.3362106052

CAPÍTULO 3..... 25

MÃE PATRIARCA: OPRESSÃO MATERNA EM UM CONTO DE TANIA JAMARDO FAILLACE

Mariana Sbaraini Cordeiro

DOI 10.22533/at.ed.3362106053

CAPÍTULO 4..... 36

ELECTRA E A IMPORTÂNCIA DA MITOLOGIA CLÁSSICA

Rui Pires

DOI 10.22533/at.ed.3362106054

CAPÍTULO 5..... 52

SUBTERFÚGIOS E DISSENSÕES NA NARRATIVA DE *O SENHOR BRETON E A ENTREVISTA*, DE GONÇALO M. TAVARES

Robson José Custódio

DOI 10.22533/at.ed.3362106055

CAPÍTULO 6..... 63

INTERSEMIOSE EM *O LEILÃO DO LOTE 49*, DE THOMAS PYNCHON: DECIFRA-ME OU TE DEVORO

Margareth Torres de Alencar Costa

Laura Torres de Alencar Neta

Wilson Cavalcante Costa Junior

DOI 10.22533/at.ed.3362106056

CAPÍTULO 7..... 72

ARIANO SUASSUNA E A *FARSA DA BOA PREGUIÇA*: A FORÇA DO RISO NO TEATRO POPULAR

Luciana Morteo Éboli

DOI 10.22533/at.ed.3362106057

CAPÍTULO 8	85
ALÉM DA INVISIBILIDADE: CARTAS E LITERATURA Raimunda Celestina Mendes da Silva Mayara Cassiano de Sene Oliveira DOI 10.22533/at.ed.3362106058	
CAPÍTULO 9	96
CHICO DA SILVA E SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN NOS CAMINHOS DA POESIA Maria Auxiliadora Ferreira da Costa DOI 10.22533/at.ed.3362106059	
CAPÍTULO 10	108
VOZ E SILÊNCIO NA POESIA DE FERREIRA GULLAR: GRAFIAS DO EU E DA CIDADE Ilca Vieira de Oliveira DOI 10.22533/at.ed.33621060510	
CAPÍTULO 11	127
A EXPRESSÃO TRADUTÓRIA DE PAULO LEMINSKI: UMA LEITURA DE EZRA POUND, HAROLDO E AUGUSTO DE CAMPOS Lívia Mendes Pereira DOI 10.22533/at.ed.33621060511	
CAPÍTULO 12	141
TRÊS VERSOS E UMA CODA: AS MUTAÇÕES DO HAICAI NO BRASIL Samuel Delgado Pinheiro Eliane Cristina Testa DOI 10.22533/at.ed.33621060512	
CAPÍTULO 13	154
MUSICORDEL: MEMÓRIAS E NARRATIVAS AMAZÔNICAS EM VERSOS CANTADOS José Eliziário de Moura Ana Lúcia Vidal Barros Uthant Benício de Paiva Cesar Claudino Pereira Paulo Eduardo Ferlini Teixeira DOI 10.22533/at.ed.33621060513	
CAPÍTULO 14	169
LITERATURA DIGITAL NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS: IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO E NA RECEPÇÃO DOS GÊNEROS DIGITAIS Malu Elma Gomes Dias Darley Cristina Santos Ribeiro Louise Bogéa Ribeiro Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui DOI 10.22533/at.ed.33621060514	

CAPÍTULO 15.....	179
REDE DE APRENDIZAGEM CONSTRUÍDA DE FORMA COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES E PAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL	
Tania Beatriz Trindade Natel	
Maura Corcini Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.33621060515	
CAPÍTULO 16.....	201
EDUCAÇÃO EM SAÚDE E O TEATRO: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
Eduardo Alexander Júlio César Fonseca Lucas	
Lucas Lima de Carvalho	
Lucas Rodrigues Claro	
Amanda dos Santos Cabral	
Bruna Liane Passos Lucas	
Antonio Eduardo Vieira dos Santos	
Jéssica Andressa Reis de Souza	
Pamela Lima Dias Lins	
Simone Fonseca Lucas	
Ravini dos Santos Fernandes Vieira dos Santos	
Alexandre Oliveira Telles	
Maria Cristina Dias da Silva	
Maria Kátia Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.33621060516	
CAPÍTULO 17.....	213
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO TÉCNICO: UMA EXPOSIÇÃO DE ARTE COMO PROJETO INTEGRADOR	
Walena de Almeida Marçal Magalhães	
Mariane Pimenta Peres	
Antônia Lília Soares Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.33621060517	
CAPÍTULO 18.....	224
A ENUNCIÇÃO E O SINCRÉTICO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	
Aparecida Maria Xenofonte de Pinho	
DOI 10.22533/at.ed.33621060518	
CAPÍTULO 19.....	238
ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A MODALIDADE HÍBRIDA	
Ayumi Nakaba Shibayama	
Denise Cristina Kluge	
Francisco Javier Calvo del Olmo	
DOI 10.22533/at.ed.33621060519	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	258
ÍNDICE REMISSIVO.....	259

CAPÍTULO 1

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM *THE TENANT OF WILDFELL HALL* DE ANNE BRONTË

Data de aceite: 26/04/2021

Data de submissão: 12/02/2021

Helena de Luna Mendes

Universidade de São Paulo, Departamento de
Letras Modernas

São Paulo – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/9040490661015825>

RESUMO: Neste artigo procuramos analisar o romance de Anne Brontë, *The Tenant of Wildfell Hall* (1848), a partir da perspectiva das personagens femininas, ressaltando seus obstáculos diante das circunstâncias históricas. O romance aborda diversas questões essenciais para a história das mulheres na Inglaterra do século XIX. Casamento, divórcio, alcoolismo, violência doméstica, leis de custódia e de propriedade são alguns dos problemas presentes na jornada da heroína Helen Huntingdon. Deste modo, investigamos a maneira como a narrativa trabalha com a representação das mulheres em um contexto patriarcal. Para abordar o romance sob a ótica do condicionamento feminino neste cenário histórico, as autoras Caroline Norton (1808-1877) e Frances Power Cobbe (1822-1904) se tornaram elementos essenciais para a compreensão da realidade social e judiciária da Inglaterra. Além de artigos diretamente relacionados com o romance de Anne Brontë, outros autores imprescindíveis para a finalização do projeto foram John Stuart Mill, com o livro *The Subjection of Women*, e Catherine Hall e Leonore Davidoff.

PALAVRAS-CHAVE: *The Tenant of Wildfell Hall*, Anne Brontë, casamento, moralidade vitoriana, patriarcalismo.

THE REPRESENTATION OF WOMEN ON *THE TENANT OF WILDFELL HALL* BY ANNE BRONTË

ABSTRACT: In this article, we sought to analyse Anne Brontë's novel, *The Tenant of Wildfell Hall* (1848), from the perspective of the feminine characters, emphasizing their challenges in the face of the historical circumstances. The novel approaches several themes which were essential for the history of women in the nineteenth century England. Marriage, divorce, domestic violence, alcoholism, custody and property laws are some of the problems present in the journey of the heroine Helen Huntingdon. Thus, we investigated the way in which the narrative deals with the representation of women in a patriarchal context. In order to approach the novel under the perspective of female conditioning in that historical scenario, the authors Caroline Norton (1808-1877) and Frances Power Cobbe (1822-1904) became essential elements to the understanding of the social and judicial reality in England. Besides articles strictly related to Anne Brontë's novel, other authors that were indispensable for the making of this project were John Stuart Mill, writer of *The Subjection of Women*, and *Family Fortunes* written by Catherine Hall and Leonore Davidoff.

KEYWORDS: *The Tenant of Wildfell Hall*, Anne Brontë, marriage, Victorian morality, patriarchy.

1 | INTRODUÇÃO

O segundo romance de Anne Brontë, *The Tenant of Wildfell Hall* (1848), é uma narrativa que, ao acompanhar a vida de Helen Huntingdon, aborda diversas questões fundamentais para a história das mulheres na Inglaterra do século XIX. Devido aos temas privilegiados pela narrativa, a especulação à época da sua publicação foi estrondosa, já que foi considerado um texto sombrio no tocante a assuntos que a sociedade inglesa preferia manter na esfera privada. A irmã de Anne, a também romancista Charlotte, chegou a expressar sua opinião sobre o conteúdo explícito da narrativa, alegando que o temperamento de Anne era 'slightly morbid' (MATUS, p. 101) e omitindo *TWH* da edição especial das obras das irmãs, lançada em 1850. Contudo, apesar da polêmica negativa provocada pelo romance quando de sua publicação, ele acabou atraindo a atenção da crítica feminista no século XX graças aos tópicos relacionados à posição das mulheres na sociedade inglesa. Inga-Stina Eubank, por exemplo, argumentou em seu livro, *Their Proper Sphere: A Study of the Brontë Sisters as Early-Victorian Female Novelists*, que a obra é feminista, porém não abertamente. Neste artigo, o nosso interesse foi tratar destes questionamentos focando a perspectiva das mulheres e suas posições sociais e econômicas.

The Tenant of Wildfell Hall (*TWH*) foi considerado por muitos uma espécie de afronta à moralidade vitoriana, visto que tratava de alcoolismo masculino, abuso psicológico e de muitas das desvantagens toleradas pelas mulheres na sociedade inglesa. Ao acompanhar Helen no seu processo de se tornar esposa, mãe, desertora, pintora e viúva, o leitor é apresentado a muitos assuntos que não eram amplamente debatidos na época. O casamento da personagem, por exemplo, acabou expondo algo que até então não era nem reconhecido pela lei britânica, que é a questão da violência doméstica. Essa é representada pelos abusos psicológicos e verbais perpetrados pelo marido de Helen, Arthur Huntingdon. Além disto, quando a heroína resolve propor a separação, o romance retrata a questão do divórcio e da custódia, já que as mulheres não tinham o direito de ter a guarda de seus filhos, direito previsto apenas em situações muito específicas. Desse modo, a narrativa confronta certas convenções sociais na Inglaterra vitoriana e, ao expor a vida pessoal de Helen como esposa, desvela as "pretenses of marital harmony so beloved of many Victorians" (WARD, p.1).

Assim, o segundo romance de Anne Brontë retrata alguns aspectos que contribuem para a representação das mulheres vitorianas e também se mostra um objeto de análise instigante, não apenas pelo retrato de uma sociedade patriarcal, na qual as leis são usadas para legitimar o poder masculino sobre o feminino, mas também pela possibilidade de discutir se a obra pode ser incluída no cânone feminista inglês.

2 | EMBASAMENTO TEÓRICO

Para a realização do artigo, diversos autores foram estudados para a compreensão histórica e social do contexto do romance. Graças aos textos de Frances Power Cobbe, foi possível entrar em contato com o pensamento feminista existente na segunda metade daquele século. Por outro lado, a autora Caroline Norton, apesar de não poder ser considerada uma autora feminista, uma vez que não defendia a igualdade intelectual entre os sexos, reivindicava que homens e mulheres deveriam ser tratados como iguais diante da lei. Seu livro, *English Law for Women*, é uma coleção de textos em que a cidadã inglesa narra a maneira violenta com que o marido a tratava e as consequências que a separação teve em sua vida. Além de ser obrigada a entregar seus bens ao marido durante o casamento, ele também tinha o direito sobre quaisquer ganhos ou propriedades a que ela tivesse acesso depois da separação. Seu texto possui um valor histórico essencial para podermos analisar a jornada da heroína do romance, revelando muitas das situações de desamparo de mães e esposas na Inglaterra vitoriana.

É importante ressaltar que a leitura do livro *The Subjection of Women*, de John Stuart Mill, auxiliou a visualizar o posicionamento de um número mínimo de homens com relação ao tratamento social dado às mulheres. Segundo Peter Gay, “Mill fala como a mulher inglesa não passa de ‘uma criada pessoal de um déspota’. Um ano após a publicação de sua obra, foi aprovado o primeiro Married Women’s Act e outras leis que começaram a demolir o sistema patriarcal inglês” (GAY, p. 132). Com isso, foi possível ter uma ideia da posição que alguns destes homens assumiram neste contexto histórico e as consequências de suas ações.

Ainda no âmbito da História, a obra de Catherine Hall e Leonore Davidoff, *Family Fortunes*, esclarece a rotina social dos ingleses do século XVIII ao XIX. Com esta leitura foi possível distinguir muitos fatores sociais que determinavam a vida das mulheres na mesma época em que o romance se situava. E, por fim, com relação a textos diretamente relacionados a *TWH*, o artigo de Ian Ward, “The Case of Helen Huntingdon”, monta um quadro judicial da situação da personagem principal, enaltecendo os direitos dos homens e das mulheres dentro do casamento. E Carol A. Sent também foca seu texto, “Narratives of Silence and Questions of Gender”, no cenário social de Helen, porém exaltando os estudos feministas do romance e a estrutura narrativa irregular construída por Anne Brontë.

3 | ASPECTOS INTERNOS DO ROMANCE

Um dos aspectos fundamentais de *TWH* é a sua construção multifacetada. A narrativa é dividida em três partes, sendo a primeira contada ao leitor no tempo presente, com Gilbert Markham como porta-voz. Depois vislumbramos o passado com a perspectiva de Helen e, por fim, voltamos ao narrador inicial no tempo presente da narrativa. Esta

estrutura diferenciada permite que o leitor conheça a heroína sob o olhar masculino e tenha acesso às opiniões dos outros moradores do vilarejo de Linden-Car. Logo, antes de conhecermos a história verdadeira do passado de Helen, podemos observar a sua postura mais madura com relação a diferentes assuntos debatidos com os outros personagens, como por exemplo, as diferentes abordagens da educação para meninos e meninas no século XIX.

A certa altura do romance, Helen revela aos seus vizinhos que decidiu criar um subterfúgio ao associar a bebida alcoólica a um remédio, sempre que seu filho ficasse doente. Sua estratégia foi ridicularizada e acabou servindo de base para uma grande discussão a respeito da diferença entre o tipo de educação dado para meninos e meninas. Mrs Markham afirma que, se Helen persistir em tomar para si a tarefa de educação de seu filho, o dano dessa decisão será irremediável, visto que, para ela, as mulheres não possuem o conhecimento necessário para isso, afirmando que “you will treat him like a girl – you’ll spoil his spirit” (BRONTË, p.21). Logo, para a senhora inglesa educar uma criança do gênero masculino com o mesmo tratamento que se daria a uma menina resultaria em prejuízos irreversíveis em sua essência. Gilbert Markham também se pronuncia ao criticar as escolhas de Helen, declarando que sua maneira de educar Arthur não permitiria a ele aprender pela experiência e por seus próprios erros. A heroína, como resposta, pergunta se ele usaria este mesmo argumento se a criança fosse uma menina, uma vez que a consequência destes erros é extremamente diferente de acordo com o sexo biológico. Em seguida, sustenta que: “You would have us encourage our sons to prove all things by their own experience, while our daughters must not even profit by the experience of others.” (BRONTË, p.23). Deste modo, Helen questiona que é socialmente aceito que os homens desenvolvam suas próprias experiências como meio de formação de caráter e de aprendizado, enquanto que as jovens mulheres eram frequentemente mantidas na ignorância em diversos segmentos.

Outro elemento do romance que revela este contraste entre o tratamento social e familiar despendido de acordo com o gênero é a diferença entre as funções cumpridas por Rose Markham e as realizadas por Gilbert Markham. Enquanto o irmão herdou a fazenda e o trabalho do pai, a irmã dedica quase todo o seu tempo para ajudar a mãe nas tarefas de casa e para preparar diversas coisas para seus irmãos. Isto ocorre, uma vez que “sisters were expected to give personal service to brothers; a service which was regarded as a good in itself but also as the best preparation for learning wifely duties” (HALL; DAVIDOFF, p.349). Logo, esperava-se nas famílias vitorianas que as irmãs cuidassem de seus irmãos para treinar suas futuras tarefas de esposa, o que evidenciava a mulher como um ser voltado para servir o outro, a todo instante à disposição de um homem, fosse ele esposo, pai ou irmão. Ao longo da narrativa, Rose Markham é sempre cobrada por sua mãe a realizar tarefas para seus irmãos; contudo, em determinado momento é possível testemunhar a sua revolta com relação a este tipo de imposição, quando ela afirma:

"In the parlour, it's "come, Rose, put away your things, and let's have the room nice and tidy against they come in; and keep up a good fire; Gilbert likes a cheerful fire". In the kitchen – "Make that pie a large one, Rose; I dare say the boys'll be hungry; - and don't put so much pepper in, they'll not like it, I'm sure" – [...] If I say "well, mamma, I don't" I'm told I ought not to think of myself - "you know, Rose, in all household matters, we have only two things to consider, first, what's proper to be done, and, secondly, what's most agreeable to the gentlemen of the house – anything will do for the ladies"" (BRONTË, 1847, p.42)

Deste modo, Mrs Markham argumenta que Rose precisa sempre fazer o que for melhor para os homens da casa, afirmando que as mulheres não devem ter vontades ou preferências. Assim, esta personagem é essencial para o entendimento de *TWH*, uma vez que representa diversos valores da moralidade vitoriana. A mãe de Gilbert e Rose tem grande destaque no que foi definido acima como a primeira parte do romance, pois apresenta opiniões fortes e centradas no que diz respeito ao papel da mulher na sociedade inglesa. Portanto, neste momento inicial da narrativa já somos apresentados a uma figura que simboliza os valores morais da sociedade inglesa, englobando em si diversas questões relacionadas ao papel feminino no ambiente familiar e social.

Mais a frente no romance veremos uma quebra na estrutura narrativa. Helen, ao entregar seu diário a Gilbert, permite ao leitor o acesso ao seu passado obscuro, mostrando, por fim, a mulher como a narradora dominante, que usa esta oportunidade de fala para descrever seu casamento com Arthur e apresentar uma descrição crua e amarga de suas experiências.

Logo no prelúdio de sua narrativa, vemos uma grande mudança na personalidade da heroína, que, ao invés de fria e distante, se mostra insegura e inocente. Com a primeira parte de *TWH* já exposta, o leitor questiona que passado angustiante teria acarretado tais mudanças no estado psicológico da personagem. Seu diário começa descrevendo seu primeiro interesse amoroso com Arthur Hutingdon, e, posteriormente, seu casamento, que revela as diversas situações vividas por ela dentro do ambiente doméstico da Inglaterra vitoriana.

Os jogos psicológicos de Arthur envolvem um abuso verbal complexo, sempre fazendo com que a personagem se sinta culpada por todas as situações e questionando ao final: "are you going to be a good girl, Helen?" (BRONTË, p.176). Esta fala demonstra que o personagem considera que ser "uma boa menina" significa não questionar o seu lugar de autoridade e aceitar sua índole patriarcal, tornando-se apenas objeto do seu escárnio. Helen afirma que, para Arthur, "a wife is a thing to love one devotedly and to stay at home – to wait upon her husband, and amuse him and minister to his comfort in every possible way, while he chooses to stay with her." (BRONTË, p.196) Desta maneira, de Helen espera-se que viva para o prazer e o conforto de seu marido.

O diário da personagem revela ao leitor alguns dos fatos que sustentavam essa posição de inferioridade da mulher em sociedade. Um exemplo é a falta de autonomia econômica no casamento, uma vez que o homem detinha todo o poder econômico e as mulheres perdiam automaticamente quaisquer direitos e reivindicações de suas propriedades e bens. Ian Ward afirma que “in marriage, husband and wife are one person in law: that is, the very being or legal existence of the woman is suspended during the marriage” (WARD, p.154). Então, em termos legais, a mulher não é mais considerada um indivíduo, sendo vista como uma parte complementar ao homem. Marido e esposa são considerados um único sujeito no casamento, mas aquele que prevalece e que tem a soberania em quaisquer decisões é o homem. A fala de Helen para Arthur, “for you are a man, and free to act as you please” (BRONTË, p. 276), é muito significativa, visto que demonstra a desigualdade no tratamento dos gêneros; o homem casado nunca é privado de sua independência, ao contrário da mulher.

Quando os abusos de Arthur começam a envolver o filho, Helen decide colocar seus planos de fuga em ação, juntando seu capital e pintando quadros para vender. É neste momento que vemos o poder do homem no casamento. Arthur toma a liberdade de apreender todos os pertences de sua esposa, se livrando de qualquer objeto que pudesse lhe proporcionar uma vida independente. A heroína não pode fazer nada para proteger sua propriedade, mostrando a impotência da mulher em dadas situações. Observamos também que a autoridade de seu marido atinge o máximo quando ele a oferece aos amigos como um objeto de desejo, dizendo: “My wife! What wife? I have no wife,” [...] “or if I have, look you, gentlemen, I value her so highly that any one among you, that can fancy her, may have her and welcome – you may, by Jove, and my blessing into the bargain!” (BRONTË, p. 185). Assim, Huntingdon trata sua esposa como uma propriedade negociável, alegando ter o direito de presentear-la para quem tiver interesse. Deste modo, podemos visualizar a maneira como essa parte do romance foca o tratamento tirânico do homem dentro do relacionamento, em razão do excesso de poder que lhe é concedido dentro do contrato matrimonial.

Esta fragmentação da narrativa se encerra quando, apesar das adversidades, Helen consegue fugir com seu filho e sua criada, Rachel, para o casarão de Wildfell Hall. Na próxima, e última, fase de *TWH*, o foco narrativo volta para Gilbert, apagando a voz da heroína. É aqui que os conflitos finais da narrativa vão se resolver: Helen se torna herdeira da fortuna de seu tio e finalmente fica noiva do narrador, que agora conhece sua história. O relacionamento de Helen e Gilbert pode ser considerado uma fissura do romance, uma vez que sua segunda parte representa uma crítica clara à posição da mulher no casamento; porém, aqui vemos a personagem feminina sendo mais intelectualmente respeitada do que antes. Portanto, o romance tem como desfecho um novo casamento que parece mais adequado para a heroína, embora ela, como mulher, ainda esteja submetida às leis patriarcais da Inglaterra vitoriana.

4 | A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA CONSTRUÇÃO NARRATIVA

No romance de Anne Brontë, uma questão essencial para definir a representação da mulher vitoriana é a construção narrativa, uma vez que sua forma multifacetada resulta em um efeito singular para compor esse retrato. É importante reiterar que o narrador principal da obra é Gilbert Markham, mesmo que Helen consiga, em certo momento, contar sua história de seu ponto de vista. Deste modo, a estrutura oferece à mulher a possibilidade de narrar sua história, mas não lhe permite manter esta voz ao longo de toda a narrativa. O homem aparece como a figura que autoriza a fala da mulher, mostrando que só se concede a Helen seu lugar de fala quando isso é conveniente para o personagem masculino. Assim, *TWH* apresenta dois narradores divergentes, mas estabelece o homem como porta-voz central e a mulher como subordinada, sendo mediada pelo outro. Ao escolher tal disposição do texto, dando ao homem essa posição de destaque na narrativa, a autora não deixa de fazer uma crítica aos cerceamentos que as mulheres sofriam na sociedade vitoriana.

Esta estrutura dividida do romance foi alvo de muitas críticas, como, por exemplo, a de George Moore, que afirmou que:

"Anne broke down in the middle of her story, but her breakdown was not for lack of genius but of experience...any man of letters would have laid his hand upon her arm and said: You must not let your heroine give her diary to the young farmer, saying 'Here is my story: go home and read it'. [...] The diary broke the story in halves." (MOORE, p. 200).

Todavia, embora a história seja contada graças ao recurso aos diários da personagem, essa construção textual nos permite visualizar a jornada da heroína sob duas perspectivas, uma feminina e uma masculina, destacando olhares bem distintos desta sociedade.

O ponto de vista do homem se situa sempre no tempo presente da narrativa, enquanto que a mulher só tem a oportunidade de relatar seu passado. Helen não está, em momento algum, no comando de sua própria narração, já que sua voz aparece apenas em diários e cartas que são lidos pelo outro narrador central do romance. Deste modo, a perspectiva inicial que o leitor obtém da personagem é construída pelos olhos de Gilbert e somente algum tempo depois somos apresentados à história de Helen, finalmente de seu próprio ângulo. Contudo, apesar de a heroína ter tido este espaço para relatar sua experiência, sua voz é silenciada mais uma vez ao final, quando se devolve a narração para a figura masculina. Esta conjuntura diferenciada acaba por representar algo comum na vida de uma mulher, a maneira como as mulheres eram constantemente silenciadas por figuras masculinas, além de terem suas falas controladas e muitas vezes mediadas. Assim, pode-se compreender esta construção narrativa como um meio de expor formas ou estratégias de silenciamento da voz das mulheres na sociedade patriarcal inglesa.

Além desta estrutura multifacetada do romance, outro elemento que contribui para a representação feminina no contexto patriarcal do século XIX é a cena entre Rose,

Gilbert e Mrs Markham, em que se discute qual deve ser o papel feminino dentro da esfera doméstica. Em uma sociedade patriarcal, como a inglesa, a mulher era educada como um ser intelectualmente inferior, que assumia tarefas descomplicadas e caseiras, tais quais as obrigações de Rose Markham, cuja obrigação era limpar e cozinhar para seus irmãos. Ademais, as reações dos moradores do vilarejo ao ouvir que Helen planeja educar seu filho sem o auxílio de um tutor também demonstram que o pensamento predominante à época desvalorizava as tentativas femininas de assumir atribuições mais significativas no agrupamento familiar. Hall e Davidoff afirmam que:

“to love was a woman’s duty, to be loved her reward. Women’s aim should be to become better wives and mothers. Wives and daughters ‘enclosed, as it were, in the home-garden’, should practice the domestic virtues of making others happy” (HALL, DAVIDOFF, p. 183).

Assim, o que era considerado responsabilidade da mulher fica evidente nas cobranças de Mrs Markham a sua filha Rose; por causa da expectativa de que garantisse o conforto de outros, a mulher é posta, a todo momento, em segundo plano.

Com a narrativa de Helen, podemos perceber que a desvalorização do intelecto feminino, cujo exercício fica limitado ao âmbito maternal e doméstico, além de disseminada culturalmente, também era reforçada pelo sistema jurídico da sociedade inglesa. Este determinava que, dentro do contrato matrimonial, a existência legal da mulher era apagada, visto que o homem era o representante único do casal. Devido a esta concepção, quando casadas, às mulheres eram negados diversos direitos que eram concedidos aos homens, tal qual o acesso às suas propriedades, tanto as adquiridas antes quanto depois do casamento. Frances Cobbe afirma em seu panfleto que existiam três motivos principais que justificavam para a sociedade inglesa o tamanho do poder concedido ao homem no casamento: o senso de justiça, pois, uma vez que o homem é o provedor da família, ele então tem o direito a quaisquer bens que a mulher possa oferecer; de conveniência, já que alguém precisa ter a liderança no ambiente doméstico e a única escolha possível é o homem, visto que é mais sábio e forte, além de que os interesses da família são mais bem protegidos quando administrados por apenas uma mente. E por último, o conceito de beleza, de um ideal de uma união de interesses absoluta.

A superioridade legal concedida aos homens os colocava em uma posição privilegiada dentro do casamento, o que poderia resultar em consequências negativas para a vida da esposa, visto que aquela era “a power given or offered, not to good men, or to decently respectable men, but to all men, the most brutal and the most criminal” (MILL, p. 81). Frances Cobbe faz uso de uma analogia para questionar este mesmo cenário matrimonial, comparando duas situações inusitadas: “why is the property of the woman who commits murder, and the property of the woman who commits matrimony dealt alike by your law?” (COBBE, 1869) Deste modo, a autora critica que, naquela sociedade, o tratamento de propriedade no caso das mulheres que cometeram crimes hediondos e

outras cidadãs inocentes era exatamente o mesmo, mostrando que quaisquer mulheres, independentemente do status social, estavam sujeitas à mesma lei. Enquanto isso, todos os homens permaneciam com seus direitos intactos, o que revela como o casamento diminuía o poder econômico e a independência da mulher.

Esse contexto jurídico é representado em *TWH* quando Arthur confisca todas as jóias, pinturas e economias de Helen ao descobrir seu plano de separação. No início do relacionamento, Huntingdon não havia demonstrado interesse em reter os bens de sua esposa; porém, ele sempre teve este poder. A plausibilidade desse episódio é corroborada pelos relatos de Caroline Norton, que era obrigada a entregar todo o dinheiro que ganhava como escritora para seu marido. A autora inglesa chegou a comparar sua realidade com a de Sam Norries, que, escravizado, também não tinha direitos de propriedade: “As to money, even that which I earned by literature was subject to the claim of my husband, as the manual labour of the slave was subject to the claim of his master – because a married woman is, by the code of England, non-existent in law” (NORTON, p. 20). Logo, Norton procura mostrar que o tratamento legal da mulher na Inglaterra podia ser comparado com uma escravidão velada, pois seu poder de decisão era inexistente dentro do casamento.

Ademais, estas duas figuras femininas, sendo uma histórica e outra fictícia, tentaram reivindicar uma separação por motivos de violência doméstica, mesmo que “in a sense, Helen was lucky, luckier certainly than Caroline Norton, who was being physically beaten and abused within months of marriage.” (WARD, p. 158). Norton, ao ser injustamente acusada de adultério, conseguiu separar-se de seu marido, porém sofreu diversas consequências, como a perda da custódia de seus filhos. No romance,

“there was no “case” of Helen Huntingdon, at least not in formal juristic terms. That is the issue. Helen Huntingdon was unhappily married, subject to various forms of spousal abuse. But the law offered no respite. Instead, it left her with a choice: put up with it, or run away” (WARD, p. 151).

O sistema jurídico inglês não reconhecia abusos como justificativa para entrar com um pedido de divórcio, o que tornava a situação da personagem inalterável. Uma vez que a lei não oferecia refúgio para Helen, já que “no amount of ill-usage, without adultery superadded, will in England free a wife from her tormentor” (MILL, p.34), sua única opção foi fugir e se tornar provedora de sua família vendendo suas pinturas autorais.

Embora Helen não tenha sido vítima de violência física, ela vivia “in a state of perpetual anticipatory fear, which forever changes her personality as Gilbert describes her as fearful of strangers and prone to giving an ‘electric start’ whenever caught unawares. She was exposed to mental cruelty” (WARD, p. 158). Conforme foi descrito acima, Helen inicia a primeira parte do romance já com a sua personalidade afetada por suas experiências como esposa e, na segunda parte, podemos testemunhar a sua inocência e sensibilidade, no período em que ainda era solteira. Logo, a narrativa procura dar ênfase às consequências

que sua vivência teve em seu âmago, demonstrando que, apesar de conseguir fugir de Arthur, suas experiências ainda refletem no seu presente.

A exposição da heroína aos abusos verbais e terror psicológico é uma representação da maneira como as leis inglesas relacionadas ao casamento favoreciam a figura masculina. O homem possuía não só o domínio econômico, mas também a voz incontestável no relacionamento. Cobbe questiona:

“When the husband is a fool, a gambler, a drunkard, and where the wife is sensible, frugal, devoted to the interests of her children – is it indeed expedient that the whole and sole power should be lodged in the husband’s hands; the power not only over all they already have in common, but the power over all the wife can earn in the future?” (COBBE, 1869).

Deste modo, observamos em Arthur Huntingdon a extensão do poder masculino dentro do contrato matrimonial, tanto em relação à questão de propriedade, quanto à custódia dos filhos. Ademais, o personagem também via sua esposa como um objeto de posse, afirmando diversas vezes que ela estava sob o seu domínio.

Portanto, o romance de Anne Brontë expõe diversas questões relevantes para o contexto social das mulheres vitorianas. Helen ressalta as divergências no modo de educar as crianças de acordo com o gênero e como a sociedade difere no tratamento de mulheres e homens no âmbito da experiência. Rose Markham expressa sua revolta quanto às diferenças nas obrigações domésticas em comparação com seus irmãos, tanto mais velhos quanto mais novos. A heroína revela nas suas experiências a maneira como o sistema jurídico inglês era feito por homens, para homens, enaltecendo o poder masculino sobre o feminino. No universo familiar, o marido era considerado o senhorio e o detentor de toda a renda, tornando o papel da esposa cada vez mais passivo. Arthur Huntington representa essa figura masculina autoritária, que faz uso de sua soberania para atormentar sua esposa. Sendo assim, o romance traz para a esfera pública casos que eram estritamente mantidos no mundo privado, estabelecendo diversas conjunturas que contribuem para a exposição da realidade feminina como objeto de opressão.

5 | CONCLUSÃO

Nessa pesquisa, foram analisados os aspectos do romance de Anne Brontë que contribuíram para a representação da mulher na Inglaterra da metade do século XIX. A narrativa revela algumas das realidades culturais que impactavam a vida das mulheres vitorianas: a impossibilidade de conseguir um divórcio, de manter sua propriedade e de ter a custódia de seus filhos. As personagens femininas demonstram como o papel da mulher dentro do núcleo familiar era voltado para os afazeres domésticos e, também, para servir o próximo, vivendo em prol do bem-estar e da felicidade alheia.

Contudo, mesmo enunciando muitos questionamentos relacionados ao papel feminino em uma sociedade patriarcal e às leis que favoreciam os homens – que deixavam as mulheres sem o direito de visitar os filhos, ou as obrigavam a permanecer em um casamento abusivo –, a narrativa não toca em outros assuntos que feministas vitorianas já haviam começado a discutir. A personagem retrata muitas situações importantes para o entendimento da opressão dentro do casamento, mas, ao final, apesar de toda a sua luta para se livrar de seu antigo marido, ela escolhe se casar novamente, assumindo mais uma vez a posição inferior que a esposa tinha dentro do matrimônio.

Em conclusão, podemos dizer que as críticas presentes em *The Tenant of Wildfell Hall* não podem ser descartadas do cânone feminista, pois, apesar de não focarem todas as pautas deste movimento que já estavam sendo discutidas, a narrativa evidencia as desigualdades no tratamento social e jurídico da Inglaterra na metade do século XIX. As críticas podem ser, de certo modo, vistas como tênues, mas é inegável que estão presentes na história da heroína.

REFERÊNCIAS

BRONTË, Anne. *The Tenant of Wildfell Hall*. Wordsworth Editions Limited, 1994.

COBBE, Frances. *Criminals, Idiots, Women and Minors*. Manchester: A. Ireland and CO., PALL MALL, 1869.

DAVIDOFF, Leonore; HALL, Catherine. *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class 1780-1850*. London: Routledge, 1994.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: A educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GLEN, Heather. *The Cambridge Companion to the Brontës*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

NORTON, Caroline. *English Law for Women in the Nineteenth Century*. London: MDCCCLIV, 1854.

SENT, A. Caroline. *The Tenant of Wildfell Hall: Narratives of Silence and Questions of Gender*. In: *College English*. Vol. 52, No. 4, Women and Writing. Illinois: National Council of Teachers of English, 1990.

WARD, Ian. *The case of Helen Huntingdon*. In: *Criticism*. Wayne State University Press, 2007. Vol. 49, No. 2, pp. 151-182.

CAPÍTULO 2

“A BELA E A FERA”, DE MADAME DE VILLENEUVE E MADAME DE BEAUMONT: A PRESENÇA DO FEMININO NO CONTO DE FADAS E NO *LIVE ACTION*

Data de aceite: 26/04/2021

Data de submissão: 05/04/2021

Lais Menezes da Costa Sousa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Letras - Poslet/
Unifesspa
Marabá - Pará
<http://lattes.cnpq.br/7272567765185488>

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

Professora do Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Letras - Poslet/
Unifesspa
Marabá - Pará
<http://lattes.cnpq.br/2921407574712892>

RESUMO: A literatura infantil e juvenil apresenta um amplo campo de investigação científica que instiga pesquisadores das mais variadas áreas a se debruçar no mundo imaginário de fadas e bruxas. Uma área de estudo que vem se destacando no meio literário trata da presença do feminino nessas obras milenares e as percepções atuais e da época acerca do assunto. Neste artigo a proposta é a de analisar o aparecimento latente do feminino no conto “A Bela e a Fera”, com foco na versão original de Madame de Villeneuve (1740) e singelos apontamentos da adaptação de Madame de Beaumont (1756). Além disso, estima apontar como essa temática chega ao *live action*, dos Estúdios Walt Disney, em 2017. Serão utilizados teóricos como Von Franz (2015), Warner (1999), Mendes (2001), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Conto de fada, A Bela e a Fera, Presença do feminino, *Live action*.

“BEAUTY AND THE BEAST”, BY MADAME DE VILLENEUVE AND MADAME DE BEAUMONT: THE WOMEN’S PRESENCE IN THE FAIRY TALES AND *LIVE ACTION*

ABSTRACT: Children’s and young adult’s literature present a broad field of scientific investigation which incites researches from various areas to focus on the imaginary world of fairies and witches. One area that has been given credit in the literary scene is about the women’s presence in these millennial works and the perceptions on this subject both currently and from that time. This article proposes to analyze the latent women’s appearance in the tale “Beauty and the Beast”, with the main focus on the original version by Madame de Villeneuve (1746) and some remarks on the adapted version by Madame de Beaumont (1756) Also, this work aims to highlight how this topic is found in the *live action*, from The Walt Disney Studios, in 2017. Von Franz (2015), Warner (1999), and Mendes (2001) are some of the theoretical references approached in this paper.

KEYWORDS: Fairy tale, Beauty and the Beast, Women’s presence, *Live action*.

1 | INTRODUÇÃO

Os contos de fadas possuem, dentre outras razões, o objetivo de proporcionar entretenimento e educação (ainda que indiretamente) aos jovens leitores. É de

conhecimento que essas produções artísticas já possuem uma ampliação em seu público-alvo, sendo desde o infantil ao adulto, não apenas pela consagração de textos que encantaram o mundo europeu desde o século XVII, mas também pela riqueza cultural que eles contêm e que despertam tanto a imaginação de crianças como a curiosidade científica de pesquisadores de diversas áreas de estudos.

Neste artigo, será abordado um conto com mais de 200 anos de existência e que permanece até a contemporaneidade no imaginário coletivo: “A Bela e a Fera”. Dentre suas exclusivas razões de destaque, encontra-se o fato deste ter sido escrito por uma mulher, Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, ou Madame de Villeneuve, na França, em 1740. Não obstante, o mesmo conto foi adaptado e publicado posteriormente por Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, ou Madame de Beaumont, em 1756, versão essa que proporcionou diversas adaptações literárias, audiovisuais e teatrais para as épocas seguintes.

Ainda que escritas na mesma época, as autoras recebem hoje o reconhecimento individual de suas obras, visto que, de forma geral, Madame de Villeneuve apresenta um enredo mais completo enquanto Madame de Beaumont, um enredo mais enxuto e adaptado para o público jovem, se visto pelo olhar hoje dos textos voltados para esse segmento leitor.

O principal objetivo deste artigo é apresentar os aspectos do feminino presentes no conto de ambas as autoras e que instigam análises acerca da presença feminina em contos de fadas, mesmo aqueles que foram escritos por homens além de verificar essa mesma questão no *live action*, de 2017, produzido pelos Estúdios Walt Disney.

Para o embasamento teórico deste artigo, serão consultados autores consagrados nos estudos literários como Walter Benjamin, Hans Dieckmann e Marina Warner. Nos estudos contemporâneos, serão citados os autores Diana L. Corso e Mário Corso, Marie-Louise Von Franz, Mariza B. T. Mendes, Regina Michelli e Susana Ventura.

2 | DAS NARRATIVAS ORAIS AO CONTO DE FADAS: UM BREVE PANORAMA

As narrativas orais eram atividades frequentes entre os povos antigos para a transmissão de ensinamentos e cultura aos mais jovens. Um dos aspectos de grande relevância para cativar a atenção dos ouvintes era o poder do narrador de atrair a atenção de seu público, por meio do uso de sonoridade, interpretação e outras estratégias performáticas. Tais narrativas perpassam por questões como a criatividade do contador, a verossimilhança e a própria maneira de narrar, características essas que propiciaram a perpetuação do conto. Ao considerar análises posteriores feitas por estudiosos, pode ser encontrada até mesmo certa essência didática nesses enredos. Consequentemente, os ouvintes poderiam adquirir conhecimento antecipado sobre a vida e os perigos que podiam se apresentar e ser evitados, com base nas escolhas e caminhos percorridos pelos personagens. A essas narrativas foi dado o nome de “contos populares” e, por vezes, estavam baseadas em histórias reais, passadas de geração em geração e que apresentavam uma conclusão moralista que serviria como um ensinamento.

Ainda que o narrador exista há séculos, a seguinte definição de Walter Benjamin (1987) dá grande destaque ao narrador de contos de fadas:

O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico (BENJAMIN, 1987, p. 215).

Inicialmente, os contos pareciam apresentar uma finalidade educacional, conforme exposto por Von Franz (2005):

Até os séculos 17 e 18, os contos de fada eram - e ainda são nos centros de civilização primitivos e remotos - contados tanto para adultos quanto para crianças. Na Europa, eles costumavam ser a forma principal de entretenimento para as populações agrícolas na época do inverno. Contar contos de fada tornou-se uma espécie de ocupação espiritual essencial. (VON FRANZ, 2005, p. 12).

O público infantil obteve maior proveito dessas narrativas por conta, talvez, dos aspectos mágicos neles contidos. Embora muitas das histórias tenham sido recolhidas oralmente e outras escritas, foram, no início, lidas em salões literários para adultos. Com o passar do tempo, a atenção a esses contos voltou-se para o público infantil, como alternativa para o trabalho de alguns preceptores e preceptoras.

Hans Dieckmann analisa esse gênero (1986) e comprova que eles são presentes tanto nos hábitos de leitura de crianças como de adultos e declara: “Quase não existe ninguém entre nós que não tenha crescido com estas histórias, e para quem elas não foram a primeira e mais antiga experiência de seu encontro com a fantasia criativa de nossa cultura”. (p. 14).

De forma geral, os seguintes autores de contos de fadas podem ser considerados como os que obtiveram maior reconhecimento: Charles Perrault (1628-1703), os Irmãos Grimm, sendo eles Jacob Ludwig Carl Grimm (1785-1863) e Wilhelm Carl Grimm (1786-1859), e Hans Christian Andersen (1805-1875). Perrault recolheu suas histórias de informantes orais e poucas alterações elas sofreram, permanecendo, na maior parte delas, os finais trágicos com seres malvados que, em muitos casos, comiam crianças ou confirmavam a morte trágica das personagens. Os Irmãos Grimm, por sua vez, também fizeram seu recolhimento a partir de informantes orais, mas, preocupados com certos ideários cristãos da época, preferiram rever os finais da maioria das histórias, buscando deixá-las mais positivas, esperançosas e menos cruéis para seus leitores e ouvintes. Hans Christian Andersen além de recolher narrativas orais também foi criador de histórias de contos de fadas que permanecem vivos até hoje e são lidos e relidos por crianças, jovens e adultos.

Essas histórias, sejam da tradição oral, sejam criadas pelos escritores, permanecem vivas na memória coletiva e continuam ganhando novas versões bem como adaptações que vão da atualização da linguagem à inserção de novos finais ou mesmo ganham novos personagens e enredo modificado para melhor dialogar com o leitor contemporâneo.

Embora aqui se faça um breve resumo dos autores mais conhecidos, não se ignora o fato de que, atualmente, há novos estudos que questionam a origem popular desses primeiros contos registrados, como aponta André Garcia (2019):

Segundo Zipes (1994), os contos de fadas literários teriam surgido nos salões da aristocracia do século XVII, onde teriam sido narrados por mulheres, na forma de uma espécie de jogo de salão. Esses jogos serviriam para que as mulheres demonstrassem sua inteligência e educação e teriam dado origem a textos literários de gêneros como a novela e as letras de música, em momentos de divertimento [...]. Era importante que parecesse que os contos tinham sido inventados naquele momento, de forma improvisada; em certos casos, era solicitado à narradora que contasse um conto sobre certo motivo que lhe era proposto na hora; sua habilidade de improvisar era, então, bastante valorada. Assim, por volta de 1690, era solicitado aos narradores dos salões que escrevessem os contos que haviam contado nos jogos, contexto que deu origem, entre outros, aos contos literários de Charles Perrault. Esses contos, originalmente narrados nos jogos dos salões, não teriam sido, inicialmente, pensados para crianças, diferentemente do que ocorre com os contos de Grimm, que foram adaptados para que fossem apropriados para serem lidos por infantes. Todavia, as crianças já eram, nesses tempos, receptores dos contos, que ouviam da boca de suas governantas, serviçais e outras crianças. Com o tempo, os contos foram adaptados para incluir lições de moral destinadas ao público infantil das classes mais abastadas. Esses contos destinados às crianças teriam surgido entre 1720 e 1730. A partir desses dados, percebe-se que Zipes nos oferece informações diferenciadas sobre as origens do conto de fadas literário, sobretudo o francês do século XVIII. Essas informações confirmam uma origem a princípio oral dessas narrativas, que teriam sido contadas nos salões da aristocracia e posteriormente fixadas de forma escrita (GARCIA, 2019, pp. 117-118).

Para Garcia, é necessário, ao estudar os contos de fadas clássicos e ditos de tradição oral, levar em consideração novos estudos como os de Zipes (1994) e demais pesquisadores que apontam para alguns acréscimos literários praticados pelos Irmãos Grimm e até mesmo por Charles Perrault, que reveem, assim, esses contos não apenas advindos da tradição oral, mas também com a presença de marcas literárias impressas por seus compiladores. Este artigo, por sua vez, fixa sua análise na categoria de contos de fadas hoje denominados literários ou *fantasy* e se propõe a analisar um deles que, embora repositório de tradições da época, foi escrito em vez de recolhido e apresenta autoria feminina. Estudos recentes, como os de Susana Ventura (2019), têm mostrado que havia não uma, nem duas, mas diversas mulheres que escreviam contos de fadas nos séculos XVII e XVIII. É sobre duas delas, Madame de Villeneuve e Madame de Beaumont, que esse estudo manifesta interesse, já que ambas dividem a autoria do famoso conto “A Bela e a Fera”.

3 | A PRESENÇA FEMININA NOS CONTOS DE FADAS: “AS PRECIOSAS”

O conto a ser explanado neste artigo narra a história da bela jovem que se apaixona por um príncipe com o corpo de uma fera. É uma das narrativas mais conhecidas desde sua publicação primeira, por Madame de Villeneuve, no século XVIII, e apresenta suas particularidades mágicas e encantadoras próprias. Madame de Villeneuve era contemporânea do grupo de mulheres que publicaram contos de fadas no contexto em que o ofício era exercido, com maior frequência, por homens, e, posteriormente, Madame de Beaumont acompanha a primeira autora, com a versão reescrita do mesmo conto, em 1756.

Quando se fala sobre a presença de personagens femininas nas tramas de contos de fadas, vem à memória a presença de heroínas, fadas e bruxas. Como proposto por Regina Michelli (2013), nos contos de fadas, mesmo que de autoria masculina, há a presença de uma fada e/ou uma bruxa, ou seja, personagens de relevância para a trama que são predominantemente do gênero feminino. Em alguns contos é possível encontrar, ainda, uma heroína, como Mendes (2000) exemplifica a seguir, com o uso dos contos de Perrault:

Pode-se falar em predominância dos papéis femininos nos contos de Perrault? Com certeza, já que as mulheres são personagem-título em quatro de oito histórias, além de terem papel de destaque em mais duas. Isso pode significar que Perrault era um defensor das mulheres e entusiasta da liberação feminina? A resposta é complexa e requer muitas considerações, mas não se pode negar que essa predominância das personagens femininas vem confirmar a tese de que as mulheres sempre tiveram um papel importante nas narrativas populares. (MENDES, 2000, p. 88).

Tal participação feminina não pode ser negligenciada, mas pode ser relacionada com os próprios costumes antigos, pois pode-se supor que, desde os primeiros indícios do que viria a ser classificado, na literatura escrita, como conto de fada, foi possível considerar a mulher como a mediadora entre a história e o público (inclusive o infantil), visto a relevante participação dela no processo de educação. Também no passado pode-se perceber isso no ato de contação oral das camponesas de aldeias ao transmitirem os contos de tradição oral.

Mendes (2000) ressalta, ainda, que eram atribuídas às mulheres, nas comunidades primitivas, a função social como sacerdotisas, como seres divinos. Séculos mais tarde, esse aspecto foi, da mesma forma, encontrado nas mulheres do fim do século XVII, visto as reuniões e círculos sociais e literários, onde elas passaram a estar presentes, como forma de conquistar o espaço anteriormente apenas frequentado por homens.

A autora continua e ressalta a relevância de buscar a presença feminina nos contos de fadas, conforme segue:

Assim como o mito, cada conto de fada que herdou seus motivos vai transmitindo, de geração em geração, os seus significados pedagógicos, psicológicos e ideológicos. Nenhum desses significados pode ser ignorado ou desprezado, se a intenção é analisar os papéis femininos em sua relação com os arquétipos culturais da humanidade. (MENDES, 2000, p. 42).

Não há apenas a presença de personagens femininas nos contos, mas a própria representação do que era o feminino na época das primeiras obras, especialmente de Perrault, como lembra Mendes (2000):

Se as fadas são o símbolo do poder feminino, as princesas e as camponesas que se tornam princesas são o símbolo da fragilidade, que deveria caracterizar as mulheres terrenas, seres humanos submissos às contingências do destino e à moral determinada pela sociedade. O poder divino das fadas e o poder masculino dos príncipes deveriam comandar a sua vida. Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, a esposa de Barba Azul, a filha bondosa, a princesa linda e estúpida, todas as personagens marcadas pela fragilidade, que deveria ser a característica das mulheres e das crianças na sociedade patriarcal. (MENDES, 2000, p. 129).

Para complementar a citação acima, Soares & Carvalho (2015) detalham alguns aspectos prefixados em personagens femininas, como descritos a seguir:

Percebe-se, a partir desses contos clássicos, que os atributos das personagens femininas apresentam a mesma regularidade: a resignação diante de algo que aparentemente é imutável, a autoridade e o respeito às leis estabelecidas e impostas por uma sociedade patriarcal. Cinderela, Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho são dóceis e amáveis e lembram as garotas ingênuas e desprotegidas, que estão expostas aos perigos do mundo. As fadas lembram a mãe protetora e as bruxas lembram a madrasta, a mãe malvada. Essas características definem a imagem da mulher que o artista captou em uma determinada época e transmitiu à posteridade, permanecendo após três séculos em diversas produções destinadas a todos os públicos. (SOARES & CARVALHO, 2015, p. 76).

Ou seja, a partir do exposto, é possível entender que, ainda que haja a predominância feminina nos contos de fadas, tais personagens eram apresentadas, em sua maioria, como frágeis, submissas e presas aos costumes sociais.

Apesar da atual notoriedade do conto “A Bela e a Fera”, logo que foi publicado e divulgado, a sua receptividade passou por obstáculos, em especial, por ter sido escrito por uma mulher, ainda que, como citado anteriormente, houvesse predominância feminina na transmissão de conhecimento às crianças, na função de preceptoras. Susana Ventura explica que era atribuído o título de “preciosa”, ou seja, às mulheres autoras de contos de fadas nos séculos XVII e XVIII e a elas dava-se esse cognome, como foi o caso de Madame de Beaumont. Continua Ventura (2019):

Por terem suas identidades escondidas por essa “identidade de grupo”, que as transformou em “Condessa X”, “Mademoiselle Y”, “Baronesa Z” e que acabou por desvalorizá-las, o resultado é que tanto a vida quanto o trabalho literário dessas mulheres ficaram quase esquecidos, à exceção de um único conto: *A Bela e a Fera*, de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, sendo a autora incluída na maior parte das seleções de contos de fadas que têm aparecido ao longo dos séculos. (VENTURA, 2019, p. 11).

Com o passar do tempo e a intensificação da presença feminina no meio literário, tal percepção acerca dessas autoras e suas obras foi perdendo força, o que instigou novas pesquisas em busca de maiores detalhes sobre quem as escreveu, como aponta Ventura (2019):

Por volta do ano 2000, dezenas de pesquisadores em todo o mundo começaram a se dedicar a ler, estudar e compreender manuscritos, livros, diários, cartas e jornais para desvendar a época em que as mulheres, individual e/ou coletivamente, criaram uma maneira de estar no mundo e obras que mostraram muito do que sonhavam e desejavam para si mesmas. (VENTURA, 2019, p. 278).

Além da autoria feminina, outro desafio vencido pelo conto “A Bela e a Fera” foi a representação da personagem Bela como divergente do que era comum à época. Nele, ela é uma personagem forte, dona de sua personalidade e heroísmo, pois a moça salva seu pai das garras da Fera e, mais adiante na história, sem o amor de Bela, o príncipe-Fera permaneceria um monstro para sempre.

Marina Warner (1999) reitera a importância de tais características de Bela para a melhor condução do conto:

A história da Bela e da Fera é um conto de fadas clássico de transformação que, quando contado por uma mulher, situa o amante, a Fera, na posição do desconhecido misterioso, ameaçador e possivelmente fatal, e a Bela, a heroína, como aquela que busca sua verdadeira natureza. (WARNER, 1999, p. 310).

A partir desse apontamento, pode-se indicar uma possível intenção das mulheres pela busca de sua valorização no âmbito social e criativo, já que, como escritoras e, muitas vezes, preceptoras de crianças e jovens, descobriam uma certa forma de ganhar espaço em uma sociedade voltada para o olhar masculino e patriarcal.

4 | AS AUTORAS DE “A BELA E A FERA”: MADAME DE VILLENEUVE E MADAME DE BEAUMONT MOSTRAM SUAS FACES

O conto de fadas “A Bela e a Fera” nasceu como conto literário e apresenta um certo tom biográfico. Diante dessa informação, é pertinente ter conhecimento de determinados fatos históricos vivenciados pelas autoras Madame de Villeneuve e Madame de Beaumont. Para isso serão utilizadas como base as informações presentes na introdução de Rodrigo

Lacerda ao livro *A Bela e a Fera: a versão clássica e a surpreendente versão original* (2016). Nela, Lacerda descreve alguns fatos pontuais na vida dessas autoras que parecem ter contribuído para a origem do conto.

Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve casou-se ainda jovem, porém logo divorciou-se. Villeneuve teve uma filha e, posteriormente, ficou viúva, iniciando sua vida como escritora, após completar seus quarenta anos de idade. Adquiriu conhecimento referente aos costumes e padrões da burguesia francesa por meio de auxílio na análise de textos submetidos para publicação. Além de “A Bela e a Fera”, suas publicações mais relevantes são: *La Phonénix conjugal* (1734), *La Jeune Américaine* (1740) e *Les Belles solitaires* (1745).

Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, Madame de Beaumont, nasceu em Rouen, numa família de classe média e, desde a juventude, prestava auxílio na educação de meninas, e, conseqüentemente, obteve os cargos de preceptora, dama de companhia e professora de música, sendo uma de suas alunas a filha mais velha de Leopoldo de Lorena na corte austro-francesa na comuna de Lunéville. Tinha contato com diversos intelectuais de época, os quais contribuíram para sua inspiração literária, mesmo que ainda fosse uma raridade entre as mulheres da época. Madame de Beaumont casou-se aos trinta e dois anos e teve uma filha dessa relação, ainda que tivesse uma vida amorosa polêmica para a época.

Dentre suas publicações mais relevantes encontram-se: *Le Triomphe de la vérité, ou Mémoires de M. de La Villette* (1748), *Emílio, ou Da educação* (1762) e revistas como *Le Nouveau Magasin Français* (1750), *Le Magasin des Adolescentes* (1760) e *Le Magasin des Pauvres* (1768).

Madame de Beaumont publicou um manual pedagógico, *Le Magasin des Enfants*, o qual continha escritos sobre boas maneiras e tinha a prioridade de educação de jovens adolescentes, meninas e, por vezes, mulheres que procuravam aperfeiçoamento do comportamento social.

Madame de Beaumont apresenta relevantes e pontuais contribuições tanto para o meio literário como para o meio educativo, conforme Marina Warner (1999) cita:

É fácil perceber em madame de Beaumont a preocupação de uma professora bem-intencionada que educa as alunas para enfrentar o futuro com obediência e decoro, e ouvir seu desejo piedoso de que as alunas obedeçam a seus pais e de que, no interior de um marido brutal, que talvez seja a sina estabelecida das meninas, possa bater o coração de um bom homem, para isso bastando um pouco de incentivo, e de que não serão necessárias medidas extremas (...). (WARNER, 1999, p. 328).

Ao falar de Madame de Beaumont, Marina Warner (1999) parece expressar admiração especial com a funcionalidade do conto de fadas, conforme o trecho a seguir:

Mas foi essa governanta sensível e bondosa, madame Leprince de Beaumont, em meados do século XVIII, a primeira a usar os contos de fadas para educar os jovens desse modo. Sua visão do amor e simpatia femininos redimindo o selvagem que há no homem tornou “A Bela e a Fera” um dos contos de fadas mais estimados do mundo, que nunca deixou de inspirar em meninas – e meninos – sonhos de experimentar o poder do amor. (WARNER, 1999, p. 333).

Entende-se, assim, que a própria autora desejava preparar suas leitoras para o destino de casadas e pretendia mostrar uma visão de possível felicidade das moças nessa condição.

5 | O FEMININO EM BELA: ASPECTOS VEROSSÍMEIS ENTRE BELA E SUAS AUTORAS ORIGINAIS

Apresentadas breves considerações sobre o contexto social vigente na publicação do conto “A Bela e a Fera”, dar-se-á prosseguimento às análises sobre a personagem Bela. Assim como parte das protagonistas, Bela é mulher, jovem e uma moça de família. Ao contrário de algumas mulheres que são, por exemplo, aprisionadas ou enfeitçadas, ou seja, estão à mercê de alguém que as salve, Bela age sozinha e busca por sua liberdade e felicidade.

É possível que obras literárias apresentem semelhanças singelas e, por vezes, minimalistas entre a vida do seu autor e a trama dos personagens fictícios. Os Irmãos Grimm, diante de sua coleta de contos e registro dos mesmos no formato escrito, podiam averiguar como aqueles relatos orais tinham um fundo de verdade com base em um fato vivido por algum integrante daquela sociedade.

Em relação ao conto “A Bela e a Fera”, suas autoras tinham grande envolvimento com a educação de jovens moças e, por isso, tinham o senso da didática e promoviam o ensinamento acima do entretenimento. Além disso, ambas tinham similaridades em suas experiências de vida, ainda que não tenham passado para o papel sua biografia. Na verdade, ambas tinham a prioridade de acalantar o coração das jovens prometidas em casamentos arranjados, propondo um relacionamento que poderia gerar sentimento e afeto e alguma sugestão de como ser feliz mesmo que como esposas, já que poucas eram as alternativas para as mulheres na época.

Em relação ao público receptor de “A Bela e a Fera”, Marina Warner (1999) detalha que:

O conto de fadas da Bela e a Fera supunha, de modo geral, um público composto por mulheres que contavam inteiramente com o fato de serem entregues por seus pais a homens que podiam muito bem parecer-lhes monstros. A revolução social que instituiu o casamento romântico e camaradesco como a norma alterou de modo irreversível a recepção de tais romances, e ironicamente transformou o exame que certas mulheres faziam de sua sorte matrimonial em propaganda materialista para se fazer um bom casamento. (WARNER, 1999, p. 313).

Até a própria representação desses dois personagens pode sofrer ajustes a depender da época e público de sua propagação, como afirma Marina Warner (1999), e que essas adaptações podem influenciar na própria receptividade e compreensão dos leitores. Um bom exemplo é a questão do casamento arranjado. Para a sociedade do século XVIII, tal costume era parte social, enquanto para o público do século XXI, não mais. Em contrapartida, a liberdade do rei da Ilha Afortunada (na versão de Madame de Villeneuve) em casar-se com quem ele quisesse pode causar estranheza aos leitores do século XVIII, enquanto que para os da atualidade pode ser percebido como algo comum.

Em relação à excepcionalidade do enredo do conto de Madame de Villeneuve, Von Franz (2005) detalha:

Este conto de fada tem o mesmo padrão daqueles que se podem ainda encontrar, hoje em dia, na Noruega, Suécia, Rússia e muitos outros países. Consequentemente, pode-se ao menos concluir que este tipo de conto de fada (da mulher que redime seu amado da forma animal) existe praticamente inalterada há 2.000 anos (VON FRANZ, 2005, p. 12).

Segundo Diana L. Corso e Mário Corso (2006), a versão de Madame de Beaumont, publicada em 1756, ainda na França de Madame de Villeneuve, é a mais semelhante à estrutura das tradicionais narrativas dos contos de fadas. Apresenta vocabulário acessível para jovens e sua narrativa é mais fluida, com foco na seguinte lição de moral: a verdadeira beleza não está na aparência física, mas no caráter das pessoas.

Por isso, a própria destinação do conto de Madame de Villeneuve foi para o público feminino da época, em sua supremacia, acerca do casamento arranjado, conforme detalham Corso & Corso (2006):

Embora seja certamente também uma alusão aos casamentos arranjados, que tinham de ser enfrentados pela maior parte das mulheres até o triunfo do amor romântico, não deve ser apenas essa a razão da sobrevivência dessa história até nós. “A Bela e a Fera” restou como representante de uma vasta linhagem de contos em que o amor precisa transcender as aparências animais para acontecer. (CORSO & CORSO, 2006, p. 134).

Marina Warner (1999) analisa a história da Bela que se apaixona por uma fera como uma metáfora para a luta das mulheres devido à tradicional culpabilidade das mesmas desde Eva, conforme detalhado a seguir:

Escritoras e amigas de mademoiselle L'Héritier, como Henriette-Julie de Murat e Marie-Catherine d'Aulnoy, contemporâneas como mademoiselle de La Force e mademoiselle Bernard, lutando contra as concepções cristãs dominantes sobre a contagiosa libidinosidade feminina, contra a tradicional culpabilidade de Eva, aduziram em defesa das mulheres certas cobranças sociais que recaíam sobre elas: atacaram em especial o costume de se casarem as filhas em idade muito tenra (aos catorze ou quinze anos não era incomum) com estranhos. Nesse aspecto, mulheres de alto estrato social sofriam de total impotência, e não houve muitas mudanças nos assuntos matrimoniais até que

a Revolução introduzisse uma nova era de escolha comparativamente livre. (WARNER, 1999, pp. 312-313).

Além de apresentar uma mulher que sobressai aos arquétipos da sociedade de então, Bela pode ser considerada, ainda, um modelo e ideal de mulher para as leitoras tanto da época de publicação do conto original como para as da geração atual. Se na época do século XVIII, Bela poderia sugerir alguém que vencia o “monstro” ao encontrar nele o marido desejado, hoje, Bela talvez seja ainda admirada por conta de sua ousadia, coragem e liberdade. Ao contrário de outras personagens femininas dos contos de fadas, Bela não sofre em demasia no conto. Enquanto em cativeiro no castelo da Fera, ela recebe o melhor tratamento de uma esposa recém-casada. A demonstração de cuidado e afeto da Fera não deixam induzir a uma farsa, mas a uma genuína preocupação pelo bem-estar da moça, pois é ela quem pode salvá-lo da metamorfose.

Isso posto, as jovens esposas da época do conto podiam sentir menos apreensão pela condição de serem induzidas ao casamento sem seu consentimento ou para salvar a condição financeira de sua família paterna, tendo em vista seu dote. Na verdade, o conto parece ser uma forma de preparação das jovens moças para o seu inevitável destino e sua aceitação, ao menos para os tempos do Antigo Regime. Será que, hoje, ainda funcionaria?

O conto “A Bela e a Fera” teve uma considerável repercussão que se expandiu para outras artes, como o cinema. Em 1991, os Estúdios Walt Disney apresentaram “A Bela e a Fera” no formato animado e audiovisual com base na versão de Madame de Beaumont. No entanto, a produtora cinematográfica pincelou e apagou determinados detalhes do conto, criando a sua própria versão que, anos depois, foi reiterada pela mesma produtora ao apresentar o conto no formato *live action*, em 2017.

A versão cinematográfica atual preservou a essência do feminino, como o cuidado com o pai e os afazeres domésticos. Alguns dos atributos de Bela que se afastam dos conceitos sobre a mulher da época de publicação do conto, como a independência, a coragem e o amor pela leitura são, por sua vez, ressaltados. Além disso, a escolha da atriz Emma Watson para viver o papel da protagonista parecia tentar a recuperação das características femininas da personagem Hermione, vivida pela atriz durante todas os filmes da famosa saga de *Harry Potter* e que a apresentava como uma jovem determinada e livre, uma personagem feminina nada convencional e nem um pouco submissa ao mundo patriarcal da magia. Essas marcas de transgressão, de não conformismo e de determinação presentes na personagem muito possivelmente passam a ser recuperadas pelo inconsciente da espectadora do *live action*. Assim, a Bela do século XXI é construída por um viés de luta e liberdade, na medida em que convida as jovens garotas, mesmo que com sonhos de um casamento ainda, a não se submeterem ao mundo machista e patriarcal que ainda persiste na sociedade contemporânea. Além, é evidente, de convidar a espectadora a revidar posições machistas como a do antagonista Gaston. É uma Bela empoderada!

Ainda que precise resgatar o pai de seu equívoco com a Fera e livrar o príncipe de sua carcaça felina, é possível perceber que alguns dos conceitos sobre o feminino, acima exemplificados, bem como a dependência da mulher para com o seu marido e a submissão da filha diante de um casamento arranjado por sua família caem por terra quando se trata de Bela, seja no século XVIII, seja no XXI.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou questões teóricas acerca da presença feminina em contos de fadas com foco especial em “A Bela e a Fera”. Este conto apresenta destaque no meio literário, pois possui autoria feminina em suas versões primeiras.

A análise procurou apontar o quanto autoras como Villeneuve e Beaumont tiveram seus textos lembrados desde sua publicação, mas seus nomes pouco foram retomados ao longo dos séculos sendo apenas agora recuperados em virtude dos muitos estudos que têm sido desenvolvidos nos últimos anos.

Por fim, apresenta-se o quanto o conto continua vivo e marcando presença no imaginário popular, seja por suas várias novas publicações ou adaptações, seja pela presença que o cinema tem dado a esses textos e, nesse caso, *o live action* de 2017, que continua frisando a forte presença da coragem e da liberdade femininas presentes em Bela.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).

CORSO, Diana Lichtenstein, & CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIECKMANN, Hans. **Contos de fada vividos**. Tradução de Elizabeth C. M. Jansen. Revisão de Cátia Zambrana Ogalla Tinti. São Paulo, SP: Paulinas, 1986.

FRANZ, Marie-Louise von. **A interpretação dos contos de fada**. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

GARCIA, André Luiz Ming. Aspectos da discussão hodierna internacional sobre a história e as origens dos contos de fadas literários: a autoria distribuída IN **Revista Literartes**: Tradição Literária, Transmedialidade, Teoria e Crítica. n. 11, 2019. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/literartes/issue/view/11341>, acesso em 24/03/2021.

LACERDA, Rodrigo. Fontes e versões de uma história. IN: BEAUMONT, M. VILLENEUVE, M. **A Bela e a Fera**: a versão clássica e a surpreendente versão original. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. Edição Kindle.

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos**: o significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

MICHELLI, Regina. **Nas Trilhas Do Maravilhoso**: A Fada. Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários, [S.l.], v. 26, p. 61-72, dez. 2013. ISSN 1678-2054. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terroroxa/article/view/25161>>. Acesso em: 30 dez. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5433/1678-2054.2013v26p61>.

_____. **Viajando pelo mundo encantado do era uma vez**: configurações identitárias de gênero nos contos de fadas. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

SOARES, Livia Maria Rosa; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A representação da menina e da mulher no conto de fadas moderno**: novos destinos em “Além do bastidor” e “A moça tecelã” de Marina Colasanti. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 40, n. 68, p. 75-83, jan. 2015. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/5114>>. Acesso em: 30 dez. 2020. doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v40i68.5114>.

VENTURA, Susana. **Na companhia de Bela**: contos de fadas por autoras dos séculos XVII e XVIII. Seleção, organização e comentários: Susana Ventura, Cassia Leslie. Ilustrações: Roberta Asse. 1. Ed. Londrina: Florear Livros, 2019.

WARNER, Marina. **Da Fera à Loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. Tradução de Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MÃE PATRIARCA: OPRESSÃO MATERNA EM UM CONTO DE TANIA JAMARDO FAILLACE

Data de aceite: 26/04/2021

Data de submissão: 10/03/2020

Mariana Sbaraini Cordeiro

UTFPR

Toledo – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8938511024731295>

RESUMO: O que é ser uma mãe perfeita? Até onde uma mãe pode interferir na formação de sua prole? São questionamentos assim que surgem quando lemos os contos de Tânia Jamardo Faillace reunidos no livro *O 35º ano de Inês*. A obra de Tânia Faillace faz parte da memória gaúcha, mas que ao cumprir seu papel de transgressão, adentra a universalidade das relações maternas. A proposta desse trabalho é analisar o conto homônimo da obra, investigando a relação aparentemente bem resolvida entre Inês e sua mãe até que no dia do seu 35º aniversário a relação sofre um abalo. Solteirona até então, a narrativa faz transparecer como a influência da mãe resultou uma jovem mulher desiludida e sem forças para mudar o seu destino. A mãe de Inês representa em um ser feminino todo poder do patriarcalismo brasileiro, e que devido à morte do pai, sua mãe acaba repetindo todos os ideais do opressor. O conto representa uma voz velada por um sistema conservador e provinciano, para o qual o jogo de aparências está acima de tudo.

PALAVRAS-CHAVE: Conto brasileiro, Maternidade, Patriarcalismo, Cultura patriarcal.

PATRIARCHAL MOTHER: MATERNAL OPPRESSION IN A TALE OF TANIA JAMARDO FAILLACE

ABSTRACT: What is it to be a perfect mother? How far can a mother interfere with the formation of her children? These are questions that arise when we read the short stories by Tânia Jamardo Faillace gathered in the book *O 35º ano de Inês*. Tânia Faillace's work is part of the southern people's memory, but when she fulfills her role of transgression, she enters the universality of maternal relations. The purpose of this work is to analyze the homonymous tale of the work, investigating the apparently well-resolved relationship between Inês and her mother until, on the day of her 35th birthday, the relationship is shaken. The narrative shows how the mother's influence resulted in a young woman disillusioned and without the strength to change her destiny. Inês's mother represents in a female being all the power of Brazilian patriarchy, and that due to the death of her father, her mother ends up repeating all the ideals of the oppressor. The tale represents a voice veiled by a conservative and provincial system, for which the game of appearances is above all.

KEYWORDS: Brazilian Tale, Maternity, Patriarchy, Patriarchal Culture.

Na narrativa "O 35º ano de Inês", homônima do título do livro, de Tania Jamardo Faillace (2002), a protagonista é apresentada no dia em que completa seu trigésimo quarto aniversário. Mulher adulta, porém, solteira, mora com a mãe viúva em uma cidade pequena. Uma

mulher que começa a ser narrada já na fase adulta, depois dos trinta anos enfatiza a sua busca pela autorrealização. Essa mulher é enclausurada pelos ideais maternos, pelas suas crenças popular e que, sem se resignar, sempre obedeceu à mãe. Sua principal prisão é o silêncio, o medo de falar, uma vez que falando, sua mãe seria a primeira vítima do discurso que ela não tem coragem de proferir. Seu silêncio a coloca totalmente à margem de ser uma boa companhia para a mãe: “Desde pequena, só fala quando a gente lhe pergunta as coisas [...] sem-graça... E depois, não serve de companhia para a gente depois que as irmãs casaram” (p.12). Irmã mais velha, nunca se casara pensando em ser companhia para mãe, mas esta a repudia principalmente por isso. Inês, através do seu silêncio, representa os ideais patriarcais por tanto tempo apregoados: a mulher deveria ser submissa, aceitar calada o que lhe era imposto.

Sua mãe vivera em outra época, quando o casamento representava para a mulher a única maneira de se livrar de um pai opressor. De certa maneira, o casamento abria-lhe uma possibilidade de sair de uma vida aprisionada. Porém, a mulher logo percebia que o que havia acontecido era simplesmente uma troca de prisão e o matrimônio se efetivaria como sua definitiva exclusão da vida pública. Em tempos não tão longínquos, o casamento também era visto como uma maneira de ascensão social, uma vez que se seu marido fosse de posses ela poderia melhorar o seu *status*. Mas as vantagens nem sempre se sobrepunham à vida de privações pela qual a mulher passava. A única esperança para essa esposa era a morte do marido. Somente assim, ela poderia assumir a total responsabilidade sobre o lar e sobre os filhos. Cristina Ferreira Pinto lembra, porém, que “casando-se novamente, o marido assumiria a direção de tudo e a mulher deveria submeter-se à sua vontade, perdendo os direitos que tinha adquirido com a viuvez” (1990, p. 34). Deve ter sido por essa razão que, nos tempos de nossas avós, a preferência era por manter-se viúva a se casar novamente.

A mãe de Inês não tem nome e não é chamada de mãe nenhuma vez em toda a narrativa. Além disso, ela herdara com a morte do marido todo o poder que ele representava, por isso não ter nome reforça ainda mais a permanência do marido, ou do seu poder que assim permanecia na família. Inês, a única filha que ficara morando com a mãe, mal se livrara do pai autoritário, seus ideais se “reencarnaram” com o surgimento de uma mãe diferente – a mãe patriarcal – que além de prover os cuidados mínimos necessários para a sua prole procurou fazer com que a moral da família sempre viesse em primeiro lugar. Carlos Magno Gomes indica que, “com o enfraquecimento da imagem do pai, a autoria feminina se consolida como uma crítica cultural do patriarcalismo” (2011, p. 104). É o que acontece nessas narrativas até agora, o pai morreu, foi embora, ou simplesmente é um mero figurante na narrativa.

Nelly Novaes Coelho, no prefácio de *Desafiando o cânone* (1999), estabelece algumas marcas da autoria feminina na literatura brasileira. De acordo com ela, haveria uma internalização da ideologia do opressor, cuja voz mais emblemática viria da matriarca.

Aquela presença feminina “poderosa e ditatorial que, na história da dominação da mulher, atuou como importante agente educador, responsável pela transmissão dos valores patriarcais” (1999, p.13). As obras cuja presença dessa figura é emblemática reforçam um paradigma alicerçado sobre uma consciência de opressão castradora que a família tradicional exercia sobre outras mulheres.

A matriarca do conto de Faillace não é uma representante do mito do amor materno e a sua autoridade se revela ao determinar como a sua filha deveria agir e demonstra pouco amor por ela. A mãe sempre se refere a Inês de modo a machucá-la. Os outros também falam dela, “[m]as eram só as opiniões da mãe que costumava lembrar – tinham certo peso, davam-lhe uma forma, um volume... Quando queria saber quem era, bastava sintonizar a memória... ‘Grande demais, não sei a quem foi puxar... Nenhuma roupa lhe serve... Tem um jeito masculino, essa menina’” (p. 12). A protagonista não sabe quem ela é, e quando procura por sua identidade não encontra outra a não ser aquela que sua mãe pronuncia de forma tão altiva e ríspida.

Inês tentou durante sua juventude dar outro rumo para a sua vida. Queria trabalhar e não largar os estudos. Para isso, passou a estudar à noite contrariando todos em sua casa, principalmente sua mãe. A busca pela educação formal marca a tentativa da protagonista em buscar sua interação com a sociedade. A luta pelo direito de trabalhar e estudar representa a única forma da mulher buscar sua emancipação. Essa é a primeira tentativa da personagem em sair do seu ambiente restrito, tornar-se um ser social. Essa etapa é frustrada devido a uma aventura que ela tem uma noite ao voltar da escola. Ela percebeu um homem, o bêbado da cidade, deitado atrás de uma cerca. Quando se deu por conta, Inês estava em cima daquele homem, beijando-o furiosamente. Quando ela cai em si, quase sem compreender como aquilo poderia estar acontecendo, ela volta para a casa e desiste de tudo.

A lembrança dessa noite vai lhe causar alucinações por um bom tempo. Ela nunca conseguiu compreender como e por que aquilo aconteceu. Reflexo de uma tentativa inconsciente de emancipação também do corpo, Inês sente que no seu íntimo algo lhe falta ser preenchido para que possa ser uma mulher plena. Ela tem certeza que isso não acontecerá através do matrimônio nem pela maternidade como ocorrera com suas irmãs. Agora não trabalha fora, passa os dias a faxinar a casa. A rotina era fixa: limpar, fazer as compras, assistir à novela com a mãe, requeantar o que sobrara do almoço e depois iam dormir. Sua relação com o pai não é muito falada, apenas que, mesmo morto, o sustento ainda vinha dele por ter deixado as duas com uma boa condição financeira. E a vida que tinha com a mãe passava uma ilusão de perfeição e é dessa aparente naturalidade que Inês quer fugir.

O aniversário de Inês faz irromper outras situações que levam a narrativa a prosseguir por caminhos inimagináveis, até então, para a protagonista. É neste aniversário que ela toma consciência da sua situação feminina não só enquanto filha, mas também enquanto

mulher. A mãe não se lembrara do aniversário como sempre o fizera e logo procura reparar o erro, porém muito mais preocupada com o que suas vizinhas iriam dizer: “Não pensassem que ela era uma mãe assim tão desinteressada, tão comodista, que deixava passar as datas significativas” (p.14). O aniversário de Inês revela outro motivo a ser celebrado quando sua mãe, em meios aos preparativos, lembra-se que passara sete anos tentando engravidar até conceber Inês. A celebração do seu nascimento é na verdade a celebração daquela que conseguira cumprir o seu destino de mulher de forma plena diante a sociedade – ser esposa e mãe. Seu destino biológico e cultural estava cumprido.

Inês tem algum inconformismo dentro de si que vai, ao longo da narrativa, sendo revelado. Ao perceber a mão da mãe, ela afirma que “[e]ra uma mão de velha. E sua voz era uma voz de velha [...]. A mãe ficara estacionária tanto tempo ... era só ela que envelhecia dentro daquela casa” (p. 16). É marcante quando Inês se percebe envelhecendo, talvez esteja até mais velha que sua mãe, reflexão que leva Inês a expor o seu discurso velado. Ainda que seja somente para o leitor, ela vai revelando aos poucos um desgosto por aquela vida criada pela sua mãe: “Sabia muito bem que seu interior era, na verdade, uma floresta densa, quente, barulhenta, molhada... porém isso a inquietava como um imenso, absurdo, total paradoxo” (p. 16). A narrativa de Faillace expressa uma urgência que a mulher tem em lutar contra as forças de um sistema falido, mas que insiste em perdurar; contra a sociedade para reestruturar sua vida, de ter o direito a uma vida constituída por ela mesma. A partir da comemoração pela troca de idade começa a ser construída uma nova Inês mulher e filha.

A mãe passa muito tempo tentando arrumar-lhe casamento, no entanto todas as tentativas são frustradas, pois já que a mãe lhe acha fria, apática e sem-graça. Inês também se conforma, de certa maneira, com o seu destino de filha solteirona, que não se casara para cuidar da mãe. Seu conformismo perdura somente até o dia do seu aniversário: “Foi a partir dessa tarde e dessa noite, a tarde e a noite da confirmação de seu aniversário, que ela recomeçou a impacientar-se” (p. 22). Ao sair de casa, à noite, para pegar um pouco de ar, Inês se senta embaixo de uma árvore, “Lá embaixo, a árvore estava viva e comia. Comia sempre, incessantemente” (p. 23). Como a árvore, Inês se sentia viva apesar de sua aparência de filha doutrinada, de mulher cujo destino só poderia ser aquele mesmo. Mas o seu aniversário mudara definitivamente Inês. A árvore, assim como Inês, representa uma constante regeneração. Assim como ela se nutre do solo ao qual está enraizada, Inês se alimenta de toda a tradição familiar que sua mãe insiste em perpetuar.

No dia seguinte, vai à cidade fazer compras, e na volta tem um relacionamento relâmpago com um desconhecido que ela conhecera dentro do ônibus. Inês segue aquele desconhecido até a casa dele e tem sua primeira relação sexual. Apavorada com o seu novo comportamento, ela afirma que “preservara tanto tempo a sua virgindade, que esta acabara envelhecendo e desvalorizando-se. E sem propósito algum. Sem proveito algum para ela e para ninguém” (p. 30). Ter seguido os dogmas culturais impostos à mulher não lhe trouxera nenhuma vantagem, pelo contrário. A virgindade tão valorizada pelo homem

patriarcal, que almejava se casar com uma mulher jovem e virgem, agora tinha sido depreciada porque estava velha.

Esse episódio leva Inês a refletir sobre a sua identidade de mulher: “Deixara-se ir de um dia a outro, sem procurar saber alguma coisa. Sobre a vida. Sobre ela mesma. Agora não era ninguém. Mas nunca fora. Passara despercebida e embrutecera em sua solidão” (p. 30). Deixar-se levar pela mãe lhe impediu de saber, de pelo menos buscar saber, quem ela realmente era. Inês sempre acreditara ser aquilo que os outros – sua mãe, suas irmãs, seus cunhados – pensavam e a faziam pensar que era. Inês não resolve se descobrir, saber quem era aquela mulher de 34 anos de maneira profusa, pelo contrário, busca saber quem é, mas da maneira que sempre foi, calada, comedida.

A partir desse ato impensado de Inês, ela começa a agir como uma mulher caçadora, indo atrás de homens que possam lhe satisfazer sexualmente. O primeiro e mais longo caso de Inês será com um feirante, um rapaz de pouco mais de vinte anos. Eles passam a se encontrar com frequência todas as segundas-feiras em um casebre no meio do mato. O rapaz passou a lhe ensinar: “Mas você não sabe nada mesmo? Desse tamanho e tão crua?” (p. 34), atuando como seu mentor sexual. De forma carinhosa e com paciência, diferentemente do primeiro homem de Inês, esse ajudou Inês a ser mulher: “O rapaz era paciente e sentia-se orgulhoso em suas funções de monitor” (p. 37). Inês é conduzida a percorrer as partes do seu corpo que ela ainda não conhecia e a viajar pelo corpo masculino. Seu mentor lhe ensina a vagar pelos caminhos antes ermos de seu próprio corpo e pelo dele. Esse ensino foi tão profícuo que Inês se colocará numa posição muito superior nos seus relacionamentos futuros, decepcionando-se com os homens, aparentemente donos da situação, quando na verdade ela não se sentirá satisfeita por nenhum deles depois do que aprendeu com o feirante.

Na narrativa, ocorre uma mudança quando Inês se desloca do seu mundo onde vivia isolada dentro de casa para o centro comercial da cidade. É lá que ela tem sua primeira decepção amorosa com homem do ônibus e o seu segundo caso de amor, o único bem sucedido durante toda a narrativa. Esses dois principais relacionamentos amorosos contribuem para a formação da personalidade social da protagonista: “Inês estava mudando. Cortou o cabelo. Bem curto, descobriu-lhe a nuca e as orelhas. A mãe protestou: ‘Mas que idéia mais estapafúrdia! Já tens um jeito masculino.... Agora, com esse cabelo *à La homme*, estás muito pior!’” (p. 38). A protagonista não se incomoda mais com os comentários de sua mãe e passa a agir de acordo com o que ela conhecia agora de si mesma. Nunca pudera escolher nem a roupa que deveria vestir, nem usar uma blusa de uma cor que ela gostava se a mãe não concordasse. Nunca pôde descobrir do que gostava realmente. O processo de distanciamento da mãe para se descobrir quem a filha era nunca acontecera com Inês. Buscar elementos tão distintos do gosto da mãe permite à protagonista a construção de sua identidade pelo contato com o Outro, a alteridade permitirá Inês um autoconhecimento. Esse processo é conflituoso para uma mulher que até então fora obediente, mas ao mesmo

tempo fundamental para a construção de uma nova imagem feminina para a qual o conflito de geração é fundamental.

Sua posição de filha educada não lhe permite desobedecer à mãe, que depois da morte do pai, passou a fazer o que ele fazia, a repetir o mesmo mandamento patriarcal ao qual ela, como mulher, fora subjugada a vida toda. Inconscientemente, reproduzia na filha o mesmo que o marido lhe fizera. A mãe passou a exercer o papel do pai patriarca, uma vez que o que era mais importante era manter as aparências. Sempre preocupada com o que os outros poderiam dizer sobre sua filha, a mãe tentou, em vão, persuadi-la a permanecer na prisão que ela mesma ajudava a manter. Assim, como a honra do pai e do marido estaria em jogo se a mulher não cumprisse seus mandamentos, a mãe de Inês se via como aquela que herdara a função paterna dentro de casa. O novo comportamento da filha só atestava que ela havia falhado na sua tarefa de “mãe patriarcal”.

Ao ouvir os comentários da mãe sobre sua nova aparência, Inês

sabia que isso não era verdade. Tomava consciência de seus quadris largos, bem nutridos, de fêmea inconfundível... de seus seios redondos, bonitos... desmascarava a mentira de sua insipidez loura, o mito da morena misteriosa... e livrara-se aos poucos de seu disfarce de solteirona pacata. Foi abandonando as cores discretas que atenuavam seu colorido forte, ousou ser ainda mais vermelha, branca e loura. Comprou roupas de corte bem masculino, e surpreendeu uma mulher agressiva e muito feminina no espelho de seu quarto. (p. 38)

As mudanças de Inês incomodaram até suas irmãs que nunca se preocuparam com a felicidade da irmã mais velha que vivia na clausura enquanto elas viviam na aparente liberdade de seus lares. Inês sempre acreditou que essa liberdade que o casamento trouxera para suas irmãs seria apenas momentânea, de fachada. Na intimidade, Inês via suas irmãs como reféns do mesmo sistema que a aprisionara na casa da mãe, a diferença era somente o seu alçó. A própria mãe reconhece que a liberdade da mulher, da sua fuga do espaço doméstico, era a fórmula para conquistar o seu espaço. Reconhecia que a mulher poderia pensar por si mesma: “Voltara a ir ao cinema, a ler... até pensava, de vez em quando” (p. 38).

José Carlos, o feirante, teve de se mudar. Inês “sempre soubera que as coisas não durariam para sempre, mas tivera a confusa esperança [...] de readaptar-se a sua vida de antes, um pouco mais adulta, um pouco mais realizada, um pouco mais certa do que queria” (p. 40). A ausência do feirante fez com que Inês perceba que era observada pelas outras pessoas. Inês tenta outra vez, vai ao cinema e flerta com um rapaz bem mais jovem. Ela se sente dona de si, muito diferente do seu primeiro encontro. Tinha aprendido muito com o feirante, o que lhe fez odiar a noite com um rapaz que pensava saber de tudo, mas que não sabia mais do que ela. Sentiu-se muito superior àquele menino. Essa nova tentativa de relacionamento a frustrou tanto que ela decidiu não sair mais de casa porque “não valia a pena”. O sexo passou a ser encarado por Inês assim como faz o homem, houve

uma inversão de papéis. Era ela quem flertava, ela cobiçava somente os corpos: “Agora ela sabia. E a consciência exata do que se passava nela, ainda tornava as coisas piores, aguçava seus sentidos de modo quase doloroso. Não sou um animal – dizia-se. Porém, qual era a vantagem de não sê-lo?” (p. 48).

A sua promessa de permanecer em casa não durou muito, “Saía três ou quatro vezes por semana, agora. Nem sempre arranjava um parceiro” (p. 49). Inês passa a se resignar com os homens por complicarem as coisas. Uma mulher que toma as iniciativas nem sempre é vista com bons olhos nem pelos homens, muito menos pelas mulheres. O que Inês faz assusta, havia nos homens certa desconfiança, um tipo de medo de perder o controle quando a mulher toma as rédeas de sua relação. Por isso, “[d]ificilmente ela se encontrava duas vezes com o mesmo homem. Confundia-os todos. Procurava não falar com eles, esquecê-los como indivíduos, buscar um grande parceiro coletivo” (p. 50).

Repentinamente, a mãe de Inês comunica que irá passar um tempo na casa da outra filha e que sua outra irmã virá conversar com ela: “Eu não queria. Mas todos acharam que a coisa estava indo longe demais... Espero que vocês não briguem – e aqui houve um murmúrio: ‘a memória do teu pai’” (p. 52).

Pela primeira vez o comportamento de Inês era digno de atenção, porque estava maculando os ideais patriarcais que a mãe preservava mais ainda na figura do pai morto. O comunicado da mãe acendeu em Inês uma repentina necessidade de fuga, de ir embora para bem longe dali. Num ímpeto, foi arrumar a sua mala. Mas os trinta e quatro anos que vivera aprisionada à mãe foram mais fortes do que ela podia imaginar. Sentindo uma tristeza profunda, Inês vai até o fundo do quintal e relembra quando era criança e se balançava na árvore. “Mas a quem ela estava procurando enganar? Agora não precisava mais. O lenço era de nylon. Forte” (p. 53).

A escolha pelo suicídio para o fim da personagem se mostra como a única saída para a protagonista. Na literatura de autoria feminina é muito frequente se recorrer ao suicídio ou à loucura para o fim da sua protagonista. Essa forma cabal representa a sua falta de poder diante da opressão do sistema patriarcal ao qual ela pertence. A morte também pode ser vista como uma maneira de se punir por não ter conseguido superar os limites sociais que lhe foram impostos. Inês teve inúmeras tentativas frustradas de escapar de tais imposições, mas o seu final mostra que ela cede a elas. Há na morte de Inês um caráter dúplice: se por um lado é punição, por outro acabou sendo a única possibilidade de se libertar da prisão do lar, de se libertar de uma “mãe patriarcal”, de fugir dos olhares de suas irmãs, cunhados e da vizinhança. Enfim, Inês poderia se decidir por ela mesma.

Nicole Loraux aponta o suicídio como um recurso para os infortúnios da vida, mas, sobretudo seria uma solução de mulher. A morte por enforcamento seria uma morte tipicamente feminina, muito recorrida nas tragédias gregas, como Jocasta, Fedra, Leda, Antígona (1988, p. 31). Outra característica da morte de Inês é o uso de um lenço, que de acordo com Nicole Loraux seria objeto de adorno, sedução e também de morte. No

enforcamento não há derramamento de sangue, por isso não haveria um processo de purificação. Loraux também associa a morte por enforcamento ao casamento, “ou melhor, à supervalorização da condição de esposa (*nymphe*) – e o suicídio sanguinolento à maternidade, pela qual, nas dores ‘heróicas’ do parto, a esposa se realiza plenamente” (1998, p. 39). O enforcamento pressupõe corpo a balançar, buscar alçar voo com sua morte e dessa forma conseguir liberdade. A morte de Inês não é narrada, ela é sugestionada, por essa razão não se vê o corpo de Inês, há uma presença silenciosa. Sua morte é o preço a ser pago por não ter adentrado ao mundo masculino das instituições em que a presença masculina dita regras e é imprescindível como o casamento e os filhos. A árvore também é associada por diversas culturas, à capacidade de procriação da mulher. De acordo com Chevalier e Gheerbrant, há certos costumes em que mulheres estereis amarram lenços vermelhos aos galhos de árvores como uma forma conjurar a má sorte (2007, p. 87).

Nesse conto, Tânia Jamardo Faillace faz uma reflexão sobre a condição da mulher e procura situá-la num novo espaço e momento – há sempre uma busca por outra realidade distinta daquela em que não podia ser sujeito, apenas objeto do sistema. Seu texto questiona uma aparente ordem, inserindo pelos conflitos internos e com seus pares, no caso sua mãe e irmãs, uma mulher que não mais ignora ou silencia a cultura a sua volta. Explicitamente, não foi revelado se sua mãe e irmãs sabiam o que Inês fazia fora de casa. Há apenas insinuações como quando todas as irmãs levam a mãe para jantar fora pela primeira vez e deixam Inês em casa. A atitude da mãe, no final da narrativa, quando resolve ir morar com a outra irmã e avisa que viriam conversar com ela, de certa forma revela que a família passou ver Inês como uma subversiva já que, se não sabiam o que ela fazia, deduziram que só podia ser algo errado. Ao sair de sua posição passiva, Inês passa a incomodar e é quando, pela primeira vez, faz-se notada.

As mulheres representadas pela literatura a partir da segunda metade do século XX, mesmo que ainda não se tivesse conseguido uma conquista plena – mostram que o caminho fora aberto e que adiante deveria se questionar sempre, não aceitar imposições, mesmo que para isso se pagasse um preço muito alto por isso. Mas a ousadia que resplandece dessas produções atesta que o preço que a mulher pagava ficando alienada ao mundo a sua volta era mais alto ainda e já havia sido debitado por muito tempo.

O desfecho dessa obra confirma o que Cristina Ferreira Pinto afirma: “o final da narrativa feminina resulta sempre ou no fracasso ou, quando muito, em um sentido de coerência pessoal que se torna possível somente com a *não* integração da personagem no seu grupo social” (1990, p. 27). A morte de Inês não acontece somente no final. Tentaram matá-la por trinta e quatro anos até que ela decidisse, finalmente, lutar pela sua vida, não mais vivendo a vida que sua mãe havia planejado para ela.

A mãe cujos ideais patriarcais ainda estão muito arraigados é representante da “Mãe Pata” ou como Clarissa Pinkola Estés chamou em sua obra *Mulheres que correm com os lobos* (1994) de “Ambivalente”. A mãe do patinho feio não conseguiu ficar com seu filho

“diferente” porque assim ela não seria aceita pela sociedade e seus dogmas culturais. Estés afirma que a mãe que se rende aos desejos da comunidade em detrimento de seu filho representa aquelas que ao serem isoladas pela comunidade temem algum tipo de risco à sua vida (1994, p. 221). A mãe de Inês não consegue lidar com sua filha “diferente” devido à condição cultural na qual ela cresceu e aprendeu como ser mulher e mãe. Ao ver que sua filha não quer mais seguir esse modelo, quer romper com eles, a mãe se vê no dilema entre amar sua filha incondicionalmente ou seguir seu instinto de preservação. Com idade avançada, a mãe não encontra forças para romper com os ideais culturais que acabam se revelando mais fortes do que o amor materno. Logo, o instinto de preservação existiria, mas o amor materno não.

Outra constatação é que a mãe de certa forma inveja a coragem que a filha teve ao quebrar os laços dessa maldição patriarcal. A filha, aparentemente, pode parecer derrotada, mas na verdade ela vence como uma guerreira batalhadora e ganha o prêmio por ter conquistado uma nova vida para todas as mulheres que virão de sua descendência. A sua mãe foi a última covarde. De acordo com Estés (1994, p. 222), a mãe inserida e normatizada pelos ideais culturais de sua sociedade vive o dilema entre ser aceita pela comunidade, o que evitaria serem ela e sua filha castigadas, e o amor instintivo de mãe. Isso reforça a ideia que o amor materno não é instinto e sim um sentimento nascido e regido sob imposições culturais, que se revelam muito fortes, (BADINTER, 2011).

Mas como as mulheres conseguiram romper as amarras culturais se uma mulher carrega como legado a imagem de sua própria mãe e tende a perpetuar os mesmos valores que ela teve? Esse complexo materno, chamado assim pela psicologia junguiana, pode ser rompido quando a mulher se emancipa principalmente ao ter acesso ao conhecimento. Isso irá lhe proporcionar meios para questionar os dogmas culturais que regiram os comportamentos de suas antecessoras, aqui, no caso, sua mãe. É necessário também que essa mulher-mãe tenha qualidades que em muitas culturas foram por muito tempo destinadas somente ao homem. A coragem é a primeira delas. A personagens de Faillace não consegue superar a cultura da maternidade regida pelo patriarcalismo. Inês questiona, rompe com os grilhões culturais que regiam a vida da mãe e de suas irmãs mais velhas, mas ela não consegue viver na mesma comunidade que lhe acusa de infratora e se suicida.

A cultura do patriarcado regeu os homens e também as mulheres por muito tempo, mas ela começou a fenecer quando se sobrepôs a valores morais que passaram a ser mais relevantes. Estés afirma que “quando uma mãe é forçada a escolher entre o filho e a cultura, existe algo de repulsivamente cruel e irrefletido nessa cultura. Uma cultura que exija que se prejudique a própria alma para fazer cumprir as proibições é na verdade uma cultura muito doente” (1994, p. 224). A crueldade dessa cultura já era sentida por muitas mães, mas é muito recente o surgimento daquelas que se encorajaram na empreitada de romper com ela.

Para se estabelecer uma poética da maternidade a partir dessas narrativas de autoria feminina, é necessário compreender como são estabelecidas as relações de

mulheres com outras mulheres, com suas mães e com suas filhas e, até mesmo, suas irmãs. Também convém compreender como essas relações são reflexos do contexto social e cultural, levando-se em consideração outras questões, tais como: classe social, raça, gênero, entre outras.

Algo pontual para se afirmar é que essas narrativas acontecem dentro de um espaço, denominado por Elaine Showalter como “zona selvagem”. Uma vez que esse espaço “significa uma área só de mulheres, um lugar proibido para o homem” (1994, p. 48), a experiência da maternidade se configura como selvagem uma vez que ela só é permitida ao homem na sua condição de filho. E mesmo tendo oportunidade de adentrar esse espaço, a maternidade para ele habita o campo do imaginário. Ter a chance de falar da experiência da maternidade de um lugar privilegiado, o da mãe para outras mães, esses textos resultam numa forma de arte genuinamente centrada na mulher, “cujo projeto comum é trazer o peso simbólico da consciência feminina para o ser, tornar visível o invisível, fazer o silêncio falar” (SHOWALTER, 1994, p. 48 e 49).

Além dessas narrativas apontadas, há mais textos em que a mãe ainda procura determinar o destino de sua filha. Além dessa similaridade, o fato da filha não conseguir se desvencilhar de sua mãe austera pode marcar a falha de suas protagonistas em romper com ideais androcêntricos. Mesmo representado um espaço-temporal contemporâneo, tais narrativas evidenciam que os ecos do patriarcado são bem presentes e ainda apregoados pelas mães. Isso acontece, por exemplo, no conto “Cartografia”, de Cíntia Moscovich (2004). Narrativa em que a personagem, apesar de conseguir ser independente economicamente, ainda não cortou o cordão umbilical que a liga a sua mãe, desiste do seu curso de mestrado e volta a morar com ela.

Outra situação muito comum entre mãe e filha é a que vive a moça solteirona, como é chamada. São filhas que abdicam de tudo para se dedicarem exclusivamente a suas mães, quase sempre doentes, até o fim de suas vidas. Essas moças chegam à conclusão de que a maneira que vivem é totalmente sem sentido algum. Essa situação tratada no conto “Estela Dalva”, de Ivana Arruda Leite (2002) e em “Luar no beco”, de Maria de Lourdes Teixeira (1978). Essa situação reflete o dilema vivido por muitas mulheres que compreendem essa carga de cuidar da mãe como destino e cumprem com o compromisso, temerosas de serem castigadas.

Essas narrativas que ainda representam a mulher covarde e, por isso, infeliz, configuram um discurso absurdo para a mulher de hoje. Isso acontece devido à presença da matriarca, que procura dar continuidade ao poder do marido, ainda que na sua ausência. São filhas que também aceitam tal destino em obediência àquele que só existe pela permanência de seus valores patriarcais assumidos pela mãe. O conflito nesses textos é instaurado apenas na consciência da personagem. Uma vez que lhe falta iniciativa para dar novo rumo a sua vida, ela jamais verbaliza para alguém o seu desgosto com aquela vida, muito menos para a mãe.

Ao refletir as situações vividas por mulheres que, aparentemente, preferem permanecer subjugadas ao patriarcalismo e que impõe isso às demais gerações de mulheres, os textos literários vão circunscrevendo certas características de uma poética da maternidade. Se isso é possível, tais textos poderiam configurar a primeira fase desse momento. Esses textos, marcados pelo conflito entre os dogmas de duas gerações de mulheres e que uma delas declara não mais estar satisfeita em reproduzir os papéis escritos por esses dogmas, datam um novo começo para o texto literário da maternidade. São narrativas que, apesar de evidenciar o sofrimento das primeiras mulheres a romper com o sistema, datam o fim de uma opressão feminina. Não são somente as personagens que marcam o fim e o começo de uma nova leva de protagonistas, mas, também, marcam uma produção de autoria feminina não mais disposta a compactuar com o discurso do dominante; essas escritoras não fazem mais parte do grupo silenciado e nem suas personagens. Não há, depois dessa conquista literária, mais a necessidade de encontrar o discurso silenciado diluído pelo dominante, pois esse já não mais impera. A conquista da autoria feminina passa, agora, a delinear outra perspectiva da própria história literária.

REFERÊNCIAS

CHEVALIER, Jean & Alain Gheerbrant. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 21. ed. , Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de escritoras brasileiras*. São Paulo: Escrituras, 2002.

COUTINHO, Sonia. *Os venenos de Lucrecia*. 3.ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mito e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FAILLACE, Tania Jamardo. *O 35º ano de Inês*. 4 ed. Porto Alegre: IEL: CORAG, 2002.

GOMES, Carlos Magno. A metáfora da viagem no Bildungsroman feminino. Carlos Magno Gomes & Lúcia Osana Zolin, orgs. *Deslocamentos da escritora brasileira*. Maringá: Eduem, 2011. p. 101-115.

LEITE, Ivana Arruda. *Falo de mulher*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LORAU, Nicole. *Maneiras trágicas de matar uma mulher: imaginário da Grécia Antiga*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

MOSCOVICH, Cíntia. *Arquitetura do arco-íris*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PINTO, Cristina Ferreira. *O Bildungsroman feminino; quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

SHOWALTER, Elaine A crítica feminista no território selvagem. Heloisa Buarque de Hollanda, org. *Tendências e impasses – o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.23-57.

ELECTRA E A IMPORTÂNCIA DA MITOLOGIA CLÁSSICA

Data de aceite: 26/04/2021

Rui Pires

<http://lattes.cnpq.br/581177138422991>

RESUMO: É sobejamente conhecido o papel da Grécia Antiga como berço da civilização ocidental, e o mito é uma das suas construções, e de grande importância para a compreensão de diversos fenómenos. O relevo dos mitos é de tal maneira significativo que estes se tornaram numa referência para muitos dos acontecimentos da atualidade. Não é por acaso que “o passado de nossa cultura ocidental tem a Grécia como referência”. É impossível não constatar que em muito do que nos rodeia há uma “claríssima referência à Grécia, cuja mitologia não cessa de atrair-nos.” Os clássicos estão mais vivos do que nunca. A figura do mito trágico de Electra, apesar da sua importância, aparece muitas vezes relegada para um plano secundário se a compararmos com o seu par simétrico, Édipo. Uma questão de género? A modernidade acrescentou ou realçou aspetos psicanalíticos que este mito parecia encobrir. E assim, Jung, o grande discípulo de Freud, em pleno século XX, interpreta Electra como o complexo que “viria a ser o correspondente feminino do Complexo de Édipo”. Personagem singular no campo trágico, condensa em si uma forte carga emocional que sobrevoa o espírito e a nebulosa vida desta personagem. Electra passa assim toda a sua juventude a planear a morte da

mãe para vingar o assassinato do pai. Electra é uma tragédia composta por oito personagens, quatro são femininas, sendo de destacar que a protagonista e o coro pertencem a esse género, ou seja, as duas personagens mais importantes nas tragédias gregas, a primeira por uma razão evidente de sumo relevo, a segunda porque o coro está sempre associado ao bom senso, à ponderação e à razoabilidade. É muito raro nas tragédias gregas esse papel ser atribuído ao género feminino, dado o falocentrismo da sociedade grega antiga.

PALAVRAS-CHAVE: Electra, Cultura Clássica, Género Feminino, Personagem Feminina, Psicanálise.

ABSTRACT: The role of Ancient Greece as the birthplace of Western civilization is well known, and myth is one of its constructions, and of great importance for the understanding of various phenomena. The relevance of myths is so significant that they have become a reference for many of today's events. It is no accident that “the past of our Western culture has Greece as a reference”. It is impossible not to notice that in much of what surrounds us there is a “very clear reference to Greece, whose mythology never ceases to attract us.” The classics are more alive than ever. The figure of Electra's tragic myth, despite its importance, often appears relegated to a secondary plane if we compare it with its symmetrical pair, Edipo. A gender issue? Modernity has added or highlighted psychoanalytic aspects that this myth seemed to cover up. And so, Jung, Freud's great disciple, in the middle of the 20th century, interprets Electra

as the complex that “would become the female correspondent of the Edipo Complex”. A singular character in the tragic field, he condenses a strong emotional charge that flies over the spirit and the nebulous life of this character. Electra thus spends all her youth planning her mother's death to avenge her father's murder. Electra is a tragedy composed of eight characters, four of which are female, and it should be noted that the protagonist and the choir belong to that gender, that is, the two most important characters in the Greek tragedies, the first for an evident reason of great notoriety, the second, because the choir is always associated with common sense, reasoning and reasonableness. It is very rare in Greek tragedies that this role is attributed to the female gender, given the phallogentrism of ancient Greek society.

KEYWORDS: Electra, Classical Culture, Female Gender, Female Character, Psychoanalysis.

Mais do que nunca, é importante não esquecer o papel relevante que a Antiguidade Clássica tem na construção das sociedades contemporâneas, onde todos vamos continuamente beber influências, seja para a política, para a escrita, para o direito, para a filosofia, para a arquitetura ou para as artes.

Parece que o clássico está de volta, como provam ensaios diversos. A título ilustrativo, podemos citar *The classical tradition: Greek and Roman Influences on Western Literature* (1957), de Gilbert Mighet, ou *Fluir Perene. A Cultura Clássica em Escritores Portugueses Contemporâneos* (2004), de José Ribeiro Ferreira e Paula Barata Dias, onde se abordam autores como Manuel Alegre, João Aguiar, Hélia Correia, Eugénio de Andrade, Vasco Graça Moura, Pedro Tamen, Mário de Carvalho, Albano Martins, Fernando Campos, entre outros. Refiram-se, a partir da pós-modernidade, inúmeros trabalhos de diferentes áreas artísticas que tomam temas clássicos, renovando, contudo, a sua abordagem.

Assim, e a mero título ilustrativo, ao nível da literatura contemporânea, e para nos restringirmos à portuguesa, referimos os romances históricos *Memórias de Agripina* (1993), de Seomara da Veiga Ferreira e *A Loja das Duas Esquinas* (2009) e *A Rocha Branca* (2011), ambos de Fernando Campos, abordando respetivamente o mito de Édipo e a poetisa grega Safo. Ao nível internacional, os romances históricos contemporâneos ligados à Antiguidade Clássica são inúmeros (García Gual, 1995; Montero Cartelle & Herrero Ingelmo, 1994), e alguns deles tornaram-se mesmo *best-sellers*, como foi o caso da trilogia dedicada a Alexandre Magno, da autoria de Valerio Massimo Manfredi, de 1943, que, como arqueólogo, soube dar credibilidade à sua obra. Conforme indica a badana editorial de um outro seu romance histórico dedicado à época helénica, os direitos daquela trilogia foram “vendidos para 38 países e (...) deu origem a um filme da *Universal Pictures*” (Manfredi, 2008, badana editorial). Quanto a obras poéticas ligadas a temáticas helénicas, mencionamos, entre muitas outras que poderiam ser referidas, *Dual* (1972) e *O Búzio de Cós e Outros Poemas* (1997), de Sophia de Mello Breyner Andresen, ou *A Terceira Miséria* (2012), de Hélia Correia, obra esta dedicada à Grécia clássica e atual, cuja capa ostenta o Pártenon de Atenas, e galardoada com o *Prémio 2013 Póvoa de Varzim Correntes de Escritas*. Quanto à tradução de grandes autores gregos, não podemos deixar de referir o

trabalho de Frederico Lourenço (2003, 2005), que traduziu os grandes poetas gregos, de Alcman a Teócrito, passando por Safo, e as epopeias homéricas *Ilíada* e *Odisseia*.

Ao nível da música, evocamos as obras *Orpheus* (1948), de Igor Stravinsky, *Mulheres de Atenas* (1976), de Chico Buarque, e *Electra*, nome de uma banda de rock israelita, fundada em 2004 em Tel Aviv.

No campo do cinema, há inúmeros casos recentes de grandes produções que revisitam o passado helénico, como *Helena de Troia* (1956), de Robert Wise e de John Kent Harrison, *Troia* (2004), de Wolfgang Petersen, *300* (2007), de Zack Snyder, e *Ágora* (2009), de Alejandro Amenabár, distinguido com vários *Prémios Goya* (Melhor Fotografia, Melhor Guião Original, Melhor Direção Artística, Melhores Efeitos Especiais, Melhor Maquilhagem e Cabelo, Melhor Direção de Produção e de Melhor Figurino).

Na banda desenhada, vejam-se *Alix o Grego* (1948), de Jacques Martin, e *Elektra Natchios* (1981) e *Os 300 de Esparta* (1998), de Frank Miller.

No campo dramatúrgico, destacamos as peças de Hélia Correia, que reescrevem figuras femininas dos mitos gregos, sob os títulos *Perdição - Exercício sobre Antígona* (1991), *O Rancor - Exercício sobre Helena* (2000) e *Desmesura - Exercício com Medeia* (1997). São inúmeras as companhias que têm utilizado temas clássicos para a construção dos seus espetáculos, como *A Escola da Noite*, com *As Troianas* (1997), de Eurípedes, e *Prometeu* (2006), de Hesíodo; o *Teatro da Cornucópia*, que levou à cena *Filoctetes* (2006), de Sófocles, e *A Cidade* (2010), de Aristófanes. Destacamos ainda a companhia espanhola *Ábrego Teatro* de Santander, que em 2006 estreou *El Corazon de Antígona* a partir da tragédia de Sófocles. Este monólogo, adaptado e dirigido por Pati Domenech, com interpretação de María Vidal, já foi apresentado em várias partes do globo, tendo sido distinguido com os *Prémios de Mejor Autor Dramático* (2006) no *Festival Iberoamericano de Mar del Plata* na Argentina, *Prémio da Crítica* (2007) no *Europeans Womens Theatre*, na Finlândia, e foi ainda finalista dos *Prémios Max* (2007) como *Espetáculo Revelação*, em Espanha. María Vidal, como intérprete desta peça, foi também distinguida pelo seu desempenho com o *Prémio Outstanding Solo Performance* (2009), outorgado pela *Hispanic Organization of Latin Actor of New York* e com o *Prémio da Crítica de Nova Iorque* (2009) como *Melhor Atriz*. A propósito deste espetáculo, Pati Domenech foi nomeado como *Melhor Diretor* no mesmo certame. Obviamente, é uma referência mundial o *Festival Internacional de Teatro Clássico de Mérida*, que em 2014 celebrou a sexagésima edição, com a particularidade de coincidir com o “bimilenário de la muerte del fundador de Mérida, el emperador Octavio Augusto.”¹ Ainda no campo do teatro, importa destacar o projeto europeu *Crossing Stages* que junta várias universidades e companhias de teatro europeias, incluindo a *ASTA* de Portugal, num projeto de releitura e reinterpretação dos mitos clássicos e consequente passagem para o palco.²

1. Cf. <http://www.festivaldemerida.es> (consultado em 19/06/2014). O bimilenário da morte do imperador Octávio César Augusto foi aproveitado para homenagear a helenista Maria Helena da Rocha Pereira, emérita professora de grego da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2. Cf. <http://www.crossingstages.eu> (consultado em 19/06/2014).

No que concerne à dança, e reportando-nos exclusivamente a uma das maiores bailarinas e coreógrafas nacionais, Olga Roriz, destacamos do seu repertório *As Troianas* (1985), baseada na tragédia de Eurípedes, *Electra* (2010), a partir de Sófocles, e *Orfeu e Eurídice* (2014), a partir do mito grego.³

Utilizando as palavras do narrador do romance *Desnudez Uivante* (1982), de José Marmelo e Silva, a propósito da personagem Coronel Lancastre, um amante das letras: “(...) venerava a Tragédia grega, pois que a sua problemática, de ressonância eterna, ainda hoje instiga a novas proposições culturais.” (Silva, 2002, p. 727). É como se tivéssemos deixado de ter vergonha da nossa própria herança helénica, como nos diz Vieira (2013): “Os mitos clássicos são paradigmas para a contemporaneidade, estão cada vez mais presentes, tendo sido já superada a rejeição vanguardista do clássico” (p. 127).

Não deixa também de ser curioso, que ao olharmos para a nossa herança civilizacional, encontremos tantas semelhanças com os tempos modernos. Confrontemos a este propósito as palavras de José Ribeiro Ferreira (2004):

A cultura clássica criou valores intrínsecos de grande relevância que, transmitidos ao longo dos tempos, estão na base do viver e sentir do homem moderno: em especial deram forma à cultura ocidental e nela permanecem pujantes e vivos. Os temas e mitos da cultura antiga tornam-se parte importante da cultura e literatura modernas: ora, retomados e reescritos, enformam ou fornecem um eixo de significado a obras inteiras, ora aparecem em alusões fugidias ou mais extensas. O legado clássico continua hoje vivo e exprimiui, através da sua utilização constante pelos autores contemporâneos da qual se servem para dar corpo a valores e ideais do homem da actualidade. (p. 7)

Quem assiste a *Electra*, de Olga Roriz, não deixa de se surpreender com o que esta coreógrafa traz para as suas peças de dança contemporânea e com o papel que esta atribui ao género feminino. Parece que Olga Roriz elabora uma espécie de hermenêutica contemporânea dos mitos da Antiguidade Clássica para nos mostrar a mulher da sociedade contemporânea, à semelhança do que já acontecia no passado em que as figuras mitológicas femininas serviam de referente para nos dar conta, por exemplo, do papel da mulher na sociedade helénica, mas que continua, curiosamente, válido para a contemporaneidade. A este propósito, expõe Vieira (2012): “Ninguém melhor do que Cassandra para símbolo mítico da voz feminina desprezada, da voz sem texto” (p.17).

Não deixa de surpreender esta apropriação dos mitos clássicos e a sua conversão para a contemporaneidade. Não obstante, trata-se de uma pequena amostra, muitos outros exemplos há internacionalmente. Contudo, não deixa de ser curioso um facto observado: o mito de Electra é muito menos trabalhado e conhecido em relação ao seu congénere masculino, o de Édipo. Haverá, aqui, também, uma subalternização de Electra, em analogia com o seu correspondente masculino, Édipo.

3. Cf. <http://www.olgaroriz.com> (consultado em 19/06/2014).

Se para compreender o presente é necessário conhecer o passado, do mesmo modo é crucial entender os conceitos de tragédia e de mito, e, subsequentemente, a história grega de Electra. O termo *tragédia*, do grego *tragodía*, vem para o português por via latina, designa uma peça “teatral que representa uma ação importante em que figuram personagens ilustres, e cujo fim é excitar o terror ou a piedade, terminando geralmente por acontecimento funesto.” (Machado, 1981, p. 128). Deste nome derivou o adjetivo *trágico* para aludir a algo triste, grave ou perigoso ou catastrófico. A popularidade do termo explica-se grandemente pela fama e esplendor das peças dos três principais tragediógrafos gregos, Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. Resume o estilo de cada um destes Jacinto do Prado Coelho (1989):

Os heróis de Ésquilo são vencidos pelo destino e do malogro da sua luta com forças que os ultrapassam tiram uma funda convicção religiosa. Em Sófocles o protagonista revela uma mais larga e sólida confiança nas possibilidades humanas e opõe-se abertamente ao poder e ao mando das autoridades públicas, ao passo que em Eurípedes as personagens se enleiam nas malhas de uma paixão violenta e avassaladora, tornando-se o juguete de forças cegas a que só conseguem subtrair-se pela intervenção de uma divindade. (p. 1062-1063)

Em comum, como indica Aristóteles na *Poética*, todas as personagens trágicas devem ter ascendência nobre, ponto que, a par do final infeliz, distingue a tragédia da comédia. (Aristóteles, l. 6, 1450b). A ação é, assim, centrada no homem e nos seus problemas existenciais, e o seu confronto com os deuses serve ainda para mostrar a fragilidade e impotência do ser humano perante forças superiores. Tal ação tinha uma sequência típica na tragédia clássica, dividida em *hybris*, *némesis*, *anankê*, *castástofre* e *agnórise*, que Jacinto do Prado Coelho (1989) explica deste modo:

A tragédia clássica da Antiguidade centra o nóculo da acção num conflito que leva as personagens a interrogarem-se sobre o sentido da existência e o destino do homem, sobre a validade dos decretos promulgados pelas autoridades estabelecidas e os mandados dos deuses. A todo este sistema de forças, que comprime e pesa sobre a liberdade individual, o cidadão, o homem opõe o seu vivo protesto e lança um desafio (*hybris*) aos deuses e à ordem constituída. À *hybris* responde a vingança, a punição, o ressentimento, uma espécie de ciúme ferido pela corajosa atitude assumida pelo homem, - a *némesis* divina. (...) Os acontecimentos desenrolam-se segundo os actos das personagens e os logros do destino, da necessidade do fatum (*anankê*); encadeiam-se uns nos outros, e, por vezes, precipitam a acção no seu curso através das peripécias, que acabam por voltar o rumo do drama em sentido inesperado (*catástrofe*). Esta mudança brusca é muitas vezes levada a cabo por um reconhecimento (*agnórise*) de laços de parentesco até então insuspeitados. (p. 1062)

De facto, a estrutura da tragédia clássica é tão bem especificada e construída, que todos os detalhes estão pensados ao detalhe e ao pormenor, de modo a servir a ação dramática em todo o seu esplendor:

A importância das personagens adentro do conflito dramático está também devidamente hierarquizada. Segundo o papel maior ou menor que desempenham na acção, ao protagonista – ou personagem central – seguem-se os deuteragonistas e tritagonistas, personagens respectivamente de segunda e terceira categoria. O coro encontra-se ao fundo desta categoria. (...) De início os acontecimentos desdobram-se perante o espectador numa naturalidade aparente, que ao longo começa de se carregar de conteúdo emocional, e levantam no seu espírito a suspeita de que algo horrível se prepara, uma tensão e uma curiosidade da atenção, uma expectativa, que o levam a tomar partido perante o que se passa na cena e a participar das apreensões, inquietudes e sentimentos das personagens. A esta primeira fase ou estádio da acção dá-se o nome de epístase. (Coelho, 1989, p. 1062)

A epístase corresponde hoje ao que poderíamos designar por expectativa, o artifício engendrado pelos tragediógrafos de forma a conseguirem despertar a atenção e a curiosidade dos espectadores, e a prova do êxito desta técnica é que ainda hoje ela é usada, seja pelo escritor, pelo cineasta, pelo dramaturgo ou pelo coreógrafo, mostrando o mínimo no início da história para que o (tele)espetador fique preso até ao final e assista ao desenrolar da acção. A tragédia culmina no “conflito do protagonista com os deuses ou as autoridades da cidade, ou com ambos, consequência do seu descomedimento libertário e individualista”. Esse avolumar num crescendo inquietante (climax), resolve-se numa reviravolta brusca e brutal dos acontecimentos (catástrofe): “Esta fase resume a essência do trágico e condensa as consequências finais da acção do protagonista e das personagens que com ele estão ligadas.” (Coelho, 1989, p. 1062).

As tragédias que ainda hoje são consideradas grandes obras de arte e que nos ajudam também a conhecer melhor a Antiguidade Clássica eram também elas construídas como forma a passar mensagens, de medo ou receio para o público (povo) e serviam de exemplo do que poderia acontecer caso desrespeitassem as normas e as regras da polis:

Aristóteles analisou ainda a tragédia dum ponto de vista psico-social. Para ele o elo que se estabelecia entre o espectador e a acção dramática, essa participação interessada no devir dos acontecimentos, causadora de estados de endopatia, tinha uma função de cathársis, que, segundo a interpretação crítica mais corrente, se destinava a purificar o espectador das suas tendências imorais ou anti-sociais, uma espécie de válvula de escape de forças psíquicas e cargas emocionais, que não encontram conduto próprio para se liberarem. (Coelho, 1989, p. 1062)

A tragédia grega constituía, pois, não apenas o “pão e circo” que entretinha o público, mas permitia fazer a catarse sentimental, como Aristóteles indicou na *Poética* (Aristóteles, l. 6, 1450b) e mostrava o que podia acontecer a quem desrespeitasse o poder:

O agenciamento da acção dramática da tragédia visava à exibição das consequências terríveis (páthos) do descomedimento humano, de modo a sugerir no espectador o temor religioso ou a sua simpatia, dependendo assim, naturalmente, das intenções e da concepção filosófica do tragediógrafo. (Coelho, 1989, p. 1062)

Também a este respeito, Pierre Grimal (1986) diz-nos que a “tragédia grega clássica, (...) obra literária, submetida a certas obrigações e convenções impostas pela tradição e reagrupando em si várias formas de expressão particularmente suscetíveis de atingir o espírito e o coração dos espectadores atenienses” (p. 41).

A preocupação com a verosimilhança, de igual modo, característica da tragédia clássica, ocorria “de modo a salvaguardar (...) [do público espetador] a compreensão” (Silva, 2010, p. 40).

A tragédia, não sendo sinónimo de mito, tem características tangenciais, pois que estas realidades se correlacionam: a tragédia parece existir para nos dar conta dos mitos, e, por seu turno, parece que os mitos foram criados para exaltar ainda mais a carga dramática das tragédias. Atende-se ao que diz a este propósito Luís Mourão (2010):

Tomo as tragédias na mesma linha dos mitos, como narrativas que dizem uma determinada perplexidade antropológica, um aspecto particular da situação do humano no mundo. Só que ao contrário de muitos mitos, a tragédia coloca sempre os humanos directamente em acção, capazes de vontade, de decisão ética, de transformar a situação de partida, e contudo também importantes e presas de forças que os ultrapassam. A tragédia não reside apenas nesta impotência, reside sobretudo na consciência que se tem dela e na consciência que se tem do grau de arbitrariedade das forças que se nos sobrepõem. (p. 77)

O que é, então, um mito? Na *Poética*, Aristóteles diz-nos que “o mito é o princípio e como que a alma da tragédia.” (Aristóteles, l. 6, 1450b). Segundo o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado, o nome *mito* deriva do étimo grego “mythos”, significando “narração dos tempos fabulosos ou heróicos” e ainda “fábula aplicada a uma religião politeísta” e que, por extensão, é uma “alegoria que mostra, sob aspetos fabulosos, os fenómenos naturais, factos históricos, tendências filosóficas.”, sendo, pois, uma “exposição simbólica de factos” (Machado, 1981, p. 303). Lewis Spence (1998) define deste modo o mito: “(...) una explicación de las acciones de un dios o ser sobrenatural” (p. 12). Do étimo “mytos” provém ainda, por via latina, o adjetivo *mutus*, ‘mudo’ ou ‘silencioso’. Esta ideia de silêncio liga-se às coisas que pela sua natureza são inexprimíveis, a não ser por símbolos. Mito e mistério vieram, pois da mesma raiz (Benoist, 1999, p. 94). O homem, ao não encontrar justificação para certos fenómenos ou acontecimentos numa fase pré-lógica ou pré-científica do seu pensamento (Eliade, 1989), criou os mitos para de alguma forma tentar encontrar explicações, já que “o mito impõe sempre a sua exemplaridade muitas vezes escondida sob o romanesco” (Benoist, 1989, p. 95). Esta é uma das mais importantes construções para a compreensão de diversos fenómenos desde a Grécia Antiga. Pensemos em mitos como os de Édipo e de Electra, de Hércules, do Minotauro, de Cassandra, de Ulisses e do Cavalo de Tróia, entre outros. Na cultura helénica, o mito é muito mais do que uma história do fantástico:

O mito seria linguagem de transcendência do sensível, (...) a que bem se pressente ou mal se desvenda, ao sem-fim da própria sensibilidade. Se queremos advertir-nos de que o valor e o alcance do mítico assenta em base firme, inabalável: no que se tenha por valor e alcance da sensibilidade e da imaginação. É certo que o intolerante e indomável racionalista dá por nulo o alcance e o valor do sensível, e julga que melhor pensaria se não tivesse de arrastá-lo como fardo inútil, feito de tudo quanto é conceptualmente inutilizável; mas, por outro lado, vêm os fervorosos praticantes, ou só admiradores, da poesia que é a alma de todas as artes, e esses, decerto, recolherão piedosamente a carga que outros gostariam de alijar, carga que para eles é leveza do ar que respiram. (Sousa, 2004, p. 286).

Portanto, quando um cidadão da Grécia Antiga ia assistir a uma tragédia como *Electra*, aquele já conhecia a matéria mítica em que o tragediógrafo se tinha baseado, num processo paralelo ao que ocorre hoje com os contos populares. Interessava-lhe, por isso, não tanto saber a história (porque já era do seu conhecimento), mas a forma como a história ia ser apresentada e representada. Curiosamente, o mesmo se passa na contemporaneidade, dada a notoriedade destes mitos. A mitologia conta, pois, acontecimentos do passado que pela sua importância e relevância se mantêm atuais, sobrevivem ao poder destruidor do tempo:

[O mito] conta os acontecimentos, as coisas que chegaram a um certo momento do tempo, ou uma série de acontecimentos que se podem inscrever num tempo linear. Cada acontecimento é único, irreversível. Os mitos podem sempre ser lidos diacronicamente. Mas os acontecimentos podem também ser lidos sincronicamente: com efeito, se eles não são completamente idênticos, repetem-se, contudo, de uma certa maneira. O poder destes acontecimentos primordiais permanece actual. (Cunha, 1981, p. 80)

O relevo dos mitos é de tal maneira significativo que estes se tornaram numa referência para muitos dos acontecimentos da atualidade. Não é por acaso que “o passado de nossa cultura ocidental tem a Grécia como referência.” (Sousa, 2004, p. 15). Hoje, apesar de a ciência se sobrepor ao mito, sendo que “as histórias de carácter mitológico são, ou parecem ser, arbitrárias, sem significado, absurdas, dir-se-ia que as histórias mitológicas reaparecem um pouco por todo o lado” (Lévi-Strauss, 1979, p. 23) é impossível não constatar que em tudo o que nos rodeia há uma “claríssima referência à Grécia, cuja mitologia não cessa de atrair-nos” (Sousa, 2004, p. 34).

Em suma, parece que o clássico está mais vivo do que nunca, e seja na forma de mito ou não, a sua presença é uma constatação no presente e sem dúvida alguma que ajuda a construir o futuro. Veja-se o que nos diz Lévi-Strauss (1979):

Não ando longe de pensar que, nas nossas sociedades, a História substitui a Mitologia e desempenha a mesma função, já que para as sociedades sem escrita e sem arquivos, a Mitologia tem por finalidade assegurar, com um alto grau de certeza – a certeza completa é obviamente impossível – que o futuro permanecerá fiel ao presente e ao passado. (p. 63)

Vejamos agora o mito trágico de *Electra*. Apesar da sua importância, esta figura aparece muitas vezes relegada para um plano secundário se a compararmos com o seu par simétrico, *Édipo*. Uma questão de género?

Indica o *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*, de Pierre Grimal (1999), que “Electra é o nome de diversas figuras lendárias” (p. 133). No entanto, ressalva que, de todas a “mais célebre é sem dúvida a filha de Agamémnon e de Clitemnestra” (p. 133). Após o assassínio de seu pai, planeado pela sua mãe e pelo seu amante, Egisto, “Electra, que só por pouco escapa à morte, é tratada como escrava” (p. 133). Ela consegue que o seu irmão seja salvo e educado fora do palácio, onde a heroína passa os dias à espera do seu regresso para consumir a vingança pela morte do pai, o que acaba por acontecer. “Electra desempenha um papel ativo neste duplo crime (...)” (p. 133).

A modernidade acrescentou ou realçou aspetos psicanalíticos que este mito parecia encobrir. Em pleno século XX, Karl Jung, o grande discípulo de Freud, interpreta *Electra* como o complexo que “viria a ser o correspondente feminino do Complexo de Édipo”. O psicanalista explica que o *Complexo de Electra* é “uma predilecção que a criança do sexo feminino tem pela figura paterna em detrimento da figura materna. (...) A filha nutre inconscientemente uma rejeição pela mãe em função do amor que devota à figura paterna, disputando inconscientemente com sua mãe a atenção de seu pai” (Magalhães, 2012).

Quanto a adaptações trágicas do mito de Electra, é fundamental conhecermos a mais representativa de todas, a versão de Sófocles, ainda que houvesse outras tragédias com a mesma protagonista trabalhadas por Eurípedes e por Ésquilo. Como nos indica o classicista espanhol Pedro Sáenz Almeida (Sófocles, 2009):

Escribió Sófocles su *Electra* en torno al 418 antes de nuestra era, sin que tengamos noticia fiable sobre el año exacto de su estreno. También los sabios discuten sobre si la *Electra* de Sófocles es anterior o posterior a la que con el mismo título escribió Eurípedes. Pero esas cuestiones, de momento irresolubles, poco afectan para su análisis y comprensión, su valor literario y su goce escénico: esta *Electra* tiene todas las condiciones para mantener constante el interés del espectador de principio a fin. Además, cuando ese interés se consigue con un nivel poético y conceptual y con una maestría descriptiva de personajes y situaciones difícilmente superable, podemos decir que estamos ante una obra de arte. (contra capa)

O mesmo ensaísta explica na introdução o porquê da genialidade desta tragédia, influenciando o nosso conhecimento contemporâneo do mito de *Electra*:

Esta tragedia de Sófocles ha sido tradicionalmente considerada como la más perfecta de sus obras en cuanto a estructura y movimiento dramáticos: a partir del prólogo, la sucesión de los hechos y las acciones avanza limpiamente desde el comienzo hasta el final. Esta «estructura limpia» es modélica en todo el teatro universal. La regla de oro de que «en teatro menos es más» se cumple en ella de manera singular. Sófocles es el autor dramático que mejor representa los logros de la sociedad ateniense en el momento de su mayor esplendor: él mismo fue un símbolo vivo de ese cenit cívico y cultural

que alcanzó la Atenas de la segunda mitad del siglo V a. de n. era. Frente a la dramaturgia de Esquilo, eminentemente coral y más ligada a esquemas dramáticos arcaicos, Sófocles incorpora el predominio de la acción sustentada por los actores. En este sentido podemos decir que él es el inventor del concepto moderno de teatro occidental. (Sófocles, 2009, p. 9).

Na tentativa de compreender a complexidade familiar, social e política que gira em torno dos Atrida, Pedro Sáenz Almeida apresenta-nos a biografia das várias personagens desta trama, dedicando as seguintes linhas a *Electra*:

Electra: Tiene veintiocho años y es la hija mayor de Agamenón y Clitemnestra. Su nombre, según una etimología antigua y popular, significa «la que no tiene lecho conyugal», la soltera, aunque primero estuvo prometida con su primo Cástor y, después de los hechos que se narran en esta tragedia, acabaría casándose con su primo Pílates. Posee un carácter fuerte e impulsivo, junto a los rasgos anímicos que definen el patetismo trágico: emotividad, capacidad para el sufrimiento y grandeza de espíritu. Pero los largos años transcurridos desde la muerte de su padre han envenenado sus entrañas con un odio hacia su madre y hacia el amante de ésta que va más allá de toda razón: ella misma nos dice que ese odio y esa amargura están esculpidos en su rostro desde antiguo. El sentimiento de víctima se ha apoderado de ella, aunque sea una víctima molesta y peligrosa para los que habitan el palacio. La ferocidad es otro rasgo sobresaliente de su carácter en su papel de víctima y en el de verdugo, Electra es extrema en sus reacciones y no es en absoluto comprensiva para con quien no piensa y actúa como ella. También el tiempo y las miserables condiciones de vida que ha tenido que soportar han engrandecido para ella la figura del padre, irremediamente ausente, hasta convertirlo en el gran amor de su vida. Un amor que ella, en una relación maternofilial, traslada a su hermano menor Orestes en su intento de borrar la figura de la madre natural. Curiosamente su hermano la da luego en matrimonio a Pílates, el alter ego de Orestes. El animal que mejor define a Electra es el de una leona herida, y por ello especialmente hosca y peligrosa. (Sófocles, 2009, p. 24-25)

Personagem singular no campo trágico, podemos ver pela sua biografia a carga emocional que sobrevoa o espírito e a nebulosa vida que se deixa desvendar. Debrucemo-nos sob um dos seus diálogos:

(...) cuántos himnos de dolor,
cuántos golpes en mi pecho,
lleno de heridas sangrientas,
(...) cuánto lloré por mi padre,
al que el sanguinario Ares
no acogió en tierra extranjera,
sino que mi propia madre
y el miserable amante que con ella
comparte indecente lecho
le partieron la cabeza

con doble hacha asesina,
lo mismo que el leñador
corta la robusta encina.
Pero esa muerte cruel nadie lamenta,
nadie llora tu violento,
injusto y atroz final,
padre mío, sólo yo!
(..) pero mi triste cantar
y mis sollozos amargos
han de seguir mientras pueda
(...) Ante los muros que fueron
el palacio de mi padre,
para que todos me oigan,
(...) venid ya a vengar la muerte
de mi padre asesinado
y haced que mi hermano vuelva,
porque esta inmensa carga de tristeza,
que a solas he arrastrado,
está quebrando mis fuerzas
y ahora ya no puedo más! (Sófocles, 2009, p. 51-52).

Pensa-se que Sófocles escreveu *Electra* quando este tinha uma idade avançada, o que dada a sua experiência dramaturgica explicaria em parte o grande valor literário e cénico (dramático) desta “obra de arte.” (2001, p. 10). Veja-se ainda, no que diz respeito à importância desta tragédia, a tabela que se segue, onde se estabelece a relação entre as *dramatis personae*:

Personagens	Relação entre si
Electra	Filha de Agamémnon e de Clitemnestra, irmã de Orestes e Crisótemis
Orestes	Filho de Agamémnon e de Clitemnestra, irmão de Electra e Crisótemis
Coro	Mulheres de Micenas (cidade onde decorre a acção)
Pedagogo	Antigo servo de Agamémnon, perceptor de Orestes
Crisótemis	Filha de Agamémnon e de Clitemnestra, irmã de Electra e Orestes
Pílades	Primo e amigo de Orestes
Clitemnestra	Viúva de Agamémnon, mãe de Ifigénia, Electra, Crisótemis e Orestes, amante (mulher) de Egisto.
Egisto	Rei de Micenas, amante (marido) de Clitemnestra, assassino de Agamémnon.

Tabela 1 - *Dramatis Personae*

Como vemos, de oito personagens, quatro são femininas, sendo de destacar que a protagonista e o coro pertencem a esse género, ou seja, as duas personagens mais importantes nas tragédias gregas, a primeira por uma razão evidente de sumo relevo, a segunda porque o coro está sempre associado ao bom senso, à ponderação e à razoabilidade. É muito raro nas tragédias gregas esse papel ser atribuído ao género feminino, dado o falocentrismo da sociedade grega antiga.

Por outro lado, o ambiente dramático desta tragedia, como no explica Sáenz Almeida, “sirve para introducimos en un mundo fronterizo con el del oscuro reino de los muertos y de las divinidades infernales, a cuyo cargo está la venganza justiciera que da reposo a los difuntos” (Sófocles, 2009, p. 10). É que o facto de a acção decorrer no palácio dos Atridas, ou seja, a casa dos poderosos Menelau e Agamémnon, o primeiro atraído por Helena, o segundo assassinado por Clitemnestra, é já por si só presságio funesto do que se irá passar com o desenrolar da trama, uma vez que este cenário já tinha sido palco de inúmeros acontecimentos trágicos:

(...) en su interior murió Agamenón – la víctima cuya muerte es el motor remoto de esta tragedia – y en él también morirán sus asesinos, Clitemnestra y Egisto. Anteriormente el palacio había sido testigo de múltiples crímenes: Atreo, por ejemplo, habría matado a los hijos de su hermano Tiestes en venganza por el adulterio de su esposa Aérope con Tiestes, y luego se los había servido en un banquete. Este ambiente que emana de «la lúgubre mansión de los Atridas» impregna toda la obra y se funde con su temática: la venganza. (Sófocles, 2009, p. 11)

Com estes antecedentes cronotrópicos deixa-se já antever o desfecho trágico da morte. O conflito está assegurado, parece que os deuses jogam a favor de um desenlace de crime e vingança, onde no fim da acção os assassinos pagam pelo seu crime:

La acción comienza de madrugada, cuando empieza a amanecer, en esa hora en que las tinieblas nocturnas van cediendo paso a la luz del sol, como prefiguración de lo que será este nuevo día que amanece, en el que Micenas, tras un largo período de oscuridad, recobrará su libertad con la ejecución de la necesaria venganza. Durante todo el Prólogo los conceptos y las imágenes de oscuridad y luz se van contraponiendo y asimilando respectivamente a los de dolor e injusticia de una parte, y a los de venganza y libertad de otra. (Sófocles, 2009, p. 13)

É neste ambiente de luz que nos é apresentado Orestes, o jovem herói que chega a Micenas, trazido pelos deuses, para vingar o pai assassinado. Por sua vez, *Electra* é introduzida na ação por Sófocles num ambiente totalmente contrário. Fica aqui bem patente a maestria poética do filósofo na arte da escrita dramática, o que faz com que o público (espetadores e ou leitores) possa já começar a construir nas suas mentes a dimensão psicológica das personagens Orestes e Electra:

Si la aparición de Orestes, con la que se abre la tragedia, nos ha encarado frontalmente con la luz, su mutis de escena para dar paso a su hermana Electra nos sumerge de nuevo en las tinieblas del dolor: Electra está a punto de sucumbir bajo la inmensa carga de tristeza, resentimiento e impotencia que ha dominado su vida desde que su padre Agamenón fuera asesinado por Clitemnestra e Egisto. Durante los largos años transcurridos desde aquel suceso, Electra ha consumido su juventud obligada a vivir con los asesinos de su padre; el odio hacia ellos ha engrandecido la memoria y la figura del padre hasta convertirlo en el único objeto de su amor. De otra parte, el recuerdo de su hermano Orestes, al que ella siendo niño salvó de la muerte para que un día pudiera vengar a su padre, va camino de pasar de ser esperanza a ser una tortura: él ya debería haber llegado para hacer venganza. (Sófocles, 2009, p. 14)

A tragédia adensa-se, e Sófocles introduz agora Clitemnestra pela voz de Crisótemis, que conta o sonho que a mãe teve durante a noite e vai marcar o rumo dos acontecimentos. Electra enfrenta a mãe com “todo el odio contenido y acumulado por una y otra sale por sus bocas; cada cual, protagonista y antagonista, apelando a la historia familiar, se carga de razones. Se trata en esta ocasión del enfrentamiento directo entre el poder, que defiende el *status quo* vigente al dar comienzo la tragedia, y la protagonista que, ultrajada por ese estado de cosas, pretende subvertirlo” (Sófocles, 2009, p. 16). Entra então em cena o Pedagogo, que introduz na trama a ironia refinada de Sófocles, anunciando a morte de Orestes. O poder de narração é tal que consegue convencer tanto Clitemnestra como Electra deste destino malfadado, para alegria da primeira e desespero da segunda: “otra vez se hace patente la engañosa contraposición entre apariencia y realidad” (p. 17). Surge novamente em cena Crisótemis, que não tinha assistido ao discurso do Pedagogo, para anunciar ter encontrado no túmulo do pai sinais da presença de Orestes na cidade. Electra desengana a sua irmã e informa-a que o seu irmão está morto. Para adensar ainda mais a trama, eis que surgem em cena as (supostas) cinzas de Orestes. Electra, em pranto,

acredita que se trata verdadeiramente das cinzas do seu irmão. Orestes ao ver o estado da sua irmã (Electra) não aguenta mais e dá-se a conhecer: “llegamos en este punto a un tópic o lugar común de la tragedia y, en general, de todo el teatro antiguo: la anagnórisis o reconocimiento” (p. 18). Electra rejubila de alegria, ao ver o irmão vivo, apressa-se a dizer que não há homens no palácio e que já podem matar a mãe Clitemnestra. O Coro, presença fulcral nas tragédias gregas, anuncia, aqui, os gritos de terror e agonia da mãe a suplicar pela sua vida: “El último aullido de Clitemnestra solo arranca en Electra la expresión feroz de su deseo de que ese grito final fuera también el del amante de su madre” (p. 19). Sófocles chama agora à cena Egisto e envolve-o numa breve escuridão simbolizando uma ação enganosa carregada de cinismo que acentua no público a impressão de que algo pode acontecer a qualquer momento. O rei é capturado e confrontado com o cadáver de Clitemnestra (sua esposa):

El Éxodo del Coro resume y corona el drama en cuatro versos cuyos núcleos conceptuales convergen en el objetivo final de las acciones del drama: Atridas > dolores > crímenes > libertad. El Círculo dramático que se abría con la llegada del vengador se cierra con la ejecución de la venganza. El crimen que puso en marcha el mecanismo trágico se compensa con la muerte de los criminales: la balanza de la implacable Némesis queda equilibrada. La luz, en forma de cegadora claridad, inunda la escena. (p. 19)

É desta forma que Sófocles põe fim à tragédia, fazendo-se justiça, vingada que fica a morte do rei Agamémnon pelos seus filhos.

O facto de a figura mitológica de Electra ter atravessado os séculos e ter chegado até nós, por si só já faz daquela uma referência cultural do ocidente, logo um ser social, que nos tem acompanhado, como se tratasse de uma figura imortal. Esta mulher faz-se presente e continuamente nos dá provas da sua existência. Ao que parece, veio para ficar. Como refere Olga Roriz, a “atualidade dos conflitos geracionais, religiosos, políticos, amorosos, são todos muito semelhantes ao que se passa hoje” (Pires, 2014, p. 111), o que nos remete para o lado atual desta figura, que parece deixar de ser mitológica, para ser real. Falamos de um ente mitológico, mas poderíamos estar a falar de uma mulher hodierna, com as suas dúvidas e incertezas em relação ao seu futuro, que planeia a sua vida e o seu destino, como refere Olga Roriz:

Não me pareceu um personagem de uma mulher muito longínqua, uma coisa que quase não tocamos, uma época que não tem nada a ver com a nossa. Estranhamente, ela é muito actual, nós somos seres humanos e não evoluímos assim tanto, o que evoluiu foi a tecnologia! (Pires, 2014, p. 112)

Em suma, todos estes aspetos conferem a Electra uma existência social, antropomorfizando uma figura mitológica numa mulher, com as suas dúvidas e incertezas em relação ao seu futuro, mas que também demonstra força, resistência e planeia a sua vida e futuro.

Electra é e simboliza, ao mesmo tempo, a mulher vítima por ser uma filha mal-amada, uma irmã carente, uma mulher esquecida numa espera vã, a mulher heroína, que se consegue rebelar, nem que seja com gestos agressivos que podem não ter consequências práticas, mas mostram coragem de resistir às agressões e injustiças de que é vítima, e a vilã em parte, que planeia a vingança. Ao aferir mais sobre esta figura mitológica intrigante que é Electra, tantas vezes relegada para segundo plano, nas pesquisas realizadas a este nível, permitiram-nos chegar à conclusão que a contemporaneidade artística, nos mais diversos domínios, não se esqueceu da Antiguidade grega, nem do mito de *Electra*, mesmo que alguns dos seus avatares tenham afastado bastante esta figura feminina da tradição mitológica. E assim, na nossa análise, fomos encontra-la na pintura, na banda desenhada, na escultura, no teatro e no cinema e na da dança contemporânea.

Electra, esta está associada às causas feministas, dada a sua força por um lado e a sua sensibilidade e inteligência por outro. Apesar de o seu par simétrico (Édipo) ser usualmente mais conhecido junto do grande público, a verdade, e sobretudo no meio artístico, Electra destaca-se, alternando entre uma supermulher ou a vilã poderosa, contrastando com a habitual e sombria vida que nos é apresentada em outros exercícios de palimpsesto em torno de Electra.

REFERÊNCIAS

Aristóteles. **Poética**. Lisboa: IN-CM, 2010.

Benoist, L. **Signos, símbolos e mitos**. Lisboa: Edições 70, 1999.

Coelho, J. P. (Dir.) **Dicionário de literatura**. (Vol.4). Porto: Figueirinhas, 1989.

Cunha, B. C. **Psicanálise e estruturalismo**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1981.

Eliade, M. **Mitos, sonhos e mistérios**. Lisboa: Edições 70, 1989.

Ferreira, J. R. Prefácio. In J. R. Ferreira & P. B. Dias (Coord.), **Fluir perene – A Cultura clássica em escritores portugueses contemporâneos** (4-9). Coimbra: Minerva, 2004.

García Gual, C. **La Antigüedad novelada. Las novelas históricas sobre el mundo griego y romano**. Barcelona: Anagrama, 1995.

Grimal, P. **O teatro antigo**. Lisboa: Edições 70, 1981.

Grimal, P. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Lisboa: Difel, 1999.

Lévi-Strauss, C. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1979.

Lourenço, F. (trad. e org.) **Odisseia**. Lisboa: Cotovia, 2003.

Lourenço, F. (trad. e org.) **Iliada**. Lisboa: Cotovia, 2005.

Lourenço, F. (trad. e org.) **Poesia Grega. De Álcman a Teócrito**. Lisboa: Cotovia, 2006.

Machado, J. P. (Coord.) **Grande dicionário da língua portuguesa** (vol. 7). Lisboa: Amigos do Livro Editores, 1981.

Magalhães, Y. M. **O complexo de Electra em Nelson Rodrigues**. Comunicação apresentada no VII Congresso da ABRACE – Tempos de Memória: Vestígios, ressonâncias e mutações, Porto Alegre, Brasil, 2012.

Manfredi, V. M. **O exército perdido**. Porto: Porto Editora, 2008.

Montero Cartelle, E.; Herrero Ingelmo, M. C. **De Virgílio a Umberto Eco. La novela histórica latina contemporânea**. Madrid/Huelva: Ediciones del Morto/Universidad de Huelva, 1994.

Mourão, L. Vergílio Anacoluto: O Trágico em nítido nulo. In M. T. Anacleto & F. M. Oliveira (Org.), **O Trágico**. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa, 2010.

Pires, R. **A questão de género em Electra, de Olga Roriz**. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2014.

Silva, J. M. Desnudez Uivante. In M. F. Marinho (Org.), **Obra Completa de José Marmelo e Silva. Não Aceitei a Ortodoxia** (Cap. XVII). Porto: Campo das Letras, 2020.

Silva, M. F. Poeta, criação e público. A noção de trágico nos criadores teatrais atenienses. In M. T. Anacleto & F. M. Oliveira (Org.), **O Trágico**. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa, 2010.

Sófocles. **Electra** (P. Sáenz Almeida trad. e vers.). Madrid: Ediciones Clásicas, 2009.

Sousa, E. **Mitologia, história e mito**. Lisboa: IN-CM, 2004.

Spence, L. **Introducción a la mitología**. Madrid: Edimat Libros, 1998.

Vieira, C. C. **O universo feminino na Esmeralda Partida de Fernando Campos**. Lisboa: Difel, 2012.

Vieira, C. C. **Apropriações da antiguidade clássica no romance histórico português**. *Colóquio Letras*. 182, 127-138, 2013.

CAPÍTULO 5

SUBTERFÚGIOS E DISSENSÕES NA NARRATIVA DE *O SENHOR BRETON E A ENTREVISTA*, DE GONÇALO M. TAVARES

Data de aceite: 26/04/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Robson José Custódio

Universidade Federal do Paraná
Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/2248945271530745>

<https://orcid.org/0000-0003-4046-8647>

Este texto foi parcialmente apresentado em forma de comunicação oral no XXV Congresso Internacional da Abraplip, na Universidade do Estado do Amazonas, ocorrido entre os dias 8 e 13 de novembro de 2015, em Manaus, Amazonas.

RESUMO: Em *Biblioteca*, Gonçalo M. Tavares fragmenta, em um dos verbetes, as suas próprias perspectivas de leitura sobre o poeta francês André Breton. Nesse texto, o autor afirma que ser duplo não é ser zero, mas hesitar em frente ao espelho é uma possibilidade. Sendo assim, um mesmo indivíduo reagirá a si mesmo, entre titubeações e resoluções, visando refletir sobre a própria existência e a realidade do mundo. É com esse cenário, portanto, que *O Senhor Breton e a entrevista* se desenrola. Como um dos habitantes de *O bairro*, Breton vive uma situação dúbia: confabular consigo mesmo em frente ao espelho e refletir retoricamente com o leitor situações críticas do cotidiano no bairro. Dessa forma, o presente texto objetiva analisar a construção da narrativa da obra de Tavares, direcionando-se às contraposições criadas pelo narrador.

PALAVRAS-CHAVE: Narrador, entrevista, espelho, poesia lusitana.

SUBTERFUGES AND DISSENSIONS IN THE NARRATIVE OF *THE MISTER BRETON AND THE INTERVIEW*, BY GONÇALO M. TAVARES

ABSTRACT: In *Library*, Gonçalo M. Tavares fragments, in one note, the himself perspectives of reading about the French poet André Breton. That text, the author asseverates that to be double isn't to be zero, but to hesitate in front of the mirror is a possibility. Thus, a same person will react to himself, between hesitations and resolutions, he's aiming to consider about existence himself and the reality of the world. It's with this scenery, therefore, *The mister Breton and the interview* develops. As one resident of *The neighborhood*, Breton lives a dubious situation: to confabulate with himself in front of the mirror and to think rhetorically with the reader critical everyday situations at the neighborhood. Thus, the present text intends to analyze the construction of the narrative Tavares' work, it's addressing the oppositions created by the narrator.

KEYWORDS: Narrator, interview, mirror, Lusitanian poetry.

1 | INTRODUÇÃO OU OS SUBTERFÚGIOS DA NARRATIVA

A obra *O senhor Breton e a entrevista*, do autor português contemporâneo Gonçalo M. Tavares, traz uma peculiaridade importante na escrita: a condução da narrativa. O discurso usado durante o texto admite uma nova forma de leitura, já que muitas das vezes na história o leitor é praticamente convidado a se envolver nos pensamentos do narrador. De alguma forma, as reflexões do Senhor Breton, que entrevista a si mesmo, buscam respostas que nem ele mesmo consegue encontrar. São dez perguntas feitas e oferecidas, com deduções e posições quase estabelecidas, que se baseiam em construções individuais do pensamento de Breton – e por que não de Tavares, tendo o tríplice olhar diante do momento narrativo – em que a própria pergunta pode indiciar retornos reflexivos para a leitura (talvez, veja-se um aspecto aproximativo da metalinguagem do narrador, ou de um processo de retórica).

Durante muitas vezes, a leitura realizada fora conduzida por um viés reflexivo, apenas, em que o entrevistado não se manifestava com as respostas esperadas tanto pelo entrevistador quanto pelo leitor. No geral, a entrevista é realizada por Breton a ele mesmo, em frente a um espelho. A todas as perguntas não se têm as respostas; Breton apenas repensa atitudes externas aos questionamentos realizados. Este trabalho visa, assim, discutir esse “jogo” da narrativa de Breton (ou até mesmo de Tavares), tendo a ficção se atrelando à realidade do sujeito e constituindo-se a uma obra poética de microcontos. É relevante refletir, nesse parâmetro, o modo como a narrativa se constrói diante da instável entrevista de/com Breton.

Observemos suas reflexões a partir da 1ª pergunta, na qual ele define a poesia:

A poesia não se encontra nem em um lado nem no outro: a noite tem dois lados e a poesia é a porta da casa no momento em que é aberta e o escuro cobre a relva e o céu. Mas quando alguém tem medo, deve correr para casa; e quando sente tédio, deve correr para a parte de fora da noite. E a poesia, que parece uma coisa parada, resolve, ao mesmo tempo, o tédio e o medo; o que é bom e dois, sendo uma única, a poesia. (TAVARES, 2009, p. 11)

Já na 2ª pergunta, a existência da poesia se dá pela tendência à paisagem ou pelo momento futuro das coisas. O instinto arqueológico, a partir da anatomia, ideia fornecida pelo senhor Breton, volta-nos à essência interna dos versos. Ao escavá-los, descobriremos primeiro “a tíbia e o perônio, e só depois certas células inteligentes” (TAVARES, 2009, p. 14). Ou seja, somente depois de partirmos da superficialidade é que conseguiremos alcançar reflexões relevantes na poesia. Breton ainda explica as fórmulas da vida (a poesia), mesmo não sendo importantes para uma organicidade externa, para um leitor ávido que busca sua sobrevivência e tão somente com um propósito do “eu”. Ao atingir os pensamentos alheios, não há um alimento, a não ser para a alma e, para ele, as pessoas que dizem se alimentar de poesia são as pessoas que nunca passaram fome na vida. A escrita é natural para si mesmo, não para o outro. Mas há um intuito de se apropriar fisicamente do outro, de buscar

nas entranhas da pele, de também se tornar alimento. A poesia é suficientemente forte para não depender de nenhum histórico; ela deve aproveitar o instante que surge nas mentes, permanecer e ir-se.

O verso pisa, sim, teu coração, como se fosse o inverso de um ataque cardíaco, o simétrico bom do peso mau. Um verso forte não tem história, como os países. Não tem invasões, reis, assassinados, resistências, traições, e quatro adultérios de uma rainha da Idade Média. Um verso, hoje, não tem Idade Média dentro dele. Mesmo que seja um verso com dois mil anos, hoje, esse verso é absolutamente contemporâneo. Porque é verso (TAVARES, 2009, p. 16).

A todas essas questões elaboradas por ele, a essas perguntas reflexivas e persuasivas não se têm as respostas. Breton apenas repensa atitudes externas aos questionamentos realizados – o que podemos considerar como o seu modo de responder, mesmo que a partir de ações e comentários. Esse indivíduo que realiza a entrevista reveza entre a primeira pessoa (é a que mais aparece), e a terceira – para estabelecer comentários, que se desenrolam a partir das discussões.

À priori, sabe-se que todo e qualquer tipo de texto é produzido por algum indivíduo, um autor. Esse mesmo texto pode possuir internamente alguém que a conte, o narrador. Nas obras *de O bairro*, encontramos a amarração entre um “eu” narrador que também se destaca como um “eu” personagem.

O narrador, basicamente, é “o destinador do discurso explicitamente instalado no enunciado é actante da enunciação enunciada e pode estar em sincretismo com um dos actantes do enunciado. Na medida em que o narrador pode intervir a todo instante como tal na narrativa, todo o enredo é virtualmente feito em primeira pessoa” (FIORIN, 2002, p. 104). Não é possível, aliás, desligarmos o sujeito da linguagem.

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego [...] a subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo, mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência (BENVENISTE, 1976, p. 286).

Barthes (2004), entretanto, afirma em seu texto que a linguística acaba com o autor, pois a enunciação se mostra vazia sem a necessidade de conter interlocutores. “Linguisticamente’, o autor nunca é nada mais para além daquele que escreve, ‘tal’ como eu não é senão aquele que diz eu” (p.60). Se pararmos para olhar a obra do autor português, encontraremos até mesmo, em suas perguntas, a forma de ser da personagem; o Senhor se comporta, em um todo da obra, de maneira despreocupada, sem relevar os critérios de um questionamento elaborado por ele mesmo. Esse sujeito que aparece dentro das indagações parte do pressuposto de que o entrevistado acompanharia as reflexões e as desenvolveria em seus comentários, no entanto, vemos o contrário.

E se isto existe – e acredito que sim, senhor Breton -, se isto existe é porque os versos, quando digeridos, se decompõem em fragmentos que esquecemos, mas também numa energia que nos torna bípedes mais lúcidos. Como se nossa cabeça estivesse mais perto de tocar o sol.

Será isso, senhor Breton?

O senhor Breton estava cansado. Era o momento de fazer um intervalo na entrevista. Parou a gravação, dirigiu-se à porta do apartamento e saiu. Precisava andar, precisava desacelerar (TAVARES, 2009, p. 28).

Nesse trecho, a resposta de Breton não surge explicitamente, mas quem responde é o próprio narrador. Observa-se o período “precisava andar, precisava desacelerar” destacado do parágrafo anterior; nele as atitudes do senhor contadas na narrativa são as respostas para o comentário na indagação dele mesmo. Nem sempre palavras, portanto, serão as réplicas, também movimentos podem nos dar orientações cabíveis a cada questão.

Em Foucault (1997), um autor é visto como uma “função-sujeito” capaz de possibilitar a ação de relacionar textos entre si, já que ele apresenta características de um modo de ser do discurso. Nele, se comporta uma diversidade de “eus” que se manifestam nos diversos planos presentes dentro de uma obra.

A função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em, simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar. (p. 56)

Em nosso entorno, muitos discursos que acontecem são ignorados por um autor, ou melhor, a noção de autoria não aparece para textos não literários. Para Foucault, ainda, “o autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 2014, p. 26). Portanto, toda essa relação de conhecimento adquirido ao longo do tempo por Gonçalo M. Tavares é refletida na escrita da série. Os autores ‘historiografados’ – e arqueologizados, assim digamos – carregam em suas histórias esse olhar obtido por Tavares. Assim:

[...] seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao menos desde certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta função do autor (FOUCAULT, 2014, p. 27).

Vejamos, por exemplo, nesse nosso caso. André Breton, surrealista francês, é desenvolvido a partir da vivência na vanguarda de [também] sua autoria. No Manifesto Surrealista, Breton defende que os instintos humanos e o inconsciente sejam fontes criadoras na arte. É um:

[...] automatismo psíquico puro pelo qual se propõe exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral (BRETON, 1924, p. 12).

No caso do poeta, era escrever espontaneamente, sem medição de pensamentos.

Contudo, para Barthes (2004), o surrealismo ajudou a retirar a imagem sagrada do autor:

[...] ao recomendar sem cessar a ilusão brusca dos sentidos esperados (era o famoso “safanão” surrealista), ao confiar à mão a preocupação de escrever tão depressa quanto possível o que a própria cabeça ignora (era a escrita automática), ao aceitar o princípio e a experiência de uma escrita a vários (p. 60).

No Bairro, Breton é esse posicionamento arriscado, bárbaro, do homem após a modernidade, mas que é capaz de estar seguro e no controle de si mesmo. Sua autorreflexão filosófica o segura para que nenhuma barbárie venha a acontecer.

Sloterdijk afirma que a modernidade estética é um procedimento de uso da violência, não contra pessoas ou coisas, mas sim contra circunstâncias culturais pouco claras. Diz ele que “*Dado que en esta guerra de mentalidades la normalidad se considera un crimen, el arte, como médio de lucha contra el crimen, puede apoyarse en órdenes de entrada en acción inusuales*” (SLOTERDIJK, 2009a, p. 130 apud STUDART, 2012, p. 218). Tanto que lembra a passagem do Segundo Manifesto Surrealista, de 1930, escrito por André Breton, quando este diz que a ação surrealista mais simples consiste em ir para rua com revólveres em punho e disparar às cegas na multidão tantas vezes quanto for possível. Breton é um dos senhores escolhidos por Gonçalo M. Tavares para morar no bairro o que tem a ver com um posicionamento do homem no mundo a partir daquilo que a arte é capaz de gerar como risco, logo como política, como não-familiar, como projeção futura e utópica. É uma pequena reação contemporânea para não correr o risco de se associar ao hábito da modernidade de converter tudo em regra, mesmo a imitação do ato bárbaro. (STUDART, 2012, p. 218)

Na obra de Gonçalo, Breton é, por conseguinte, retratado pelo narrador na forma espontânea de um cotidiano do poeta com recorrência aos pensamentos livres, em que a preocupação com a formalidade de uma entrevista, por exemplo, ou com a espera de respostas prontas e certeiras aconteçam, de fato. Como o entrevistador é ele mesmo, as reflexões são ainda mais intensas, como se realmente houvesse um pensamento livre sendo entoado. Como é possível perceber na “7ª pergunta”.

CONTINUEMOS, SENHOR BRETON – já que teve a ocasião de vislumbrar, mesmo que só à distância, a casa do senhor Walser -, continuemos nos cuidados e nas reparações do assoalho. Minha questão está relacionada com o fato de as tábuas, no geral, se soltarem e desgastarem com muita frequência. E o chão do mundo não é outra coisa senão isto: um chão que pode se soltar. [...] Mas voltemos à questão, senhor Breton – deixe-se de rodeios, por favor! –, diga-me, por favor: atendendo a certos nomes, não se pensa de imediato em certos acontecimentos? [...]

O senhor Breton fez um intervalo. Apenas para fumar um cigarro. (TAVARES, 2009, p. 39)

Essa ideia pode ser complementada pelo que diz Benjamin (1994), no que se refere às relações que desenvolvem um narrador na história contada. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (p. 201). Logo, tudo aquilo que se faz com meio relacional pode servir de base para a criação da história.

O narrador, nesse pensamento, tem a permissão de dar conselhos, já que pode recorrer ao acervo de toda uma vida. “Uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer” (BENJAMIN, 1994, p. 221). Uma contribuição do leitor é provocada em seu discurso, o qual, na entrevista, toma um rumo contributivo na compreensão do todo.

O leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito. (BARTHES, 2004, p. 64)

Assim, na narrativa de Tavares (2009) o discurso do narrador é posicionado muito mais próximo de uma maneira indireta livre, em que, mesmo quando se encontra na terceira pessoa, aparece com pensamentos aleatórios durante a construção. “O que há de tão útil no estilo indireto livre é que uma palavra como ‘idiota’ de certa forma pertence ao autor e ao personagem; não sabemos muito bem quem ‘possui’ a palavra” (WOOD, 2012, p. 23). A partir desse discurso é que é possível enxergar uma linguagem pelo olhar da personagem ou do autor, depende do nível de limitação e o pacto exercido com o leitor. Wood ainda estabelece o termo “ironia do autor” quando essas vozes entre os dois parecem sumir, “quando a voz do personagem parece se amotinar e se apoderar de toda a narração” (WOOD, 2012, p. 31). E quando se fundem, chama-o de “plenitude do tédio”, que é “a linguagem corrompida que existe na realidade, que todos nós conhecemos até demais e da qual queremos desesperadamente fugir” (ibidem, p. 40). É o que se constata neste excerto:

Não se alude aqui a comprimentos assinaláveis com fita métrica, é claro. Um verso tem vida: portanto, altura por fora; e tem ainda mais vida: portanto, altura, por dentro. E se um organismo tem dois mundos, aquele que não se vê é sempre o mais importante, pelo menos este é um pressentimento que eu tenho, senhor Breton. Identifica-se com ele? (O senhor Breton mexe-se na cadeira. Parece incomodado com a questão.) (TAVARES, 2009, p. 49)

Nas relações entre os sujeitos da história, pode-se ter uma certeza de que quem apresenta a história não é o mesmo que a conta. A realidade provida do autor influencia

na construção do texto, mas não o domina a ponto de se tornarem os mesmos sujeitos. As relações de poder entre o autor e o narrador [perpassadas na narrativa/poética] refletem, pois, em um narratário, que é aquele que preencherá as lacunas exigidas no texto.

Para ter uma ideia vaga do autor, é preciso fazer uma pesquisa, juntar documentos, ler prefácios; para saber tudo sobre o narrador, basta ler seu texto. O narrador, portanto, é sempre uma criação do autor e pode, conseqüentemente, distinguir-se dele pelo sexo, pelos gostos, pelos valores ou pela natureza (JOUVE, 2002, p. 360).

Por sua criação, o narrador faz com que as ideias lhe aproximem do autor. Contudo, no caso de *O senhor Breton e a entrevista*, toda essa “brincadeira” entre o autor, o narrador e a personagem ergue uma relação importante com o leitor.

2 | A LEITURA, O LEITOR E OS ENSAIOS DE DISSENSÕES

“Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação” (ISER, 1979, p. 83). E assim vamos lidar com o sentido da leitura na obra de Tavares. Isso, porque as relações entre eles se fazem importante para a compreensão de toda obra. Lembramos aqui que o texto é composto por uma entrevista realizada em frente a um espelho consigo mesmo.

Na sequência, Iser (1979) apresenta na teoria da interação de Edward Jones e Harold Gerard em *Foundations of social psychology* quatro processos de interação: a pseudocontingência, a contingência assimétrica, a contingência reativa e a contingência recíproca, que é a qual consideramos ser a mais viável dentro da obra de Tavares, já que ela se refere a uma determinada fluência no diálogo entre a obra e o leitor, no qual o mutualismo é dominante. Observa-se a “2ª pergunta”, em que Breton realiza ponderações que não são respondidas por ele, ao final, a partir da questão: “O que fará mais falta aos dias do animal humano: a fórmula $E=mc^2$ ou os versos de Rilke?” (TAVARES, 2009, p. 14). Muitas dessas ideias em discussão na narrativa são absorvidas pelo narrador para que, com isso, o leitor consiga refletir sobre o assunto. As ponderações sobre a física e a poesia tornam-se ideias para serem alocadas pelo leitor e possivelmente serem esclarecidas na leitura individual de cada um. A “resposta(-ação)” das perguntas é um indício para que isso aconteça: “O senhor Breton olhou para o espelho. Parou o gravador. [...] Ligou o gravador. Passou para a pergunta seguinte. Começou a falar” (ibidem, p. 17).

Já nesse mérito, o conceito de leitor modelo complementa essas ideias, já que ele se define como praticamente um “leitor ideal” para a obra, aquele que possui “um conjunto de condições de sucesso” contratadas a partir do texto, que esteja de acordo com a vontade e o esperado pelo autor, buscando as determinadas respostas solicitadas na leitura (JOUVE, 2002). Breton faz reflexões, dessa maneira, que são ignoradas por ele

mesmo nas respostas, e que na participação do leitor vemos a possibilidade de respostas. Seria, portanto, um leitor modelo que no contexto psicológico da obra não lhe é imposto nada. “Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação [apenas na narrativa]” (BENJAMIN, 1994, p. 203). No entanto, a noção de subjetividade, se vê nas relações diáticas entre o texto e o leitor, visto que quando falamos da oralidade há mutuamente um diálogo entre os falantes. “O leitor nunca retirará do texto a certeza explícita de que a sua compreensão é a justa”. (ISER, 1979, p. 87). Pelo contrário, o que vai estar presente são alguns pontos de indeterminação, que dá a possibilidade de o leitor se propagar e intervir dentro do texto. Isso não quer dizer, segundo Iser (1979), que o leitor tem liberdade para imaginar e criar o que quer, mas alguns encaminhamentos já serão propostos, para que os vazios sejam corretamente preenchidos.

A persuasão repassada vem da intenção ilocutória, termo que Jouve (2002) define como “a vontade de agir sobre o destinatário, de modificar seu comportamento” (p.21). Segundo ele, a intenção está presente em toda narrativa e é um modo de levar o leitor a se perguntar sobre o seu jeito de estabelecer sentido. Para Yunes (2005), “a questão da leitura na contemporaneidade se coloca na confluência das interpretações, na urgência de transformar meros receptores em leitores” (p.102).

Tudo isso nos traz influentes para a leitura, que provocam as interpretações. A forma de ler, por exemplo, também pode modificar as ideias durante o processo. O leitor modelo, além disso, carrega uma bagagem de leitura que servirá de influente para o leitor. Isso,

porque não se vai sozinho ao encontro, não se vai nu, mas com toda a carga de memória que se tem, e das próprias experiências. Evidentemente é um encontro que vai produzir mais do que ao longo dos milênios tentou-se preservar: o uso ‘certo’ dessa informação” (ibidem, p. 100).

Para Jouve (2002), cada leitor traz consigo a sua própria experiência de leitura, cultura e valores, que vai influenciar na leitura, no entanto, não vai modificar e sim complementar. Logo, uma leitura não pode ser exclusiva com elementos paratextuais ou dados, históricos, mapas, que auxiliam na leitura e não a modifica. Lembremos, aqui, das discussões anteriores sobre a contribuição dos meios relacionais para a obra, ou seja, de que forma o Surrealismo, por exemplo, influencia na obra de Tavares para o entendimento da obra em um todo.

Sabendo da vida histórico-artística de Breton, muitas coisas na narrativa são melhor compreendidas. De alguma forma, esse contexto caminha o leitor aos passos do indivíduo na narrativa. “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1994, p. 213). É uma relação dialética¹, de fato,

1. Penso o termo “dialética”, nos termos blanchotianos, pelo viés da acepção básica etimológica de *dialektikós*, ou seja, do grego, relativa à discussão, diálogo entre dois polos. Relação dialética, nesse sentido de uso, pois não há como pressuposto hegeliano a concepção de “tese, antítese e síntese”, e sim no mero sentido de “diálogo”. No caso de Gonçalo Tavares, há uma relação de diálogo fundamental estabelecida também pela dissonância entre a memória do leitor (me-

para auxílio de compreensão. Nas dez perguntas da obra, o entrevistado não capta (não porque não sabe, mas por não ter a intenção primária disso) as informações esperadas pelo entrevistador, sendo assim, ele não as responde, e espera-se que esse leitor que caminha de mãos dadas com o narrador, reflita e possivelmente apresente essas respostas.

Por outro lado, por paradoxal que possa parecer, compreendemos no narrador uma relação com o fim da autoria, o acabamento da relação autor/leitor, pois o que acontece é que “a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa” (BARTHES, 2004, p. 58). E assim acreditamos que o ato da escrita permanece interminável ou, ao menos em Tavares, desponta a relação com o interminável, logo este leitor está, de algum modo, “por vir”. O domínio sob a obra pode ser intervisto, negando e intrometendo pensamentos, vê-se uma necessidade de recorrer ao tempo, muitas vezes percebendo o passado e destinando-o ao futuro. Mas, “não avançamos na linguagem como num caminho. Na linguagem começa-se sempre; repete-se o início como se a cada momento nos amputassem as pernas” (TAVARES, 2005, p. 182). É bem importante salientar que mesmo que uma obra seja construída pelo autor, no viés do interminável, perceber-se-á que ligações – em muitas, externas – haverá junto a outras.

Do tempo ativo, do instante, ele conserva o gume cortante, a rapidez violenta. Assim é que se conserva no interior da obra, contém-se onde já não possui apoio. Mas a obra também conserva, por causa disso, um conteúdo, não é toda ela interior a si mesma (BLANCHOT, 2011, p. 19).

O ato da escrita e o trabalho de retomada em relação ao trabalho de escrita cotidiana, fazem com que nos mantenhamos no interminável. Para Butor:

[...] a obra inacabada é para nós a necessidade de uma invenção, e vemos bem a seu propósito que o crítico mais exato, mais respeitoso, é aquele cuja invenção consegue prolongar a do autor, a fazer com que esta entre a tal ponto nele mesmo que ele saberá fazer de sua imaginação uma parte da sua própria” (BUTOR, 1974, p. 199).

O fato de que, muitas vezes, no desenvolvimento dela, o indivíduo se coloque na solidão possibilita a (re)criação, joga no (re)conhecimento daquilo que já aconteceu e lança para as perspectivas do (re)começo. Aquilo que aparece como novo conquista o efetivo de não ser mais o atual e sim de um retorno.

3 | UM BREVE FIM

A partir dessas discussões, considera-se que todo um processo de leitura deve ser respeitado acerca do texto e suas relações com o leitor. O contato entre autor e obra também deve ser pensado de acordo com o que é proposto pelos envolvidos da dialética. A narrativa, sendo assim, constrói-se pelas afinidades que ela desenvolve no decorrer; a mória universal) e a memória do eu-lírico (memória deformada), afinal Gonçalo trabalha com um leitor que é imaginativo, que acata essa dialética, que dialoga com sua imaginação (a do autor). O leitor, em Gonçalo, sempre está “em debate”.

entrevista de Breton joga com a forma de escrita peculiar de Tavares. Não é por menos, já que o autor foi agraciado por José Saramago e a cada dia conquista um novo espaço de trabalho. Na ficção, não se tem as respostas, ainda. Mas é uma opção do autor em querer aproximar o leitor da obra, de brincar com a tríade leitor, autor e narrador.

Diante da instável entrevista de/com Breton, percebemos que a narrativa deve se reproduzir por esse “jogo”. André Breton é um autor surrealista, vanguarda essa que visa não trabalhar os pensamentos, mas fazer com que eles se reproduzam espontaneamente. Sendo assim, o leitor tem a possibilidade de interação com a obra, respondendo às questões que são argumentadas pelo entrevistador. A narrativa parte, dessa maneira, da ideia subjetiva, e conserva-se no desenvolvimento da obra.

É importante destacar, por fim, a contribuição que o narrador efetua na ficção – e em tantas outras. A partir da absorção da narrativa, ele é capaz de prender a atenção desse leitor e fazer com que a obra seja compreensiva, permitindo que diversos meios influenciem e ajudem para que o enredo seja compreendido. A narração, no geral, “em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito. (BENJAMIN, 1994, p. 220). Assim, enquanto uma informação por si só deve ser objetivamente explicada, a narrativa permite que outros meios se apoderem da história e auxiliem nos devaneios.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional/USP, 1976.

BLANCHOT, M. **O Espaço Literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRETON, A. **Manifesto surrealista**. 1924. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/breton.htm>. Acesso em: 17/10/2020.

BUTOR, M. Crítica e Invenção. In: BUTOR, M. **Repertório**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974, p. 191-203.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 2. ed., 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **O que é um autor?** 3ª ed. Lisboa: Veja/Passagens, 1997.

ISER, W. A Interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

STUDART, J. V. **A literatura de Gonçalo M. Tavares**: investigação arqueológica e um dançarino sutil nas esferas O bairro e O reino. 2012. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TAVARES, G. M. **O senhor Breton e a entrevista**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

WOOD, J. **Como funciona a ficção**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

YUNES, E. Elementos para uma história de interpretação. In.: **Pensar a leitura**: complexidade. YUNES, Eliana. (Org.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2005 p.97-103.

CAPÍTULO 6

INTERSEMIOSE EM *O LEILÃO DO LOTE 49*, DE THOMAS PYNCHON: DECIFRA-ME OU TE DEVORO

Data de aceite: 26/04/2021

Margareth Torres de Alencar Costa

Doutora em Letras (Teoria Literária) pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Letras (Teoria Literária) pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal do Piauí (1982-1988), bacharelada em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí, graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí. Líder do Núcleo de Estudos Hispânicos-NUEHIS - CCHL da Universidade Estadual do Piauí, linha de pesquisa em Literatura, História e Memória. Professora Dedicção Exclusiva da Universidade Estadual do Piauí e coordenadora de área do PIBID Letras Espanhol da Universidade Estadual do Piauí

Laura Torres de Alencar Neta

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI e graduada em Licenciatura Plena em Letras/Espanhol pela mesma IES. Atualmente trabalha como Professora Assistente I da Universidade Estadual do Piauí, professora Formadora da Unidade Técnica Chão da Escola (UTECE) pela Secretária de Educação- SEDUC e Coordenadora de Tutoria do Núcleo de Educação a distância NEAD/ UESPI do Curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol. Linha de pesquisa: literatura, história, sociedade e memória

Wilson Cavalcante Costa Junior

Mestrando em Letras-Literatura pela Universidade Federal do Piauí. Possui graduação em Comunicação Social pela ASSOCIAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO PIAUI-AESPI, habilitação em Publicidade e Propaganda e Bacharelado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Piauí, habilitação em Jornalismo. Especialista em Gestão Pública pela (UESPI). Membro do Núcleo de Estudos Hispânicos da UESPI

RESUMO: *O leilão do lote 49*, segundo romance de Thomas Pynchon, trata da narrativa de uma história que convida o leitor a um mergulho na subcultura da Califórnia da década de 60, período onde a cultura de massa é entremeadada com a história europeia. A narrativa mostra uma protagonista que tem problemas psicológicos e psiquiátricos, Édipa Maas, recebe uma carta na qual descobre que foi designada para ser inventariante do testamento de um antigo namorado. No mundo entediante e caótico no qual está afundada até o pescoço, a faz envolver-se em uma busca para desvendar seus negócios, atividade que a faz sentir-se bem viva e enquanto busca por respostas aos problemas e enigmas que vão surgindo, a personagem se vê envolvida em um complô internacional, onde personagens e histórias bizarras se sucedem e se encaixam como as peças de um quebra cabeças que todo dia tem de ser desvendado. O objetivo deste estudo é mostrar a intertextualidade entre o texto *Leilão do Lote 49* de Thomas Pynchon e a tragédia grega escrita por Sófocles. Neste

sentido partimos dos seguintes questionamentos: Como se dá a representação da atmosfera pós-moderna na obra *Leilão do Lote 49*? É possível provar que há uma intertextualidade com o *Édipo Rei* de Sófocles? Para responder estas perguntas, este estudo apoia-se nas contribuições de Lyotard(1984) para entender a condição do ser humano no pós-modernismo, em Bataille(1987) para discorrer sobre sexualidade expressos nos discursos dos personagens Édipo e Mucho Maas, em Le Goff(1996) porque este teoriza sobre história e memória em Benjamin(1987); Deleuze(1985); Lirio(2010) na análise sobre cinema, e em Koch(2004-2007); Melo (2010) que tratam sobre o assunto da intertextualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Thomas Pynchon, *Leilão do lote 49*, Intertextualidade, pós- modernismo.

INTRODUÇÃO

O *Leilão do Lote 49* caracteriza-se por ser uma espécie de ilustração do mundo fragmentado pós – moderno que já teve sua adaptação para o cinema dirigido por Paul Thomas Anderson tendo como ator principal Joaquim Phoenix que traduziu muito bem o papel de um detetive pós- hippie em uma trama gótica ilustrando a paranoia que o mundo pós-moderno, com ou sem a pandemia atual pelo COVID- 19 está vivendo. O filme, baseado em “*Inherent Vice*”, romance de 2009 do escritor Thomas Pynchon, cuja literatura está constantemente associada a pós – modernidade, ilustrando o humor ácido, o absurdismo, temas do cotidiano moderno, diálogos distorcidos levando leitores e espectadores a uma confusão mental e recorrendo a intertextualidade e metalinguagem causando uma certa dificuldade de entendimento.

Thomas Ruggles Pynchon Jr, americano de Glenn Cove, NY. Nasceu em maio de 1937, estudou na Universidade de Cornell, e por um tempo, como acontece com muitos jovens do mundo em período de serviço militar, interrompeu seus estudos para servir na marinha. Sua obra literária é composta por seis romances: *V.* (1963), *O Leilão do Lote 49* (1966), *O Arco-Íris da Gravidade* (1973), *Vineland* (1990), *Mason & Dixon* (1997) e *Against the Day* (2006), além de um livro de contos, *Slow Learner* (1984). A crítica contemporânea o reconhece como sendo um dos grandes expoentes dos escritores pós-modernos do século XX. Alcançou reconhecimento no período crítico da II Guerra Mundial, com o lançamento de seu segundo romance: *O Leilão do Lote 49*.

Este período foi marcado pelo advento da pós- modernidade no que diz respeito as teorias pós-modernas com o fim das metanarrativas que até então buscavam aplicar nas obras expostas por Jean-Francois Lyotard. Este, parte das ideias de Walter Benjamin pelo viés tecnológico e vai mostrando para onde caminha a humanidade no cenário da II Guerra Mundial, e expõe o conflito das grandes cidades com o crescimento da modernidade, as novas tecnologias, a noção de saber que avança para além do tempo e que a sociedade já não aceita as velhas formas de produção.

A reforma industrial atrelada á sociedade e com ela a descrença do ser humano naquilo que não pode ser comprovado através de fatos e explicações plausíveis. Assim

quem detinha a informação, o saber e o domínio da tecnologia estavam preparados para enfrentar o desmonte das regras do mundo pós-moderno. Desta forma surgem novas formas de enfrentamento do mundo que não é mais o mesmo.

Esta realidade se faz presente na obra de várias formas como por exemplo nos neologismos, uso de termos, nomes e dados remetendo a inveracidade das coisas, como por exemplo no nome dos personagens, Édipa Maas, Mucho Maas, Pierce Inverarity, Dr. Hilarious, Baby Igor, entre outros e mesmo o nome das empresas são extravagantes como por exemplo a empresa de segurança “ Fangoso Lagoons Security Force. Neste sentido desenvolveu-se o questionamento: Como se dá a representação da atmosfera pós-moderna na obra *Leilão do Lote 49*? É possível provar que há uma intertextualidade com o *Édipo Rei* de Sófocles? Para responder estas perguntas, este estudo apoia-se nas contribuições de Lyotard(1984) para entender a condição do ser humano no pós-modernismo, em Bataille(1987) para discorrer sobre sexualidade expressos nos discursos dos personagens Édipa e Mucho Maas e finalmente em Le Goff(1996) porque este teoriza sobre história e memória além de Koch(2004-2007); Melo (2010) que tratam sobre o assunto da intertextualidade.

SOBRE INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade, está presente em todas as formas de discurso, seja o discurso falado seja o discurso escrito ou mesmo representado em forma de ícones. O discurso está relacionado com a interação verbal que ocorre entre o sujeito e o enunciatário do texto e de acordo com Benveniste (2005), insere-se na relação subjetiva onde eu e um tu, interagem, sendo respectivamente a relação inversa sempre possível, isto é, na relação da comunicação o tu pode tronar-se o eu e vice verso. Outro aspecto refere-se à intertextualidade que é o diálogo entre o texto e outros textos que se instauram no interior de cada texto, são as vozes invocadas para complementar o pensamento ou mesmo para produzir outros sentidos que o autor quer dar ao texto através da invocação destas outras vozes que levando a intenção do autor forçará o leitor a emitir um juízo de valor sobre o que está lendo. A esse respeito, Reyes (1984) explica:

Todo discurso forma parte de una história de discursos. Todo discurso es la continuación de discursos anteriores, la cita explícita o implícita de textos previos. Todo discurso es susceptible, a su vez, de ser injertado en nuevos discursos, de formar parte de una clase de textos, Del corpus textual de una cultura. La intertextualidad, junto con la intencionalidad comunicativa, es requisito indispensable del funcionamiento discursivo (REYES, 1984, p. 42-43)

Na literatura contemporânea é comum a retomada de textos de um autor por outros autores. São diversos os tipos de intertextualidade que são possíveis de serem verificados nos textos como, por exemplo, as citações implícitas presentes nos textos literários onde os autores não citam os textos que são mencionados por entender que o leitor já os conhece,

e é este compartilhamento que se denomina de intertextualidade. Assim, é possível inferir que intertextualidade é a possibilidade de verificar em qualquer obra literária, marcas textuais como, por exemplo: colagens, alusões, paráfrases, paródias, referências a outros autores e textos e em sentido mais amplo, aproximações a imagens, alegorias, símbolos, identificação de outras vozes e escritas para estabelecer uma relação de proximidade com elas. Entre os teóricos da intertextualidade destacam-se entre outros, Gérard Genette, que desde 1980 tem tratado da temática da intertextualidade em suas obras, Mikail Baktin, Julia Kristeva, Norman Fairclough, entre outros. A respeito da origem dos estudos de intertextualidade, Melo (2010) afirma que:

Mikhail Baktin foi quem primeiro teorizou a intertextualidade ao discutir a questão do dialogismo. Em seu ensaio sobre os romances de Dostoievski, Bakhtin considerou o escritor russo criador do romance polifônico, isto é, aquele que é caracterizado por uma multiplicidade de vozes, impossíveis de serem reduzidas a uma audição unitária (MELO, 2010, p. 14).

Então, isto quer dizer que essa multiplicidade de vozes, enquanto espaço de interação entre o eu e o outro no mesmo texto, torna o texto produzido uma produção que não é exclusivamente nossa, uma vez que neste texto existe essa multiplicidade de vozes. Desta forma, o sujeito afasta-se do centro da interlocução entre o eu e o tu para poder estabelecer-se nesse momento que faz uso da intertextualidade, no espaço de intermediação no texto, expandindo-se em muitas vozes que conclama para falarem por ele, estas vozes debatem-se, falam, possibilitando este diálogo plural. Foi Julia Kristeva quem introduziu o conceito de intertextualidade a partir do estudo que fez sobre Mikhail Bakhtin. É Kristeva (apud MELO, 2010, p. 16) quem afirma: “[...] O texto é um mosaico de citações, portanto, um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas estruturas. [...] a intertextualidade designa o cruzamento da modificação recíproca das unidades que pertencem a textos diversos”. A inserção de outras vozes dentro de um texto é tão comum na criação literária que leva Bazerman (2006) a afirmar que:

Nós criamos os nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. E compreendemos os textos dos outros dentro desse mesmo oceano. Enquanto escritores, às vezes, queremos salientar o lugar onde obtemos tais palavras e, outras vezes, não. Enquanto leitores, às vezes, reconhecemos de forma consciente de onde vêm não só as palavras, mas também os modos como elas estão sendo usadas (BAZERMAN, 2006, p. 88).

Thomas Pynchon, em *O leilão do lote 49*, introduz o leitor a personagem principal Édipa Maas, uma dona de casa americana que vive sob os cuidados psiquiátricos do Dr. Hilarius (já aqui o leitor é convidado a imaginar uma mulher, que no mínimo tem problemas com os nervos ou outras mazelas do mundo moderno) e que é surpreendida com a chegada dos correios que traz uma carta de um escritório de advocacia comunicando a Édipa a morte de seu ex namorado, Pierce Inverarty e da última vontade do falecido nomeando-a

executora de seu testamento . O leitor é convidado a entrar no universo ficcional da obra a partir deste trecho e, se já conhece o mito de Sófocles, a imaginar porque a heroína tem este nome, ou pelo menos observar no decorrer da leitura alguma semelhança com a tragédia de Édipo Rei. Ao mesmo tempo a apresentação dos demais personagens, como por exemplo Mucho Mass, o marido de Édipa, que era vendedor de carros usados e disc Jôquei fica expresso no discurso de Mucho.

Hoje, o Funch me chamou, queria falar sobre minha imagem, de que ele não gosta”, [...]Funch era o diretor de programação e grande inimigo de Mucho. “Agora resolveu que sou sensual demais. [...]Essas franguinhas telefonam para fazer um pedido e o Funch acha que eu respondo me babando todo, para ele cada palavra que eu falo é um convite ao sexo.[...]” (PYNCHON, 1993,p.10)

Uma forma de expressão do pós – modernismo é o fato de temas como sexualidade e erotismo dos personagens serem expostos sem nenhum pudor, e nesta obra o erotismo dos corpos aparece representado no discurso de Mucho Mass, nas recordações de Édipa, no encontro com o advogado Metzger e no discurso dos demais personagens que vão surgindo no romance mesmo que de forma meteórica. O narrador onisciente, leva o leitor para todo lado através de Édipa que funciona como fio condutor de toda a trama.

A obra em si demonstra a desintegração do corpo, da mente humana através da droga que causa a perda da identidade, mostrando que os seres humanos podem reagir a estímulos da mesma forma que os animais e portar-se como eles, apenas por instintos se não são estimulados a agir de outra forma, gerando uma nova consciência de um ser mergulhado na incerteza, que vive apenas o momento, da cultura da morte, destruição e do caos. É possível verificar esta hipótese no diálogo que Édipa mantém com seu marido quando ele pergunta se ela não está tomando as pílulas que o Dr. Hilarius lhe tinha receitado. Édipa não tomava os remédios por medo, uma vez que sabia que tanto seu marido estava adulterando o conteúdo das pílulas para fazer experiência com pessoas sobre drogas quanto o Dr. Hilarius.

E eu confio em você?”, ela perguntou. Não confiava, e o que ele disse a seguir explicava por quê. “Ainda precisamos de uma centésima quarta pessoa para o bridge”, disse, com uma risadinha árida. O bridge, die Brücke, a ponte, era o apelido dado por ele à experiência em que colaborava com o hospital da localidade para estudar os efeitos do LSD-25, da mescalina, da psilocibina e de outras substâncias semelhantes num grande número de donas de casa das cidades satélites de Los Angeles. (PYNCHON, 1993,p.11)

A este respeito, é possível voltar a questão cultural e científica desta época na qual estas drogas estavam sendo estudadas cientificamente para verificar sua utilização pela medicina, o próprio Freud fez parte desta experiência, mas utilizando a cocaína. Neste ponto, é possível inferir também que as drogas ilícitas estavam em estudo e foi provavelmente nesta época que LSD, My Problem Child, apareceu na década de 70 com o

título de “Fair Use” sendo publicado já em meados de 1980 com o título de LSD- my Problem Child. Um dos maiores incentivadores do uso desta droga nesta época foi Albert Hofmann. Possivelmente, Thomas Pynchon, na tentativa de mostrar o caos em que a sociedade estava submersa, tenha feito uso de várias situações sobre o tema das drogas que já na época do surgimento de seu livro, estava se tornando uma recorrência na sociedade.

A partir deste ponto há um período de reflexão de Édipa ao comparar a música e os discos de vinil de Mucho Maas, o conglomerado de casas cor de terra, o circuito do rádio, o quadro com o desenho de tapeçaria cuja fruição a fizera chorar, como se tudo conspirasse para o entrelaçamento de uma comunicação que não parava e que atordoava os seres humanos que se sentiam deslocados.

“Ocorreu-lhe que a estrada era na verdade uma agulha hipodérmica, inserida mais adiante na veia de uma auto-estrada que ia alimentar a viciada Los Angeles, mantendo-a feliz, coerente, protegida da dor ou do que quer que significasse dor para uma cidade. Mas, se Édipa fosse um simples cristal dissolvido de heroína urbana, Los Angeles, na verdade, não estaria menos drogada na ausência dela” (PYNCHON,1993, p.18)

A obra em si, expõe a desintegração do espaço, do corpo, da mente humana através da droga ou da alusão a ela, mostrando que assim como os animais também os seres humanos podem ser condicionados e cativos pelos instintos e mesmo a cidade é comparada a um corpo viciado, dependente e por isso mesmo sem vontade própria, o sujeito está deslocado e em eterna busca, Édipa busca não sabe o que através das pistas que vão sendo deixadas, Metzger funciona como uma peça que liga Édipa às pistas que vai encontrando, o narrador onisciente vai entrelaçando a intertextualidade que remete o nome de Édipa na trama e vai chamando outros textos na mesma.

A cultura da morte, da incerteza, do caos, do medo, da destruição em diversos moldes ronda o ser humano, que assim como Édipa sente-se sozinho e desamparado. A instabilidade está expressa nos atos e diálogos dos outros personagens, sempre tendo Édipa como sua intérprete. É baseado nestas circunstâncias de negativismo que eclode uma nova consciência da humanidade do pós-guerra, e nesse sentido corroboramos Lyotard (1984) quando ele afirma:

A teoria quântica e a microfísica obrigam a uma revisão muito mais radical da ideia de trajetória contínua e previsível. A procura da precisão esbarra num limite devido não a seu custo, mas á natureza da matéria. Não é verdade que a incerteza, isto é, a ausência de controle, diminui à medida que a precisão aumenta; ela aumenta também.(LYOTARD,1984,p.109)

Desta forma os personagens da obra são vistos como incapacitados de explicarem o mundo e seus fenômenos, o comportamento dos personagens é caótico e incompreensível, como se surgisse uma nova forma de narrar os sentimentos do homem do pós-guerra. Não há comunicação efetivamente eficaz entre os personagens na obra.

O uso da linguagem ofensiva, obscena remetendo aos desejos dos corpos remetendo a um sentimento que não é mais puro, os seres humanos são mostrados como uma nova sociedade que emerge desejando apenas a destruição do outro. Esta realidade é mostrada quando Édipa aponta que Mucho Maas e o Dr. Hilarius fazem experiência com a vida dos outros, e não se importam de perderem sua identidade e que os outros também as percam com o uso das drogas.

Em verdade a intertextualidade perpassa o texto e a saga de Édipo rei é representada no teatro que o advogado Metzger leva Édipa a assistir peça teatral esta, que também é mesclada por intertextualidades outras como por exemplo o assassinato de um dos personagens da peça semelhante a morte do Imperador Cesar Augusto e os segredos vão sendo revelados ou pelas circunstâncias que Édipa vai vivenciando ou através do discurso de Édipa como por exemplo a ligação de seu ex namorado milionário com a máfia” (Pynchon, 1993, p.62)“Não me importa o que a Beaconsfield usa em seus filtros. Não me importa o que o Pierce comprou da Cosa Nostra”(PYNCHON, 1993,p.06). A leitura atenta do texto aponta para a realidade sócio histórica de um mundo se reerguendo de uma guerra, a recomposição dos destroços e do povo se reagrupando o que nos faz corroborar com Le Goff quando este afirma:

A sobrevivência étnica funda-se na rotina, o diálogo que se estabelece suscita o equilíbrio entre rotina e progresso, simbolizando a rotina o capital necessário à sobrevivência do grupo, o progresso, a intervenção das inovações individuais para uma sobrevivência melhorada. A memória é um elemento essencial ou coletivo do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. (LE GOFF, 1996, p.475-476).

A realidade de um país juntando seus pedaços remete também ao negativismo presente na sociedade jovem da época, são novos ritmos eclodindo, novas invenções como o telefone, o cinema se modificando, e percebe-se algumas informações sobre o ambiente e uma alusão ao vampirismo no que diz respeito ao morcego fugido aludindo ao vampirismo por mais de uma vez na obra. Quanto a cultura, a palavra Pachuco, refere-se, segundo Octavio Paz em *El Laberinto de La Soledad* a um grupo de mexicanos que se veste de forma peculiar e fala e se comporta de forma diferente nos Estados Unidos. Talvez o marido de Édipa pertença a este grupo deslocado como a pós- modernidade, porque o Pachuco é um ser que não se sente pertencente ao lugar onde se encontra e procura uma forma de entendimento entre os membros de seu grupo.

Enquanto isso Pynchon conduz a personagem Édipa pelos enigmas que a trama lhe dá para decifrar assim como Édipo teve de decifrar o enigma da Esfinge: “ Decifra-me ou te devoro” é o mundo caótico, as incertezas, os desafios, a violência, o sentimento de impotência que a personagem tem de enfrentar para poder viver em sociedade um exemplo de que há muita ambiguidade e um processo de comunicação falho é o diálogo entre

Édipa, Metzger e um jovem chamado Fallopian, durante a apresentação do mesmo aos dois dizendo pertencer a uma organização. (Pynchon, 1993,p.37)

“Vocês são um desses grupos de fanáticos de extrema direita?”,

__ perguntou o diplomático Metzger. Fallopian deu uma piscadela brincalhona:

“E depois eles acusam a nós de sermos paranóicos”.

“Eles?”, indagou Metzger, também piscando o olho.

“Nós?”, perguntou Édipa.

Os símbolos estranhos que Édipa vai encontrando e desaparecendo, os personagens e as situações mais inusitadas remetendo a mescla de realidade e ficção como se todos estivessem vivendo uma dupla realidade e situações improváveis mesclando-se e levando personagens e leitores a busca do fio condutor ao desvendamento da trama que a todo instante escapa confrontando o leitor no processo da comunicação que parece que falha a todo instante, impossível decifrar este jogo, enigma.

Por fim Édipa decifra o enigma lá pela página 137 que já havia sido exposto na primeira página quando se diz que Édipa terá um mistério para solucionar e o narrador vai espalhando pistas, siglas, nomes de personagens que remetem a sentimento de perda, negação, desorganização, como por exemplo, The paranoids, Mucho Maas, Fallopian, Many Depresso, além de situações demoníacas ou que fazem apologia a seitas demoníacas.

Assim, chega-se a conclusão de que Édipa, após muitas perdas, assim como o ser humano pós- moderno, está só, isolada, desamparada, vivendo em constante dilema consigo mesmo e com o mundo e ainda não decifrou os enigmas que estão devorando sua alma, seu espírito, sua paz, e semelhante a Édipo, tenta fugir do seu destino, mas o destino inexorável a persegue e o sentimento de aniquilamento, do andar em círculos perdida na cidade, perdida na aventura da vida.

REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges, **O erotismo**, tradução de Antônio Carlos Viana. — Porto Alegre: L&PM, 1987.

LE GOFF, Jacques, **Historia e memória**; tradução Bernardo Leitão, 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996

Liotard, Jean-François (1984). A Condição Pós-Moderna. Trad. José Bragança de Miranda. Lisboa: Gradiva.

PYNCHON, Thomas, O LEILÃO DO LOTE 49. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo, Compahia das Letras, 1993.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. Ingedore G. Villaça Koch, Anna Christina Bentes, Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MELLO, Vera Helena Dentee de FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. **Ciências e Letras**. Porto Alegre, n.45, p. 193-218, jan/jun,2009. Disponível em: <tp://WWW.fapa.com.br/cienciasletras>. Acesso em: 06 nov. 2015.

REYES, Graciela. **Polifonia Textual**: la citación en el relato literário. Madrid: Gredos, 1984.

ARIANO SUASSUNA E A FARSA DA BOA PREGUIÇA: A FORÇA DO RISO NO TEATRO POPULAR

Data de aceite: 26/04/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Luciana Morteo Éboli

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Departamento de Arte Dramática
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/5098664596150909>

Este texto foi originalmente apresentado pela autora durante o VI SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, realizado em Santarém, Portugal, no ano de 2017.

RESUMO: O trabalho propõe discutir a obra dramática de Ariano Suassuna sob o ponto de vista cultural e político, a partir de um teatro que retrata elementos da identidade brasileira. Com base no texto *Farsa da boa preguiça* (1960), estuda as demais referências nas obras teatrais do autor e, para tanto, estabelece o diálogo com estudiosos do drama brasileiro como Décio de Almeida Prado, Sábato Magaldi e João Roberto Faria, e faz o entrecruzamento com a análise do cômico grotesco e do riso político proposto por Mikhail Bakhtin, principalmente na análise da cultura popular da Idade Média e suas características recorrentes nas raízes populares. A proposta deste trabalho insere o texto *Farsa da boa preguiça* no contexto social e político contemporâneo através da paródia e do comparativo com a situação do Brasil de hoje, o que evidencia a sua atualidade e a possibilidade

de um posicionamento crítico frente à realidade a partir de sua leitura. A análise aborda os aspectos estéticos e políticos que permeiam o drama, com base no teatro que agrega elementos da farsa e da comédia, e salienta, assim, o pensamento de resistência cultural exposto nas obras dramáticas do autor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira, Teatro, Cômico, Cultura Popular.

THE *FARSA DA BOA PREGUIÇA*, BY ARIANO SUASSUNA: LAUGHTER AND POPULAR THEATER

ABSTRACT: This work proposes to discuss the Ariano Suassuna's plays from a cultural and political point of view. Based on the play *Farsa da boa preguiça*, it studies the other references in the author's theatrical works and, for that, establishes a dialogue with the theories from Décio de Almeida Prado, Sábato Magaldi, João Roberto Faria and Mikhail Bakhtin. The proposal of this work inserts the Suassuna's drama in the contemporary social and political context through parody and comparison with the situation in Brazil today, which highlights its relevance and the possibility of a critical position in the face of reality from your reading. The analysis focuses on the aesthetic and political aspects that permeate the drama, based on the theater that aggregates elements of farce and comedy, and thus highlights the thought of cultural resistance exposed in the author's dramatic works.

KEYWORDS: Brazilian literature, Theater, Comic, Popular culture.

1 | ARIANO SUASSUNA, O EN-CANTADOR POPULAR

*Eu vim pro mundo pra fazer uma literatura
que se identificasse com meu país e meu
povo.*

(A. Suassuna)

Ariano Suassuna nasceu no Estado da Paraíba, no ano de 1927, e ainda pequeno mudou-se com sua família para Pernambuco, onde viveu e desenvolveu suas atividades profissionais até falecer em 2014. Criado na cultura do nordeste, desenvolveu sua criação artística e buscou em suas origens culturais, festivas e teatrais, a base estrutural e temática para sua dramaturgia: estrutural ao mesclar elementos do teatro popular com referências à literatura de cordel, ao teatro de mamulengos e aos roteiros e personagens dos folguedos festivos, aliados a elementos do teatro tradicional europeu, sobretudo do teatro de origem religiosa da Idade Média; temático pois contrapõe a mitologia popular, presente nas manifestações culturais, com os propósitos religiosos presentes nos autos sacramentais, nas moralidades, mistérios e milagres medievais. Com esse entrecruzamento, Ariano Suassuna constrói uma dramaturgia própria, que alia ainda o cômico e farsesco e se relaciona mais ao popular do que ao erudito, ainda que o tenha por base – o que depois, na década de 1970, culminaria na formação do Movimento Armorial em Pernambuco, através da ideia de unir na música, nas artes visuais e na literatura, a arte popular e a erudita numa mesma linguagem expressiva.¹

Suassuna constrói sua obra artística a partir da cultura sertaneja, na qual a questão social presente na relação dos personagens do povo com os poderosos é uma constante. Conforme Faria (2013), ele procurou identificar na cultura nordestina elementos presentes nos cruzamentos de tradições vindas da Europa e da África, com outras tradições criadas no Brasil. Dessa forma, apresenta “o universo popular dos cordelistas, dos mamulengos, da linguagem dos folguedos como o reisado e o bumba-meu-boi” (p.141), aliado às influências do já citado teatro religioso medieval e de elementos da *commedia dell'arte*.

Sobre transpor personagens de tradição cultural, diz o Suassuna (2013) que, desde os tempos de Molière, trata-se de valorizar personagens que já existiam na consciência coletiva de uma arquitetura cênica preexistente e perene. A camada artística, para Suassuna, deriva de duas vertentes distintas, mas não opostas, pois vêm da mesma fonte: de um lado, a arte de natureza erudita, que passa pela dramaturgia de Plauto e Gil Vicente; do outro, a arte popular das danças dramáticas, das pantomimas circenses e do teatro de mamulengos. Por conseguinte, é proveniente do povo toda uma gama de enredos e personagens, a forma cômica construída em pequenas trapaças, espertezas ingênuas,

1. **Armorial:** Ariano Suassuna definiu a poética do Movimento Armorial em 1970, quando pretendeu transpor o naturalismo da arte regionalista através da busca da relação do espírito mágico dos folhetos de cordel com a música de viola, rabeca, ou pífano, e com xilogravuras e ilustrações de suas capas. Relaciona ainda aos espetáculos populares relacionados ao romancelero popular. (GUINSBURG, G., FARIA, J.R., & LIMA, M.L. [Coord.], 2009).

quiproquós, reviravoltas de situações e a consequente vitória final dos fracos sobre os fortes. O autor, dessa forma, dialoga com a literatura ocidental e dá ênfase ao teatro cômico popular.

A religiosidade é muito presente em sua dramaturgia e a ideia de eternidade é o que dá, muitas vezes, a esperança de salvação às ações das personagens. Segundo Prado (2007), Suassuna “gosta dos humildes exatamente porque o são” (p. 81), da mesma forma que abomina a burguesia.

A queda e a redenção estão sempre em questão nas suas obras. Ele não tem pela condição humana grande complacência. Entende até os pecadores, mas nem por isso deixa de condená-los ao fogo eterno. Pode mostrar uma surpreendente compaixão, porém, com pecadores cujos crimes nascem da desgraça, da miséria e da fome, não de desvios de caráter e temperamento (FARIA, 2013, p.141).

Na obra teatral *‘Farsa da boa preguiça’* o autor apresenta um drama dividido em três partes, com cada parte inspirada em diferentes histórias populares. Dessa maneira, constrói a peça em três atos que podem funcionar como histórias independentes, ainda que com as mesmas personagens. O texto tem em sua base a estrutura do teatro de mamulengos para contar a história, segundo Faria (2013) “dos males da avareza às tentativas do capeta de levar um casal para as profundezas do inferno” (p.143), através dos atos intitulados *O peru do cão coxo*, *A cabra do cão caolho* e *O rico avarento*. De acordo com Suassuna, em seu texto de introdução ao drama, o primeiro ato fundamenta-se, ao mesmo tempo, numa história de jornal e numa história tradicional e anônima de mamulengo. O segundo ato traz a história, também tradicional, de um macaco que perde o que ganhara após várias trocas — história que é origem do romance, também de autor anônimo, sobre o homem que perde a cabra, e que também lhe serviu de fonte. O terceiro ato baseia-se num conto popular, o de “São Pedro e o queijo”, e também noutra peça tradicional de mamulengo, chamada “O rico avarento”.

Nas três tramas, Suassuna traz à tona o humor ácido e irônico do mundo contemporâneo, e abrange, segundo ele, as “relações dos homens entre si e deles com Deus” (idem).

Ao reunir a cultura popular atual às tradições oriundas da dramaturgia religiosa medieval como os mistérios, milagres e moralidades, nem sempre o sentido do cômico em *Farsa da boa preguiça* se relaciona ao gênero da comédia. Conforme afirma Pavis, (2005) diversos campos de estudo se debruçam sobre o sentido do cômico, seja ele antropológico, social ou mesmo no drama. Relacionado ao jogo e ao instinto do homem pelo riso, há na brincadeira a ideia do aspecto insólito, que ridiculariza as realidades física e social. Neste drama, conforme define o próprio dramaturgo, o cômico é centrado na ação e nas variações dos conflitos que demonstram o otimismo humano frente às adversidades. A partir disso, no âmbito social, a ironia e crítica podem se mascarar sob a espirotuosidade ou a farsa grotesca.

21 PEÇA TEATRAL: *FARSA DA BOA PREGUIÇA*

A peça foi escrita no ano de 1960 e encenada pela primeira vez em 1961, pelo Teatro Popular do Nordeste, no Recife, com direção de Hermilo Borba Filho, grupo fundado em 1959 pelo diretor e pelo próprio dramaturgo. A primeira parte do drama, que se equivaleria ao primeiro ato, inicia com a descrição do cenário onde se vê, numa praça, de um lado a casa do rico e do outro a casa do pobre. Há nessa praça um banco onde o personagem poeta deita e toma sol. Mas o autor, desde o início, estabelece a relação com os espetáculos populares do nordeste ao indicar que a peça pode ser apresentada sem cenário, numa alusão, também, às farsas medievais que eram apresentadas nos carros palco em praça pública. A partir da descrição dos figurinos das personagens, já no início do drama Suassuna indica:

Para as roupas usadas na Farsa, (como em todas as minhas peças, aliás), duas coisas devem ser levadas em conta: primeiro que o povo nordestino em geral e em particular os atores dos espetáculos populares conseguem, com imaginação maravilhosa, criar a beleza, a grandeza e o festivo partindo da maior pobreza; em segundo lugar, que, no meu teatro, a roupa nunca é só o acessório apenas decorativo: tem sempre uma função teatral a desempenhar (SUASSUNA, 2013, p.44).

Segundo Pavis (2005) O termo farsa em sua etimologia vem do que em francês chama *farcir*, ou seja, recheiar (*farce*: recheio). Daí vem a ideia de tempero, de algo alheio e diferente que se insere para mudar o sabor esperado de algo. Ao serem inseridas entre as apresentações dos mistérios medievais, as farsas proporcionavam momentos de riso e relaxamento diante do tom de gravidade dos fatos retratados. “Excluída assim do reino do bom gosto, a farsa pelo menos consegue jamais deixar-se reduzir ou recuperar pela ordem, pela sociedade ou pelos gêneros nobres, como a tragédia ou a alta comédia” (Pavis, 2005, p.164).

No texto de Suassuna, a representação inicia com as três figuras religiosas em cena, numa espécie de prólogo a anunciar a relação da farsa com a moralidade medieval. Cabe lembrar que as representações de cunho religioso na Idade Média aos poucos se afastaram cada vez mais do didatismo e deram visibilidade à voz popular. Nessa perspectiva, portanto, e como faz Suassuna, as três personagens Manuel Carpinteiro, Miguel Arcanjo e Simão Pedro são retratadas, desde o início, como figuras características da cultura nordestina: o primeiro veste-se de terno branco, gravata borboleta e chapéu; o segundo lembra um camelô, com chapéu, camisa de malha vermelha e uma mala na mão, de onde retira por vezes uma balança e uma cobra (e presume-se que dentro da mala há também um jacaré); o terceiro vem com vestes simples e carrega consigo utensílios de pescador.

Sobre essa concepção adotada para popularizar as três figuras sagradas, diz Suassuna:

Quanto à vulgaridade dos meios cômicos de que lanço mão, é coisa que não me incomoda absolutamente. Não tenho nenhuma tendência para a finura – pelo menos para isso a que os distintos chamam de finura. Ao humor educado e delicado deles, prefiro o rasgado e franco riso latino, que inclui, entre outras coisas, uma loucura sadia, uma sadia violência e um certo disparate. Depois, vejo os mestres que mais amo manifestarem a mesma preferência que eu... (Suassuna, 2003, p.23).

E segue a citar personagens como Falstaff ou Scapin, sobretudo com a tendência deste último de bater no personagem Geronte e enganá-lo com ameaças de supostos inimigos na comédia de Goldoni. De acordo com Faria (2013), na dramaturgia de Suassuna os “Recursos clássicos da farsa, como travestimentos e espancamentos são usados amplamente” (p.143).

Em relação à recriação de personagens, estes são retirados ou da tradição oral, como no caso de alguns mitos nordestinos, ou em figuras reais de fato. Independente disso, muitas vezes procura recriar a tradição do teatro popular, e mesmo da tradição circense, no caso da peça o *Casamento suspeito* (1957), e em *O auto da compadecida* (1955) ao apresentar a dupla de palhaços, ou as figuras de ‘O Palhaço e o Besta’ batizados pelo povo: “de um lado o palhaço astuto, meio maldoso e valente, um outro, bobo, ingênuo, moralista e covarde” (SUASSUNA, 2003, p.24), e relaciona também a Mateus e Bastião, personagens do folguedo do *Bumba meu boi*.

A igreja, desde o século XVI, percebe o caráter subversivo e de resistência do teatro. Chocada com a evolução do mistério para o burlesco e a grosseria, a Igreja proíbe, em 1548, a presença da temática da religião nos espetáculos. Mas a tradição se perpetua na França e em toda a Europa, com autos sacramentais na Espanha e Portugal, relacionados posteriormente à obra de autores como Calderón de La Barca e Gil Vicente, e outras formas de drama, como os *miracle plays*, na Inglaterra, que influenciariam a dramaturgia de Shakespeare.

Dessa forma, com as restrições religiosas nas representações populares, as farsas trazem à cena os personagens representativos de condições sociais: patrão, empregado, marido, mulher, ou mesmo tipos sociais sem aprofundamento psicológico: o rico avarento, o pobre sonhador, a mulher fina, a mocinha pobre, por exemplo. Ao unir essas características, os demais personagens que compõem a cena de *Farsa da boa preguiça* vão atravessar as três histórias dos folhetos, para unir às tramas as suas trajetórias. Assim, aparecem Andreza, Fedegoso e Quebrapedra, os três diabos, disfarçados de pessoas do povo. Na sequência, o autor apresenta Aderaldo, o rico e feio, e sua mulher Clarabela, a falsa refinada. E em contraponto, o casal protagonista Joaquim Simão e Nevinha, ambos de muita simplicidade e, como descreve o autor, ele “pobre mas imaginoso e decorativo” e ela “ajeitada e bonitinha como pode”. (SUASSUNA, 2013, p.45).

De acordo com Prado (2007), “Suassuna não ignora que a sociedade é injusta e a riqueza, pessimamente dividida. Mas se a burguesia tem o dinheiro, e o imenso poder que

ele dá, os pobres, em suas peças, são capazes de enfrentá-la e até eventualmente vencê-la” (p.79). Para isso, os personagens que o dramaturgo constrói lançam mão da mentira, da astúcia, da presença de espírito, de qualidades imaginativas despertadas pela própria luta pela sobrevivência, “travada dia a dia, hora a hora” (p.80).

Ao passo que Boal, e em menor escala Guarnieri e Vianinha, tendiam a encarar as suas personagens sob o ângulo político, reduzindo-as a termos universais de operário e patrão, Ariano Suassuna identificava-se com o povo do Nordeste, não só por ser povo mas, sobretudo, por ser do Nordeste. O sertanejo, em suma, viveria ao mesmo tempo em estado de fome e em estado de graça poética, compartilhando com o artista os dons da fantasia, celebrando também com ele, a seu modo, sem o saber, o triunfo do pensamento criador sobre a matéria (PRADO, 2007, p. 79-80).

Suassuna retrata o Brasil dos cantadores, dos vaqueiros, camponeses e pescadores como o país autêntico, em oposição a um Brasil que é “superposto da burguesia cosmopolita, castrado, sem vergonha e superficial” (PRADO, 2007, p.80), cuja simbologia está nas personagens da peça *Farsa da boa preguiça*. No drama, a burguesia é representada pelo personagem Aderaldo Catação, o rico, e por sua mulher Clarabela, a falsa intelectual. Diz Prado (2007) acerca dos valores retratados no texto:

O espetáculo risível da cegueira humana, a corrida desenfreada – tratada em tom de farsa, como convém – atrás dos prazeres, o desfile dos vícios e dos pecados, alguns mais aceitáveis, quase simpáticos, o medo, a mentira, a luxúria, outros intoleráveis, porque ligados à riqueza e à ostentação social, como a avareza, a cobiça e a soberba (PRADO, 2007, p.81).

No caso dos personagens do povo, a humildade e a criatividade são ressaltados. Sempre que há algo que o exige que mova muita energia, Joaquim Simão utiliza-se dos versos de mamulengo e canta: “Ô mulher traz meu lençol, que eu estou no banco deitado!” Ao que retruca sua mulher, Nevinha: “Simão, meu filho, acabe com esse negócio de viver pelos cantos dizendo doidice!”. E Simão responde: “Pra quê?” Com senso de realidade, ela é categórica: “Pra ver se a gente pelo menos melhora esse trem de vida!” (SUASSUNA, 2013, p.71).

3 | A FARSA NA FARSA E O SENTIDO DO CÔMICO

Aos princípios do cômico, agregam-se dimensões de ações variadas que o caracterizam. Pode ser uma ação pouco habitual, pautada pelo mecanismo de ações humanas, quando há uma repetição mecânica de gestualidade, repetições verbais, quiproquós, estereótipos, seja nas palavras ou nas ações. Também essa ação pode ser surpreendente ao falhar em seus objetivos e expectativas e provocar o riso. Podem ser ainda ações pautadas no psicológico ou no social.

Em termos de dimensão psicológica, observa-se o sentido de superioridade do espectador, quando este julga a situação apresentada e tira satisfação intelectual disso.

Ao citar Freud, Pavis (2005) descreve traços da atitude do observador diante de um fato cômico: pode ser superioridade moral, percepção de uma falha no outro, percepção do inesperado, desvio do inusitado nas “constantes passagens entre identificação e distância, entre percepção do ‘interior’ e do ‘exterior’”. (p.58). Ainda em termos psicológicos, há também as ações de liberação e alívio provocadas pelo efeito cômico naqueles que riem, num efeito de desmascarar o outro e, também, a si mesmo, num ato de autoconhecimento e afirmação, pois “no desfecho, a comédia deve mostrar que o mundo não desmorona sob as besteiras” (Hegel, *apud* Pavis, 2005, p. 59).

Já a dimensão social do cômico surge com a função comunicativa do riso, pois “quem ri necessita de pelo menos um parceiro para associar-se a ele e rir do que é mostrado” (PAVIS, 2005, p. 59). A essa função associa-se amplamente a ideia da farsa, desde seu surgimento. Segundo Pavis (2005), a representação da farsa está ligada ao corpo, à realidade social e ao cotidiano. Ao longo dos tempos, foi associada ao riso grosseiro e à falta de refinamento. Quando o gênero surge na Idade Média e se prolonga até o século XVII, “a farsa deve sua eterna popularidade a uma forte teatralidade e a uma atenção voltada para a arte da cena e para a elaboradíssima técnica corporal do ator” (PAVIS, 2005, p. 164).

Esta rapidez e esta força conferem à farsa um caráter subversivo: subversão contra os poderes morais ou políticos, os tabus sexuais, o racionalismo e as regras da tragédia. Graças à farsa, o espectador vai à forra contra as opressões da realidade e da prudente razão; as pulsões e o riso libertador triunfam sobre a inibição e a angústia trágica, sob a máscara e a bufonaria e a 'licença poética'. (Idem, *Ibidem.*).

As situações de trocas e peripécias típicas da farsa também estão presentes na trama, quando, por exemplo, a mulher de Catação é enganada e seu cheque é surrupiado, levando a dupla à miséria:

CLARABELA:

O cheque, o Frade carregou no bolso.

ADERALDO:

Deixe de brincadeira, Clarabela!

Que Frade?

CLARABELA:

O frade que você me mandou,

Para dizer que o dinheiro tinha chegado,

Que me trouxe este peru que você comprou

E que levou o cheque,

Como você ordenou!

(...)

ADERALDO:

É a desgraça, o fim, o bátrato² profundo!

A essas horas, o ladrão já deve ir longe!

É isso a Vida! Sou isso, eu! É isso, o Mundo! (SUASSUNA, 2013, P. 120-121)

Na sequência, Quebrapedra, um dos diabos, vem disfarçado de caminhoneiro e leva também o peru, intensificando o efeito cômico:

QUEBRAPEDRA:

Está todo mundo na Delegacia, com o Frade preso,

E o Delegado mandou dizer que a senhora

Mandasse o peru, para fazer-se o inquérito!

CLARABELA:

Está aí, pode levar!

[QUEBRAPEDRA *pega o peru e sai correndo*]. (Idem. p.124)

E no final da troça, quando se revelam as trocas e Aderaldo e Clarabela, descobrem que foram enganados em todas as circunstâncias, a moralidade se faz, e o casal de poderosos percebe sua condição, sempre com o escárnio do poeta Joaquim Simão:

JOAQUIM SIMÃO:

Quer dizer que devem ter rogado na senhora, Dona Clarabela,

A tal praga de urubu:

Já tinham perdido o cheque,

Perdeu-se, agora, o peru!

[*Clarabela e Aderaldo desmaiando*]. (Idem. p. 125)

O quiproquó do segundo ato gira em torno da farsa da cabra, que dá o título à segunda narrativa, chamada de *A cabra do cão caolho*. A diaba Andreza, para provocar a tentação em Joaquim Simão, disfarça-se de cabra e é puxada pelo diabo Fedegoso, à procura de alguém que esteja passando necessidades para abrigá-la. Nesse jogo, Simão Pedro, o religioso, aceita a cabra para dar à família de Joaquim Simão, o poeta, já que eles passam necessidades. Nessa cena, o religioso disfarça-se de vaqueiro e faz uma alusão ao mito do boi, presente no folguedo do *Bumba meu boi*:

2. Inferno.

SIMÃO PEDRO:

Eu me chamo Simão Pedro,
minha vida é viajar,
tangendo meus bois e bodes,
sempre de cá pra lá!
Quando corro atrás de um bicho
é, mesmo, pra derrubar!
Ê, luar mansinho!
Ê-boi, fasta boi!
Ê-boi, ê-ói! (Idem, p.179).

Joaquim Simão, o poeta, para negociar, põe a cabra à disposição. Miguel, com a intenção de puni-lo, entra disfarçado de negociante e puxa um peru cego por uma cordinha. Diante da proposta de troca de Simão, alerta para a condição do peru, velho e cego, ao que o poeta responde: “Eu gostei da cara dele, o que é eu há? Simpatizei com o rapaz! Leve a cabra e dê-me o bicho: não venha discutir mais! Não bote defeito nele: é um favor que me faz!” (p.187). E assim se sucedem várias trocas: a cabra pelo peru, depois o peru por um galo, o galo por um coelho e finalmente o coelho por um pão francês. Alega que o pão é o símbolo da fé, “pra se tomar com café”. Suassuna movimentava visões e valores de diversos pontos de vista. Seu misto de peripécias da comédia clássica, farsa e moralidades medievais, retratam a diversidade de valores do nordeste brasileiro, da religiosidade extrema ao imaginário popular.

Ainda no segundo ato, diversos comentários são feitos pelas figuras religiosas quando surgem como entidades divinas para interferir no destino dos humanos. Interessadas em proteger aqueles que precisam, suas ações benéficas neutralizam e destroem a interferência dos agentes do Mal (Fedegoso, Quebrapedra e Andreza).

A figura de Dona Andreza articula para que o poeta Joaquim Simão caia nas tentações da rica Clarabela, incisiva em suas provocações: “Você se deita aqui e eu pego você por trás, vou amolengando assim, vou amolengando mais, devagar, bem devagar, como quem prepara a massa! Agrado, esfrego, amolego: a dor, num instante passa!” (SUASSUNA, 2013, p.149). A cena é interrompida com a chegada e o flagrante de Nevinha e em seguida a reconciliação do casal.

No final do segundo ato, a situação do poeta muda, e tem-se a inversão de poderes. Catacão, outrora rico, perde sua fortuna, enquanto Simão melhora de vida. Mas a tradicional moralidade nas falas das figuras religiosas permanece: “Só tem agora, um perigo: Simão vai mudar de vida! Venceu a miséria, o que é bom, e é o sonho da pobreza. Se ficar nisso, vai bem e há de ganhar a partida! Mas se deixar-se vencer pelo espírito da riqueza, está com ela perdida!” (SUASSUNA, 2013, p.217) Mas a alegria dura pouco, pois o poeta

gastará toda a fortuna e voltará no terceiro ato para pedir emprego ao mesmo rico e agora avarento Aderaldo Catação, mais equilibrado em suas finanças.

Ao fazer a transposição para teatro dos mitos e personagens dos folhetos e romances associados aos espetáculos teatrais do nordeste brasileiro, o autor dá ênfase à religiosidade e à expressão da arte popular. Daí evidencia-se a força da reescrita da farsa com alternância dos efeitos das moralidades.

O gênero das moralidades surge no panorama do teatro medieval a partir do século XV, e se caracteriza por peças surgidas a partir do pensamento religioso, com objetivos didáticos e moralizantes. Uma de suas principais características é apresentar personagens alegóricas, ou seja, abstrações e personificações variadas da virtude e do vício para narrar os embates entre o bem e o mal. Já o cômico se apresenta em variadas formas e abrange aspectos como ironia, humor, engraçado, ridículo e bufo. Enquanto a ironia e a sátira remetem à frieza e à intelectualidade, o humor apresenta-se mais caloroso e “zomba de si mesmo e ironiza quem ironiza” (PAVIS, 2005, p.60). Na variante do engraçado, o cômico remete ao intelecto e ao senso de humor: é a situação simpática e divertida, que provoca o riso a través do imprevisto. Por outro lado, o cômico ridículo é aquele que remete ao risível e ao negativo: é a rejeição antipática a uma situação a que se desdenha. Nessa sequência, o cômico bufo e o cômico grotesco se encontram em grau mais baixo nos procedimentos cômicos, pois trazem uma realidade distorcida e gradativa que vai da caricatura ao excesso.

4 | O CULTURAL E O POLÍTICO: O RISO FESTIVO SEGUNDO BAKHTIN

Bakhtin considera necessária a investigação profunda dos domínios da cultura popular, a partir da cultura cômica popular de vários milênios. Segundo ele, na Idade Média o riso “se opunha à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época” (2013, p.3). A unidade de estilos forma a parcela cômica dessa cultura popular, principalmente a carnavalesca, e se exprime através de uma diversidade de formas e manifestações, como ritos, cultos cômicos, bufões e tolos, anões, gigantes e monstros, diversos estilos e palhaços, e a vasta literatura paródica em todas as suas formas.

Essas múltiplas manifestações, conforme o autor, podem ser agrupadas em três categorias: as formas dos ritos e espetáculos, sobretudo os festejos e obras apresentados em praça pública; as obras cômicas verbais, seja em latim ou língua vernácula, orais ou escritas, incluindo-se as paródicas; e as formas variadas de vocabulário familiar e grosseiro nos quais se incluem os juramentos, insultos e ditados populares.

Afirma Mikhail Bakhtin que “A festa é propriedade fundamental de todas as formas de ritos e espetáculos cômicos da Idade Média” (2013, p.7). No período feudal, o caráter de festa só podia alcançar a plenitude e sua pureza no carnaval e em outras festas populares e públicas. Dessa forma, a festa era segunda vida do povo, o qual penetrava temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância. Por outro lado, as

festas oficiais tanto as da Igreja como as do Estado feudal não questionavam a ordem existente, não criavam essa segunda vida. Do contrário, contribuíam para consagrar e sancionar o regime em vigor, para fortificá-lo.

Contrastando com a excepcional hierarquização do regime feudal, com sua extrema compartimentação em estados e corporações na vida diária, esse contato livre e familiar era vivido intensamente e constituía uma parte essencial da visão carnavalesca do mundo. O indivíduo parecia dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com os seus semelhantes (BAKHTIN, 2013, p.9).

O teórico enfatiza as diferenças entre o riso festivo popular e o riso puramente satírico da época moderna. O autor satírico torna o fenômeno risível em algo particular, pois se coloca fora do objeto aludido e opõe-se a ele. Dessa maneira, emprega apenas o humor negativo. Esse ato destrói a integridade do aspecto cômico do mundo, ao contrário do riso popular ambivalente e político, cuja natureza expressa uma opinião sobre um mundo em plena evolução, e no qual estão incluídos os que riem: “Devemos assinalar especialmente o caráter utópico e o valor de concepção do mundo desse riso festivo, dirigido contra toda superioridade” (BAKHTIN, 2013, p.11).

A população da Idade Média participava igualmente das vidas oficial e da carnavalesca, e de dois aspectos do mundo: um piedoso e sério, o outro, cômico. Esses dois aspectos coexistiam na sua consciência, e isso se reflete claramente nas páginas dos manuscritos dos séculos XIII e XIV. Bakhtin (2013) narra o exemplo das lendas que contam as vidas dos santos: numa mesma página estão, lado a lado, iluminuras piedosas e austeras, como ilustrações do texto, e toda uma série de desenhos quiméricos (mistura fantástica de formas humanas, animais e vegetais) de inspiração livre, sem relação com o próprio texto. Nelas estão ilustrados diabretes cômicos, jograis executando acrobacias, figuras mascaradas, entre outros, isto é, imagens puramente grotescas. No drama de Suassuna, as diversas e contrastantes personificações simultâneas do bem e do mal, se travestem geralmente numa mesma figura.

Pavis (2005) afirma que a comédia tende naturalmente à representação realista do meio social: “na verdade, ela faz constantes alusões a fatos atuais ou de civilização e desmascara práticas sociais ridículas: nela, o distanciamento é como que natural” (p. 59). A dimensão dramática no cômico se dá pelo conflito que se instala de acordo com um determinado obstáculo no qual as personagens se chocam, conscientemente ou não. O autor brinca, através das personagens, com a tradição medieval, num recurso de atualizar a perspectiva de sua narrativa dramática. O ‘bem e o mal’ na fala dos pecadores é dúbio, mas ele torna presente, de forma cômica, os próprios demônios.

CLARABELA:

Mas será que essa história do Demônio

É verdade, mesmo, Aderaldo?

Será verdade, mesmo, essa história

De Deus e Demônio, de bem e de mal?

Que coisa mais anacrônica?

Que filosofia mais medieval!

ADERALDO:

Anacrônica, é? Medieval, é?

Pois olhe aí atrás de você

Que você vai ver! (Idem, p.311)

No final da peça, Aderaldo Catação e Clarabela são carregados pelos demônios. Enquanto ela clama por socorro, ele responde que não vai acudi-la, pois vai junto. Em seguida o dramaturgo insere no texto uma indicação cênica em forma de rubrica, que se repete nas aparições das figuras santas, e propõe cenicamente efeitos de estouro e luzes que se apagam e se acendem. Entram Manuel Carpinteiro e Miguel Arcanjo para dizer que Aderaldo e Clarabela escaparão do inferno, mas que vão para o purgatório, onde levarão “trezentos anos de tapa e mais cinquenta de beliscão, queimaduras e puxavantes de cabelo” (Idem, p.326).

A obra de Suassuna, representada aqui pela *Farsa da boa preguiça*, se utiliza de recursos do cômico para tratar de questões da cultura e da identidade nacionais, sobretudo no nordeste, e tratar de forma crítica assuntos como a fome, a pobreza e a exploração do poder sobre os mais desfavorecidos. Ainda que escrita no início da década de 1960, é possível empreender uma relação direta com o Brasil de hoje, com a contemporaneidade das relações caóticas de um momento de crise e exploração política. No drama, os aspectos estéticos e a linguagem própria do autor, dão ênfase às especificidades da cultura através de alegorias, transformadas em importantes elementos de resistência cultural.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (2013). **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Hucitec. 8ª ed.
- FARIA, J.R. [Dir.] (2013) **História do teatro brasileiro: do modernismo às tendências contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva: SESCSP.
- PAVIS, P. (2005). **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva.
- PRADO, D. A. (2007) **O teatro brasileiro moderno**. São Paulo: Perspectiva. 3ª ed.

SUASSUNA, A. (2013). **Farsa da boa preguiça**. Rio de Janeiro: José Olympio. 10ª ed.

SUASSUNA, A. (2003). **O casamento suspeito**. Rio de Janeiro: José Olympio. 3ª ed.

Data de aceite: 26/04/2021

Data de submissão: 12/02/2021

Raimunda Celestina Mendes da Silva

UESPI/Teresina

ID Lattes: 3328981487813298

Mayara Cassiano de Sene Oliveira

FAEL/Teresina

ID Lattes: 6533483632732733

Artigo resultante do projeto de pesquisa / PIBIC desenvolvido no período 2018/2019

RESUMO: A historiografia literária estabelece o questionamento sobre a literatura no contexto da produção e da circulação dos textos de arte e cultura. Tais textos redefinem e expandem o conceito de literatura; nesse contexto, a correspondência de escritores tem se mostrado um campo fértil para o entendimento sobre a criação e formação de uma crítica sobre autores e obras. Dessa forma, propõe-se realizar um estudo sistemático do espaço ocupado pela literatura na correspondência de Da Costa e Silva para Alice, sua noiva. O estudo traçará algumas marcas da invisibilidade que permeiam a obra do poeta amarantino e a literariedade presentes na missiva em análise, bem como promoverá um mapeamento para identificar os traços de literariedade além de produzir discussões sobre a concepção de literatura, escrita de si e crítica literária na literatura piauiense. A investigação

é de natureza bibliográfica, centrando-se nas propostas teóricas de autores como Foucault (1992), Candido (2005), dentre outros. O estudo divulgará a importância da correspondência para o estudo da epistolografia ao tempo em que ressignifica o escritor, trazendo-o para a discussão junto ao meio acadêmico com a ressalva da necessidade de se reconhecerem as marcas inconfundíveis que definem o gênero epistolar na literatura local.

PALAVRAS-CHAVE: Carta, Da Costa e Silva, Literariedade, Invisibilidade.

BEYOND INVISIBILITY: LETTER AND LITERATURE

ABSTRACT: Literary historiography establishes literature questioning in the context of production and circulation of texts on art and culture. Such texts redefine and expand the concept of literature; in this context, writers' correspondence has proved to be a fertile field for understanding the creation and formation of a criticism about authors and works. Thus, it is proposed to carry out a systematic study of the space occupied by literature in the correspondence of Da Costa e Silva to Alice, his bride. The study will trace some marks of invisibility that permeate the work of the Amarantine poet and the literariness present in the letter under analysis, as well as promoting a mapping to identify the traits of literariness in addition to producing discussions about the conception of literature, self-writing and literary criticism in Piauiense literature. The investigation is of bibliographic nature, focusing on the theoretical proposals of authors such as Foucault (1992), Candido (2005), among others. The

study will divulge the correspondence importance for the study of epistolography at the time when it re-signifies the writer, bringing him to the discussion with the academic environment highlighting the need to recognize the unmistakable marks that define the epistolary genre in the local literature.

KEYWORDS: Letter, Da Costa e Silva, Literariness, Invisibility.

PALAVRAS INICIAIS

Desde os primeiros escritos que datam nossa história contada sob à pena de punho próprio do português, Pero Vaz de Caminha, no século XV, presenciamos a dificuldade do que viria a ser considerado um texto literário ou apenas um texto informativo sem qualquer validação para este documento. Dada como texto informativo, a carta de Pero Vaz foi um dos primeiros textos no Brasil a serem investigados na raiz do gênero epistolar. Dessa forma, para refletirmos não apenas sobre a história da “terra à vista”, com suas riquezas e identidade ímpar, como também para entendermos a distinção entre os aspectos nos quais a Literatura se baseia ou postula como literário e o que compõe apenas um estudo historiográfico, esboçar-se-á um paralelo entre o significado do modo de produção e de circulação da carta de Pero Vaz e as cartas de José de Alencar a seguir.

Ademais, para continuar a discussão, a fomentação da elucidação do significado de produção e meio de circulação das cartas no período do século XV, como já exposto no início deste artigo, a relevância do estudo da carta de Pero Vaz se realiza como ponto de partida para uma noção do que vem a ser texto informativo e texto literário. Desse modo, mesmo que a carta supracitada venha com características predominantes de um relato de viagem com informações de um viajante ao descobrir uma nova terra, há de convir que a carta confere um certo lirismo ao descrever as índias. Isto posto, a carta expressaria seu valor documental atendendo ao que na época era necessário para o “inventário”, para concretizar o entendimento do modo de circulação e produção dessa missiva.

Outrossim se faz mister mencionar que em meados do século XIX, trar-se-á à tona, para compor ainda essa cronologia das cartas, o livro *Cartas de Erasmo*, de José de Alencar, organizado por José Murilo de Carvalho no texto introdutório - Apresentação - Carvalho (2009) indica uma das acepções da utilização e circulação das correspondências:

A razão da escolha tem a ver com o conteúdo e forma. Pelo conteúdo, são todos textos políticos; pela forma, são cartas, modalidade específica de comunicação, distinta do artigo de jornal, do panfleto, do trabalho. A carta aberta não tinha na época a agressividade do panfleto, forma também comum de debate político, a que o próprio Alencar recorreu mais de uma vez. (CARVALHO, 2009, p. IX)

No trecho acima, vê-se que a função da carta era puramente de cunho político, visto que eram missivas políticas datadas da época do Segundo Reinado no Brasil e como tal essas “cartas abertas eram meio comum de participação no debate público no séc. XIX

(CARVALHO, 2009, p. X)”. Em um paralelo com o que citamos sobre a carta de Pero Vaz, a qual enquadrou-se como Literatura de viagem, de acordo com alguns historiadores da literatura, por acreditarem tratar-se de um texto informativo; as cartas de Erasmo que José de Alencar escreveu ao Imperador e outras instâncias e autoridades, transmitem tons de acidez e um certo lirismo ao detalhar as situações da política de 1864 a 1868 em nosso país.

No entanto, pensando em uma possível cronologia da existência do gênero epistolar no período literário - Romantismo até o seguinte questionamento do que viria a ser o material, de fato, literário, dá-se voz ao historiador Alfredo Bosi (2005) em um depoimento dado durante o III Ciclo de Conferências “Caminhos do Crítico”, na Academia Brasileira de Letras, em 10 de maio de 2005:

Uma das dificuldades maiores que a história literária vem enfrentando, desde o período romântico em que se começou a postular a identidade literária dos povos e nações, é precisamente escolher o seu objeto prioritário. A matéria-prima do historiador literário é tudo o que se escreveu e que pode ser considerado representativo de uma certa cultura? Responder afirmativamente significa tomar a palavra “literatura” no seu amplo sentido de material escrito sobre uma grande variedade de temas. Ou a sua matéria é o texto literário em sentido estrito, o que vem a dar prioridade à poesia, à narrativa ficcional, à tragédia, à comédia, ao drama, em suma, aos gêneros textuais em que predomina a imaginação ou o sentimento, sem relação obrigatória com a verdade atestável dos atos representados? (BOSI, 2005, p.321)

O que Bosi suscita a pensar é que em se tratando de uma matéria-prima de [um texto literário apreendido no sentido estrito que seria a poesia, narrativa ficcional dentre outros gêneros literários, por que não pensar na correspondência como um gênero literário ainda que em sua escrita revele um certo grau de veracidade do(s) fato(s) narrado(s), ou seja, a composição de uma narrativa não-ficcional, pode haver traços de literariedade? O que essa matéria-prima entendida sob o véu da Literatura é capaz de emergir em uma(s) reflexão(ões) sobre o gênero epistolar? Conservem-se essas perguntas para elucidá-las na análise da carta de Da Costa e Silva à sua noiva, Alice, mais adiante.

UMA CRONOLOGIA: VIDA E OBRAS DE DA COSTA E SILVA

Nascido em Amarante (PI), Antônio Francisco Da Costa e Silva, iniciou seus estudos primários ali mesmo, transferindo-se posteriormente para Teresina, cidade na qual concluiu o ginásio em 1906, no antigo Liceu Piauiense (Colégio Zacarias de Góis). Após a conclusão do ginásio, viajou a Recife para principiar o curso superior. Em maio de 1910, foi nomeado 4^a escrivão da Delegacia Fiscal do Tesouro Nacional, em aprovação do concurso do Ministério da Fazenda, percorrendo os Estados do Maranhão, Amazonas, Rio Grande do Sul e São Paulo. Em 1913, recebeu o bacharelado de Direito da Faculdade do Recife.

Da Costa e Silva experienciou sua estreia na literatura em 1908, com o livro *Sangue* na qual reuniu produções da época em que estudava no Liceu Piauiense, em Teresina. Essa obra era composta por 48 poemas, de formas alexandrinas grafadas em 34 sonetos com marcante influência simbolista, inserindo-a como uma das últimas obras simbolistas vinculadas à geração de 1885.

Em 1917, Da Costa e Silva publica *Zodíaco*, enquadrando-se ao parnasianismo, sem deixar de recorrer aos resquícios da influência simbolista. Com ótica sobre o olhar à natureza agreste, à paisagem, à vida e à geografia da terra, descreve, no plano da forma, versos considerados concretistas vindo a ser considerado um dos primeiros poetas a viver concretismo brasileiro (MORAES, 2019).

Dois anos após a publicação de *Zodíaco*, lança *Pandora* (1919), cuja fortuna crítica de Herculano Moraes expressa que:

a obra de maior rigor técnico de Da Costa e Silva. Retomando a linhagem de classicismo de Camões e Francisco Manuel de Mello, os mitos e símbolos gregos, o poeta soma a concepção do saber moderno ao conhecimento das origens da arte e dos sonhos, dos mistérios do homem, de suas raízes religiosas. (...) (MORAES, 2019, p. 118)

Conhecido pela primazia com que escrevia seus versos apolíneos, aperfeiçoados como quem lapida um diamante bruto, Da Costa e Silva grafava suas poesias recheadas de referências a deuses e à mitologia grega, da mesma maneira que apresentava alto rigor de composição conferindo-lhe uma obra mais parnasiana.

Por conseguinte, sobre a obra *Verônica* (1927), Herculano Moraes em *A Visão Histórica da Literatura Piauiense*, cita Balduino Barbosa de Deus ao descrever a obra como “(...) um lençol vivo que estampa o rosto sofredor do poeta. O livro de uma viuvez dolorosa e cruel” (MORAES, 2019). E ainda acrescenta que é “Nas linhas mestras da poesia de *Verônica* o subjetivismo latente de um poeta mais rico, de uma filosofia amarga, litúrgica, elegíaca. É o doloroso impacto da morte de Alice a depurar a arte poética” (MORAES, 2019).

Em *Alhambra, uma obra em que reúne poemas publicados na imprensa entre os anos 1925 e 1933*. Assim, portanto, Herculano Moraes tece sua crítica sobre a mesma: “Obra inacabada, o poeta cessara de colocar o seu canto, mergulhado no traumatismo vertiginoso de imagens incorpóreas e desconexas (MORAES, 2019)”.

Em 1950, a revista *Cruzeiro* reuniu em um volume as *Poesias Completas de Da Costa e Silva*, data do ano da morte do poeta. Vinte anos depois, Alberto da Costa e Silva, filho do poeta, edita e organiza um novo livro ao inserir poesias inéditas. Ademais, para constituir a fortuna crítica dessa obra, Herculano Moraes cita a transcrição do que disse Medeiros e Albuquerque sobre:

Se ele faz um livro ao sol, faz outro à lua, outro ao luar, outro à terra. Se ele canta uma das estações, canta também as outras três. Se nota a beleza da manhã, nota também a do meio-dia, a da tarde, a da noite. E assim em tudo se vê um cuidado de composição meticulosa e metódica (MORAES, 2019, p.122)

Para mais, essa transcrição revela o talento do poeta e sabiá que cantava em versos a beleza da natureza, os mistérios em que o homem vivia, a destreza com que produzia suas poesias, pois era de uma técnica apurada e rigorosa obedecendo às formas petrarcas nos sonetos e ardiloso no trabalho de suas obras. Posto isto, seguir-se-á com um recorte da análise de uma missiva de Da Costa e Silva à sua noiva, Alice de Salles Salomon e uma reflexão de como seus textos são poucos lidos hoje

O autor quando escreve, não só conta uma história, escreve um poema, mas também apresenta fatos, sua visão de mundo, pois a sua forma de olhar o mundo, instiga o leitor a investigar sua produção. O comentário seguinte reforça a opinião: O poeta não é uma resultante, nem mesmo um simples foco refletor; possui o seu próprio espelho, a sua mônada individual e única. Tem o seu núcleo e o seu órgão, através do qual tudo o que passa se transforma, porque ele combina e cria ao devolver à realidade. (Saint-Beuve apud CANDIDO, 2000, p. 18) .

O poema *A moenda*, de Da Costa e Silva, que descreve o trabalho em uma fazenda, na produção de cachaça, denuncia os males que o álcool pode provocar na sociedade de todas as épocas. Eis o poema:

Na remansosa paz da rústica fazenda,
À luz quente do sol e à fria luz do luar,
Vive, como a expiar uma culpa tremenda,
O engenho de madeira a gemer e a chorar.

Ringe e range, rouquenha, a rígida moenda;
E, ringindo a rangendo, a cana a triturar,
Parece que tem alma, advinha e desvenda
A ruína, a dor, o mal que vai, talvez, causar...

Movida pelos bois tardios e sonolentos,
Geme, como a exprimir, em doridos lamentos,
Que as desgraças por vir sabe-as todas de cor.

Ai! dos teus tristes ais! moenda arrependida!
- Álcool! para esquecer os tormentos da vida
E cavar, sabe Deus, um tormento maior! (SILVA, 2017, p. 129)

A literatura possui várias possibilidades de ser influenciada e influenciar a sociedade de seu tempo e de todas as épocas.

Sabe-se, no entanto, que nem sempre a obra é reconhecida no seu tempo: não é o caso de Da Costa e Silva. Hoje é que ele é pouco estudado e suas cartas ainda são desconhecidas. Dessa forma, escrever sobre a invisibilidade do poeta não é algo que se possa desvencilhar dos debates sobre a seleção dos alunos para o vestibular, que unificado, em quase todas as universidades, deixa de lado os autores regionais ou locais, apesar de o amarantino pertencer a um grupo que se destacou no Parnasianismo e no Simbolismo brasileiro. Ao se trazer a obra do poeta, quer sejam os poemas quer sejam as cartas, dar-se-á visibilidade para o poeta que tanto cantou a saudade e sua terra natal.

A MISSIVA DE DA COSTA E SILVA À SUA NOIVA, ALICE: UMA COMPOSIÇÃO LITERÁRIA (OU) EM UM DISCURSO PROSA-POÉTICO

A carta de Da Costa e Silva à sua noiva, Alice, compreende um dos objetos de estudo para a análise desta pesquisa. Esta missiva de acervo público e domínio privado, encontra-se exposta no museu Odilon Nunes na cidade de Amarante no Piauí. Constituirá a matéria-prima para o mapeamento dos traços de literariedade revelados na criação da missiva, trazendo o autor à cena, reconhecendo-se, dessa forma, o valor estético de sua obra e o que ele representa para a historiografia literária piauiense..

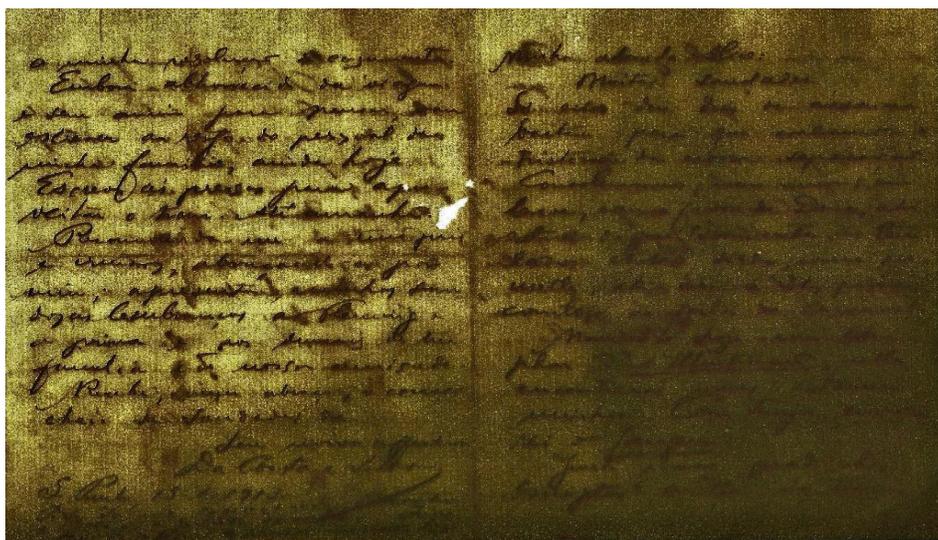


Fig.1 - Carta de Da Costa e Silva à sua noiva, Alice¹

Fonte: Museu Odilon Nunes, Amarante-PI.

1. As imagens da carta foram reproduzidas por digitalização para ilustração e (re)conhecimento de um estudo sistemático que compreende na apreensão de um mapeamento dos traços de literariedade contidos na missiva.

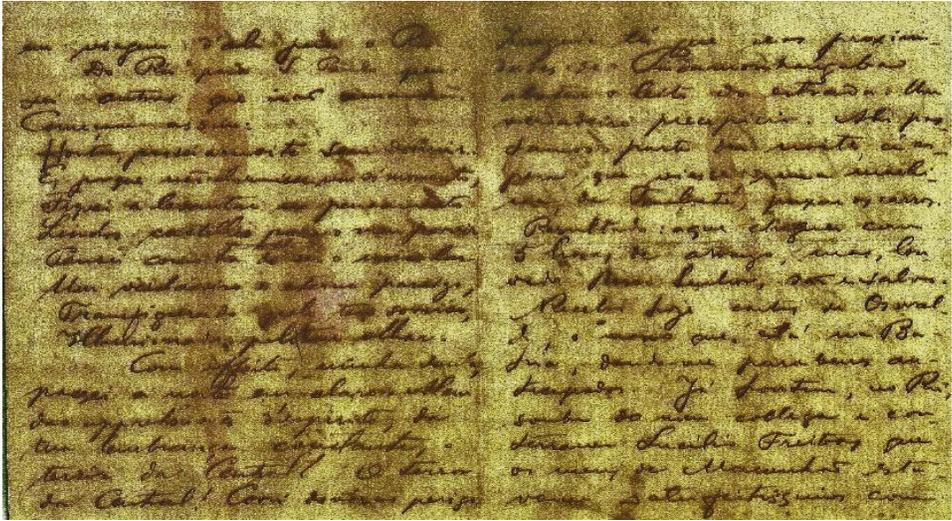


Fig. 2 - Carta de Da Costa e Silva à sua noiva, Alice

A missiva é um documento com características histórico-literárias, datada em 15 de janeiro de 1913 e localizada em São Paulo, onde o poeta residiu como funcionário público.

Para esboçar-se uma relação entre análise literária e a Literatura, recorre-se a Maussad (2007) que afirma:

Falta saber que é que se entende pelo adjetivo *literária*, equivalente à expressão texto literário. A noção de texto literário relaciona-se estreitamente com o conceito de Literatura. Quanto à mim, *Literatura é a expressão, pela palavra escrita, dos conteúdos da ficção, ou imaginação*. Se observamos bem, o próprio enunciado implica a ideia de “texto”, ao colocar ênfase sobre o fato de ser a Literatura expressa por meio da palavra escrita. (MOISES, 2007, p.13-14)

Maussad deixa claro que se pode entender a análise literária relacionada estreitamente com a Literatura e esta entendida como expressão, visto que, é expressa por meio da palavra escrita, seja de conteúdo ficcional, ou de imaginação (o que absorver-se-á aqui a palavra imaginação como processo de criação do poeta escritor da missiva). No entanto, o texto, o material de discurso prosa-poética de Da Costa e Silva, de conteúdo não-ficcional, retrata a saudade vivenciada pela distância da amada, Alice, logo no início da carta:

Minha adorada Alice:
Muitas saudades.
Só este sóis de ardência
bastam para que avaliassem a
tristeza da nossa separação.

[...]

Com efeito, minha santa,
passei a noite em claro. Além das
previsões d'espírito, da tua
Lembrança constante, o terror da
Central! O terror da Central! Corri
deveras perigo.

Nesses trechos, identificam-se os sentimentos de saudade e tristeza com que o poeta revela ao expressar em caráter de prosa da sua carta à sua adorada, Alice. Além de expressar as emoções, quando passou a noite em claro como “O terror da Central! Corri deveras perigo”, manifestou as previsões do espírito e da lembrança da amada, o que faz refletir sobre a produção de escrita do poeta que em meio à insônia, o assomando noite adentro, ele se permite dar vazão aos sentimentos e emoções que ruminam a latência do desejo de relatar, através da escrita, o processo de produção da missiva em caracterização dessa saudade em “sóis de ardência” na missiva.

Angelides (2001) em *Carta e literatura: Correspondência entre Tchekhov e Górkí* ilustra bem o que a carta carrega consigo em sua essência e substância material:

embora numa carta a descrição de uma paisagem, o relato de um acontecimento, de uma vivência, a expressão de um sentimento tenham o cunho da veracidade, da não-ficção, porque seu sujeito-de-enunciação é histórico, o material linguístico é submetido ao crivo altamente seletivo do escritor, que recria a sua experiência pessoal (ANGELIDES, p.23, 2001).

A análise anterior em consonância com o excerto de Angelides, nota-se que o relato de Da Costa e Silva, de seus sentimentos e emoções podem sim haver veracidade, da não-ficção, visto que o sujeito da enunciação, o próprio poeta, é histórico ao recriar sua experiência pessoal dado que a lembrança da amada confere na carta um certo tom de lirismo, e por que não dizer, revelando-se aí um traço de literariedade como em “Minha adorada Alice”/[...]“Com efeito, minha santa”, trechos estes dirigidos à noiva do poeta. E sobre essa literariedade, evoca-se mais uma vez, Sophie que descreve:

sendo as cartas, em geral, dirigidas a uma determinada pessoa, esta orienta muitas vezes o grau de literariedade, de fragmentação, de espontaneidade, bem como o teor e o tom do discurso. [...] Entretanto, é preciso também considerar outros fatores decisivos no discurso epistolar [...]” (ANGELIDES, p.25, 2001)

À vista disso, elucidam-se os primeiros traços de literariedade quando a missiva é dirigida a uma pessoa que orienta o grau da literariedade, tal qual, a expressão dos sentimentos e emoções experienciadas pelo poeta. Entretanto, a carta de Da Costa e Silva é escrita em dois modos de produção: primeiro em prosa e depois o discurso torna-se poético, com versos em meio às linhas da prosa do discurso epistolar:

[...]

Ontem, passei a noite sem dormir.

E, porque não dormisse um só momento,

Fiquei a levantar no pensamento

Lindos castelos para o meu porvir.

Pensei como a de ser o nosso lar

Meu verdadeiro e eterno paraíso,

Transfigurado pelo teu sorriso,

Iluminado pelo teu olhar.”

Pelo exposto, evidencia-se nesse trecho, versos que o poeta exteriorizou no exercício de produção da escrita – “Fiquei a levantar o pensamento”/[...] Pensei como a de ser o nosso lar”; como quem medita e faz do exercício da meditação, a real produção do ofício de escrever, refletindo a reativação da latência conferida ao processo de criação do escritor. Desta maneira, para integrar este raciocínio, cita-se Foucault em “A escrita de si”, da obra *O que é um autor*:

[...] a escrita aparece regularmente associada à “meditação”, a esse exercício do pensamento sobre si mesmo que reactiva o que ele sabe, se faz presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflecte sobre eles, os assimila, e se prepara assim para enfrentar o real (FOUCAULT, p.133, 1992).

Para continuar esta discussão, Foucault especifica que a escrita pode se associar a “meditação”, apreendida no sentido e significado do exercício do pensamento sobre si mesmo, no qual, o ofício de escrever se concebe pela reativação do que sabe o escritor, refletindo e assimilando e se preparando para enfrentar o real; o que se pode enquadrar a missiva na não ficção por se tratar de um relato de experiência de quem o escreve. Ademais, para explicitar, deixar mais evidente sobre a escrita e o exercício do pensamento, recobra-se a Foucault que afirma:

Mas vemos também que a escrita está associada ao exercício de pensamento de duas maneiras diferentes. Uma toma a forma de uma série “linear”; vai da meditação à actividade da escrita e desta ao gymnazein, quer dizer, ao treino em situação real e à prova: trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho em realidade. [...] a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a askesis: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de acção. (FOUCAULT, p.133-134, 1992)

Deste excerto, tem-se a explanação do exercício da escrita que comumente Foucault associou-o à meditação e acrescenta que o exercício do pensamento ocorre de dois modos: uma que principia pela meditação à atividade de escrita e a outra, da atividade de escrita ao treino em situação real e à prova, visto que sendo o relato de Da Costa e Silva escrito

em um dado momento de insônia, divagando pela noite a dentro em “Ontem, passei a noite sem dormir. E porque não dormisse um só momento, fiquei a levantar no pensamento”, é notório que a elaboração do discurso prosa-poética do poeta confronta e vai de encontro com a latência do processo de criação da escrita; pois foi pela escrita e para a escrita que se resultou no encadeamento de ação real da produção da escrita nessa missiva. Ademais, tem-se o entrecruzamento do real, da ação da escrita, com embate da não-ficção do gênero epistolar como discutido ao longo deste artigo.

A escrita de si revela importantes aspectos da vida e da obra de um autor. Eurídice Figueiredo (2001, p. 22) assevera que a correspondência como expressão (auto)biográfica é particularmente importante para se conhecer as opiniões, os vínculos afetivos ou de amizade que os escritores mantêm com a família e os colegas.

PALAVRAS FINAIS

Discutir sobre a obra de Da Costa e Silva é trazer à visibilidade um autor que segudo Cunha e Silva ainda:

Não me parece ponto pacífico o lugar que a sua obra deveria, sem favor, ocupar na história da poesia brasileira e que, portanto, está a merecer a atenção da crítica especializada. E falo sobretudo do reconhecimento da crítica que, pelo visto, ainda não se deu conta de que Da Costa e Silva não foi meramente mais um poeta parnasiano ou simbolista – designações pelas quais costuma aparecer em nossa historiografia literária -, como tantos outros que no tempo compreendido pela *belle époque*, influenciaram a produção poética brasileira. (2003, p. 103)

Cabe aos professores e pesquisadores trazerem para discussão autores que estão fora do cânone brasileiro, pois Da Costa e Silva “se singulariza como poeta de alta qualidade exatamente porque, mais do que em outros poetas de sua época, conseguiu ultrapassá-los no mero empenho de escrever poesia parnasiana ou simbolista”, nas palavras de Cunha e Silva (2003, p. 104).

A análise da carta mostrou os vínculos entre o gênero epistolar e literatura, apontando, conforme Silva e Moraes: “como o autor explora a literariedade no espaço em que geralmente predomina o discurso referencial. Apontou-se os traços relevantes da poética do autor, assim com o teor e o tom do discurso literário”. (2018, p. 342/343) Tentou-se mapear os traços de literariedade presentes nela e sua divulgação para o estudo da epistolografia, da mesma maneira que, ressignificou a vida e obra desse escritor trazendo-o para a discussão junto ao meio acadêmico com a ressalva da necessidade de se reconhecerem as marcas inconfundíveis que definem o gênero epistolar na literatura local. Evidenciando, então, os artifícios literários presentes nas cartas e seus elementos que ilustram uma história da literatura e crítica piauiense.

Vale ressaltar que o presente artigo surgiu de um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CAPES 2018/2019), já concluído.

REFERÊNCIAS

ANGELIDES, Sophie. *Carta e literatura: Correspondência entre Tchêkhov e Górkí*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BOSI, Alfredo. *Caminhos entre a literatura e a história*. Estudos avançados, v. 19, n. 55, p. 315-334, 2005.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8 ed., São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

FILHO, Cunha e Silva. Da Costa e Silva: do cônimo ao modernismo. In: Geografias literárias: confrontos – o local e o nacional. SANTOS, Francisco Venceslau dos.(org.) *Prismas*. Rio de Janeiro: Caetés, 2003, p. 103-122.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, p. 133-134, 1992.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. São Paulo : Cultrix, 2007.

MORAES, Antonio de. Mário de Andrade: epistolografia e processos de criação. *Manuscrita: Revista de crítica genética*. Vitória: ES, nº14, dez., p.65-70, 2006.

MORAES, Herculano. *Visão Histórica da Literatura Piauiense: 1808-1978*. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 2019.

SILVA, Antônio Francisco da Costa e. *Zodíaco*. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 2017.

SILVA, R. C. Mendes da; MORAES, Marcos Antonio de. Da Costa e Silva: carta/poema à amada. In: SALLES, Cecília Almeida; ANASTÁCIO, Sílvia Maria Guerra. *Processos de criação em debate*. Salvador: UFBA, 2018, p. 331-343.

CAPÍTULO 9

CHICO DA SILVA E SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN NOS CAMINHOS DA POESIA

Data de aceite: 26/04/2021

Data da submissão: 12/02/2021

Maria Auxiliadora Ferreira da Costa

Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC
Mestra em Letras – Estudos Literários – Universidade Federal do Amazonas. Pós-graduação em Literatura Brasileira – Thahiri; Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos – Universidade do Estado do Amazonas – UEA; Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior em Libras – Educantor. Graduada em Letras – Universidade do Estado do Amazonas - UEA Parintins-Amazonas-Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9798-7053>
<http://lattes.cnpq.br/9140534895494601>

RESUMO: *Chico da Silva e Sophia de Mello Breyner Andresen nos caminhos da poesia*, faz um estudo dialógico das canções de Chico da Silva e dos poemas de Sophia Andresen, analisando o lirismo poético nas composições, através das letras e dos poemas num discurso com o mundo, observando que, apesar dos autores vivenciarem contextos geográficos diferentes, suas temáticas são universais, vistas através da percepção das suas leituras de mundo que estão vinculadas e expressas em vários pontos cotidianos, como no caso da paixão, do amor, dos elementos da natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Chico da Silva, Sophia Andresen, poesia.

CHICO DA SILVA AND SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN IN POETRY PATHS

ABSTRACT: *Chico da Silva and Sophia de Mello Breyner Andresen in poetry paths*, is a dialogical study of songs from Silva and Andresen poems, analyzing the poetic lyricism in the compositions, through letters and poems in a speech to the world, noting that despite the authors experiencing different geographical contexts, its themes are universal, seen through the perception of their world readings that are linked and expressed in various daily points, as in the case of passion, of love, of the elements of nature.

KEYWORDS: Chico da Silva, Sophia Andresen, poetry.

INTRODUÇÃO

Desde o início da humanidade, o ser humano desenvolve atividades direcionadas para o belo, conforme a sua concepção, criada para satisfazer o espírito não palpável, mas que está ali, subtendido no enunciado, quer pontuado no lirismo, quer numa visão mais realista, no qual, em determinado momento, numa de suas denominações, foi chamada de o fazer poético. Os caminhos da poesia trilham por um mundo abstrato, num lirismo comedido ou não, mas que pontuam a realidade concreta dos homens, mostrando o real de maneira subjetiva. A poesia caminha com a humanidade e estão juntas desde quando os primeiros homens começaram a rabiscar nas cavernas

seus registros cotidianos. Posteriormente, ela ganhou corpo através da escrita, que no decorrer de sua evolução a estrutura da composição destas letras transformou-se em poema e foi aperfeiçoando-se e adequando-se ao espaço e tempo vivido.

No período das cantigas trovadorescas, os homens escreviam os seus versos e estes versos eram cantados pelos trovadores, menestrelis. Esta criação estendia-se nos campos lírico-amoroso e satírico, desde o século XII. Daí nasceram muitos letristas, daí surgiram muitos poetas:

Poesia e letra são primas, meio-irmãs, mas não iguais. Antes de o termo “letra” se firmar, chamava-se de “cantigas” as composições ao gosto popular para serem cantadas. Mas se a troca de nome era um modo de a poesia ganhar alforria, marcando sua independência da música, a tática não deu certo. Ou melhor: se mostrou impertinente. Os propósitos da poesia e da letra são diversos, mesmo considerando que já tenham sido musicados vários poemas, com resultado pra ninguém botar defeito. Até mesmo João Cabral, que insistia no fato de “não ter ouvidos” e de não suportar o melódico, ao comentar o *Morte e vida severina* bateu palmas para o trabalho de Chico Buarque por seu “respeito integral pelo verso em si. A música segue cada ritmo, crescente ou não de cada parte do poema.” (FULKEMAN. 2001).

E, justamente, por não haver uma escala de valor entre o ser letrista e o ser poeta que a arte literária incorpora dois elementos primordiais que dão vazão ao sentimento, nos transformando mais humanos. Faço neste artigo, intitulado *Chico da Silva e Sophia de Mello Breyner Andresen nos caminhos da poesia*, um estudo dialógico das canções de Silva e nos poemas de Andresen, analisando o lirismo poético das composições, através das letras e dos poemas num discurso com o mundo, assim como, a distinção das estruturas compostas da canção de Silva e do poema de Andresen, na sua interpretação dialógica, a partir da linha bakhtiniana quando diz que, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN. 2006, p. 96), encontrada no caminho dos vários discursos, e isso corrobora para alcançar os objetivos, analisando os poemas e as canções para compreensão do discurso nos textos escolhidos. E ao escolher as composições de Silva e Andresen, como objeto de pesquisa, que trilha pela universalidade dos temas, estudo o fazer poético destes autores.

1 | O DISCURSO DE MUNDO DE CHICO DA SILVA E SOPHIA ANDRESEN

Francisco Ferreira da Silva, o Chico da Silva, brasileiro, nascido no município de Parintins, Amazonas, desde o final da década de 70 do século XX, começou a compor as suas canções. Primeiro o samba, posteriormente a toada, no ritmo do boi-bumbá de Parintins, que mistura também, elementos da musicalidade indígena. Enquanto Silva é letrista/intérprete, Sophia de Mello Breyner Andresen, portuguesa, nascida na cidade de Porto, é/foi responsável por vasta obra que a transforma em poeta/escritora.

Desta forma, apresentam-se os dois: o Letrista e a poeta (como Andresen se reconhecia), num caminhar pelo mundo da poesia cuja canção é movimento e poesia transgressão. O movimento faz-se através da sonoridade, da tonicidade das sílabas, da forma como o letrista pega uma palavra e encaixa na estrutura do verso para se ajustar à melodia. A poesia, no entanto, vai além, requer sensibilidade, transgride os limites mais profundos da subjetividade para falar dos mais variados mundos que o ser humano faz parte. A canção caminha em harmonia com a poesia. A canção é o corpo, poesia é a alma, o que é identificável na música (no tocante à canção) e na literatura (quando se fala em poesia):

Há muita afinidade entre a música e a literatura, sendo esta, ao longo de toda a história da música, a fonte inspiradora de grande parte da criação musical, mesmo nos casos da “música absoluta”, isto é, constituída puramente de sons, sem qualquer apelo literário direto. A razão dessa afinidade, talvez, esteja na própria estrutura da mente humana, que, uma vez adquirida a linguagem, elabora o pensamento em termos do discurso, isto é, da articulação das palavras em frases, para a condução do raciocínio. A música, por sua expressão na dimensão temporal, de modo diferente das artes plásticas, é criada mentalmente numa sucessão de sons que, muito apropriadamente, denomina-se “fraseado musical”. É como se cada ideia melódica possuísse uma estrutura sintática com sujeito, predicado, complementos e adjuntos. Ao compor, o músico elabora um “texto musical”, em que expressa suas ideias em blocos sucessivos, do mesmo modo que na redação do texto literário. (RÜCKERT. 2019)

A poesia se vê no poema, na prosa, nas artes em geral que representam as suas formas físicas, assim como, no seu cerne de construção se percebe a comunicação discursiva existente no seu enunciado. Bakhtin (2011, p. 279), dizia que “a obra é um elo na cadeia na comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados. E esse elo faz com que os sujeitos interajam, dialoguem entre si, se percebam como agentes do mundo”, e isso pode ser visto na expressão abordada pelo autor:

Num texto literário há essencialmente um aspecto que é tradução de sentido e outro que é tradução do seu conteúdo humano, da mensagem através da qual um escritor se exprime, exprimindo uma visão do mundo e do homem. O estudo do texto importa em considerá-lo da maneira mais íntegra possível, como comunicação, mas ao mesmo tempo, e sobretudo, como expressão. O que o artista tem a comunicar, ele o faz na medida em que se exprime. A expressão é o aspecto fundamental da arte e, portanto, da literatura. (CANDIDO, 1996, p. 17).

Candido, expressa muito bem a relação entre o artista e a arte de comunicar através de mundos observados. Apesar de Silva e Andresen vivenciarem contextos geográficos diferentes, suas temáticas são universais vistas através da percepção das suas leituras de mundo que estão vinculadas e expressas em vários pontos cotidianos, como no caso

da paixão, do amor, do cotidiano, dos elementos da natureza (como o elemento água), temáticas mobilizadoras utilizadas por muitos letristas e poetas no decorrer dos séculos. No livro *O Búzio de Cós e outros poemas*, os temas aparecem na sutileza das palavras marcadas por uma geração que lutava por ideais, visto que, viviam num regime português ditatorial, e valoravam cada minuto vivido, como se pode perceber no poema “Era o tempo”:

Era o tempo das amizades visionárias
Entregues à sombra à luz à penumbra
E ao rumor mais secreto das ramagens
Era o tempo extático das luas
Quando a noite se azulava fabulosa e lenta
Era o tempo do múltiplo desejo e da paixão
O dia como harpas ressoavam
Era o tempo de oiro das praias luzidias
Quando a fome de tudo se acendia (ANDRESEN, 2004, p. 13)

No verso */Era o tempo das amizades visionárias/*, observa-se uma carga ideológica na qual a poeta abre a escritura do seu poema, falando sobre as amizades pautadas em ideais, dos amigos que lutavam pela mesma causa, como um ato de resistência à opressão do regime totalitário português (período salazarista), cujo tempo, na sua fugacidade, era testemunha das ocorrências da época.

O verso fala de acontecimentos pertinentes à humanidade. Adorno (1983, p. 194) enuncia que “só entende aquilo que o poema diz quem escuta na sua solidão a voz da humanidade” e essa voz humana que Andresen coloca no seu poema, vai tecendo seus versos observando as nuances do momento, como se observa no verso: */entregues à sombra à luz à penumbra/*, remete ao movimento de gradação de sombra, luz para alcançar a penumbra, significante da obscuridade do tempo vivido, assim como, metaforicamente falar sobre o êxtase provocado pelas fases da lua, representada pela excitação ao qual o momento propiciava, como se vê nestes versos: */Era o tempo extático das luas/ Quando a noite se azulava fabulosa e lenta*. O termo lua, como elemento feminino, já foi tema de vários poetas, pois exerce uma atração sobre o ser humano. Segundo Oliveira (2007) “A Lua sempre exerceu um enorme fascínio sobre a humanidade. Desde os primórdios, ela foi utilizada como marcadora do tempo. [...]. Deusas de grande importância foram personificadas pela Lua: Selene, Ártemis e Hécate a trindade grega que representa a Lua em suas fases”. O mítico, está presente nesta contagem do tempo, através da espera, do momento certo para o (re) encontro, e são elementos utilizados na poesia. Nos versos: */Era o tempo do múltiplo desejo e da paixão/ O dia como harpas ressoavam/ Era o tempo de oiro das praias luzidias/ Quando a fome de tudo se acendia/*, o encontro, o medo, a excitação, o êxtase, o tempo, a fome, da mudança, do querer, do (com) partilhar, remete à paixão, que de certa forma causa sofrimento pelo vivido.

Em relação a Silva, pode perceber na sua composição a paixão retratada no âmbito mais carnal. O período de ditadura havia terminado e as composições dos anos sessenta, setenta e início de oitenta do século XX, carregadas de denúncias, canções questionadoras mediante aos problemas políticos e sociais, dão espaço a um lirismo individualista, como se percebe nas letras da canção, “Água doce” que compôs em parceria com Venâncio:

Eu sou a água doce pra você beber
Brincar e se banhar sem restrição
Você é um fogo ardente pra me excitar
No sentir do prazer com a maior duração

Dizer que o amor é bom pra o coração viver
Até se decidir amar
Vou me queimar e brincar com o fogo
Jogo bem quando gosto do jogo
Se tiver com quem jogar

Você é o fogo da paz um clarão de um sol
A luz, o esplendor do nosso altar
Já sei dizer que a mão da perfeição
Tirou do seu condão meu pedestal
Pra conservar a permanência do calor
Me concentrei na imensidão do seu amor
O seu amor caiu do céu (SILVA; VENÂNCIO)

Nos versos */Eu sou a água doce pra você beber/ Brincar e se banhar sem restrição/ Você é um fogo ardente pra me excitar/ No sentir do prazer com a maior duração/* os elementos água e fogo estão representados numa metáfora, onde o eu lírico assume a posição de água doce (água potável da hidrografia brasileira) e o ser desejado é fogo, representado pela paixão, que propicia o estímulo animal da mulher, do homem. Mas, observamos também o paradoxo, pois esse fogo é “um fogo da paz”, não devasta, não destrói, purifica. São elementos míticos utilizados, não somente, como representantes do povo grego, mas de toda a civilização ameríndia. Mindlin (2002), ao falar sobre mitos, mais precisamente mitos indígenas destaca que:

Talvez a teoria dos mitos indígenas mais divulgada hoje seja a de Claude Lévi-Strauss, que equiparou a dignidade do pensamento indígena à da cultura clássica greco-romana e ao pensamento científico. Para Lévi-Strauss, não há um significado unívoco num mito, embora sua substância também tenha importância e possa ser melhor compreendida à luz da sociedade específica

que o produziu. O que importa é a linguagem estabelecida pelos mitos entre si, a estrutura dos mitos, que corresponderia a estruturas mentais.

Destas correspondências mentais, o letrista toma como ferramenta na edificação das palavras a metáfora, numa aproximação do ser humano à natureza, aproximação esta, pertinente não somente às culturas antigas orientais ou ocidentais, também, à contemporaneidade.

Nos versos */A luz, o esplendor do nosso altar/ Já sei dizer que a mão da perfeição/ Tirou do seu condão meu pedestal*, a presença do místico aparece na iluminação do ser, onde num toque de mágica (condão), o eu lírico se eleva, diante deste amor. E conclui */O seu amor caiu do céu* comparando esse amor a uma dádiva divina. As temáticas abordadas por Andresen e Silva, ligadas ao mítico, ao místico, são recorrentes, numa transcendência atemporal. Andresen, se inspira no Deus da Poesia, o filósofo da Roma Antiga, para cantar a vida, o *carpe diem*, como se observa no poema de Andresen (2004, p. 17), *Ode à maneira de Horácio*:

Feliz aquela que efabulou o romance
Depois de o ter vivido
A que lavrou a terra e construiu a casa
Mas fiel ao canto estridente das sereias
Amou a errância o caçador e a caçada
E sob o fulgor da noite constelada
À beira da tenda partilhou o vinho e a vida

Nos versos */Feliz aquela que efabulou o romance/ Depois de o ter vivido/ A que lavrou a terra e construiu a casa/* percebe-se a importância de viver a fantasia. A mulher, prazerosamente, vivencia seus mundos oníricos a partir de seu mundo interior, mas tem o poder de administrar o real, na construção cotidiana, tem na sua essência a força motriz da sedução, como se percebe nos versos */Mas fiel ao canto estridente das sereias/ amou a errância o caçador e a caçada/*, a poeta retoma o elemento mítico “sereias” para mostrar que o ser feminino não esquece os sons do encantamento, que ama a caminhada sem rumo, sem prumo, assim como ama caçador e a caçada, trazendo-os para si, como um jogo de sedução. Atravessando o Atlântico, na costa brasileira, “Iemanjá”; nos igarapés e igapós amazônicos, a “Iara”, independente da designação, a representação mítica é forte. O canto da sereia tem a seguinte representação:

Mais que uma fala, esse canto assemelha-se a um murmúrio, não satisfaz porque não se faz ouvir direito. É antes uma possibilidade, parece encaminhar-se para o lugar verdadeiro onde se pode ouvir o canto perfeito; daí o autor o chamar de “canto ainda por vir”. Sob este aspecto ele não é enganador, porquanto se revela como sombra e conduz “realmente ao objetivo”. Este sim é que é estranho e incômodo, pois é nele que se abriga o verdadeiro perigo

do canto das sereias. Uma vez chegado ali, que pode mais o navegante, senão desaparecer? Como região de fonte e origem do canto, o objetivo, o ponto central, se constitui do mais puro e profundo silêncio, é mar onde afundam os navegantes e mesmo as sereias. (OLIVEIRA. 2014)

A força de atração está no som, está na palavra, está na atitude e isso mobiliza a vida do homem, da mulher. E nesta caçada a presa se deixa abater, como nos últimos versos */E sob o fulgor da noite constelada/ À beira da tenda partilhou o vinho e a vida/*, presa e caçador comemoram com as bênçãos de Baco, a paixão, a explosão estelar. Não há vencedor.

Chico da Silva, também trabalha com temas universais: a paixão, a entrega, o amor. Nas suas composições quer no gênero samba ou toada de boi-bumbá, o direcionamento para estas temáticas está presente. Podemos observar na cantiga *O amor está no ar*, na qual enfatiza, a força vital da mulher, do homem:

Podem me prender e até me deportar
Pra longe do seu coração, mas nada irá nos separar
Sem seu amor, a vida não é nada
Não interessa o pôr-do-sol

Perto de você eu sou muito mais eu
E nada não é tão vulgar, quanto parece sem você
Só, só é mesmo impossível, fazer o sonho virar luz

Eu sou seu amor e de você eu nunca vou me separar
Me programei pra vida inteira não me interessar
Por outros sentimentos e carinhos que não sejam seus

O amor está no ar
Todo mundo quer ouvir
a canção do seu olhar
Eu cantarei para toda essa nação
Eu cantarei para todo esse país
Só quero que você cante comigo
para me fazer feliz

Sem seu amor, a vida não é nada
Não interessa o pôr do sol

Só, só é mesmo impossível

Fazer o sonho virar luz (SILVA, 1991)

Esta composição de Chico da Silva, subgênero toada, gravada por Lucilene Castro em 2008, mostra toda a poesia expressa em cada verso da canção. Na primeira estrofe, o letrista faz da poesia, a exaltação dos sentimentos humanos: a arte de amar, do querer, do estar perto. Até a beleza do pôr-do-sol perde o brilho especial dos enamorados se não estiverem juntos. Há reiteração nos próximos versos: */Perto de você eu sou muito mais eu/* o eu lírico toma consciência da importância de estarem juntos, e como o amor pode acontecer. */E nada não é tão vulgar, quanto parece sem você/ Só, só é mesmo impossível, fazer o sonho virar luz/*, a vida não tem razão na solidão, o sonho precisa ser real, resplandecer, */Me programei pra vida inteira não me interessar/ Por outros sentimentos e carinhos que não sejam seus/*, as juras de amor inserida nestes versos, pautada na aliança da fidelidade marca uma vida inteira de dedicação, de carinho pelo ser amado. A difusão da canção observa-se no verso propagado em ondas sonoras, quando diz */ O amor está no ar/ Todo mundo quer ouvir/A canção do seu olhar/ Eu cantarei para toda essa nação/ Eu cantarei para todo esse país/ Só quero que você cante comigo/ Para me fazer feliz/* a estrutura melódica do poema ganha força no ritmo das sílabas tônicas, quando cantada. Isso se observa na consoante *r*, que vibra no ar na marcação forte da toada direcionada pelo tambor. Candido (1996, p. 31), expõe as considerações de Maurice Grammont em relação ao som quando diz que:

Em resumo, todos os sons da linguagem, vogais ou consoantes, podem assumir valores precisos quando isto é possibilitado pelo sentido da palavra em que ocorrem; se o sentido não for suscetível de os realçar, permanecem inexpressivos. É evidente que, do mesmo modo, num verso, se há acúmulo de certos fonemas, estes fonemas se tornarão expressivos ou permanecerão inertes conforme a ideia expressa. O mesmo som pode servir ou concorrer para exprimir ideias bastante diversas umas das outras, embora não possa sair de um círculo a que é limitado pela sua própria natureza.

Desta maneira, Silva, ao elaborar a canção, explora na sutileza dos fonemas, os sons, como forma do eu lírico declarar todo o amor, toda a paixão e sentimentos, no grito uníssonos de uma nação explorando com maestria o jogo da sedução, da poesia. Não diferentemente de Andresen, que faz poesia abarcando os mesmos temas universais, que movem e transformam a humanidade. O letrista, a poeta, a poesia e a canção, portanto, trafegando na rede invisível da sublimidade numa linguagem de mundo que perpassam a linha do tempo e espaço.

2 | O SENTIDO DA POESIA

Numa década em que as mulheres ainda precisavam lutar muito pela construção dos seus espaços, surge Sophia Andresen, mulher, militante, poeta que ousa falar nas

muitas vozes, o que sentia, o que precisava ser dito como uma nova concepção política, quebrando paradigmas na literatura, até então na maioria, masculinos. No poema de Andresen (2004, p. 8), *Arte poética*, ela, assim faz a definição do fazer poético:

A dicção não implica estar alegre ou triste
Mas dar minha voz à veemência das coisas
E fazer do mundo exterior substância da minha mente
Como quem devora o coração do leão
Olha fita escuta
Atenta para a caçada no quarto penumbroso

Poema construído em seis versos, com total ausência da pontuação, onde os versos livres demonstram desta forma, a quebra das convenções, característicos do modernismo, característico de quem clama por liberdade. O discurso existente no poema revela a importância da palavra, como se vê nos versos */ A dicção não implica estar alegre ou triste / Mas dar minha voz à veemência das coisas/* e assim, as ideias encaminham-se a uma concretude capaz de provocar mudanças, nas muitas vozes ardorosas revestidas de poesia. O poeta precisa ficar à espreita, observando o mundo externo para saber o momento exato de usar o discurso: isso é arte poética. Andresen, em entrevista, fala sobre a importância da escrita desta forma:

Há coisas em que uma pessoa navega tateando. Houve uma fase em que reflecti muito sobre a natureza da escrita. Agora não me interrogo muito sobre o modo, o quê e o como do que escrevo. Vou navegando. Vou encontrando, vou dizendo o que surge e o que faço. Sem dúvida, a palavra é uma forma de não se ser devorado pelo caos, pela confusão, pela contradição e o tumulto, apesar de ter um pacto com tudo isso e de sem isso não atingir a sua plenitude. (TAVARES, 1980)

E assim navegando neste mundo onde fazer poesia requer sensibilidade, persistência e vontade, Andresen constrói o seu caminho, transformando a palavra em atitudes possíveis, driblando o caos da estabilidade e do medo, percebendo que, como dizia o teórico russo, “A palavra é o signo ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006. p.17). Chico da Silva também, se utiliza da canção para indagar qual é o seu papel no espaço em que vive e a importância de lembrar essa identidade, como podemos ver, através da canção *A Batuta*:

Tirei dos meus anais
Os meus melhores momentos passados com graça
Fiz dessa graça uma praça no meu coração
Um encontro da multidão

Em cada olhar a pergunta final quem eu sou?
Não sou nem mesmo a metade daquilo que eu sou
Sou eu, sou eu
A candura do amor, um amigo seu
A batuta da orquestra da festa canção também sou eu

E quem sou eu
Todo amor jogado fora
Eu farei juntar-se ao meu

Minha voz não se disfarça, meu olhar não perde o brilho
Isso enquanto eu me lembrar quem sou eu (SILVA, 1991)

Nesta canção, o letrista homenageou Elis Regina – *A batuta*, pois ela parecia como o movimento da batuta nas mãos do maestro, quando se movia no palco, também, apropriou-se do eu lírico para falar da sua trajetória como compositor, do encontro com a multidão. Nos versos */Em cada olhar a pergunta final quem eu sou?/ Não sou nem mesmo a metade daquilo que eu sou/*, há um questionamento filosófico do ser no mundo, da angústia que circunda a existência, a partir do momento em que o homem se entende gente. Na poesia, o poeta filosoficamente, questiona este espaço enquanto ser. Paz (1988, p, 138) diz que,

[...] a poesia coloca o homem fora de si e simultaneamente o faz regressar ao seu original: volta-o para si. O homem é sua imagem: ele mesmo e aquele outro. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a seu – é. A poesia é entrar no ser.

Silva apropria-se dos versos para dizer que, independente das intempéries da vida, percebe o seu espaço enquanto compositor, enquanto intérprete no contexto cultural. Andresen, também, através do eu lírico, faz conjecturas existenciais sobre o eu no mundo. A incerteza do não vivenciado, prática pertinente do ser humano. As comparações da vida real com a vida ideal são típicas da humanidade e na poesia elas se propagam, como podemos perceber neste poema:

Às vezes julgo nos meus olhos
A promessa de outros seres
Que eu podia ter sido,
Se a vida tivesse sido outra.

Mas dessa fabulosa descoberta
Só me vem o terror e a mágoa

De me sentir sem forma, vaga e incerta
Como a água. (ANDRESEN, Sophia. 2004, p. 20)

Nos versos da primeira estrofe, o eu lírico imagina que poderia ter tido uma vida diferente. Ele não cria expectativa no decorrer do poema. Contempla a ideia de outras vidas, conhecedor da sua realidade, e ao utilizar o quinto verso da segunda estrofe */Mas dessa fabulosa descoberta/*, percebe a realidade em que está preso e a compara com a água, elemento mítico da natureza: disforme, como sua própria vida.

A poesia, ganha um sentido próprio, único, porque aproxima-se da humanidade. A sua estrutura está montada nos pilares dos questionamentos existenciais, nas angústias e incertezas humanas, nas lutas de classe, nos folguedos, nas festas religiosas ou pagãs, nas canções, no riso cristalizado da inocência, ou no grito dos porões da ditadura. A poesia só tem sentido, quando serve a humanidade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de Chico da Silva e Sophia Andresen é falar da poesia lírica, da poesia social, na qual, autor e obra completam-se numa ação mútua, compartilhada, expondo o ser humano em suas temáticas universais.

O discurso ideológico está presente em várias composições, de maneira que, os autores, utilizando a arte da palavra, evidenciam questões pertinentes à época vivida. Apesar de estarem situados em espaços geográficos diferentes, vivenciam o espaço simbólico, a partir da metade do século XX.

Silva enfrentou a pobreza e um mundo hostil de um período arriscado para compor os versos. Um mundo pautado na metáfora para driblar o censor. Vários intérpretes gravaram as suas composições, como Alcione, Fafá de Belém, Lucilene Castro.

Andresen compartilhou com os seus, a angústia de um mundo perigoso para falar de democracia. Num regime salazarista, a palavra democracia não harmonizava versos, não era adequada para a rima. Andresen ousou. Fez das palavras a sua ação e sua resistência perante às pressões vividas e isto, rendeu-lhe prêmios memoráveis, como o Prêmio Camões, em 1999.

Tanto o letrista, quanto a poeta desempenham um papel importante para os registros literários e culturais. Suas composições fazem parte de um acervo importante, não somente para o estudo da literatura ou da arte, mas para todas as áreas que tem como objeto de pesquisa o homem, suas lutas, sua humanidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. Traduções de José Lino Grünnewald...[et al.]. 2 ed.São Paulo: Abril Cultural. 1983

ANDRESEN, Sophia. O Búzio de Cós e outros poemas. **Era o tempo**. 2004

ANDRESEN, Sophia. Obra Poética Poesia. **Ode a maneira de Horácio**. 2004

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec. 2006

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2011.

CANDIDO, Antonio. **Estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996

FUKELMAN, Clarisse. **Um verso e dois dedos de prosa**. Disponível em <https://www.academia.edu/9488709/Um_verso_e_dois_dedos_de_prosa_sobre_poesia_e_letra_de_m%C3%BAsica> Acesso em 22/06/2015 às 11:26

MINDLIN, Betty. **O fogo e as chamas dos mitos**. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em 22/06/2015 às 10:30

OLIVEIRA, Ângelo Bruno Lucas de. **Blanchot e o canto das sereias: uma alegoria da literatura**. Revista Outra travessia 18 - Programa de Pós-Graduação em Literatura, p.139-149, 2014. Disponível em <[Documents/Blanchot_e_o_canto_das_sereias_uma_alegoria_da_lit.pdf](#)>. Acesso em 17/07/2015 às 11:00

OLIVEIRA, Priscila Di Cianni Ferraz de. **Mitos Lunares**. Disponível em: <<http://www.uranometrianova.pro.br/historia/Mitos/lua/mitoslunares.htm>> Acesso em 22/06/2015, às 22:00

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1982

RÜCKERT. Ernesto von. **Música e literatura**. Disponível em : <<http://www.ruckert.pro.br/texts/musicaeliteratura.pdf>> Acesso em 22/06/2015 às 11:40

SILVA. Chico. **A batuta**. CD Lucilene Castro canta Chico da Silva. Faixa 2. Manaus: NovoDisc Mídia Digital da Amazônia Ltda, 1991.

SILVA. Chico. **O amor está no ar**. CD Lucilene Castro canta Chico da Silva. Faixa 6. Manaus: NovoDisc Mídia Digital da Amazônia Ltda, 1991.

SILVA. Chico. Venâncio. **Água Doce**. Disponível em <<http://www.vagalume.com.br/chico-da-silva/agua-doce.html>> Acesso em 28/05/15 às 18:33

TAVARES (Org). **Sophia de Mello Breyner Andresen no seu tempo Momentos e Documentos**. Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em <purl.pt/19841/1/1980/1980.html>. Acesso em 12/08/2015, às 12:00

CAPÍTULO 10

VOZ E SILÊNCIO NA POESIA DE FERREIRA GULLAR: GRAFIAS DO EU E DA CIDADE

Data de aceite: 26/04/2021

Iuca Vieira de Oliveira

Professora na Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Literatura Brasileira, Departamento de Comunicação e Letras, Montes Claros, MG, Brasil, 39.400.470.

Estágio Sênior no Exterior, na Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, França com bolsa da CAPES (Processo BEX 2802/15-5), no período de 10/2015 a 9/2016. Este texto foi publicado em francês intitulado “Voix et Silence dans la Poésie de Ferreira Gullar : Graphies du Moi et de la Ville”. In: *Cartographies littéraires du Brésil actuel - espaces, acteurs et mouvements sociaux*. Bruxelas: P.I.E Peter Lang, 2016. p. 243-260. (Trans-Atlântico Literaturas)

RESUMO: Em 1999, quando publica o seu livro *Muitas Vozes*, o poeta Ferreira Gullar traz à tona uma escrita marcada pela reflexão acerca da morte e do papel da poesia. Neste trabalho pretende-se fazer uma análise da escrita do “eu” nos poemas desse livro que foi publicado depois de doze anos de silêncio do autor, observando-se como esse poeta que “empresta/às coisas/sua voz” recria as paisagens e as imagens das cidades de São Luís do Maranhão e do Rio de Janeiro, com os seus barulhos e silêncios. Neste estudo será discutido como o poeta, ao grafar-se como um sujeito “coabitado por muitas vozes”,

recria o seu itinerário de viajante foragido e sobrevivente de um período histórico do País, a ditadura militar. Assim, este trabalho colocará em evidência o fato de que “O homem está na cidade” e “a cidade está no homem”, ou seja, quando o poeta elabora, em seus poemas, o seu autorretrato, ele desenha um mapa poético com várias cidades.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia brasileira, cidade, paisagem, Ferreira Gullar.

VOICE AND SILENCE IN THE POETRY OF FERREIRA GULLAR: WRITINGS OF THE SELF AND THE CITY

ABSTRACT: In 1999, when the poet Gullar publishes his book *Muitas Vozes* (‘Many Voices’), brings up a writing marked by a reflection on death and the role of poetry. This work is intended to make a written analysis of the “self” in the poems of this book that was published after 12 years of the author’s silence, observing the way this poet who “lends / his voice/ to things” recreates the landscapes and images of the cities of São Luís do Maranhão and Rio de Janeiro with its sounds and silences. This study will discuss how the poet who writes as a subject “cohabited by many voices,” recreates his itinerary of a fugitive traveler and survivor of a country’s historical period, the military dictatorship. Thus, what will be put into evidence in this study is “The man is in town” and “the city is inside the man”, that is, when the poet draws up his self-portrait in his poems as he draws a poetic map with several cities.

KEYWORDS: Brazilian Poetry, city, landscape, Ferreira Gullar.

THAT IS THE QUESTION

Dois e dois são quatro.

Nasci cresci

para me converter em retrato?

em fonema? em morfema?

Aceito

ou detono o poema?

(GULLAR, 2008, p. 403)

O poeta Ferreira Gullar abre *Muitas vozes*, em 1999, livro que nasce depois de doze anos de silêncio do escritor, com o poema “Ouvindo apenas”. Nota-se que o eu apreende o mundo por meio dos sentidos, e as vozes surgem nos rumores dos bichos, sendo o poeta aquele que ouve:

e cão
latindo e gato e passarinho (só
rumores
de cão
e gato
e passarinho
(GULLAR, 2008, p. 403)

Miguel Sanches Neto, na leitura que faz desse poema, destaca que “o poeta renuncia a um papel ativo, aceitando-se como receptor do mundo que o atinge: fica apenas ouvindo os sons de gatos, passarinho e cães”. (SANCHES NETO, 2008, p. lxii) É preciso lembrar que Gullar sempre esteve ligado ao movimento político de esquerda brasileiro, com voz ativa e assumida. Destaca-se o seu orgulho de ter participado do CPC, da UNE e de ter produzido uma arte engajada, como se pode ler em entrevista concedida a Moraes Neto e publicada no *Jornal do Brasil* (GULLAR, 1987, p. 8). A poesia é a arma de combate frente às desigualdades sociais. Alfredo Bosi, em seu texto “Roteiro do poeta Ferreira Gullar”, ao deitar o seu olhar sobre a escrita desse poeta, afirma:

E um novo olhar descobre que o poeta vem respondendo, passo a passo, às crises e aos desafios da luta cultural e política do país desde os anos de 1950 até os dias de hoje.

O pós-modernismo de 1945 raído de veios existenciais, a poesia concreta e neoconcreta, a experiência popular-nacionalista do CPC, o texto de ira e protesto ante o conluio de imperialismo e ditadura, a renovada sondagem na memória pessoal e coletiva... são todos momentos de uma dialética da cultura brasileira de que Ferreira Gullar tem participado como ator de primeira grandeza. (BOSI, 2008, p. lxxxix)

O que se lê na poesia de Ferreira Gullar, desde o seu primeiro livro, *Luta corporal*, de 1950, é que ele não se coloca como um omissor frente aos problemas que afligem o Brasil e o continente latino-americano. O poema é, para ele, algo que deve estar próximo do povo. O poeta e a poesia passam a ter uma função importante na sociedade. O sujeito que escreve acredita que a palavra poética passa a interferir na transformação do mundo que está ao seu redor. Mas, em *Muitas vozes*, é visível que o sujeito que escreve se encontra em outro momento de sua vida, notando-se que o corpo do poema e o do poeta estão marcados pela maturidade. Miguel Sanches Neto destaca que: “Passado o tempo das euforias e dos delírios, Gullar se entrega não a poemas barulhentos, gritados, mas à meditação à beira do silêncio”. (SANCHES NETO, 2008, p. lxiii). Ou seja, o que se lê nesse conjunto de poemas de 1999 é que o poeta elabora uma poesia meditativa e reflexiva sobre o tema da violência que atinge a cidade capitalista. De acordo com o crítico Alfredo Bosi:

No refluxo da maré ideológica que se deu nas décadas de 1980 e 1990, ele conheceu o clima de desnoite e angústia que a derrocada do “socialismo real” produziu em tantos intelectuais de esquerda. O poeta deixou de tematizar explicitamente a violência econômica e política da *polis* capitalista. O leitor encontrará em *Muitas vozes* um único poema que se refere topicamente a um fato político, “Queda de Allende”. Porém, essa ausência do tema não significa, como é fácil perceber, negação do seu sentido profundo; ao contrário, *Muitas vozes* nos remete a um *ethos* mais recente, pelo qual a irracionalidade em alta e a anomia moral do capitalismo avançado são, de diferentes maneiras, penetradas e denunciadas pela dicção poética do fim do século. (BOSI, 2008, p. xcv)

Percebe-se que a poesia de Ferreira Gullar tem como tema a condição do poeta, a criação poética e a paisagem da cidade, em especial a sua azul São Luís do Maranhão. O leitor, ao entrar em contato com a produção poética desse autor, compreende que “Há uma *personalidade poética* bastante coesa no interior da obra de Gullar, que, à força de dizer-se, acaba nos dando o sentimento vivo de um tom, a *visão de uma paisagem estilística*, a *identidade de um rosto*” (BOSI, 2008, p. lxxxviii, grifos meus). À luz dessa leitura proposta por Alfredo Bosi, discute-se neste texto, exatamente, como o poeta, por meio da palavra poética, escreve o seu “retrato” e apreende as paisagens das cidades de São Luís e do Rio de Janeiro, com seus barulhos e silêncios. E, também, como esse escritor, depois de doze anos de silêncio, traz à tona uma escrita marcada pela reflexão sobre a morte e a poesia.

Em *Muitas vozes*, o poeta inicia o conjunto de poemas como alguém que ouve os rumores dos bichos, deixa de lado a sua voz de “combatente” e convida o seu leitor a “apurar o ouvido” e escutar o seu poema, que é composto por “um tumulto” de vozes, como se pode ler, em seguida:

MUITAS VOZES

Meu poema
é tumulto:
 a fala
que nele fala
outras vozes
arrasta em alarido.

(estamos todos nós
cheios de vozes
que o mais das vezes
mal cabem em nossa voz:

se dizes *pêra*,
acende-se um clarão
um rastilho
de tardes e açucares
 ou
se *azul* disseres,
pode ser que se agite
 o Egeu
em tuas glândulas)

A água que ouviste
 num soneto de Rilke
os ínfimos
rumores no capim
 o sabor
 da hortelã
(essa alegria)

A boca fria
da moça
 o maruim

na poça
a hemorragia
da manhã

tudo isso em ti
se deposita
e cala.

Até que de repente
um susto
ou uma ventania
(que o poema dispara)
esses fósseis à fala.

Meu poema
é um tumulto, um alarido:
basta apurar o ouvido.
(GULLAR, 2008, p. 378-379)

Se o poema se define como “um tumulto” de vozes, nesse sentido a poesia é concebida como “barulho”. É preciso não se esquecer de que o texto poético, para existir, necessita dos princípios elementares da morfologia, que envolvem os aspectos métricos, rítmicos e estróficos, não existindo o seu sentido sem as vozes que nele coabitam. O que se pode ler é que o corpo do poema é feito de palavras que trazem ecos de poemas passados. O poeta assume que o ato da escrita poética envolve um diálogo constante com a tradição, como um leitor que escuta a voz de outro poeta, conforme bem diz: “A água que ouviste/num soneto de Rilke”, compondo-se o seu poema por rumores de vozes que estão em outros poemas.

Em *Muitas vozes*, a cidade que aparece no segundo poema, “Electra II”, é o Rio de Janeiro, com os seus barulhos e os seus moradores, os quais ignoram o poema que tem a sua gênese, em meio à indiferença dos homens habitantes desse espaço urbano. Destaca-se que a cidade é comparada ao “pássaro metálico” que cai numa manhã e provoca o maior susto no poeta. Veja-se, a seguir, fragmento do poema:

ELECTRA II

Qualquer coisa
eu esperaria
ver
no céu

da Rua Paula Matos
aquele dia por volta
das dez da manhã
 menos
um Electra II
da Varing (entre
os ramos quase
ao alcance
das mãos)
 num susto!

II
Foi um susto
vê-lo: vasto
pássaro-metálico
 azul
 parado
 (um
segundo)
 rente
aos velhos telhados
 àquela hora
da manhã,
de dentro de meu carro.
[...]

 Electra II
para mim
é a cidade
do alto da ponte
e a salgada
baía
 e a ilha
Fiscal
antes de pousar

e sentir depois
o odor
do querosene
ardente
(GULLAR, 2008, p. 349-351)

O fragmento explicita um poeta que está na cidade, sendo mostrada a maneira como ele irá apreendê-la, com todos os seus sentidos. Há um eu que vê o “pássaro-metálico”, que escuta os seus barulhos, que sente os seus cheiros no “odor/do querosene/ardente”, que destaca o paladar quando faz alusão à água da “salgada/baía”, além da menção ao tato, sentido sugerido no momento em que o pássaro irá “pousar”. É possível identificar, nesse texto, que o poeta revela a indiferença do homem comum pela criação poética. O homem que habita a *polis* capitalista é visto como um ser insensível diante da obra de arte. O poema expõe que poderia ser retirado dos seus afazeres cotidianos mediante um fato relacionado à violência, drama que atinge a *urbe* moderna diariamente. O título dessa composição, “Electra II”, já evoca um diálogo com a tradição clássica, revelando uma memória literária do poeta. O poema, com os seus barulhos, não provoca qualquer tipo de reação nos moradores da cidade; eles podem até se assustar com a queda de um avião, mas jamais “escutam” o “estampido” da palavra poética:

Os moradores
da rua ignoram
que naquele
instante
 um poema
tenha talvez
 nascido
não escutaram
seu estampido
(GULLAR, 2008, p. 352)

Vê-se que esse poema expõe uma reflexão sobre o lugar ocupado pelo poeta na cidade capitalista e sobre qual o papel da poesia. Nota-se serem os barulhos da cidade os propiciadores da criação poética, contudo os seus moradores agem de maneira indiferente ao barulho “do próprio avião/que gerou o poema”. E o poeta põe-se a meditar acerca da condição humana e do tempo, fazendo alusão aos sujeitos que são devorados pelos barulhos da cidade e que não conseguem mais ter sensibilidade para perceber o mundo ao seu redor. Entende-se que a vida é tragada pelo cotidiano, que automatiza os sentimentos e as percepções, como se pode ler no fragmento:

são vozes do dia
que ninguém
estranha: como
o trepidar
do tempo
que escorre
da torneira

por isso
se um poema
nasce
ali não se percebe.
(GULLAR, 2008, p. 352)

O poeta destaca que o poema não pode ser ouvido porque os barulhos da cidade não permitem que sua voz possa ser ouvida, acentuando que, mesmo que se “fizesse total/ silêncio/ na rua/ainda assim/ninguém ouviria/ detonar/ o poema/ porque seu estampido/ (como certos/ gritos)/ por alto demais/não podem ser ouvidos”. Parece se confundir a voz do poeta com os sons e ruídos dos homens que habitam a cidade. Alfredo Bosi, em leitura arguta sobre o livro, observa:

Creio perceber em *Muitas vozes* um trabalho de interiorização e depuração da matéria política dispersa nos seus outros livros. Agora tudo parece concentrar-se na atitude fundamental do seu espírito, que consiste em resistir ao sistema sondando e revelando o mal-estar que a condição ultramoderna produz na mente e no coração do poeta. De um poeta que também ouve em si mesmo a voz do “homem comum”. (BOSI, 2008, p. xcvi-xcvi)

O sujeito que escreve reconhece que não é mais momento para “barulhos”, mas para a escuta das vozes e do silêncio. Nesse livro, destaca-se que, primeiro, nasce o poema e, com ele, o poeta. O retrato do criador surge dos riscos de suas palavras, ou seja, o poeta existe porque expressa o mundo por palavras.

Ferreira Gullar é um poeta que explora ao máximo o seu nome, em suas composições poéticas. Em *Muitas vozes*, nota-se essa referência à grafia do nome próprio logo no terceiro poema, “Na lagoa”. Este poema é um bom exemplo de como o nome aparece grafado em outras composições do livro. Em meio aos barulhos da cidade, surge o rosto de um poeta:

NA LAGOA
A cidade
debruçada sobre
seus afazeres surda

de rock
não sabe ainda
que a garça
voltou.

Faz pouco, longe
daqui entre aves
lacustres a notícia
correu: a lagoa
rodrigo de freitas
está assim de tainhas!
– oba, vamos lá
dar o ar
de nossa graça,
disse a garça

e veio:

desceu do céu azul
sobre a pedra
do aterro
a branca filha das lagoas

e está lá agora
real e implausível
como o poema
que o gullar não consegue escrever
(GULLAR, 2008, p. 353-354)

Na primeira estrofe desse poema, a cidade é explorada como metáfora da vida moderna, apresentando-se como se estivesse envolvida pelo seu ritmo cotidiano, vista como indiferente ao mundo que a cerca. Vê-se que o homem e a cidade estão interligados, associando-se o “nome” à cidade do Rio de Janeiro. Há um poeta que habita a cidade e se interroga sobre a sua própria identidade, há um eu que busca na palavra fragmentos de um ser que está em constante metamorfose. Se o poeta é um ser que nomeia “coisas”, dando vida aos objetos e seres por meio da linguagem, nota-se, no final do poema, que

o eu poético evidencia a angústia de alguém que “não consegue escrever”, sugerindo ao seu leitor que se sente impotente diante do ato criador. Em muitos poemas do livro, há um diálogo visível com a tradição clássica, no entanto essa composição sugere um diálogo com a tradição literária brasileira, em especial com o poema “A uma gaivota”, de Murilo Mendes, texto publicado no livro *Os quatro Elementos*, de 1935.

A grafia do nome Gullar inicia-se, em *Muitas vozes*, com o poema “Na lagoa”, entretanto, em vários poemas, pode ser notada uma reflexão sobre a identidade desse sujeito que se insere na cidade capitalista, com seus barulhos e silêncios, que se identifica com um espaço geográfico do Brasil e da América Latina, que nasce na Rua dos Prazeres, em São Luís, Maranhão. Na composição “Nasce o Poeta”, pode-se perceber um poeta que “joga” com o seu nome e, além disso, com a sua própria origem. Veja-se, a seguir, a primeira parte do poema:

em solo humano
o nome é lançado
(ou cai
do acaso)

uma aurora
oculta num barulho

uma pedra
turva

a palavra
dita entre ráfagas
de chuva
e lampejos na noite:

um sopro
um susto
um nome
sem coisa

o uivo
na treva

o golpe
na vidraça
é o vento?

é o lobo

a palavra sem rosto
que se busca no espelho
(GULLAR, 2008, p. 354)

O poeta Gullar inicia essa composição evocando, nos dois versos iniciais, o *Sermão da Sexagésima*, de Padre Antônio Vieira, quando diz: “em solo humano/o nome é lançado”. Esse sermão revela uma teoria da arte de pregar e a complexa personalidade do autor. Esse texto de Vieira também traz os conflitos entre os jesuítas e colonos do Maranhão. O poeta, torna perceptível ao leitor, com a sua arte poética, a sua própria origem, ao fazer alusão à história de sua terra natal, São Luís do Maranhão. Para além dessa leitura, é possível fazer outra leitura dos versos, considerando o poeta como o sementeiro da palavra poética, que se porta como um missionário.

Nota-se que, no poema, as vozes estão justapostas e, se na sua primeira estrofe, o leitor consegue identificar a voz de Vieira, ele também pode identificar a voz de Stéphane Mallarmé, por meio de seu poema *Um lance de dados*. Esse poema de Gullar revela ao seu leitor que não existe nele somente a apropriação estilística da poética de Mallarmé (1992), mas a forma como o poeta de *Muitas vozes* expõe a agonia da insuficiência da linguagem, que é o que se pode ler na obra do poeta francês. Destaca-se, a seguir, como o poema expõe esse sentimento do poeta:

o mundo que é fácil
de ver ou pegar
é difícil de ter:
difícil falar
a fala que o dá

e a fala vazia
nem é bom falar
se a fala não cria
é melhor calar

ou – à revelia
do melhor falar –
falar: que a poesia
é saber falhar
(GULLAR, 2008, p. 361)

Muitas vozes é um livro considerado pela crítica como um texto que revela uma poesia reflexiva e meditativa desse poeta, cujo tema silêncio se transforma em matéria poética. No fragmento acima, é notória a distinção que o eu lírico realiza entre dizer e silenciar, por meio do uso de recursos que vão demarcar a musicalidade, tais como: a métrica, a rima, a aliteração e as assonâncias. Vê-se que o poeta explora os sentidos das palavras: “fácil”, “difícil”, “falar”, “calar” e “falhar”. Na concepção do eu lírico, o mundo é “fácil/ de ver ou pegar”, isto é, a realidade pode ser apreendida pela visão e pelo tato, no entanto o que o texto sugere é que isso seja ilusório, porque não se tem o mundo quando este é contemplado ou tocado. E o poeta deixa explícito que o mundo existe por meio da “fala”, sendo esta a criadora do mundo.

Trata-se o verbo “falar” de uma ação executada pelo sujeito que articula as palavras: isto é, “a fala”. Esta, se tomada no sentido de “substância fônica da língua” e como “aquilo que se exprime por palavras”, em que há a emissão de sons, tem que ser lida tal como uma ação que apresenta os seus sentidos. No fragmento do poema citado anteriormente, vê-se que a palavra usada para contrapor-se à ação de “falar” é, exatamente, “calar”. Todavia, não se pode esquecer de que, no caso do poema, há uma reflexão sobre o processo criativo, em que o eu revela a impossibilidade de apreender o “mundo” por meio da palavra poética: “é difícil de ter: /difícil falar/a fala que o dá”. Para o poeta, o ato criativo está na “fala”, que não deve ser “vazia”, pois “cria” todas as coisas. O poeta dos “barulhos” já se coloca como um “guardador de silêncios”; isso significa que o poeta se posiciona como um pensador, ao revelar a sua capacidade de debruçar-se sobre a sua palavra poética. De acordo com Giorgio Agamben:

só a palavra nos põe em contato com as coisas mudas. A natureza e os animais são desde logo prisioneiros de uma língua, falam e respondem a signos, mesmo quando se calam; só o homem consegue interromper, na palavra, a língua infinita da natureza e colocar-se por um instante diante das coisas mudas. A rosa informulada, a ideia da rosa, só existe para o homem.
(AGAMBEN, 20012, p. 112)

O poema também revela a complexa personalidade do sujeito que escreve: há um eu que indaga acerca de sua própria existência, tem-se um nome que “nasce” num lance de dados, ou mesmo como uma “semente” que é lançada no solo pelo semeador e pode não frutificar. Pode-se inferir, também, que esse poeta assume haver a filiação do seu nome a uma linhagem dos poetas malditos, então nasce o poeta *gauche*, em uma rua situada numa cidade azul do nordeste do Brasil:

descubro a estranheza
do mundo
num jardim destroçado
da Rua dos Prazeres
esquina de Afogados

num relance, o banal
se revela denso e
os galhos as folhas
são assombro e silêncio.

o que era segurança
se esquiva – perdido
falo: planta jasmim

mas a voz não alcança
o fundo do abismo

(GULLAR, 2008, p. 361-362)

Em muitas composições desse livro de Gullar, o leitor reconhece ser constante um diálogo que se estabelece com livros publicados anteriormente por esse poeta. Verifica-se ter ele já passado por um processo de aprendizagem, como evidenciam esses poemas, cuja linguagem meditativa se distancia do poeta que gritava e queria ser ouvido. Alfredo Bosi, em sua leitura sobre esse livro, acrescenta que, em “Gullar, a condição da ultramodernidade capitalista em país dependente é captada e filtrada pelas vozes de uma consciência reflexiva cada vez mais centrada no pensamento da finitude e da morte”. (BOSI, 2008, p. xcvi). Há uma reflexão mais profunda sobre o ato de poetar e de morrer. Da leitura do fragmento do poema acima, destaca-se, principalmente que, se ele é lido de modo descontextualizado, parece não existir uma referência explícita à violência que atinge o poeta e a cidade, mas, se lido em diálogo com *Poema sujo*, de 1975, nota-se a poesia “combatente” de um escritor que sentia na pele o exílio e a dor da perda da liberdade. Há uma reflexão mais profunda sobre o que é **estar no mundo**. Davi Arriguicci Jr. ressalta que:

A complexidade da síntese poética que se acha nesse livro, em que os temas da identidade, do tempo e da linguagem se defrontam com o silêncio e a morte

é resultado formal de uma longa e densa experiência. É importante observar que o processo de constituição dessa experiência foi exposto, em boa parte, no relato notável de suas memórias do exílio, *Rabo de foguete*. Nele o drama vivido pelo poeta à mercê das circunstâncias políticas da história recente da América Latina se converte, mediante uma narrativa próxima do romance, num processo de escavação da subjetividade atravessada pela experiência histórica. A poesia – o *Poema sujo* – surge então, em meio ao sofrimento, como o último reduto da identidade pessoal diante das catástrofes do mundo contemporâneo. (ARRIGUCCI JR., 2010, p. 39)

No poema, percebe-se que a violência se apresenta muito mais de forma sugerida, como se pode ler nestes versos do poeta: “num jardim destruído” e “são assombro e silêncio”. É importante lembrar que esse sujeito que indaga sobre a sua própria existência, revelando um mal-estar, ganha voz em vários poemas do livro. O poeta explicita a sua crise existencial e, também, a crise da poesia contemporânea, ao se reportar ao *Coup de Dés*. Há um sujeito que escreve e, enquanto reflete sobre o ato criativo, demonstra que a sua poesia nasce do diálogo com a tradição. Veja-se, a seguir, como esse processo irá figurar nas estrofes:

No princípio
era o verso
alheio

Disperso
em meio
às vozes

e às coisas
o poeta dorme
sem se saber

ignora o poema
não tem nada a dizer [...]
(GULLAR, 2008, p. 359-360)

Para além desse apontamento de que a escrita se configura por meio do “verso/alheio”, pode-se observar que esse texto expõe o papel do “leitor” do poema: tem-se a figura de um poeta que lê os seus próprios versos; vê-se que ele atua como crítico dos seus escritos. A palavra poética materializa o seu “criador”, o poeta. O texto também traz à tona uma meditação acerca da permanência da poesia e daquele que a compõe:

Já que a escrita cria
o escrevinhador,
soletra na pétala
o seu nome: flor
(GULLAR, 2008, p. 360)

O poeta, que se caracteriza como um *gauche*, o qual não encontra um lugar no mundo, torna-se mais explícito em um poema da última parte do livro, nomeada de “Poemas Resgatados”. Define o poeta a sua lírica, na segunda estrofe do poema “Sob a espada”, como se segue:

e se meus dentes estão plantados
em mim?
nesta gengiva sim
que sou eu mesmo
e unha e ânus
e anca e osso
e pele e pelo
e esperma e
es
cro
to
com que invento
um verso torto
(GULLAR, 2008, p. 400-401)

Na poesia de Gullar, nota-se que o “escrevinhador” irá utilizar, como matéria para elaborar a sua criação poética, o seu próprio “corpo”, ou seja, o seu “osso”. Este é figurado como matéria que pulsa e se transforma, assim como ocorre com a cidade que é por ele habitada. Nos poemas de *Muitas vozes*, o poeta reconhece que está vivo por meio de seu corpo, que sente o mundo, conforme se pode ler no poema “Tato”. O poema é um espaço no qual o poeta exercita a metalinguagem, permitindo-se ler que a reflexão acerca da criação artística envolve uma meditação sobre a permanência do corpo do poeta e da sua poesia. Veja-se como o poeta discute o processo criativo e a morte, nesta composição:

ISTO E AQUILO

você é seu corpo
sua voz seu osso

você é seu cheiro
e o cheiro do outro

o prazer do beijo
você é o seu gozo

o que vai morrer
quando o seu corpo morra
mas é também aquela
alegria (verso,
melodia)
que, intangível, adeja
acima

do que a morte beija.

(GULLAR, 2008, p. 380-381)

Em muitos poemas desse livro, a morte ganha um lugar de destaque, revelando um momento peculiar da vida desse poeta, ou seja, reconhecer que o seu corpo já está prestes a se ausentar do mundo material. Não há dúvidas de que a incerteza da permanência da poesia é o que mais atormenta o sujeito que escreve, pois, se está vivo, ele age, mas, se morto, ele vai em direção ao silêncio e à “não-ação”. Nos poemas, torna-se visível esse silêncio que está por vir, a fim de “devorar” esse corpo de osso, tendo ele já devorado todos os seus familiares, como se pode ler no poema “Evocação de silêncios”:

O silêncio habitava
o corredor de entrada
de uma meia morada
na Rua das Hortas

o silêncio era frio
no chão de ladrilhos
e branco e cal
nas paredes altas

enquanto lá fora
o sol escaldava

Para além da porta
na sala nos quartos
o silêncio cheirava
àquela família

e na cristaleira
(onde a luz
se excedia)
cintilava extremo:

quase se partia

[...]

(GULLAR, 2008, p. 363)

“Evocação dos silêncios”, de acordo com o fragmento acima, dialoga com a tradição literária brasileira. Pode-se identificar, já no título do texto, uma leitura do poema “Evocação do Recife”, de Manuel Bandeira. Entretanto, é preciso ressaltar que, se, em Bandeira, há uma recriação do passado e da infância do menino em sua cidade de origem, lê-se, no poema de Gullar, um eu lírico que irá tomar uma outra direção, pois a cidade natal é evocada como um espaço corroído pelo silêncio e, desse modo, o sujeito que escreve reconhece que é impossível recriar as coisas e o passado por meio da linguagem. Nesse poema, pode-se ler que a metáfora da morte e o “nome” estão associados ao espaço da casa, da família e da cidade de origem. O meditar sobre a existência está relacionado ao espaço interior da casa, recriada por meio das lembranças de um poeta que, como um “Filho da Ilha”, não deixa de fazer o seu “Inventário”:

Vivo a pré-história de mim
Por pouco pouco
eu era eu
José Ribamar Ferreira Gullar
Não deu
O Gullar que bastasse
não nasceu

(GULLAR, 2008, p. 402)

O que é morrer para o poeta? A morte parece ser uma certeza para o poeta, e o fato que mais inquieta esse sujeito que escreve é ter consciência de que o seu corpo vai em direção ao nada. O ser existe na linguagem e angustia-se com a palavra que não consegue nomear todas as coisas, conforme revelado, a seguir, no fragmento do poema “Não-coisa”:

O que o poeta quer dizer
no discurso não cabe
e se o diz é pra saber
o que ainda não sabe.

[...]

O que o poeta faz
mais do que mencioná-la
é torná-la aparência
pura – iluminá-la.

Toda coisa tem peso:
uma noite em seu centro.
O poema é uma coisa
que não tem nada dentro,

a não ser o ressoar
de uma imprecisa voz
que não se quer apagar
– essa voz somos nós.

(GULLAR, 2008, p. 37-378)

Para fechar este texto, é importante destacar que, se o livro é composto por “muitas vozes”, o percurso do poeta contemporâneo em meio aos “barulhos” da cidade pode ser lido a partir de duas perspectivas: a primeira, o modo como o poeta situa-se diante da cidade; a segunda, trata-se da forma como, a partir da cidade, ele pode estabelecer roteiros para pensar a poesia e percorrer textos da tradição canônica. Esse livro de Gullar nos chama a atenção para a figura de um poeta colecionador que irá desenhar o próprio retrato em suas composições, nas quais há uma recomposição do passado, elaborado por meio de fragmentos. Nota-se que o sujeito que escreve realiza um trabalho de “consulta” aos seus arquivos literários, sejam estes pessoais ou de outros escritores, por isso o seu poema faz ressoar um “tumulto de vozes”, sendo possível ler, uma poesia meditativa e reflexiva de um poeta “guardador de silêncio”.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da prosa*. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (coleção Filô, 3)

- ARRIGUCCI JR. Davi. O silêncio e muitas vozes. In: ARRIGUCCI JR. Davi (org.). *O guardador de segredo: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 38-41.
- BOSI, Alfredo. Roteiro do poeta Ferreira Gullar. In: GULLAR, Ferreira. *Poesia Completa, teatro e prosa*. Organização de Antônio Carlos Secchin com a colaboração de Augusto Sérgio Bastos. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2008. p. lxxxiii-xcvii.
- CAMPOS, Aroldo de. *Mallarmé*. Tradução de Aroldo de Campos, Augusto de Campos e Decio Pignatari, 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção signos; 2)
- GULLAR, Ferreira. Muitas vozes. In: GULLAR, Ferreira. *Poesia Completa, teatro e prosa*, Organização de Antônio Carlos Secchin com a colaboração de Augusto Sérgio Bastos. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2008. p. 347-408.
- GULLAR, Ferreira. *Poesia Completa, teatro e prosa*. Organização de Antônio Carlos Secchin com a colaboração de Augusto Sérgio Bastos. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2008.
- GULLAR, Ferreira. Poema sujo. In: GULLAR, Ferreira. *Poesia Completa, teatro e prosa*, Organização de Antônio Carlos Secchin com a colaboração de Augusto Sérgio Bastos. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2008, p. 203-260.
- GULLAR, Ferreira. Um poeta do barulho. Entrevistador: Geneton Moraes Neto. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro: Ideias, out. 1987, p. 8.
- MALLARMÉ, S., *Poésies*, Préface d' Yves Bonnefoy, Édition établie et annotée par Bertrand Marchal. Paris: Gallimard, 1992.
- MENDES, Murilo. Os quatro elementos. In: MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa*. Luciana Stegagno Picchio (org.). Rio de Janeiro: Aguilar, 1995.
- ONFRAY, Michel. *Teoria da viagem: poética da geografia*. Trad. de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Editores, 2009.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- SANCHES NETO, M. Eterno e transitivo. In: GULLAR, Ferreira. *Poesia Completa, teatro e prosa*. Organização de Antônio Carlos Secchin com a colaboração de Augusto Sérgio Bastos. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2008. p. lxii-lxv.
- VIEIRA, Antônio. *Sermões*, Eugênio Gomes (org.). 14. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

CAPÍTULO 11

A EXPRESSÃO TRADUTÓRIA DE PAULO LEMINSKI: UMA LEITURA DE EZRA POUND, HAROLDO E AUGUSTO DE CAMPOS

Data de aceite: 26/04/2021

Lívia Mendes Pereira

UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem,
Departamento de Linguística
Campinas – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2074230354015460>

RESUMO: Buscando contribuir com a pesquisa da história da tradução no Brasil, investigamos o projeto tradutório do poeta e tradutor curitibano Paulo Leminski. Evidenciamos a influência presente em seu projeto tradutório das ideias do poeta e tradutor norte-americano, Ezra Pound, que instaurou o *make it new*, baseado na ideia de inserir nova vida ao passado literário por meio da tradução, como também das teorias dos concretistas brasileiros, Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari, com quem o poeta curitibano travava intenso diálogo. Estes poetas e tradutores conceberam o processo tradutório como “recriação” do original, em que não se traduz apenas o seu significado, mas também, sua materialidade. Assim, esse método de tradução pretende indicar a função poética da linguagem e repetir a beleza estética do original. No Brasil, a proposta tradutória dos irmãos Campos inaugurou um novo método tradutório e influenciou diversos poetas e tradutores, como constataremos no projeto tradutório de Paulo Leminski. A partir das próprias declarações feitas pelo poeta, em cartas e artigos, sobre seu ato tradutório, verificaremos quais dessas

características foram incorporadas por ele e quais ele adicionou seguindo seus próprios interesses.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Leminski, Ezra Pound, irmãos Campos, *make it new*, recriação.

PAULO LEMINSKI'S TRANSLATIONAL EXPRESSION: A READING OF EZRA POUND, HAROLDO AND AUGUSTO DE CAMPOS

ABSTRACT: Seeking to contribute to the research of the history of translation in Brazil, we investigated the translation project of the poet and translator from Curitiba Paulo Leminski. We highlight the influence present in his translation project of the ideas of the American poet and translator, Ezra Pound, who established *make it new*, based on the idea of inserting new life into the literary past through translation, as well as the theories of Brazilian concretists, Haroldo and Augusto de Campos and Décio Pignatari, with whom Leminski had an intense dialogue. These poets and translators conceived the translation process as a “recreation” of the original, in which not only its meaning is translated, but also its materiality. Thus, this method of translation intends to indicate the poetic function of language and to repeat the aesthetic beauty of the original. In Brazil, the Campos brothers' translation proposal inaugurated a new translation method and influenced several poets and translators, as we will see in Paulo Leminski's translation project. From the statements made by the poet, in letters and articles, about his translation act, we will verify which of these characteristics were incorporated by him and which ones he added

following his own interests.

KEYWORDS: Paulo Leminski, Ezra Pound, Haroldo e Augusto de Campos, *make it new*, recreation.

O projeto tradutório de Paulo Leminski obedece o cânone estabelecido pelo poeta e tradutor norte-americano Ezra Pound, que instaurou o *make it new*, baseado na ideia de inserir nova vida ao passado literário por meio da tradução. O poeta e crítico americano foi cultuado pelos concretistas e pós-concretistas brasileiros, dentre os quais destacamos os contemporâneos de Leminski, Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari, com quem o poeta travava intenso e não incontroverso diálogo¹. Como Vaz (2011, p. 77) comenta, o livro de cabeceira do poeta era *ABC of Reading*, de Pound, considerado o manual das “antenas da raça”, ou seja, de artistas e intelectuais.

Registros dessas influências e desses debates são encontrados nas cartas de Paulo Leminski a Régis Bonvicino, em que há várias referências aos poetas concretistas e à influência do concretismo em sua obra, como verificamos na passagem:

descobri: a poesia concreta, para mim, é um cavalo. Para o cavaleiro, o cavalo não é a meta. Talvez, cavalgando a poesia concreta, eu chegue ao que me interessa: a minha poesia. Acho que estou chegando. ATENÇÃO: MOSTRE A TODO MUNDO (MEU MUNDO: RISO, MÔNICA, AUGUSTO, DÉCIO, HAROLDO [...]) (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p. 63).

Dessa forma, Leminski fundou informalmente, tendo como sede sua própria casa, o “Núcleo Experimental de Poesia Concreta de Curitiba”, do qual Carlos Alberto Sanches se faria membro na primeira hora. O relato sobre suas experiências foi registrado na biografia do poeta: “Traduzimos John Donne, Mallarmé, Robert Browning, Poe e todos os malditos ‘noirs’ com os quais o Paulo se identificava. Mergulhamos a fundo na tradução/transcrição, essa aventura mágica que é a passagem de um código para outro. Não se falava em outra coisa...” (VAZ, 2011, p. 77).

Para situar e explicar o projeto tradutório de Leminski, sobre o qual essas notas biográficas anteriores apontam interessantes desdobramentos, nos serviremos das ideias de Cardozo (2009, p. 103), que explica, em seu artigo “O significado da diferença: a dimensão crítica da noção de projeto de tradução literária”, que à tradução não cabe ser apenas uma cópia fiel do original, em seu sentido filológico, de “transferência executada com sucesso”, mas uma prática formadora de significados, transformando-se, assim, em uma atividade de ordem crítica. Portanto, “toda tradução se funda num conjunto de decisões que instaura a própria ordem crítica dessa prática discursiva” (CARDOZO, 2009, p. 109). Esse movimento crítico é constituído por um *projeto de tradução*, que segundo Cardozo é a

1. Falando das influências poundianas sobre Leminski, Santana e Galindo (2010, p. 78) ressaltam: “o valor substancial do *paideuma*, assim como os nomes e textos eleitos inicialmente por Pound e pelos próprios concretos, jamais poderiam faltar à formação de um criador que, despontando na década de 1960, entrasse em contato com o grupo Noigandres e aderisse prontamente aos seus princípios”.

“matriz crítica, o conjunto de decisões que possa ter orientado a proposta de tradução em questão” (CARDOZO, 2009, p. 109).

Pensando nas ideias tanto de Pound como de Haroldo, e na sua influência na concepção do que é tradução para Leminski, é a partir da investigação de um projeto tradutório que aprendemos a ler uma tradução, não como uma obra que faz unicamente “as vezes” do original, mas como um texto que, em seu tempo, “diz o original” e “sobre o original”, e que serve como um ponto de partida para a criação. Essa perspectiva é denominada por Cardozo como “*perspectiva crítico-tradutória*” (CARDOZO, 2009, p. 116) e tem como foco o *projeto de tradução*, delimitando o espaço de ação do tradutor e discutindo em que medida o tradutor realiza aquilo a que se propõe. Segundo essas premissas, investigamos o projeto tradutório leminskiano.

Tarso de Melo em seu artigo “Tradução da tradição” afirma que Leminski se interessava pela formação de seu leitor, por meio de suas traduções, por isso buscava aproximar o leitor do contexto dos textos traduzidos. Ele sugere o poema “Ler pelo não” para indicar como o poeta, já em sua produção poética, deixava transparecer sua preocupação em desviar de um caminho comum, fugir daquilo que já tinha sido feito e descobrir sempre novos horizontes, novas formas de ler e dizer, nas palavras de Flores (2010, p. 119) “podemos apontar no erro uma fonte de novidade tanto para leituras quanto para escritas que travem um diálogo”.

Ler pelo não, quem dera!
Em cada ausência, sentir o cheiro forte
do corpo que se foi,
a coisa que se espera.
Ler pelo não, além da letra,
ver, em cada rima vera, a prima pedra,
onde a forma perdida
procura seus etcéteras.
Desler, tresler, contraler,
enlear-se nos ritmos da matéria,
no fora, ver o dentro e, no dentro, o fora,
navegar em direção às Índias
e descobrir a América.
(LEMINSKI, 2013a, p. 223).

Sobre essa perspectiva, Melo (1998, p. 1) conclui, relacionando os indícios do projeto tradutório de Leminski em congruência com sua produção poética, que

Leminski traduz. Para [...] criar para si uma retaguarda, capaz de confortar um pouco mais essa poesia que, para ser somente sua, precisa conviver

abertamente com tudo que existe ao seu redor. Daí a importância de que ao seu redor estejam determinados autores com suas obras traduzidas à máxima semelhança possível da dicção de seu tradutor. Ou seja, Leminski queria traduzir-se, e não lhe interessaria debruçar-se – seja por pouco ou muito tempo – sobre um original, a pretexto ou propósito de dar alegria a leitores. Leminski, na tradução, buscava seu próprio contentamento, acreditando que, a partir disso, conseguiria despertar o interesse e, por ventura, a alegria de algum leitor.

Relação essa, entre autor e leitor, que o próprio Leminski deixa claro no poema “O que quer dizer, diz”, dedicado “para Haroldo de Campos, *translator maximus*”, conceituando o que para ele é o ato de traduzir, ou seja, nada mais do que dizer novamente, e de um jeito novo aquilo que já foi dito:

O que quer dizer, diz.
Não fica fazendo
o que, um dia, eu sempre fiz.
Não fica só querendo, querendo,
coisa que eu nunca quis.
O que quer dizer, diz.
Só se dizendo num outro
o que, um dia, se disse,
um dia, vai ser feliz.
(LEMINSKI, 1993, p. 36).

Exatamente o que Leminski também reforça em seu artigo *Trans/paralelas*, sobre a questão da tradução, em que afirma que “traduzir de uma língua para outra é apenas um caso particular de tradução. A possibilidade da tradução está na própria raiz da natureza do signo [...]” (LEMINSKI, 2011, p. 292). Para ele, traduzir é repassar as ideias e as características de uma obra estrangeira influenciadas por uma nova visão, de um novo mundo, de uma outra língua diferente. Ainda nesse ensaio, Leminski define o que para ele é tradução:

pode-se entender como ‘tradução’ todas as aproximações do tipo da paródia (=canto paralelo), que tem intuítos burlescos, da paráfrase, que tem intenções sérias, da adaptação (de um texto para o cine ou o teatro), da diluição de uma mensagem original em (quase)-similares, mais ou menos afastados do seu protótipo (LEMINSKI, 2011, p. 292).

Segundo o registro de Reynaldo Damazio, Leminski afirmou, durante a Bial de Livros de São Paulo, em 1988, que andava lendo com frequência dicionários. Para Damazio (2004), a obsessão pela palavra está na essência do impulso que move o ato tradutório, transpor a fronteira de culturas e idiomas diversos é sempre um mergulho no abismo da incerteza. É importante salientar que o trabalho de Leminski como tradutor foi coerente

com sua postura como escritor, de acordo com seu projeto literário existencial. Além da influência do ideário tradutório dos poetas concretos, que é indiscutível, sua tradução estava associada ao estudo obsessivo de idiomas, à curiosidade poética de dialogar com outras vozes, distante no tempo e no espaço, “traduzir era parte vital do processo criativo e existencial do poeta curitibano e não um mero exercício diletante” (DAMAZIO, 2004, p. 315).

Leminski pratica a teoria da recriação e também constitui uma espécie de “paideuma” em suas traduções, ele define o que traduzir seguindo seus próprios interesses, de obras que de alguma forma compõem as leituras inspiradoras de sua própria obra poética, como é lembrado por Melo

Com o conjunto de traduções que publicou, almejou criar para si uma retaguarda, incluindo em nossa cultura, à sua maneira, alguns livros que, ligados a seu nome e à sua palavra, pudessem constituir alguma espécie de cenário para a sua produção pessoal. Um pouco ao estilo do paideuma de Ezra Pound, mas voltado especificamente à formação de um leitor de sua obra – porém, como é possível se identificar com os autores indicados por Pound sem se interessar pela produção pessoal do norte-americano, pode-se também admirar tal conjunto de traduções apenas e tão-somente como um conjunto de traduções realizadas por um poeta (MELO, 1998, p. 1).

A tradução de Leminski relaciona-se com essa “perspectiva sincrônica” de atualização dos originais, sendo essa perspectiva uma das formas de ser fiel ao original. Nessa proposta o autor e o tradutor falam a mesma língua e sintonizam em um mesmo tempo, resgatando obras das prateleiras e levando-as ao leitor. O próprio Leminski indica sua crença no projeto tradutório dos Campos e na importância que percebia na tradução criativa, como crítica e como única forma de dar vida nova ao texto do passado.

O que as línguas têm de mais próprio é intraduzível, como a poesia, é a poesia dos povos, suas expressões idiomáticas, aquelas que ou você entende no original, ou adeus. Poesia, afinal, não tem sinônimo (LEMINSKI, 2011, p. 248).

Nas cartas a Bonvicino que são datadas de 1976 a 1981, Leminski dá vários indícios de seu trabalho como tradutor, falando sobre obras que seriam publicadas nacionalmente a partir de 1983. Em uma das cartas Leminski declara: “sem abdicar dos rigores da linguagem precisamos meter paixão em nossas constelações” (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p. 45). Segundo Santana (2002), dessas palavras pode-se retirar a essência do trabalho tradutório do poeta, que perpassa entre a linguagem, o texto, o gesto e o tesão, até culminar na tradução.

Nesses casos, uma tradução apenas pelo sentido é a pior das traições. Para fazer justiça ao teor de surpresa do texto original, precisa descrever e reproduzir os efeitos materiais, gerando análogos, universos sígnicos instavelmente paralelos, ora secantes, ora tangentes, à figura original (LEMINSKI, 2011, p. 248).

Leminski recebeu o título de “o mais brasileiro dos poetas”, antropofagicamente, ele é “o mais brasileiro” (PERRONE-MOISÉS, 2013) por ser um dos mais transculturais, e por ter acreditado tanto no linguajar coloquial falado do Brasil quanto na erudição de diversas línguas.

Leminski era transcultural: polonês, caboclo e 'japonês', malandro e samurai, provinciano e internacional. Jogava na várzea e falava latim. Eclético e autodidata, era o mais brasileiro dos poetas, talvez o discípulo mais fiel deixado por Oswald de Andrade: 'a palmeira estremece/palmas para ela/que ela merece' (PERRONE-MOISÉS, 2013, p. 402-403).

Nessa afirmação, a autora indica a relação de Leminski com o Movimento Antropofágico Oswaldiano, que também tinha inspirado o projeto tradutório dos irmãos Campos. Assim como foi demonstrado por Moreno (2001), na teoria tradutória de Augusto de Campos ele pretendia buscar uma espécie de “identidade estética” local, reformular a literatura brasileira. Comer o morto não significava odiá-lo, mas tinha um valor de homenagem a ele, partindo diretamente de Oswald, “Deglutir o velho saber, transformando-o em matéria prima do novo” (ANDRADE, 1990, p. 44). Portanto, a proposta tradutória dos irmãos Campos implicava em uma seletividade e em uma incorporação do passado, transformando-o segundo seus princípios poéticos: “Por isso nunca me propus a traduzir tudo. Só aquilo que sinto” (CAMPOS, 1978a, p. 7), ou seja, traduzir aqueles autores que foram referência para sua poesia.

Em depoimento sobre o movimento concretista, Haroldo afirma:

Ao mesmo tempo que sustentava a proposta de vanguarda radical no plano da linguagem, na tentativa de desenvolver uma poesia antidiscursiva, sintético-ideogrâmica, jamais deixou de lado a preocupação com a tradição, com a revisão polêmica da tradição, de um ângulo crítico e criativo (CAMPOS, 2013, p. 203).

Nesse mesmo texto, Haroldo indica que Oswald de Andrade foi quem melhor formulou a visão “ex-cêntrica”, ou seja, fora do centro, no Brasil, “como processo transformacional de tradução criativa e transgressiva” (CAMPOS, 2013, p. 200), o seu Movimento Antropofágico é para Haroldo “a expressão da necessidade do relacionamento dialógico e dialético do nacional com o universal” (CAMPOS, 2013, p. 200). Nesse ponto, Haroldo utiliza do termo “transculturização” e explica “é uma atitude não reverencial, perante a tradição: implica expropriação, reversão, desierarquização” (CAMPOS, 2013, p. 201).

Percebe-se, assim, que não é sem sentido a denominação de Leminski como um poeta “transcultural”, feita por Perrone-Moisés. A utilização da teoria Antropofágica legitima o modo de tradução “transcultural”, cunhado pelos irmãos Campos e refletido no projeto poético e tradutório de Leminski.

Para Santana (2002), a tradução de *Le surmâle* (1902), de Alfred Jarry, na edição brasileira *O supermacho* (1985), temos a mescla da erudição e invenção mostradas para o

Noigandres, doses altas de sexo e violência para a editora, e capital cultural para Leminski, que consegue equilibrar “no fio da navalha” entre o erudito e o popular.

Sobre a importância da tradução como crítica, Leminski deixa bem claro seu posicionamento de que a crítica literária é inteiramente construída pelas influências das obras anteriores sobre as novas produções literárias, aqui incluindo a tradução. Em texto para a *Folha de São Paulo*, datado de 27 de abril de 1985, denominado “O crepúsculo dos críticos”, o poeta conta um acontecimento de sua carreira em um debate literário em Brasília com estudantes e professores dos cursos de Letras e Comunicação. Ao ser questionado sobre a reação da crítica aos seus trabalhos, ele afirma que “a crítica é inútil” e que “uma frase dita por um artista de verdade diz muito mais sobre a arte do que dezenas de tratados estruturais”. Uma professora indigna-se e diz que sem a crítica os artistas criam às cegas. Ela questiona quem faria crítica, sem críticos. Leminski responde, que a crítica é feita pelas obras seguintes e explica citando Pound “*the best criticism comes from the man who makes the next job*” (POUND *apud* LEMINSKI, 1985a, p. 36) e então explicita seu pensamento de forma mais detalhada

Toda obra de alguma originalidade produz continuações, gera influências, faz discípulos, é diluída no bom sentido. Essas continuações é a melhor crítica que se pode receber. Uma crítica viva. Uma verdadeira crítica de uma obra é a sua história, pra trás e pra frente. O estilo de Guimarães Rosa é a melhor coisa que já saiu no Brasil sobre a obra de Joyce² (LEMINSKI, 1985a, p. 36).

Essa forma de dizer o novo por meio do antigo, da liberdade de realizar na prática suas influências foi o que, principalmente, motivou Leminski a incorporar/deglutir em sua criação literária e tradutória as experiências de seus contemporâneos. Em outro texto de jornal, uma resenha crítica ao catálogo da exposição de Philadelpho de Menezes, publicada também para a *Folha de São Paulo*, ele comenta essa relação direta da literatura como crítica, advinda dos pensamentos dos irmãos Campos: “o que sempre gostei na coisa concreta foi a loucura que aquilo representa, a ampliação dos espaços da imaginação e das possibilidades de novo dizer, de novo sentir, de novo e mais expressar” (LEMINSKI, 1985b, p. 44). E novamente expõe a importância de reviver o passado para construir um presente que seja uma releitura de tudo que já foi feito, avançando de forma conjunta e não estando à frente do passado, mas caminhando ao seu lado,

O futuro, Menezes, é muito pobre. Ele vive às custas do passado. [...]. A arte não avança, indo ‘para frente’, como as pernas quando caminham. Avança para todos os lados, como a pele num dia de muito frio ou muito calor (LEMINSKI, 1985b, p. 44).

Novamente, em uma de suas cartas a Régis, Leminski cita a figura de Pound e dos irmãos Campos como referenciais da criação do novo a partir da revisão da antiguidade

2. Augusto de Campos em “Um lance “dés” do Grande Sertão” (1978b), faz uma tradução de *Finnegans Wake*, de James Joyce, recriando-o em português por meio de cotejos com o *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa.

[...] com essa coisa de novo, novo, de qualquer jeito, os concretos não tiveram nenhuma repugnância em invocar um facista como Pound: um homem para quem o passado é um absoluto, o novo é apenas uma reatualização (make it new) do antigo, quem faz a história são os grandes heróis, Homero, Ulisses, Malatesta, Confúcio, Jefferson, Mussolini, Ezra Pound... (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p. 110).

Esse comentário surge do questionamento de Bonvicino sobre sua própria poesia, e a dos novos poetas, como Leminski e Alice Ruiz, dizendo não serem tão boas e não quebrarem tantos paradigmas quanto a poesia dos irmãos Campos. Leminski critica essa postura ao dizer que o novo não existe por completo, tudo que é produzido faz parte de uma releitura do que já foi feito anteriormente. Para Leminski, os novos poetas, depois do concretismo, não devem ter uma postura tão “facista”, como a posição extremista advinda de Ezra Pound, e conclui: “bushô disse: não siga as pegadas dos antigos./ procure o que eles procuraram./ eles procuraram a poesia. vamos procurá-la. a nossa moda” (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p. 111).

Como lembrou Santana (2002) entre o projeto tradutório e a real importação desse projeto na prática tradutória sempre há algumas divergências, podemos perceber que Leminski equilibrou a influência da radicalidade e do rigor presente no ideal tradutório do grupo *Noigandres* e os mesclou com suas próprias características literárias, com seus influxos de paixão, de liberdade, de prazer, valores estes que sempre parecem tê-lo aproximado mais de um número maior de leitores.

Como o próprio autor conclui, Paulo Leminski possuía uma liberdade maior em certos sentidos e tinha a preocupação em se comunicar com o grande público, o que não era uma preocupação dos poetas concretistas. Portanto, o poeta curitibano traduziu obras que foram encomendadas, dentro de uma situação histórica ligada ao público e à editora e utilizou uma linguagem diferenciada, mais voltada à coloquialidade.

A influência do *Noigandres* se processou sem que Leminski se deixasse orientar apenas por um rigor fiel ao paideuma. Leminski queria o paideuma e também falar e ter repertório para um público maior e menos culto, que no final das contas não queria saber de paideuma. [...]. Ao aceitar as encomendas de tradução para a Brasiliense, Leminski estava submetendo voluntariamente a fatores aos quais os *Noigandres* nunca se dobraram (SANTANA, 2002, p. 165).

Portanto, Leminski conciliou em suas traduções um reflexo do paideuma Poundiano juntamente com aquilo que o grande público esperava, dessa forma o poeta criou seu próprio paideuma, paralelo àquele apreendido pelos irmãos Campos, mas com a sua roupagem, sua própria identidade.

A tendência à linguagem mais popular está presente em vários temas das cartas enviadas a Régis, nelas Leminski demonstrava o desejo de fazer literatura com uma linguagem que atingisse o maior número de pessoas, ele tinha como necessidade a

comunicação. Assim, ele tinha a vanguarda (poesia concreta dos anos 50 e 60) como fonte de inspiração, como ponto de referência e não como uma escola, um modelo a ser seguido sem discussão, pois tinha preocupação constante com a sociedade de seu tempo. Podemos confirmar essa postura, nessa mesma carta em que o poeta afirma “os concretos noigandres não fizeram nem um milésimo no plano pragmático, de comunicação efetiva... eles: é, poesia é coisa de minoria mesmo, e pronto” (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p. 112). Leminski critica essa postura e faz uma revisão incluindo sua produção literária dentro de seus próprios pressupostos e não seguindo a radicalidade de seus antecessores: “adquiri a prática (saudável, a meu ver) de submeter as coisas q faço a maior nº de pessoas possível. repertórios vários. feed-backs. respostas das bases” (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p. 113).

Podemos constatar essa oposição de uma linguagem mais erudita, ligada às traduções dos irmãos Campos, e uma linguagem mais coloquial, ligada à tradução de Leminski, se aproveitarmos um exemplo dado por Santana (2002, p. 90-91), em que o autor compara as traduções que Augusto de Campos e Leminski realizaram de um haikai de Ezra Pound, denominado “*In a station of the metro*”:

In a station of the metro

The apparition of these faces in the crowd;

Petals on a wet, black bough

(POUND, 1952, p. 53).

A tradução de Leminski aparece na biografia de Bashô:

Numa estação de metrô

A aparição dessas caras na multidão;

Pétalas num galho úmido, escuro.

(LEMINSKI, 2013b, p. 146).

A versão de Augusto de Campos foi publicado no livro organizado pelo *Noigandres* para apresentar a obra de Pound, denominado *Poesia*

Numa estação de metrô

A visão destas faces dentre a turba

Pétalas num ramo úmido, escuro.

(POUND, 1993, p. 93).

Como o próprio Santana (2002) observou, a coloquialidade é o elemento diferencial na tradução de Leminski. Na tradução o substantivo *crowd* em inglês, é traduzido como

“multidão” por Leminski e como “turba” por Augusto. Sabe-se que o termo “multidão” em língua portuguesa é nitidamente mais coloquial que o uso de seu sinônimo “turba”, com uma utilização mais formal e literária, decalque que é de palavra latina. Para o substantivo *bough* em inglês, também há uma diferenciação linguística entre as traduções, Leminski traduz como “galho”, enquanto Augusto traduz como “ramo”, que também se trata de um termo mais elevado e pode ser uma das traduções para a palavra inglesa, ou seja, “ramo de árvore”. Outra marca da coloquialidade em Leminski está no uso do substantivo “caras” como transposição do substantivo *faces* em inglês, o qual Augusto traduz como “faces”, termo mais formal em língua portuguesa e que é idêntico graficamente ao termo em inglês.

Outra referência à utilização da linguagem coloquial como forma de imprimir autoria poética e colocar em prática a “recriação” utilizada por Leminski é demonstrada por Santana & Galindo (2010) ao comentarem a tradução de *Giacomo Joyce*, a partir da lembrança do elogio de Antônio Houaiss falando sobre esta tradução. O estudioso e tradutor diz que Leminski soluciona dificuldades de linguagem de forma muito precisa ao transpor para a nova língua, mesmo parecendo arbitrário, isso constitui um “direito ao autor” que deve ser valorizado “aos que ousam (e conseguem) traduções dessa natureza” (HOUAISS *apud* SANTANA&GALINDO, 2010, p. 91).

Santana (2002) observa ao longo de seu texto, que a postura “pop” de Leminski, muitas vezes mais preocupado em atingir um maior público, faz com que o poeta vulgarize e simplifique os termos do texto de partida em suas traduções. Para o estudioso, a radicalização de Leminski pode ser defendida por ser mais poundiana, no sentido de rebeldia exposta, em comparação às traduções dos *Noigandres*. Diferentemente do grupo dos poetas concretistas, Leminski não colocava seus autores escolhidos em um pedestal.

Leminski sugere que sua facilidade em atingir um nível coloquial da linguagem está relacionada a sua experiência com o jornalismo e a publicidade, em uma das cartas a Régis ele afirma: “essa minha experiência com jornalismo cultural/ ou contracultural/ me libertou de um monte de vícios letrados” (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p. 47). Mais do que afirmar essa característica linguística de suas obras, o poeta fazia disso uma forma de orientar sua geração, como um verdadeiro movimento contracultural de quebra com os parâmetros pré-concebidos. Em outra carta, Leminski encoraja e orienta Régis a fazer o mesmo em seus textos: “coloque-se na pele do leitor comum/médio... fisque-o.../ não podemos ficar choramingando que os grandões da zona norte não nos deixam abrir a boca... tem que ir lá e gritar... guerrilha, guerreiro!” (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p. 103).

Nas cartas a Bonvicino, Leminski externa seu trabalho e gosto pela tradução ao dizer: “aqui traduzo muito/ poemas longamente mirados, tocados, curtidos/ tudo gente do passado remoto/ em momentos/ surpreendidos em flagrante de modernidade” (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p. 74). Novamente a afirmação de “dar vida ao passado”, que pode ser “surpreendido em flagrante de modernidade” por funcionar muito bem, ao contrário do que se imaginava, em outra língua, outra cultura, outro contexto.

A influência dos irmãos Campos na obra literária e tradutória de Leminski também passa pela ideia de vanguarda, focada na radicalidade do uso de linguagem. Em seu ensaio “Central elétrica: projeto para texto em progresso”, o poeta indica duas radicalidades extremas entre dois intelectuais brasileiros: Paulo Freire, “que partiu diretamente para o problema de base da alfabetização das massas do terceiro mundo” (LEMINSKI, 2012, p. 339) e Haroldo de Campos, “a radicalidade extrema de um radical de elite, trabalhando por uma sofisticação máxima da cultura letrada existente, colocando-a em condições de competir, em pé de igualdade, com a mais avançada tecnologia estrangeira” (LEMINSKI, 2012, p. 339). Para Leminski a radicalidade na linguagem produz “arte para produtores”, o poeta compara essa produção à geração de energia elétrica, que necessita de uma estação transmissora. Leminski vê a teoria poética e tradutória dos concretistas como uma “vanguarda/central elétrica”, que funciona como “protótipo” e não mais apenas como “tipo”.

Essa visão que o poeta curitibano tinha tanto dos irmãos Campos quanto de Pound foi manifestada de forma conclusiva em um poema-ensaio chamado “Information retrieval: a recuperação da informação”, nele Leminski recupera os ideais construídos por Pound e retransmitidos pelos irmãos Campos, desfazendo a imagem pré-construída de uma vanguarda que não se interessava pelo passado. Ao contrário disso, Leminski demonstra que, na verdade, o trabalho da vanguarda é radicalizar a linguagem por meio do resgate do passado literário. Logo no início do texto Leminski afirma que os criadores da poesia concreta são um grupo extremamente preocupado com “O PASSADO” (LEMINSKI, 2012, p. 359) e que essa preocupação se faz “em traduções/ ensaio de recuperação/ re-avaliação/ e repescagem” (LEMINSKI, 2012, p. 359). Ele cita alguns autores traduzidos pelo grupo de concretistas, como: Sousândrade, Kilkerry, Bashô e Cummings. Para o poeta, a recuperação desses autores vale como produção de nova informação e assim recupera a ideia da tradução como “recriação”.

Nesse sentido relembra o conceito do “paideuma” de Ezra Pound e agradece ao poeta norte americano:

o conceito de PAIDEUMA
(obrigado, ezra pound)
envolve a noção de uma tradição viva
de produção nova
os verdadeiros inventores
ao nível da linguagem
se reconhecem
ao longo dos séculos
pelo cheiro
como os tigres
(LEMINSKI, 2012, p. 361).

Para Pound e conseqüentemente para Leminski, ao resgatar alguns autores essenciais há uma demonstração da linhagem de inventores, da vanguarda que existiu em todas as épocas, demonstrando que eles não são os primeiros a destacar a inovação ou o novo na linguagem literária. Leminski define o paideuma poundiano como um corte radical no tecido da história, que determina quem interessa e quem não interessa no processo vivo de uma tradição. Para ele, estes extremos são “naturalmente/ malditos e minoritários” (LEMINSKI, 2012, p. 362), pois não é aquele produto médio canonizado pelo sistema.

Em seguida, Leminski fala mais especificamente da tradução, para ele a tradução aumenta o território de legibilidade, pois amplia o número de leitores e torna compreensíveis coisas que até então eram incompreensíveis, “TRADUÇÃO/ a forma mais espetacular/ de recuperação da informação” (LEMINSKI, 2012, p. 365).

Em todo o texto fica evidente o reconhecimento que Leminski atribuía ao trabalho tradutório dos irmãos Campos e de Décio Pignatari, como aqueles tradutores que transmitiram o paideuma poundiano para a língua portuguesa. Leminski cita diversos autores que foram traduzidos pelos concretistas, que, segundo ele, foram, via tradução, “ressuscitados para o quadro da cultura brasileira”. O poeta finaliza seu texto enfatizando essa importância para a formação cultural brasileira, em defesa de uma vanguarda que, diferente do que se diz ou dizia, recupera e se importa com o passado, reprojetoando-o para o futuro:

a ninguém o passado deve mais
do que a esses futuristas
(LEMINSKI, 2012, p. 368).

Concluimos, portanto, após todos estes apontamentos, que a expressão tradutória de Paulo Leminski foi construída pela leitura e releitura destes autores, Ezra Pound, Haroldo e Augusto de Campos, Décio Pignatari. Assim como evidenciou em diversas de suas passagens: em ensaios e textos teóricos, em suas lembranças por cartas e em sua poesia, Leminski valorizou e perpetuou em sua obra a tradição concretista e vanguardista de poesia e de tradução, a qual teve como maior princípio a releitura e a criação de nova literatura via tradução, como releitura de um passado, como crítica e principalmente como criação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. de. **Os dentes do dragão**: entrevistas. São Paulo: Globo, 1990.

CAMPOS, A. **Verso, reverso, controverso**. São Paulo: Perspectiva, 1978a.

CAMPOS, A. Um lance de “dês” do Grande Sertão. In: CAMPOS, A. **Poesia, antipoesia, antropofagia**. São Paulo: Cortez & Mores, 1978b.

CAMPOS, H. Tradição, Transcrição, Transculturização: o ponto de vista do ex-cêntrico. In: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma (Orgs). **Haroldo de Campos – Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2013. p.197-205.

CARDOZO, M. M. O significado da diferença: a dimensão crítica da noção de projeto de tradução literária. **Tradução e Comunicação Revista Brasileira de Tradutores**, v. 18, p. 101-117, 2009.

DAMAZIO, R. Aquela língua sem fim: Leminski tradutor. In: DICK, André; CALIXTO, Fabiano (Eds.). **A linha que nunca termina**: pensando Paulo Leminski. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2004. p. 313-322.

FLORES, G. G. O raro do reles: um latim de bandido. In: SANDMAN, M. (Ed.). **A pau e pedra a fogo e pique**: dez estudos sobre a obra de Paulo Leminski. Curitiba: Imprensa Oficial, 2010. p.103-139.

LEMINSKI, P. Cenas de vanguarda explícita. **Folha de São Paulo**, 04 dez. 1985a, p. 44.

LEMINSKI, P. O crepúsculo dos críticos. **Folha de São Paulo**, 27 abr. 1985b, p. 36.

LEMINSKI, P. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEMINSKI, P. **Ensaio e Anseios Crípticos**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

LEMINSKI, P. **Ensaio e Anseios Crípticos**. 2ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

LEMINSKI, P. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013a.

LEMINSKI, P. **Vida**: Cruz e Souza, Bashô, Jesus e Trótski. São Paulo: Companhia das Letras, 2013b.

LEMINSKI, P.; BONVICINO, R. **Envie meu dicionário**: cartas e alguma crítica. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MELO, T. M. de. Tradução da Tradição: anotações sobre os motores da poesia de Paulo Leminski. **Kamiquase**, 1998. Disponível em: <http://www.elsonfroes.com.br/kamiquase/ensaio2.htm>. Acesso em: 7 out. 2017.

MORENO, S. **Ecos e Reflexos: A construção do Cânone de Augusto e Haroldo de Campos a partir de suas concepções de tradução**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PERRONE-MOISÉS, L. Leminski, o samurai malandro. In: LEMINSKI, P. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 397-403.

POUND, E. **Personae**. Londres: Faber&Faber, 1952.

POUND, E. **Poesia**. Trad. Augusto de Campos, Décio Pignatari, Haroldo de Campos, José Lino e Mário Faustino. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. UnB, 1993.

SANTANA, I. J. **Paulo Leminski: Intersemiose e Carnavalização na tradução**. 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTANA, I. J.; GALINDO, C. W. James Paulo Joyce Leminski. *In*: SANDMAN, M. (Ed.). **A pau e pedra a fogo e pique**: dez estudos sobre a obra de Paulo Leminski. Curitiba: Imprensa Oficial, 2010. p. 77-101.

VAZ, T. **Paulo Leminski**: O Bandido Que Sabia Latim. Rio de Janeiro: Record, 2011.

TRÊS VERSOS E UMA CODA: AS MUTAÇÕES DO HAICAI NÔ BRASIL

Data de aceite: 26/04/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Samuel Delgado Pinheiro

Mestre pela Unifesp

São Paulo/ SP

<http://lattes.cnpq.br/6656715414572603>

Eliane Cristina Testa

Universidade Federal Tocantins - UFT

Araguaína/ TO

RESUMO: Este trabalho se propõe apresentar algumas experimentações da literatura brasileira no século XX, principalmente, aquelas que mantêm relações de proximidade com as tradições poéticas japonesas. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica. Utilizaremos para subsidiar nosso estudo os seguintes autores: Paulo Franchetti, H. Masuda Goga, Paulo Leminski, Roland Barthes, Haruo Shirane e Teruko Oda. O foco da investigação centra-se na produção poética de Guilherme de Almeida, de Olga Savary e Paulo Leminski, e nas relações mantidas com algumas técnicas e efeitos dos haicais tradicionais. Assim, por meio de aproximações com a estética do haikai tradicional, apontaremos algumas configurações que ajudaram a criar as “novas” formas para o haikai brasileiro ou “abrasileirado”. Destacamos em nossa análise os esquemas métricos e o momento de elite em Guilherme de Almeida, o diálogo de Paulo Leminski com os procedimentos estéticos de Matsuo Bashō, que produz diversos

efeitos no haikai em língua portuguesa, e a adição de um quarto por Olga Savary para estender o efeito de haikai na linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Haikai, Guilherme de Almeida, Olga Savary, Paulo Leminski.

THREE VERSES AND ONE CODA: THE HAIKU MUTATION IN BRASIL

ABSTRACT: This paper proposes to show some experimentation on Brazilian literature during the XX century, especially the poetry which had a relationship with the Japanese poetic tradition. The methodology that we adopted is the bibliographic research. The authors who subsidize our study will be: Paulo Franchetti, H. Masuda Goga, Paulo Leminski, Roland Barthes, Haruo Shirane e Teruko Oda. The focus of our investigation is on the poems of Guilherme de Almeida, Olga Savary and Paulo Leminski who related and maintained the poetical effects and techniques of traditional haiku. So, by the approaches on the traditional haiku, we will point some configurations which was helped these poets to create new forms for Brazilian haiku. On our analysis, we detached the metrics schemes and the elite moment by Guilherme de Almeida, the dialog of Paulo Leminski with the Matsuo Bashō's aesthetic procedures, that produces the haiku effect on Portuguese language, and the addition of a fourth verse on the Olga Savary's poems to extend the effect of haiku on the language.

KEYWORDS: Haiku, Guilherme de Almeida, Olga Savary, Paulo Leminski.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto que aborda, principalmente, dada a natureza de seu trabalho. O que intentamos fazer aqui é apresentar perspectivas da trajetória do haikai no Brasil, por meio da produção de alguns haicais modernos.

Ao buscarmos a origem da palavra “haikai”, encontramos os seguintes ideogramas: (俳句) 一 俳 (*hai*, “ator” ou “intérprete”) e 句 (*ku*, “frase” ou “verso”). Podemos perceber uma definição da palavra, por meio dos significados dos ideogramas, que evidenciam “efeitos” que tendem a ficar concentrados nos versos. Este gênero de produção emergiu de outras formas poéticas, conhecidas, a princípio, como *renga*: o *renga* clássico foi substituído por um tipo de poema coletivo (*hokku*), que admitia o uso de palavras de origem chinesa. Destacando-se pelo trocadilho, pelo dito espirituoso, pelo humor, esse gênero receberia o nome de *haikai-renga* (versos com um tom mais coloquial, informal, divertido, ligados ao cômico). Também é importante ressaltar que os haicais produzidos no Japão tinham seus mestres e se aglutinavam em “escolas” ou “maneiras”.

Para a haicaísta Teruko Oda (b. 1945), que tinha como mestre H. Masuda Goga (1911-2008), o haikai era:

Diferente da poesia ocidental, o haikai não informa, não explica, não mostra tudo. É poesia predominantemente sugestiva, de efeito sensorial. A cena haicaísta procura mostrar apenas o suficiente para possibilitar ao leitor a oportunidade de completá-la através de evocações poéticas próprias. O haikai é um conjunto de provocações transcendentais (ODA, 2003, p.9-10).

Ao analisarmos o que afirma Oda em seu livro *Janelas e tempo*, observamos que este gênero ultrapassa a concisão da forma e se abre para as vibrações sensoriais, seguindo orientações mesmo intuitivas. Acreditamos, até mesmo, que o haikai passa a ser uma experiência profunda que se caracteriza por uma correspondência entre o interior (eu) e o exterior (as coisas): “[...] como as flores, os pássaros, os rios, a rã de Bashō, a neve ou os insetos de Issa – acho que é isso o que o haikai tem de mais importante a nos ensinar” (Oda 2003: 15). É uma vivência do ser em plenitude e atitude, consciente caminhar concretamente pela vida em busca da “vida-beleza-felicidade”.

Neste mesmo sentido que nos fala Oda, Reginald Horace Blyth (1898-1964) também destaca uma das qualidades mais marcantes do haikai: o humor. Humor não somente no sentido cômico, mas também da expressão de sentimentos e de sensações que as coisas despertam, acompanhados com trocadilhos:

O humor no haikai faz parte de sua técnica. Não é algo somente destacável, mas pertence mais ao espírito do que a forma. É algo indispensável. Sem ele, o haikai não existe. É algo que suspende a mente, um prazer peculiar ao qual deram esse nome (BLYTH, 1981, p.353).¹

1. The humour of haiku is hardly part of their technique, for it is not something detachable, but belongs to the spirit rather than to the form. It is some indispensable element without which haiku can hardly exist, some poise of the mind, some balance of conflicting elements from which arises that pleasure whose peculiar quality causes us to give it the name of humour. (Blyth 1981: 353).

Assim, parece-nos que o humor é intrínseco ao espírito do haikai, ligado a um psiquismo refinado e profundo do homem, calcado no prazer. Por isso, o humor pode abrir vias/caminhos/espços para a nossa mente fazer conexões, muitas delas, impensáveis a não ser em linguagem poética. Portanto, essa peculiaridade do haikai já indicia uma natureza altamente propícia para proporcionar diferentes efeitos de sentidos.

Vejamos um exemplo de um haikai tradicional que tende às características citadas acima:

De tanto contemplar
As cerejeiras em flor
Doem-me os ossos da nuca (SOIN,1996, p.16).

Verificamos que a justaposição entre “contemplar” e “as cerejeiras em flor”, parece causar um desgaste no observador, deixando-o com dor, ao invés daquilo que esperaríamos da contemplação da “beleza” da natureza, que seria um êxtase. Assim, percebemos que o poema é marcado pela justaposição, mas essa serve também para acentuar o humor e o cômico da situação.

Também podemos verificar na obra *Matsuo Bashō: a lágrima do peixe*, de Paulo Leminski (1944-1989), que o poeta paranaense coloca a seguinte situação: o mestre de Matsuo Bashō (1644-1694), o monge Bucchō, o teria repreendido por se dedicar demais ao haikai, pois sua atenção estaria focada na diversão e na frivolidade. Vejamos esta passagem:

Até Bashō, uma espécie de diversão social e frívola, versinhos humorísticos e trocadilhescos, comparáveis a certas quadras nordestinas do tipo: Batata, batata que o povo gosta / um quilo dessa batata / dá bem dois quilos de bosta”, do pregão do vendedor de batatas, Ou a placa na venda: “Para não haver transtorno / aqui neste barracão / só vendo fiado a corno, / filho da puta e ladrão. À repressão de Bucchō, Bashō: – Kaikai é apenas o que está acontecendo aqui e agora (LEMINSKI, 1983, p.21-22).

Destacamos que todo haikai reduz-se tradicionalmente a um esquema métrico de seqüência de cinco e de sete sílabas poéticas. Esta base rítmica mantém uma síntese na ideia e uma cadência nos versos.

Quanto a certas técnicas e/ou recursos do haikai, sabemos que alguns modernistas (ou alguns escritores da Vanguarda) viram-no/leram-no como uma forma de colagem de fragmentos: a parataxe (frases sem conectivos) e a justaposição (junção de imagens opostas em um mesmo verso), possibilitando a um grupo de escritores, principalmente àqueles voltados à questão da imagem, produzir novas experimentações e procuras por outras formas de representação. Vejamos o que afirma, a respeito, Haruo Shirane (b. 1951) em *Trances of dreams*:

O haikai de fato realça a noção de justaposição, mas difere significativamente da ideia modernista de colagem de não representação que, frequentemente, ressalta uma leitura dupla de textos justapostos, ambos paratáticos e como fragmentos representacionais de uma cena grande e de uma narrativa (SHIRANE, 1998, p.44).²

A fragmentação modernista cria múltiplos sentidos, fazendo com que o texto aponte para múltiplas leituras, possibilitando ao leitor “montar” sua interpretação pelas referências. No caso do haikai, o poema aponta para algo que está fora da linguagem, ou seja, o leitor precisa retirar as camadas de linguagem para encontrar um sentido, seja este o silêncio ou a contemplação de uma cena.

Roland Barthes (1915-1980), em *A preparação do romance*, ao se deparar com a problemática da parataxe no haikai, percebe que a técnica não é somente dominante no gênero japonês, mas permite identificar no haikai um *tilt*: uma visão justaposta pela linguagem que não permite uma interpretação:

O *Tilt* é, evidentemente, anti-interpretativo: ele bloqueia a interpretação. Dizer “Ah, a violeta” significa que não há nada a dizer da violeta, que seu ser rejeita qualquer adjetivo: fenômeno absolutamente antipático à mentalidade ocidental, que deseja sempre interpretar (BARTHES, 2005, p.162).

A parataxe no haikai, na visão barthesiana, não explora a qualidade das coisas: não há lugar para adjetivos. Portanto, o haikai perturba a construção sintagmática da língua, porque trata de coisas concretas sem categorizá-las:

Mundo onde o Sintagma é negado; nenhuma ligação possível; emergência do imediato absoluto; o haikai = desejo imediato (sem mediação), portanto, a função legal da Classificação (sempre uma lei) é perturbada. Resta lembrar o quanto essa perturbação é moderna, responde a uma preocupação atual: os Fragmentos, claro, mas também todas as artes do aleatório (perigo: que o aleatório não se torne seu próprio signo) (BARTHES, 2005, p.68).

O impasse que o haikai propõe em sua forma é a progressão da transformação das coisas pela passagem do tempo. Neste sentido, o cerne do haikai é o movimento interno na linguagem. Uma imagem fixa mostra sua impermanência. Quando o leitor percebe que há outra significação no texto, ou seja, quando se dá conta de que a imagem que o haikai apresenta é ilusória, deve perceber o outro sentido: a outra imagem que as palavras remetem.

Barthes também explora a questão da clareza do haikai. O “é isso” está nele intimamente ligado à revelação que o gênero proporciona:

O “é isso!” (o *tilt*) do haikai, tem uma relação evidente com o Zen: a começar pelo satori (= *tilt*), mas também por uma noção do Zen que é o Wu-shi: “Nada de especial”; as coisas são traduzidas em sua naturalidade, sem comentário

2. Haikai did in fact stress the notion of juxtaposition but it differed significantly from the modernist notion of non-representational collage in that it often required a double reading of the juxtaposed texts, both as paratactic collage and as representational fragments of a larger scene or narrative. (Shirane 1998: 44).

= é a visão sono-mana = “tal como é” [...] evidentemente, o contrário do realismo que é, sob pretexto de exatidão, atribuição desvairada de sentido (BARTHES, 2005, p.167).

Ao contrário da escrita realista, que preenche o signo de sentido, o haikai esvazia, através de seu processo metonímico, o sentido para permitir um jogo entre o visível e o invisível.

Para Haroldo de Campos (1929-2003), a relação de jogo no haikai é mais metafórica que metonímica, Campos é assertivo ao dizer que a escrita ideogramática possui uma relação entre a visibilidade e a invisibilidade:

No entanto, a linguagem chinesa, com seus materiais particulares, passou do visível para o invisível, pelo mesmo processo empregado por todas as raças antigas. Este processo é a metáfora, o uso de imagens materiais para sugerir relações imateriais (CAMPOS, 1972, p.64).

O haikai joga, na realidade, uma luz naquilo que está invisível. A claridade do haikai está na capacidade do poeta de colocar na linguagem uma legibilidade, fazendo com que a linguagem não “borre” aquilo que se refere.

Esta claridade é uma resistência da linguagem em eternizar um momento e capta as sensações que passam somente uma vez, colocando a linguagem em um limite que não se rende à narração. Esta resistência está no seu não prolongamento: “2) Claridade breve, insistência breve; uma qualidade da emoção. Emoção (ou melhor: perturbação); mais na motilidade das expressões” (BARTHES, 2005, p.170).

O haikai oscila entre o eterno e o efêmero. Bashō percebia, como um monge budista, a pequenez da vida humana perante a natureza e expressava-a na construção de uma estética em uma linguagem que comunica a efemeridade das coisas, atitude que impõe uma contradição: ao mesmo tempo, em que ela possui a capacidade de eternizar as sensações, procura comunicar as efemeridades. Partem daí as ambivalências que Bashō constrói em seus diários por uma escrita que aproxima a prosa do haikai.

2 | BREVES PERSPECTIVAS DA TRAJETÓRIA DO HAICAI NO BRASIL

No Brasil, em 1906, Monteiro Lobato publicou no jornal *Minarete* um ensaio intitulado “A poesia japonesa”. Nele, Lobato expôs algumas qualidades (ou discutiu a natureza) do haikai, por meio de uma personagem fictícia chamada *Bellet*, um especialista da cultura japonesa vindo da França. Ali destacou a capacidade do haikai em exprimir a essência das paisagens e da natureza do Japão, ao mesmo tempo em que propôs uma associação da natureza típica do Japão com a passagem concreta do poema:

[D]e toda essa natureza imprevista cheia de imprevistos e fascinações, uma aura da poesia se desprende, infiltra-se na alma do aborígene e fá-lo um poeta nato. E a poesia-arte, concretização estética da poesia-emoção, rebenta em

floração abundante como um campo de crisântemos ao fluxo da primavera (LOBATO APUD GOGA, 2008, p.223).

Deste modo, percebemos que Lobato conseguiu trazer à tona algumas questões típicas da natureza do haikai, mas, ao mesmo tempo, ir além dela, quando expôs, por meio da personagem Bellet, sua própria produção de haicais. Verificamos que os haicais de Lobato não seguem a métrica 5-7-5, demonstrando, assim, que ele tinha pleno conhecimento da poesia japonesa. Vejamos um dos exemplos:

Ao luar

Como reconhecer a flor da cerejeira?

Deixando-os guiar pelo seu perfume (LOBATO, 2009, p.137).

Ao lermos o haikai, constatamos que há uma justaposição entre a lua e a flor de cerejeira. Parece que o luar não ilumina a cerejeira, deixando-a oculta na misteriosa e escura “noite” e que os “sujeitos” são impelidos a uma sinestesia inebriante. O perfume abre espaço no concreto da noite, mas também evidencia que o cheiro (o olfato) está acima da visão ou, então, aquilo que os olhos não são capazes de ver com tanta clareza. Verificamos que o poema não apresenta a rigidez métrica típica do haikai tradicional, mas vemos que é marcado pela justaposição e pela percepção sinestésica da natureza.

Se é difícil precisar “com exatidão” quando o haikai teria chegado ao Brasil, pois, segundo alguns pesquisadores, existem relatos de viagens ao Japão datados do século XIX, é válido destacar que Lobato teria sido o primeiro autor a comentá-lo e praticá-lo em nosso país.

O livro de Goga, *O haikai no Brasil*, diz ser Afrânio Peixoto, no prefácio de seu livro *Trovas populares brasileiras* (1919), o responsável pela divulgação do haikai no Brasil. Nele, Peixoto aponta, como características do haikai, as emoções e as comparações de imagens:

Sustenta ainda que, por causa de sua simplicidade e de sua facilidade de composição, o *haiku* é produzido com toda a naturalidade pela população em geral do Japão. Para mostrar a concisão do *haiku*, cita a famosa frase de Bashô: “Na composição, não se vá compor demais...” do Kyoraishô, explicando o sentido da mesma (PEIXOTO APUD GOGA, 1988, p.23).

A partir do apontamento de Goga, percebe-se que existe uma preocupação por parte dos primeiros haicaístas em adaptar ou, até mesmo, reproduzir o haikai tradicional em língua portuguesa. Porém, a dificuldade residia na aplicação de alguns aspectos que se reservam somente à língua japonesa e que não ganham expressividade em português, como as palavras referentes ao clima.

Citando, mais uma vez, a obra *Janelas e tempo*, de Oda, lemos em seu prefácio a seguinte passagem:

Racionalmente, no Brasil, as quatro estações do ano não se apresentam tão exatas como as do Japão; mas para quem observa bem, com sensibilidade, é possível anotar mui nitidamente os fenômenos ou os acontecimentos que ocorrem ao redor e que são, verdadeiramente, os *kigos* almejados pelos haicaístas (ODA, 2003, p.11).

Notemos que ela diz, “racionalmente”, que a natureza do Brasil pode manter um afastamento de caráter climático com o Japão, mas para, além disso, o poeta pode manter, fenomenologicamente, um verdadeiro contato com o todo do seu entorno, entorno este que também carrega o passageiro e o transitório.

Sabemos que o *kigo* (natureza/mudanças nas estações do ano) não pode ser explanado pelo raciocínio, muito menos, sem nos despojarmos do ego. Sobre a questão do *kigo*, Goga afirma:

Talvez eu possa esclarecer melhor o caráter do *kigo* da seguinte maneira: o ipê, propriamente dito, não é *kigo* – é apenas denominação, o nome de uma planta. Mas quando o poeta descobre na beleza de seu ciclo – floração, desfloração, perda de folhas – a transitoriedade, o ipê se transforma em *kigo*, pois o caráter do *kigo* é a própria transitoriedade (ODA, 2003, p.12).

Ainda segundo Goga, com a chegada dos imigrantes japoneses no Brasil em 1908, a prática do haikai em língua japonesa começa com o poeta Shuhei Uetsuka (1876-1935) que utilizava o pseudônimo de Hyokotsu. Posteriormente, Kan-ichiro Kimura (1867-1938), com o pseudônimo de Keiseku, e Kenjiro Sato (1898-1979) praticaram o haikai em japonês e organizaram grêmios, com a finalidade de promover o haikai em território brasileiro. Um dos mais famosos é o Grêmio Haikai Ipê.

Alguns poetas brasileiros interessados no haikai travaram contato com os imigrantes. Assim se alimentavam de fontes francesas e norte-americanas para a prática do haikai em português. Segundo Goga surgem, a partir dos anos 30, três correntes do haikai no Brasil, a saber: i) os defensores da forma; ii) os defensores do conteúdo; e iii) os que procuram o *kigo* (estações do ano), cada uma abordando uma forma distinta de abrasileirar o poema japonês.

O poeta Guilherme de Almeida (1890-1969) identifica, na forma reduzida do haikai, o recurso de abordar qualquer tema. A partir disso, o poeta paulista enumera três regras para o haikai em português:

1) Ambos atribuem importância ao número de sílabas e não à acentuação; 2) A base de pronúncia em ambos é comum: a, e, i, o, u; 3) O ritmo ímpar do idioma japonês é semelhante ao nosso. O heptassilábado, bem como a nossa poesia, nasceu na Gália, constituindo a forma clássica do romance, da canção popular e de outros. Na própria conversação cotidiana, existem muitas frases de sete sílabas. O verso pentassílabo, igualmente integra a nossa tradição” (GOGA, 1988, p.39).

Nos haicais do poeta paulista, a forma 5-7-5, o primeiro verso rima com o terceiro, e no segundo verso rimam a segunda e a última sílaba.

A prática de sua teoria está no segmento “Meus haicais” do livro *Poesia varia*, de 1947, que contém haicais dos mais variados temas. Segundo o pesquisador Fabricio Marques Almeida, procurou adequar, primeiramente, o formato do haikai à língua portuguesa e dar-lhe, ao mesmo tempo, o caráter de anotação e a emoção contida na expressão simples:

Mas o que é o haikai? Para Guilherme de Almeida, o haikai é a poesia reduzida à expressão mais simples: “um mero enunciado: lógico, mas inexplicado. Apenas uma pura emoção colhida ao voo furtivo da estação que passa, como se colhe uma flor na primavera, uma folha morta no outono [...]” (MARQUES, 2011, p. 41).

Almeida chama de “momento de elite” o caráter instantâneo que o poema traz ao leitor, no qual o poeta possui um *insight* ao observar algo. Vejamos um exemplo no haikai:

O ar. A folha. A fuga.
No lago, um círculo vago.
No rosto, uma ruga (ALMEIDA, 1947, p. 45).

Cada verso possui aliterações e musicalidade em um haikai que possui o silêncio típico da poesia de Bashō. A movimentação da folha no ar indica-nos o movimento das coisas. Algo que é exterior ao eu se interioriza através da súbita percepção das pequenas coisas. Assim, como no rosto, pela passagem do tempo, há “rugas”, escavações que marcam a pele, às vezes, em círculo, às vezes, em linha reta. Afinal, ambos elementos – “folha” e “ruga” – contém concretamente a passagem das pequenas-grandes coisas. Ambas têm memória/histórias que talvez só o vento (“o ar”) e o coração (“uma ruga”) silenciem em tempos circulares.

Além disso, o círculo vago no lago lembra-nos o salto da rã de Bashō: “velha lagoa / o sapo salta / o som d’água” (LEMINSKI, 1988, p.18). O círculo no haikai de Almeida é o resultado do salto. As ondas levam-nos para a passagem do tempo que é revelado no terceiro verso: “No rosto, uma ruga” (Almeida 1947: 45). Aqui, passado e presente se encontram. Se o salto da rã simboliza a passagem do inverno para a primavera em Bashō, em Almeida, é a chegada da velhice e da sabedoria. O poema justapõe a ruga e o círculo vago, para trazer-nos inúmeras associações.

Mesmo levando em conta a sua importância formal, a contribuição de Almeida para a construção do haikai no Brasil, não está isenta de problemas. No artigo “Dois momentos na história do haikai no Brasil” (1994), Paulo Franchetti (n. 1954), mostra que os títulos de Almeida são um ponto nevrálgico de seus haicais, pois direcionam o leitor para uma interpretação, perdendo o que seria de mais essencial do haikai: o sabor específico do gênero: A verdade é que os poemets de Guilherme de Almeida fracassam como haicais não pela rima, nem pela métrica, mas pela atitude que se explicita quando os lemos com os títulos (..) (FRANCHETTI, 1993, p.159).

Franchetti demonstra que uma característica específica do haikai não está necessariamente em sua forma 5-7-5, mas, sim, em algo específico de seu discurso, um ato poético específico:

Portanto, o ponto que quero sublinhar é que não reside na estrutura métrica ou na utilização de rimas o sabor ou a ausência de sabor de haikai num dado texto, mas na disposição interna do discurso que se apresenta nesse texto. Por isso, uma simples inclusão de título pode contribuir tão decisivamente para alterar por completo a percepção que temos a respeito de um poema apresentado a nós como haikai (FRANCHETTI, 1993, p.160).

Mesmo que o título seja um ponto a ser discutido na forma do haikai brasileiro, percebe-se que Almeida adota a justaposição e a sintaxe descontínua típica do haikai japonês, como no exemplo já apresentado.

Contudo, o esforço de abrigar o haikai não se restringe aos problemas da forma. Outro problema que se apresenta é a do conteúdo do haikai como, por exemplo, a condensação, a emoção, a intuição e o *satori* típico do haikai japonês.

O problema da traduzibilidade de uma emoção específica, como a do zen para o português, é apontado pelo poeta Oldegar Veira. Primeiramente, as concepções do zen são distantes do pensamento ocidental, o que dificulta a sua aproximação pelo poeta; em segundo lugar: nota-se que, embora haja um reforço para entender a filosofia oriental, os poetas acabam, na realidade, recriando o haikai. Sobre a proposta de Veira, Goga adiciona uma nota importante ao seu texto sobre a relação entre o zen e o haikai:

Por que haicaístas brasileiros sustentam a opinião de que o zen tem relação com *haiku*? É porque, quando o *haiku* foi introduzido na Europa e nos Estados Unidos, ficou-se sabendo as relações de amizade entre Bashô e o monge budista Butchô. Ao mesmo tempo, lembremo-nos da influência de *Zen e cultura japonesa (Zen to nihon bunka)* de Taisetsu Suzuki (edição em inglês, 1940). Nesse livro, há um capítulo intitulado “Zen e *haiku* – A intuição zen na base da inspiração do *haiku*”. E aponte-se ainda para a observação: “Ao se atingir a iluminação, brota a criatividade, respira-se o *myo* (sabedoria) e o *yûgen* (beleza oculta), e se realiza o Eu nas diversas modalidades de artes [...] Nesse aspecto podemos dizer que se aproxima do *haiku*” (GOGA, 1988, p.38).

Em que medida, a exploração do haikai e a poesia de Bashô mantêm proximidades com a consciência zen? Bashô expressa que há um eu em harmonia com tudo no mundo, como os animais e a natureza: a iluminação entendida como o vazio do eu, um problema da tradição do haikai. Além disso, é importante destacar a tentativa dos poetas de traduzir algo específico do zen e se utilizar dele na construção do haikai, para criar uma epifania, traduzindo assim o efeito de *satori* típico do poema japonês.

A terceira e uma última característica apontada por Goga é a questão do *kigo* (palavra sazonal) no haikai brasileiro. O autor aponta para os haicais de Jorge Fonseca Júnior cuja questão sazonal é central:

Assim [...] quanto ao *haiku* [...] deve indicar ou refletir a estação do ano (ao menos indiretamente) em que é elaborado; caracterizado, portanto, por sua extrema concisão, devendo, ao mesmo tempo, através desta, fluir com naturalidade o conteúdo poético” (GOGA APUD JÚNIOR, 1988, p.40).

Fonseca Júnior possui a atitude de se aproximar do haikai tradicional, intensificando os problemas formais e culturais que existem entre a poética brasileira e japonesa: “[...] manifesto respeito à tradução do Japão, mas faço meus versos, interpretando à minha maneira, como um ocidental” (JÚNIOR APUD GOGA, 1988, p.40).

A partir destes três problemas citados nos parágrafos anteriores, inaugura-se uma tradição do haikai no Brasil, que será, ao longo do século XX, continuada pelos poetas e acompanhada de oscilações, quanto à adesão da forma poética japonesa dentre eles. Embora Goga perceba as tendências cerradas do haikai em seu estudo, existe uma diversidade enquanto às escolhas que cada haicaísta faz.

Nos anos de 1950, Mario Quintana (1906-1994) e Millôr Fernandes (1923-2012) produzem haicais que se distanciam da forma consagrada de Almeida. Quintana escreve haicais de cunho social com um lirismo oswaldiano, enquanto Millôr cria haicais humorísticos acompanhados de charges em revistas semanais.

Nos anos 1960, os concretistas de São Paulo – Haroldo de Campos, Augusto de Campos (n. 1931) e Décio Pignatari (1927-2012) – não só se interessaram em fazer haicais, como também produziram ensaios sobre o tema. A revista *Invenção*, criada por eles, deu espaço para poetas como Edgard Braga (1897-1985), Mário da Silva Brito (n. 1916), Pedro Xisto (1901-1987), José Paulo Paes (1926-1998) e Paulo Leminski (1944 – 1989) cujos haicais publicou.

A partir dos anos de 1980, Leminski publica *Caprichos & relaxos* com haicais, além de um estudo sobre Bashō dividido em quatro fases do poeta.

Leminski, por exemplo, dialoga diretamente com o poeta Matsuo Bashō, fazendo uma peregrinação interpretativa em sua *Matsuó Bashô: a lágrima do peixe* (1983), um estudo detalhado da leitura leminskiana do poeta japonês, pelas quatro estações do ano.³

Essas leituras interpretativas sensíveis e lógicas de Bashō por Leminski fizeram germinar frutos na produção de haicais do poeta paranaense. Essa interlocução com a obra do mestre japonês intensifica sua compreensão espaço-tempo da forma concisa e concentrada da composição do haikai, que tende a uma limpidez e uma finura visual, levando o leitor, muitas vezes, a perceber camadas sobre camadas.

3. Enquanto Leminski divide a obra do poeta japonês em quatro estações e com suas características, Makoto Ueda, em seu livro *O mestre do haikai: Matsuo Bashō*, afirma que a poesia de Bashō possui cinco fases: a primeira ligada ao passado (1662-1672) – seu primeiro haikai foi escrito no inverno com dezoito anos e está ligado com características clássicas da escola Teimon; a segunda (1673-1680), quando Bashō se muda para a capital Edo e escreve haicais com uma estética que reage contra a escola Teimon, mais ligada a poesia clássica; a terceira, que Ueda chama de “Procura da identidade” (1681- 1685), na qual Bashō faz experimentações sem deixar o diálogo com a poesia chinesa e cultivando técnicas que trazem justaposições inusitadas; a quarta (1686-1691), que se caracteriza pela exploração das qualidades do *sabi*; e o último período (1692-1694), que se caracteriza pelo isolamento, pela aproximação com o mundo mundano e pela exploração da comunicação entre os homens.

Selecionamos alguns haicais de Leminski, para tentarmos apontar expressões espaciais/temporais e geométricas que o poeta desenha por meio de jogos de relações e camadas textuais, proporcionando-nos, deste modo, algumas possibilidades de leitura. Vejamos:

soprando esse bambu
só tiro
o que lhe deu o vento (LEMINSKI, 2013, p.86).

Intencionalmente, a ação de soprar – que é: aqui e agora “soprando” – liga-se ao “vento”. Assim, o signo do ar é parte integrante da composição. Nela, quando vemos a cena de alguém que sopra o “bambu” (provavelmente uma “flauta”), com uma boca (que está implícita), este “ato” implica a retirada de notas musicais (caso imaginemos mentalmente uma flauta) ou, então, daquilo que o ar/vento produz: o som. O modo econômico da retirada do som vem da concisão do jogo “tirar”, pois não necessitamos de algo grandioso para ter um som, mas da generosidade do vento. Também, não poderíamos deixar de lembrar que a prática do zen lida com a respiração, em especial o *suizen* (que tem por objetivo a prática da respiração e visa atingir níveis elevados de consciência), que leva a um tipo de equilíbrio e uma disciplina, induzindo estados de calma e paz. Por isso, vemos no poema que o ser “só tira” aquilo que for essencial, “sem desperdícios energéticos”. Outrossim, o sujeito, a flauta, o “bambu” e o som se harmonizam e se amalgamam em todos os sentidos.

Além disso, o bambu (como instrumento musical ou não) pode ser convertido em uma arma de defesa (ou ainda uma arma de ataque como uma zarabatana), pois é um bastão muito resistente. A resistência do bambu faz um contraponto com a fluidez do vento. Precisa-se de uma força contrária para que se produza uma energia. Aliás, percebemos/ouvimos em todo espaço poético, tons harmônicos e efeitos sonoros ecoantes de sopro-vida.

Contemporânea a Leminski, Olga Savary (b. 1933), tradutora do diário *Sendas de Oku*, de Bashō, assim como dos haicais de Masaoka Shiki (1867-1902) e Yosa Buson (1916-1784), publica *Hai-kais* (1986). Savary adota um estilo de haikai que quebra a métrica de 5-7-5, preocupando-se mais com o efeito do haikai do que com a forma métrica do poema:

Introduzi uma inovação em alguns destes 100 haicais: acrescentei-lhes um verso a mais, feito uma coda, um arremate, por assim dizer, como se faz na música. E os haicais destes 36 anos de poesia (1950-1986) têm uma liberdade que na origem não existe, condicionados às tradicionais 5/7/5 sílabas de 3 versos. Também não tratam só dos temas habitais: impressões da natureza e uma filosofia ligada ao fluir do tempo. Embora alguns estejam nessa linha, outros estão distantes disso, pois foram escritos com uma visão ocidental, por mais oriental que eu possa me sentir (SAVARY, 1986, p.7).

Em um primeiro momento, Savary coloca o problema filosófico do haikai tradicional, não somente na questão da forma, mas também na da visão ocidental e oriental. Na

impossibilidade de adotar uma visão totalmente oriental da poesia, Savary coloca em choque as duas visões de mundo e insere um quarto verso que não elimina o efeito do haikai e, ao contrário, expande-o.

Embora Savary escreva haicais em estilo tradicional, vamos analisar um poema chamado *Percepção*, o qual Savary insere o quarto verso para prolongar o efeito de haikai, gerando justaposições mais extensas:

A vida tem olhos terríveis.
Nada termina tudo se renova
e o sol é um grande pássaro de fogo
alerta entre as árvores (SAVARY, 1986, p.78).

Neste poema, o efeito de haikai encontra-se em vários aspectos: o primeiro deles está na percepção do segundo verso (“Nada termina tudo se renova”) que traz a percepção japonesa do *wabi-sabi* (transitoriedade da vida).

Esta transitoriedade é reforçada pelos dois versos seguintes, nos quais o sol é colocado como um pássaro de fogo que se levanta entre as árvores, ou seja, os dois últimos versos desenharam a imagem da alvorada: a da luz solar que se espalha entre as árvores, iluminando o cenário, porque este é o sol da renovação, ou seja, que se renova a todo momento, se refazendo a cada leitura.

Percebe-se que o primeiro verso introduz o leitor para uma percepção pequena e peculiar que, no final do poema, é revelado como a alvorada, trazendo-nos um efeito de *satori* (iluminação repentina) em dois planos: a luz solar que se espalha e a percepção de que o poema comunica o efeito da alvorada, através de uma operação metonímica em que o leitor deve tirar o véu da linguagem – o mesmo procedimento que temos no haikai tradicional.

Os procedimentos de Savary foram citados para percebermos como o haikai brasileiro evoluiu quando os poetas inserem novos elementos sem prejudicar o efeito e o discurso do haikai tradicional.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos um breve panorama dos caminhos do haikai na literatura brasileira, a partir das modificações formais que o haikai sofre. A partir disso, percebe-se que existe uma climatização do haikai no Brasil: o gênero é adaptado em língua portuguesa, apoiando-se em elementos próprios construídos pelos poetas ao longo do século XX, desde os esquemas métricos de Almeida até a inserção de um quarto verso por Savary. Percebemos assim, que a absorção de um discurso poético oriental se renova a partir de novas formas poéticas, sem prejudicar o efeito e o discurso original do haikai, provocando diálogos entre o Oriente e o Ocidente.

Nota-se que a esta relação é constituída por aproximação e distância, ou seja, de poemas que ora se aproximam da construção do poema em língua japonesa, ora se afastam para trazerem novos elementos, fazendo com que ela seja de desconstrução e reconstrução constante, mas sem perder o efeito que constitui o gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme de. **Poesia Varia**. 3ªed. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

BARTHES, Roland. **A preparação do romance**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BLYTH, Reginald Horace. **Haiku - Spring**. 1ºed . Tóquio: The Hokuseido Press, 1981.

CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. 2ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FRANCHETTI, Paulo. Dois momentos na história do haikai no Brasil. *Anais do IV Encontro nacional de professores universitários de língua, literatura e cultura japonesa*, São Paulo, vol IV, p.157 – 167, 1994.

FRANCHETTI, P; DOI, E. T; DANTAS, L. (Orgs.). **Haikai**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

GOGA, Masuda. **O haikai no Brasil**. 1ºed. Editora Oriente, 1988.

GUTILLA, Rodolfo Witzig (Org). **Haikai**. 1ºed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LOBATO, Monteiro. **Literatura do Minarete**. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2009.

LEMINSKI, Paulo. **Bashô**.1º ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARQUES, Fabrício. **Guilherme de Almeida e o lugar do haikai na poesia brasileira**. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/245/167>. Acesso em: 6/08/ 2015.

ODA, Teruko, **Janelas e tempo**. 1ºed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

SAVARY, Olga. **Haikais**. 1ºed. São Paulo: Roswitha Kempf, 1986.

SHIRANE, Haruo. **Traces of Dreams**. 1º ed. California: Stanford University Press, 1998.

UEDA, Makoto. **Matsuo Bashō**. 1ºed. Nova Iorque: Kodansha Internacional, 1982.

MUSICORDEL: MEMÓRIAS E NARRATIVAS AMAZÔNICAS EM VERSOS CANTADOS

Data de aceite: 26/04/2021

Data de submissão: 08/02/2021

José Eliziário de Moura

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Acre (IFAC)
Rio Branco
<http://lattes.cnpq.br/4068781178521178>

Ana Lúcia Vidal Barros

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Acre (IFAC)
Rio Branco
<http://lattes.cnpq.br/2697867503810406>

Uthant Benício de Paiva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Acre (IFAC)
Rio Branco
<http://lattes.cnpq.br/1628195711628647>

Cesar Claudino Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Acre (IFAC)
Rio Branco
<http://lattes.cnpq.br/2849228565323531>

Paulo Eduardo Ferlini Teixeira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)
Nova Andradina (MS)
<http://lattes.cnpq.br/8074192339783196>

RESUMO: Raymond Williams evidenciou um grande avanço no campo dos estudos culturais e da literatura a partir do século XIII com a

chamada Revolução Cultural na Europa. Antônio Candido, 2006 na obra “Literatura e sociedade” ressaltou a oralidade literária no Brasil colônia a partir do XVI. Porfírio em 1999 revelou a presença de cordel durante a primeira metade do século XX nos seringais acreanos. O autor reitera que, conseqüentemente, a partir de 1970 surgiram as primeiras produções locais da literatura popular, explorando narrativas sobre seringueiros, ribeirinhos e indígenas. Nesse contexto, objetiva-se aqui, discutir a importância do cordel como expoente da cultura, da literatura e das artes através da análise e musicalização do poema “cantos do Acre” de Océlio de Medeiros. Para essa análise tomou-se como base teórica os estudos culturais de Williams (1969), Porfírio (1999), Daghlían (1985), dentre outros autores. Na parte metodológica, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com o propósito de refletir sobre a narrativa contida nos versos de Medeiros, propondo uma musicalização dos versos desse poeta a fim de oferecer o texto mais prazeroso para o leitor, incentivando a prática leitora. Para tanto, consideramos a estrutura poética das estrofes, as rimas do cordel, a consonância e adequação ao compasso binário do forró, estilo musical muito apreciado nos seringais. Contudo, foram necessárias algumas adaptações como o acréscimo de palavras para a construção rítmica musical. Concluiu-se, por esse viés, que a musicalidade inserida à literatura poderá torná-la mais atrativa e a interpretação do conteúdo do texto mais acessível ao leitor/ouvinte por meio da memorização.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias, Cultura popular, Océlio de Medeiros, Musicalidade.

MUSICORDEL: AMAZONIAN MEMORIES AND NARRATIVES IN SUNG VERSES

ABSTRACT: Raymond Williams evidenced a great advance in the field of cultural studies and literature from the 13th century with the so-called Cultural Revolution in Europe. Antônio Candido, 2006 in the work “Literatura e Sociedade” highlighted literary orality in colonial Brazil from the XVI. Porfírio in 1999 revealed the presence of cordel during the first half of the 20th century in the Acre rubber plantations. The author reiterates that, consequently, from 1970 onwards the first local productions of popular literature emerged, exploring narratives about rubber tappers, riverside dwellers and indigenous people. In this context, the objective here is to discuss the importance of cordel as an exponent of culture, literature and the arts through the analysis and musicalization of the poem “cantos do Acre” by Océlio de Medeiros. For this analysis, the cultural studies of Williams (1969), Porfírio (1999), Daghljan (1985), among other authors, were taken as theoretical basis. In the methodological part, a bibliographic research of qualitative nature was carried out with the purpose of reflecting on the narrative contained in Medeiros’ verses, proposing a musicalization of this poet’s verses in order to offer the most pleasant text for the reader, encouraging the reading practice. Therefore, we consider the poetic structure of the stanzas, the rhymes of the cordel, the consonance and adequacy to the forró’s binary compass, a musical style very appreciated in the rubber plantations. However, some adaptations were necessary, such as the addition of words for the musical rhythmic construction. It was concluded, due to this bias, that the musicality inserted in literature can make it more attractive and the interpretation of the text content more accessible to the reader / listener through memorization.

KEYWORDS: Memories, Popular culture, Océlio de Medeiros, Musicality.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta deste trabalho é discutir a importância do gênero textual folheto de cordel considerado expoente da cultura popular, utilizado como veículo de socialização, emancipação e valorização a narrativa histórica em articulação com a música, além de proporcionar uma das formas de letramento nos seringais acreanos. O poema analisado neste estudo pertence ao livro *Jamaxi: A Poesia do Acre* (1979) escrito por Océlio de Medeiros, cuja temática aborda elementos textuais expressos em forma de narrativas e relatos cotidianos dos seringais acreanos representados na obra do autor.

Ao longo deste estudo serão propostas algumas discussões teóricas concernentes ao campo da cultura e da música como artes engajadas com os problemas sociais, dando suporte, no sentido de tentar compreender a condição de sobrevivência do sujeito amazônico narrado em versos do cordel. Além disso, para fazer entender os valores descritos por diferentes autores sobre o tema proposto, faz-se necessário explicitar alguns conceitos epistemológicos defendidos por diferentes autores. Assim, vale citar o conceito de “cultura” sugerido por Raymond Williams (1969) obtido por meio da pesquisa bibliográfica. Williams, em sua obra *Cultura e Sociedade*, interpreta o termo “cultura” como um conjunto

de ações do ser humano no qual o indivíduo será capaz de compreender as práticas, os debates sociais e, sobretudo, inserir-se como agente ativo e participativo responsável por mudanças no convívio social. (WILLIAMS, 1969).

Além disso, Hall (1997), um dos estudiosos da cultura ocidental que, em muito, tem contribuído para o avanço dos estudos culturais afirma em sua obra “A centralidade da cultura” que a partir dos anos de 1960 a “cultura” se tornou o centro das discussões sociais por sua relação com as artes, com a literatura e com a música na modernidade.

Trazendo essas ideias para o contexto das práticas culturais brasileiras apresentadas na segunda metade do século XX torna-se imprescindível convidar o leitor a refletir sobre a propagação da diversidade cultural representada na leitura e na produção escrita da literatura de cordel em diferentes regiões do país. Infelizmente, em alguns ambientes, quando pronunciamos o termo literatura de cordel, a ideia preconceituosa de muitas pessoas sobre o assunto é de que se trata de um pequeno livreto precário de estilo narrativo, muito cultivado por nordestinos.

Entretanto, se considerarmos os estudos da linguagem na concepção multicultural defendida pelo círculo de Bakhtin (1995), encontraremos razões para elegermos os versos de cordel como uma grande riqueza na temática, no ritmo e na sonoridade das rimas e dos versos que em muito se aproximam da musicalidade e da arte, embora alguns indivíduos não tenham observado. Bakhtin/Voloshinov (1995) desenvolveram as pesquisas sobre linguagem, priorizando a interação verbal por meio da “fala” e só depois o estudo da escrita que se concretiza na língua em forma de enunciados considerados gêneros do discurso que se classificam em primários e secundários, ou seja, utilizados em situações simples e ações complexas (Bakhtin, 2003).

Ademais, por esse viés, entendemos que qualquer conceito preconceituoso sobre gênero textual cordel é muito superficial diante da criatividade poética expressa em tal literatura, se levarmos em consideração as suas origens históricas. Num breve relato histórico sobre a origem do cordel, Porfírio (1999) em “Literatura de cordel, educação e formação da consciência” relatou que esse tipo de poema popular já circulava pela França, Espanha, Itália, Alemanha e Portugal ainda durante a Idade Média, desde os séculos XI e XII. No entanto, até então, essa literatura era apenas oral e recitada por jograis e menestrelis ambulantes. O autor reitera que só a partir de 1450, com a invenção da tipografia na Europa, esses versos começaram a ser escritos e comercializados em pedaços de papéis, embora, de forma muito rude. Dessa forma, surgia a literatura popular que se firmava nos arredores dos palácios na Europa até chegar à América, a qual foi trazida, supostamente, pelos colonizadores ainda no século XVIII.

Já as pesquisas de Abreu (1999) registraram que o cordel chegou ao Brasil no século XIX. Primeiramente, têm-se notícias da presença de folhetos no Rio de Janeiro e, posteriormente, acredita-se que tenha sido transportado à atual região nordeste, para os estados da Paraíba, de Pernambuco e do Ceará.

O USO DO CORDEL COM FINALIDADE HISTÓRICA E EDUCATIVA NA AMAZÔNIA ACREANA

Trazendo essa temática para o contexto da região norte, os estudos de Porfírio (1999) apontam que a literatura popular começou a ser difundida por volta de 1940 na escrita de poetas nordestinos e, a partir dos anos de 1970 começaram as produções acreanas. O autor afirma que nas produções locais se destacavam os temas recorrentes a narrativas históricas, político-sociais, inclusive, do cotidiano amazônico do homem seringueiro, do índio, do ribeirinho, dentre outros aspectos relevantes.

Em se tratando da utilidade prática do Cordel no contexto dos seringais acreanos, Porfírio ressalta que essa literatura era, a princípio e, prioritariamente, praticada como ação didático-politizadora. O objetivo pedagógico era atender às escolas não-formais com o propósito não somente de alfabetizar, mas de aguçar o senso crítico dos seringueiros que, em sua grande quantidade, eram destituídos da escrita e da leitura. Como exemplo, vale citar a comunidade de Epitaciolândia, fronteira com a Bolívia e a localidade de Paranápentecostes, fronteira com o Peru, onde os textos de cordéis eram usados como ferramenta de ensino e aprendizagem de leitura. Porfírio cita o relato de Manoel Estébio Cavalcante da Cunha, membro do Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA) a respeito dessa prática.

A gente percebe nesse processo nosso de educação escrita que uma grande motivação é o cordel. (...) O processo do cordel é muito dinâmico para as pessoas dizerem as coisas e também das pessoas ouvirem. (...) O Cordel é assim mesmo fantástico e fabuloso no processo de ensino e aprendizagem. (...) É preciso ter uma motivação, e uma das motivações é exatamente o Cordel. (*in* PORFÍRIO, 1999, p.72).

A partir desse depoimento percebe-se o encantamento das pessoas pelas histórias narradas e, sobretudo, pela formação da consciência e a possibilidade de transformação do sujeito ouvinte e ativo. Um dos registros dessa época está expresso na arte da pintura do artista plástico, músico e cordelista, Hélio Melo, que nos convida a refletir sobre a relevante participação do cordel como elemento precursor da educação do homem não letrado nos lugares remotos da Amazônia acreana.



Figura 1: aulas no seringal (Hélio Melo)

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=PINTURAS+HELIO+MELO>

O autor representa, a partir da linguagem imagética, a presença de um ambiente em condições precárias em relação ao contexto escolar. Numa breve descrição do ambiente, percebe-se um instrutor em pé, aparentemente, lendo um texto de um livro de cordel, onde crianças e adultos estão sentadas em um banco de madeira. Uns estão apenas escutando passivamente a leitura, enquanto outros conseguem acompanhar com seu livreto em mãos. Podemos entender a ação como uma aula expositiva, no entanto, observamos que não há prática de escrita pelos alunos.

A partir do cenário representativo, podemos refletir sob a luz da concepção pedagógica de “A importância do ato de ler”, onde Freire (1991), em sua obra, aborda a educação de adultos e nos faz perceber o valor atribuído ao folheto de cordel como material de apoio no processo de instrução e letramento nos seringais acreanos.

Vale questionar de forma positiva sobre os estudos da filosofia da linguagem, tendo como base a prática da oralidade defendida por Bakhtin/Voloshinov (1995). Para os estudiosos russos, o processo de enunciação entre os interlocutores no discurso acontece de forma significativa. A repetição das palavras lidas pelo instrutor com musicalidade e a reflexão do ouvinte sobre a palavra lida pode gerar o desenvolvimento do senso crítico, promover interação entre professor e aluno, concretizando-se por meio do dialogismo manifestado pelos atores em forma de enunciados orais e/ou escritos.

Para observar o fenômeno da linguagem é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995 p. 70).

Dito de outra forma, os interlocutores devem pertencer ao nível de linguagem afins, obedecendo situações contextuais para que haja uma comunicação perfeita e entendimento entre ambos. Levando em consideração o estudo da leitura através dos gêneros textuais descritos por Bakhtin (1993), o autor relata a importância de utilização do estudo da linguagem e da leitura por meio de textos discursivos, dando prioridade à concepção de linguagem em vez de língua enquanto sistema. Assim, consideramos de grande valor didático e pedagógico o estudo da língua a partir do texto, incluindo os versos de cordéis, embora a linguagem escrita apresentada, muitas vezes, expresse variantes linguísticas que podem ser discutidas nas diversidades culturais e regionais dos falantes.

Koch (2003), ressalta que a maior mudança proposta pela Linguística Textual acerca do ensino de Língua Portuguesa em diferentes escolas brasileiras aconteceu a partir dos anos 1980 com o uso do texto como objeto central do ensino e aprendizagem. Para a autora, tanto na prática de leitura quanto na produção escrita, a utilização do texto é um excelente artifício pedagógico que leva os alunos a refletirem sobre as diferentes situações de interação verbal no âmbito escolar.

Marcia Abreu (1999), em sua obra *Histórias de cordéis e folhetos* (1999), afirma que o cordel tornou-se importante por vários fatores, mas, principalmente, pela força da oralidade e pela fácil memorização através de rimas que dão ritmo na leitura, assim como acontece nas canções.

Almeida (1979) fez uma entrevista ao poeta Manoel Almeida Filho, na qual o autor revela a interação na linguagem musical do cordel.

[...] a grande maioria dos nossos fregueses lê o livro cantando. Como a gente lê, eles aprendem as músicas dos violeiros, e eles cantam aquilo. [...] E, em casa reúnem uma família, três, quatro, e cantam aquilo, como violeiro mesmo [...] O folheto tem esta doçura do verso. E o povo nordestino se acostumou a ler o verso. Então o livro em prosa mesmo, ele não gosta e nem gosta do jornal, a notícia do jornal. [...] Ele não entende. [...] Porque está acostumado a ler rimado, a ler versado. [...] Aquela notícia não é boa para ele, o folheto sim, porque o folheto ele lê cantando. (ALMEIDA, 1979).

Abreu (1999), ainda problematiza a grande recusa dos leitores de narrativas expressas nos livros de romances ou até mesmo os acontecimentos relatados pelos jornais e revistas. Para a autora os textos lidos não representavam o mesmo valor para o leitor tal qual quando é relatado pelo cordel. Isso demonstra a preferência pela literatura de cordel em muitas comunidades e, se justifica pela musicalidade nos versos dos violeiros que, ao executarem-nos, chamavam muito a atenção do público pela revitalização dos temas explorados pelos repentistas. Com isso, nota-se que, na leitura do cordel, o ritmo e as rimas, embora não sejam iguais, são semelhantes aos da música, os quais facilitam o processo de memorização dos leitores. Esse processo de memorização é definido por Larrosa (1996) como “experiência”. O educador revela que a experiência se interioriza no

educando de acordo com o gosto do indivíduo, promovendo a assimilação do conteúdo apresentado. (LARROSA, 1996, p.161).

A INTERAÇÃO ENTRE O CORDEL, A MÚSICA E AS ARTES PLÁSTICAS

O cordel tem algumas especificidades que merecem ser destacadas como a articulação entre os versos curtos, as rimas, o ritmo e a sonoridade, transformando-se em musicalidade. Na concepção filosófica de Platão, a música era a linguagem das paixões e emoções das pessoas. Daghlian (1985), em sua obra *Poesia e Música*, observou a relação e interação entre som, sentido, ritmo e construção de ideias poéticas a partir da música.

Nesse sentido, entende-se que os ouvintes, de forma involuntária, na subjetividade, muitas vezes, aprendem trechos de letras sem nem mesmo precisar cantar a canção completa. Seguindo essa linha de pensamento, a intenção deste estudo é refletir sobre a aproximação representativa entre o poema popular à música como forma de incentivar a memorização de folhetos, desenvolvendo a construção do hábito de ler textos associados à musicalidade.

No contexto da música popular brasileira, muitos compositores, no início da carreira, se inspiraram em temas recorrentes à literatura universal e aos folhetos de cordel em suas composições para fazerem sucesso no rádio. Como exemplo vale citar o caso de Zé Ramalho que musicalizou os versos do poema de Octacílio Batista “mulher nova bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor” (LUZ, 2012).

É perceptível que, a linguagem popular manifestada pelo poeta é ampliada em seu sentido subjetivo, dando maior acessibilidade aos ouvintes através da musicalidade dos versos, não no sentido de menosprezar a criatividade de um artista ou priorizar a ideia do outro, mas com a intenção de engrandecer e imortalizar a obra. Dessa forma, uma das prioridades desse trabalho é associar a palavra escrita à palavra cantada, tendo como inspiração a imagem da festividade no seringal expressa através da narrativa construída no discurso.

Brockemeier (2003) revela o conceito de narrativa como: “um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas, transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sociocomunicativas e habilidades linguísticas” (BROCKEMEIER 2003, p. 526).

Nesse sentido, tanto o cordel de Océlio, quanto a arte ilustrativa do poeta acreano Cerezo, filho de seringueiro, registra e narra memórias dos tempos de seringal através da pintura sobre a festa do forró no seringal. Em conversa informal, Cerezo conta que nasceu em Xapuri e relembra as festividades animadas por instrumentos como sanfona e pandeiro. Segundo o artista, os estilos musicais mais tocados eram o forró, a mazurca e o xote. Sua tela intitulada “Forró no Seringal” é uma homenagem à época da história dos seringais acreanos.

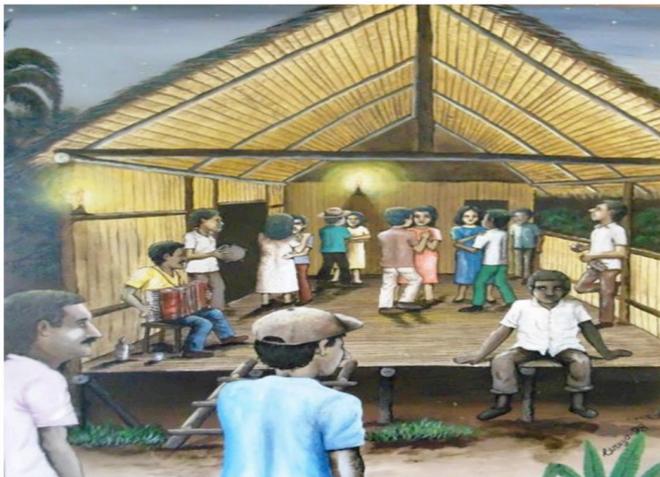


Figura 2: Forró no Seringal (Cerezo ¹– 1998)

Fonte: <https://www.google.com.br>

A representação semiótica acima nos convida a imaginar a simplicidade do ambiente festivo no seringal construído por meio da narrativa, onde homens e mulheres dançavam o forró como forma de se descontraírem e aproveitar os raros momentos de diversão. Percebemos que o autor registra imagens de suas memórias de um passado distante que também foram muito bem descritas por cordelistas que deixaram seus registros escritos no folheto. A arte, muitas vezes, é utilizada como representação e registro de tempo, espaço e recordações imaginárias.

O CORDEL DE OCÉLIO DE MEDEIROS, A IMAGEM DO COTIDIANO NO SERINGAL E A MUSICALIDADE

Neste estudo, com base nas fontes pesquisadas acerca das diferentes formas de linguagem, defendemos a ideia de que o cordel era um dos veículos de interação social entre os habitantes dos seringais acreanos. Além disso, os estudos semióticos revelam que imagens e palavras produzem sentidos na interpretação por parte do espectador, tecendo o mundo da linguagem que, de um lado, produz tensões filosóficas e, do outro, produz inspiração ao produtor musical. Na visão de Cândido (2006), em “Literatura e Sociedade”, a literatura, as artes e a música, certamente, revelaram muitas recordações na combinação de sons, ritmos e letras. Nesse contexto social, o poeta e escritor acreano Océlio de

1. Antonio Ferreira da Silva (Cerezo), filho de seringueiro, é um artista Naif, passou sua infância no Seringal São Francisco do Iracema, em Xapuri – Acre. Acrílico sobre tela - dimensão 0.50 X 0.60 cm.. Esta tela foi produzida em homenagem ao Sr. Manoel Barros, já falecido, grande incentivador dos adjuntos e festejos no Seringal São Francisco do Iracema, Xapuri - Acre. As imagens são lembranças de minha memória dos anos 1963 a 1965 (relato do autor).

<p>Imagens da minha terra, B E Mensagens da minha gente!" A D A "E as folhas soltas no chão, D G D Vim colhendo com carinho: E D A São os livros que o coração E D A Desflorou no meu caminho"...</p>

Quadro 01: Poema e cifras musicalizadas

Fonte: Autoria própria

ANÁLISE DOS VERSOS COMO O *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* desta pesquisa é composto pelos versos do poema JAMAXI: A POESIA DA MIRAÇÃO DO ACRE e o objetivo principal é analisar a linguagem e o discurso do autor, propondo uma representação semiótica em forma de linguagem musical.

Além da musicalização do cordel registrada em acordes no acompanhamento musical, visto no quadro anterior, buscou-se fazer a interpretação do conteúdo escrito. Analisamos também algumas expressões metafóricas da linguagem assinaladas e, de uma forma básica, a estrutura métrica do texto.

Observando a linguagem literária explícita no poema, detectou-se, que na construção dos versos há três estrofes, sendo que a primeira contém oito versos, chamada de oitava; na segunda e a terceira encontramos quatro versos, estrofe mais conhecida como quadra. Além disso, os versos são basicamente compostos por sete sílabas poéticas com rimas alternadas ABABCD (1ª estrofe). 2ª e 3ª estrofes: ABAB.

Ademais, de acordo com a interpretação da narrativa expressa na linguagem poética foi possível compreender que na primeira estrofe o eu lírico revela que é um viajante, que já foi além da sua terra natal. Este personagem poderia ser identificado como o homem descendente da atual região nordeste, o qual visitou outros lugares (talvez outros seringais). É bem provável que o sujeito poético se confunda com o próprio autor, já que o mesmo saiu do seu lugar de origem e se estabeleceu em outros estados como Pará e Rio de Janeiro. Além disso, podemos imaginar uma viagem de cunho metafórico, ou seja, através de leituras de outras obras e de outros escritores. E esses autores lhe trouxeram inspiração para compor versos do cordel.

No verso: "E trago no meu jamaxi", observamos a mudança no tempo gramatical do passado no primeiro verso para o presente agora. Supostamente, ele faz uma reflexão do passado que está tão presente em sua mente. O termo "jamaxi" significa uma cesta de palha de fabricação indígena. Aqui, suponhamos que ele usa o termo para valorizar

a produção de especiarias feitas por índios da região amazônica. No verso “flores, frutos e alguns versos”, o poeta mostra a abundância de riquezas oriundas da natureza e a representação da escrita contida no vocábulo “versos”. Seria a valorização do cordel. Os elementos figurativos como “borracha, couro, castanha” simbolizam a matéria-prima colhida no cotidiano do homem seringueiro, caçador e catador de castanha como forma de sobrevivência na Amazônia acreana. O eu lírico ainda mostra que esses homens sofreram muitas decepções e desenganos pela exploração de sua força de trabalho por seringalistas dessa região ao longo dos anos.

Na segunda estrofe, novamente, o eu poético analisa a forte presença do passado no presente. E aí vem à sua mente as recordações e lembranças de sua terra distante. (o saudosismo romântico do poeta).

Os versos contidos na terceira estrofe nos remetem a entender o desfecho do eu lírico utilizando-se dos recursos metafóricos da linguagem. Podemos entender que “as folhas soltas no chão” representam os dias vividos do poeta. Entende-se que ele, por ser temeroso a Deus, muito semeou o amor e a justiça, no entanto, colheu desenganos e decepções.

Para os estudos formais de música, empreendeu-se uma pequena análise teórica sobre a escrita musical na pauta. Aqui, deixei registrada a partitura da composição musical com algumas observações sobre ritmo, harmonia e melodia. A partir da leitura musical no pentagrama podemos perceber que essa canção está escrita na tonalidade de Lá maior, o compasso é binário com uma velocidade para tocar em ritmo de xote pé de serra. Nota-se a predominância de ligaduras e colcheias pontuadas na execução da melodia (introdução). As notas são tocadas nas escalas descendentes e ascendentes, representando o tempo passado e o presente expostos na letra. A harmonia está construída em torno do 1º e 5º graus, repetidamente, significando as idas e vindas refletidas na letra do poema. Na última estrofe há uma variação harmônica utilizando acordes de 1º e 4º graus, executando um acorde de 2º, 5º e 4º graus, finalizando no acorde de tônica (1º grau). Essa transição de acordes pode ser imaginada na letra como as viagens do poeta por lugares distintos, atravessando fronteiras e conhecendo novas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, esse estudo procurou apresentar de forma concisa a importância da cultura popular registrada desde séculos passados até nossos dias. Estudiosos sobre os avanços culturais como Raymond Williams, Stuart Hall apontam grandes conquistas e essas progressões têm influenciado o campo das artes, da literatura de cordel e da música popular, em particular.

Vale frisar que, a partir dos resultados colhidos por meio da pesquisa bibliográfica, evidenciou-se que muitos poemas serviram de inspiração para grandes compositores

brasileiros, assim como muitos deles também utilizaram diretamente os versos em forma de canção.

Com relação ao cordel considerado como gênero textual discursivo, foi possível compreender que o exercício dessa literatura pode estimular o senso crítico tanto de quem produziu os versos como de quem se apropria dessa leitura, tornando-se, na verdade, um exercício da mente do indivíduo, o desenvolvimento da memória e da criatividade por meio da linguagem.

Observou-se também que os livretos de cordel foram utilizados, muitas vezes, não só como forma de entretenimento, de ressaltar relatos históricos, mas também como material didático para a iniciação à leitura e à produção textual nos seringais acreanos.

A partir da análise musical do poema transferido à música demonstramos que pode haver uma consonância entre a letra, os sons e o ritmo, uma vez que a linguagem escrita pode ser, em parte, traduzida em elementos musicais que dão ênfase aos sentimentos e emoções do ouvinte, facilitando a sua interpretação do conteúdo escrito pelo autor, aumentando a autoestima do leitor.

Acreditamos que a inserção da musicalidade no folheto de cordel justifica-se por ser uma das mais eficazes estratégias de memorização e construção do sujeito poético ativo e consciente na busca por emancipação e conquistas sociais. Dessa forma, faz-se necessário cultivar a consciência crítica do indivíduo, estimulando o pensamento coletivo na produção escrita, valorização e musicalidade da cultura popular. Reiteramos que, a ideia de dar sonoridade aos versos de Océlio de Medeiros teve como principal finalidade a divulgação, a valorização da literatura popular e, sobretudo, o incentivo a novos estudos sobre a temática apresentada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. **Folhetos (a literatura de cordel no Nordeste brasileiro)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia)–PPG do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Para um estudo detalhado da leitura de folhetos e de suas relações com a oralidade ver Galvão (2001). Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do método Sociológico da Linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.277-359.

BROCKEMEIER J. & HARRÉ, R. **Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo**. Psicologia Reflexão Crítica, 2003, pp.525-535.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Ouro sobre Azul I Rio de Janeiro 2006.

DAGLIAN, Carlos. **Poesia e Música**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 26ª ed. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.4).

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.- dez. 1997.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

LARROSA, Jorge. **Literatura, Experiência e Formação**: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, [S. l.:], em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LUZ, Leandro Tadeu Alves da. **Ensinando o texto argumentativo a partir do poema “mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor”**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

MEDEIROS, Océlio de. **Jamaxi**: A Poesia do Acre. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 1979.

NASCIMENTO, M. G. **Migrações nordestinas para a Amazônia**. In: Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente- dez.-nº 12, vol II, 1998. Disponível em: <<http://portalydade.mma.gov.br/biblio/seringueiros?download=311:migracoes-nordestinas>> Acesso em: 10/08/2017.

PORFIRIO, José Claudio Mora. **Literatura de cordel, educação e formação da consciência crítica**. Tese de Doutorado, 245 f. Campinas – São Paulo. 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

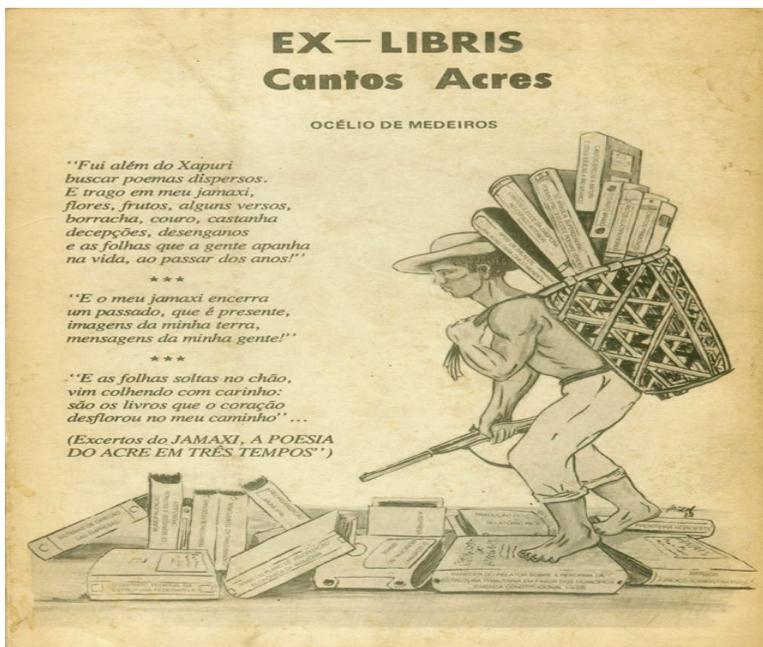
<<https://www.google.com.br/search?q=PINTURAS+HELIO+MELO>> Acesso em 12 ago 2020.

<<http://tudodocordel.blogspot.com.br/p/rima-e-metrica.html>> Acesso em 13 ago 2020.

<<http://www.recantodasletras.com.br/cordel/1482607>> Acesso em: 25 ago 2020.

<http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/acre/ocelio_de_medeiros.html> Acesso em: 25 ago 2020.

ANEXO – A: POEMA CANTOS ACRES



ANEXO – B: CAPA DO LIVRO JAMAXI



APÊNDICE 1: PARTITURA DA MÚSICA

CANTOS DO ACRE

Letra-Ocelio de Medeiros
Música-José Eliziário de Moura

The musical score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 2/4 time signature. It consists of seven staves of music. The first staff is labeled 'INT' and contains measures 1-4. The second staff is labeled '3' and contains measures 5-8. The third staff is labeled '10' and 'VOZ', and contains measures 9-12, with a first ending (1. A) and a second ending (2. A). The fourth staff is labeled '15' and contains measures 13-16. The fifth staff is labeled '20' and contains measures 17-20. The sixth staff is labeled '25' and contains measures 21-24, with a first ending (1. A) and a second ending (2. B). The seventh staff is labeled '30' and contains measures 25-28, with a first ending (1. E) and a second ending (2. A).

CAPÍTULO 14

LITERATURA DIGITAL NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS: IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO E NA RECEPÇÃO DOS GÊNEROS DIGITAIS

Data de aceite: 26/04/2021

Malu Elma Gomes Dias

Graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA)
<http://lattes.cnpq.br/5162048166706774>

Darley Cristina Santos Ribeiro

Graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA)
<http://lattes.cnpq.br/9832213958281993>

Louise Bogéa Ribeiro

Mestrado em Neurociências - Neurolinguística, Universidade Federal do Pará (UFPA)
<http://lattes.cnpq.br/259221746968>

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui

Professora Adjunta Mestra da Universidade do Estado do Pará (UEPA)
<http://lattes.cnpq.br/5641740700637071>

RESUMO: Este artigo apresenta o uso da literatura digital na produção e na recepção de textos, em uma proposta de inclusão das TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) no processo de ensino aprendizagem das literaturas da Língua Portuguesa. Atrela-se a este, a princípio o fortalecimento das competências linguísticas na prática pedagógica diária, na exploração das peculiaridades dos gêneros como a interatividade e a coautoria, voltados às sequências didáticas

pautadas em pressupostos presentes nos debates sobre os multiletramentos. Para isto, utilizou-se como referencial SPALDING (2012), DOLZ e SCHNEUWLY (2014), NETO(2013), entre outros. E observou-se que no interior da capacidade associativa do hipertexto encontra-se um vasto potencial sociodiscursivo presente nas mais variadas linguagens contidas e advindas do meio digital, colaborando de maneira significativa para o ensino-aprendizagem dos alunos. Já que no campo da linguística aplicada crítica, visase, o recurso de novas possibilidades como ferramentas úteis que possam contribuir para a efetiva produção e recepção dos recursos no ciberespaço. Estas reflexões sobre este processo de ensino inovador, ainda se ressentem diante das áreas equidistantes que pela posição geográfica e situação social, ainda não dispõem de acesso suficiente à internet o que inviabiliza seu posicionamento ou manuseio dos gêneros digitais e concomitantemente, a efetiva prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: TDIC, ensino-aprendizagem de língua portuguesa, literatura digital, capacitação docente.

ABSTRACT: This article presents the use of digital literature in the production and reception of texts, in a proposal to include TDIC's (Digital Technologies of Information and Communication) in the process of teaching the learning of Portuguese language literature. It is linked to this, at first, the strengthening of language skills in daily pedagogical practice, in the exploration of the peculiarities of genres such as interactivity and co-authorship, focused on the didactic

sequences based on assumptions present in the debates on the multi-tools. For this, it was used as a reference SPALDING (2012), DOLZ and SCHNEUWLY (2014), NETO (2013), among others. And it was observed that within the associative capacity of hypertext there is a vast sociodiscursive potential present in the most varied languages contained and arising from the digital environment, collaborating significantly in the teaching-learning of students. Since in the field of critical applied linguistics, the aim is to use new possibilities as useful tools that can contribute to the effective production and reception of resources in cyberspace. These reflections on this innovative teaching process, still suffer in the face of equidistant areas that due to their geographical position and social situation, do not yet have sufficient access to the internet, which makes their positioning or handling of digital genres unfeasible and, concomitantly, effective teaching practice.

KEYWORDS: TDIC, teaching and learning of the Portuguese language, digital literature, teacher training.

INTRODUÇÃO

Segundo Marcelo Spalding (2012), a literatura digital¹ é inovadora, mas também vista como uma ameaça aos livros impressos. Tais impressões causam desconforto entre aqueles que supervalorizam a cultura impressa, porém, o grande desafio para a literatura é o de visionar múltiplos saberes; explorando o seu potencial estético e estilístico, e considerando que a produção literária está imbricada em contextos sociais e que com este mantém uma relação indissolúvel, é possível enxergar a produção literária construída em outros suportes, além daqueles tradicionais. Percebe-se também a experiência de leitura e escrita que os novos suportes estabelecem com a produção literária ali forjada. Nesta perspectiva, conhecer esta nova ferramenta pode contribuir na formação de leitores e na prática docente, bem como desmistificar alguns pré-julgamentos que interferem na inclusão em sala de aula dos gêneros textuais digitais que emergiram com a cibercultura.

O interesse pelo tema surgiu durante a busca por ferramentas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Vale ressaltar que se trata de uma literatura diferente da digitalizada, pois seu acesso só acontece se o leitor estiver conectado à internet, ao contrário da literatura digitalizada que por estar em PDF, pode ser baixada para o computador, lida off-line ou, ainda, impressa.

As obras definidas como sendo literatura digital, por seu caráter interativo, são acessadas de maneira que o leitor pode vir a ser coautor da obra, interferindo no roteiro e criando rumos diferentes à história. Trata-se da possibilidade de formar leitores proativos, que vão além dos desfechos já existentes. Acreditamos deste modo, que a reflexão permanente sobre a inclusão das tecnologias digitais seja necessária e aponte os benefícios e os malefícios para o ensino escolar.

1. A literatura digital é um novo gênero literário, não substituindo os gêneros da literatura tradicional em papel ou e-book. (<http://www.literaturadigital.com.br>).

Nesse sentido, a pergunta que norteará nossas reflexões é: a literatura digital como objeto de ensino, pode ser adaptada às atividades nas aulas de língua portuguesa, no ensino básico, e auxiliar na recepção e produção de textos? Nossa hipótese é que a literatura digital possa contribuir na formação de leitores, e incluindo outras ferramentas e objetos de ensino-aprendizagem na formação escolar.

As reflexões tratam das possibilidades de se explorar as competências de compreensão e produção textual, utilizando como instrumento a tecnologia digital presente na escola (computador, tablet e celulares), e como objeto de ensino a literatura digital. Acredita-se que a inclusão deste gênero em sala de aula, além de dinamizar e envolver os alunos em atividades que explorem o potencial estético, estilístico e as representações simbólicas construídas durante as atividades de leitura e produção textual, desperte o interesse pela literatura.

LITERATURA DIGITAL: NOVOS GÊNEROS E OS MULTILETRAMENTOS

Parte-se da crença de que ao explorar os novos gêneros textuais presentes nas TDIC's, é criada a possibilidade de aprender e, por sua vez, usar adequadamente os recursos ali disponíveis. Quando se passa a explorar o potencial formador das tecnologias digitais no âmbito escolar, têm-se nas mãos outras maneiras de produzir conhecimento.

Desta maneira, entende-se que a partir do momento em que professores e alunos aprendem a lidar com esta ferramenta, a aprendizagem pode vir a tornar-se mais significativa socialmente. Assim, a formação escolar terá como aliado, os recursos tecnológicos e os gêneros textuais disponíveis no século XXI.

É nesse contexto que surge a necessidade de se desenvolver os multiletramentos na escola, pois:

Em um primeiro momento, devemos pensar o conceito de multiletramentos a partir de alguns estudos recentes, bem como de suas transformações/incorporações frente às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem, visando contemplar práticas que possam extrapolar o contexto escolar, ou seja, que considerem o âmbito do trabalho (diversidade produtiva), o âmbito da vida social, levando em conta, neste último caso, as identidades multifacetadas presentes em contexto escolar. (TANZI NETO, 2013, p.136)

Portanto, a inserção desses múltiplos letramentos na educação permite desenvolver práticas de letramentos que reflitam as mudanças ocorridas na linguagem e no comportamento dos jovens inseridos no mundo contemporâneo.

A LITERATURA DIGITAL COMO OBJETO DE ENSINO

As atuais pressões para incorporação de outros gêneros discursivos no ensino são decorrentes da popularização das TDIC's, e para atender o propósito de inclusão dessas

tecnologias no espaço escolar, encontra-se na literatura digital uma possibilidade de uso de uma ferramenta inovadora e, ainda, de aceitação dos alunos que diante deste novo objeto de ensino, apresentam interesse em conhecer essa nova maneira de ler e produzir textos. É diante desta percepção que se busca estabelecer a relação entre a linguística e a literatura, percebendo no meio digital como ocorre o processo de produção e recepção de texto, fazendo desta ferramenta um instrumento a favor da educação, contribuindo na formação de leitores.

Sobre esta íntima relação entre literatura, suportes diversos e contexto social, Holanda (2011, p.97-98) nos diz que:

Todos têm em comum o amor pela literatura, mesmo se cada um a consome por meio de uma tecnologia diferente. A mais antiga delas o livro de papel, não dá ainda sinais de esgotamento, como acontece com algumas tecnologias cuja moda dura o fervor de um verão. Mas, aos poucos, novas formas de ler e fazer literatura começa a ganhar força e que confirmam menos os meios e mais a própria literatura como expressão de um imaginário social.

Para o autor, o amor pela literatura está além de seu suporte, pois ele acredita que o indivíduo usufrui dela independentemente do meio usado para acessá-la. Outro aspecto que deve ser considerado é a acessibilidade. Os recursos para consumir e produzir a literatura ficaram mais acessíveis aos estudantes, fato que contribui para sua produção e recepção em ambiente escolar.

Os novos meios não ameaçam a literatura, antes, instigam-na. O que poderia ameaçar a literatura seria a descrença de poder reimaginá-las, de ressignificá-las poder próprio do imaginário social que consolidou as culturas, ao longo dos tempos. A prática literária – essa inscrição do imaginário social – é uma de suas expressões. A literatura acontece dentro do potencial desse imaginário. (HOLANDA, 2011, p. 93).

Nesse sentido, a literatura digital pode ser usada como um recurso para ampliar a perspectiva sobre produção e recepção literária. A utilização desta ferramenta pode contribuir na formação de jovens leitores e, ainda, no aprimoramento dos novos autores. No entanto, isso não quer dizer que a literatura tradicional será extinta, ela só ganhará uma aliada.

Com isto, as transformações ocasionadas pelas novas mídias se apresentam como formas diversas para o uso e o ensino da linguagem, interagindo a oralidade e a escrita, criando a cyber linguagem, na qual predominam a hipertextualidade e a hipermedialidade, conceitos bastante conhecidos e explorados na era da cibercultura. — Os aspectos hipertextuais dos discursos digitais proporcionam ao leitor interagir fisicamente com o próprio texto. Ao clicar sobre determinados links e comandos o internauta cria percursos diferenciados de leitura. (ARAÚJO e BIASI-RODRIGUES, 2007).

A nova linguagem presente em um ambiente tecnológico permite a recepção e produção de textos com características inéditas. As estruturas textuais com alta coesão

apresentam-se a imagem e semelhança do texto impresso em livro, contudo, vale pontuar algumas características e exemplos da literatura digitalizada que a diferencia da literatura digital.

Os livros de aplicativos como o iBooks e o Google Books ou de leitores como o Kindle, o Alfa e o Nook são, na verdade, livros digitalizados, e não livros digitais, pois foram textos criados para uma versão impressa, com as características e limitações da versão impressa, convertidos para uma mídia digital por questões logísticas ou comerciais. (SPALDING, 2012, p.80, grifos do autor).

Por outro lado, de acordo com o autor, os livros digitais são aqueles criados especificamente para os ambientes digitais, pois utilizam vários recursos intrínsecos às novas mídias, como as multimídias. Os limites entre a leitura e a escrita se tornam cada vez mais invisíveis na literatura digital, pois, também, se alteram as relações hierárquicas entre o livro, o autor e o leitor.

Na literatura digital existe um autor principal, porém, o leitor tem a oportunidade de interferir na história, pois um texto nesta modalidade potencialmente nunca estará formalmente fechado, o que sugere que seu fechamento pode se dar a cada vez que seja acessado. Há de se considerar, ainda, que cada texto é autônomo e tem proporções muito pequenas. Por suas dimensões e autonomia, estes gêneros têm gerado um fascínio muito grande entre aqueles que o descobrem, fato justificado pela vida agitada da população e a falta de tempo.

Portanto, no interior da capacidade associativa do hipertexto encontra-se um vasto potencial sociodiscursivo presente nas mais variadas linguagens contidas e advindas do meio digital. Em termos literários, a literatura é a representação simbólica e artística da cultura. A literatura digital, por sua vez, torna-se um gênero privilegiado para se trabalhar na escola a autonomia e a criatividade dos alunos, características potencialmente exigidas para a inclusão na inclusão das TDIC's no ensino da língua materna.

LITERATURA DIGITAL: DO OBJETO AO MÉTODO

De acordo com o levantamento realizado por Spalding, são muito raros os registros de projetos ou pesquisas acadêmicas que atestam o uso da literatura digital nas escolas, ou ainda, nas aulas de Língua Portuguesa, o que em nossa avaliação cria um hiato entre a cultura cibernética e a educação linguística no trabalho com a produção literária em contexto escolar. Entretanto, ao se deparar com a falta de interesse dos alunos pela literatura tradicional e, ainda, com os alarmantes resultados dos sistemas de avaliação sobre a competência linguística de alunos do ensino básico, devemos buscar alternativas que possam auxiliar na mudança deste cenário, posto que se concretize sempre como um desafio para pesquisadores e professores deste nível de ensino.

Ao propor a implantação em sala de aula da Literatura Digital por meio de plataformas interativas que proporcionasse ao aluno produzir seu próprio livro digital, percebemos as consideráveis limitações tecnológicas existentes nas escolas. Sendo de extrema importância uma reflexão sobre como a falta de acesso às TDIC acaba gerando outras limitações e alimentado às diversas formas de exclusão e marginalização social.

Diante de tais desafios optou-se por uma proposta que pautada na abordagem qualitativa pudesse relacionar a pesquisa sobre o tema, Literatura Digital no Ensino de português, com a realidade já existente, e considerar as peculiaridades existentes no campo de pesquisa. Posto que este viés de pesquisa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. SILVEIRA E CÓRDOVA (apud GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p.31).

Partindo destas especificidades presentes na abordagem qualitativa, escolhemos a pesquisa-ação como o método que poderia mediar nossos objetivos, pois esta, juntamente com a observação aproxima a teoria à prática, podendo-se observar de que maneira a inclusão da Literatura Digital no ensino de língua materna pode contribuir na formação de leitores e produtores de textos, inseridos em contextos específicos com peculiaridades socioculturais marcantes. Tais questões nos acompanham desde a formação teórica, realizada com trabalhos publicados sobre Literatura Digital, que serviram como suporte teórico para a estruturação do artigo.

O campo de aplicação deste projeto foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São João Batista, situada no Rio Campompema, localizado a 25 minutos da zona urbana do município de Abaetetuba no estado do Pará. A fundação da escola data de 02 de outubro de 2002. Os sujeitos selecionados para a pesquisa de campo foram os alunos do 5º ano/09, com faixa etária de 10 a 13 anos. A coordenação da escola informou que os alunos em geral apresentam considerável distorção de série idade e reprovação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Quase 99% dos alunos são de famílias socioeconomicamente carentes e oriundas da zona ribeirinha, os pais e responsáveis exercem profissões advindas da cultura ribeirinha, como agricultura, pesca, matapi, serviços braçais, domésticos e do mercado informal. Em sua maioria crianças que não tem a oportunidade fora da escola de conhecer TDIC.

O planejamento para aplicação da proposta utilizou as sequências didáticas que são caracterizadas como um — conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.97). Com base em atividades agregadas ao multiletramento, uma nova vertente do ensino da língua portuguesa na era digital, objetivou-se utilizar a Literatura digital como objeto de ensino e as TDIC como instrumento mediador, aproximando o espaço da sala de aula ao contexto hipermediatizado da sociedade atual. De acordo com Spalding, este tipo de atividade torna o aluno protagonista do aprendizado, e foi organizada para ocorrer em dois espaços: a sala de aula e a sala de informática.

A sequência didática para utilização da literatura digital como objeto de ensino:

1ª Etapa: Aula expositiva e dialogada sobre literatura digital.

Na etapa inicial, a qual ocorreu em sala de aula, se explanou sobre o conceito e as características da literatura digital, momento em foram apresentados alguns exemplos de literatura digital projetados em slides.

2ª Etapa: Pesquisa da biografia de Vinicius de Moraes e leitura das suas obras.

Na segunda aula, solicitou-se aos alunos que se dirigissem à sala de informática e formassem duplas para que pudessem realizar uma breve pesquisa sobre Vinicius de Moraes e, assim, conhecer um pouco sobre o autor e a sua obra. Em seguida, os alunos foram orientados a abrir pastas de arquivos no computador, as quais haviam sido previamente organizadas para que pudessem ter acesso a um acervo de poemas de Vinicius selecionados pelas autoras.

3ª Etapa: Relembrando os contos fantásticos regionais.

Explorando o gênero conto, com base nos poemas lidos nas aulas anteriores, foi proposto que criassem um reconto em prosa de modo que explorassem características regionais, para isto, lembraram-se causos, mitos, lendas, contos fantásticos que são transmitidos oralmente a gerações, como a lenda do Boto, Cobra-Grande, Matinta Pereira.

4ª Etapa: Produção de cibercontos.²

Na aula seguinte, os alunos foram orientados a se dirigir à sala de informática, onde receberam instruções de como utilizar a plataforma interativa Livros Digitais para a produção de seus cibercontos, utilizando a plataforma interativa, posto que a partir de então passam a ser textos criados para a web, pois depois de sua finalização foram publicados na plataforma. Apesar de ter se proposto um texto em prosa, acredita-se que os usos de poemas, letras de músicas ou vídeos, também sejam excelentes alternativas para explorar a criatividade dos alunos.

5ª Etapa: Debate e Socialização.

Na etapa final, retornou-se à sala de aula para socialização das produções e debate sobre as atividades realizadas, destacando alguns aspectos positivos e negativos do uso das TDIC e como a interatividade na leitura e produção de textos requer que se tornem leitores/ autores criativos e informados.

Recursos utilizados durante as atividades:

Para a realização desta proposta, além do quadro, apagador e pincel, foram necessários recursos tecnológicos como computador com acesso a internet, pendrives e datashow.

2. Estilo inovador de narrar histórias, que recorre aos mais variados recursos tecnológicos, tecendo assim na rede um mosaico literário completamente original, compõe o que hoje se conhece como cibernarrativa, baseada na colaboração entre meta-autores e receptores-participantes.

Descrição da Plataforma “Livros Digitais”³

A plataforma livros digitais foi criada pelo Instituto Paramitas e proporciona a produção de livros digitais de forma livre e gratuita. Ao acessar o google por livro digital, a primeira opção disponível na lista será da plataforma Livro Digital, página Inicial (<http://www.livrosdigitais.org.br/>), a qual é opcional fazer o login ou se cadastrar ao colocar o e-mail e uma senha.

Ao fazer o login e acessar a plataforma aparecerá o menu e a opção de criar seu próprio livro digital, no qual poderá produzir textos, colar imagens, escolher a capa, entre outras opções.

Ao concluir a produção do seu livro, o autor pode publicá-lo na plataforma, utilizando a opção publicar, e o livro vai para a biblioteca digital que já dispõe de mais de 1500 livros.

Os critérios de avaliação da proposta de intervenção são pautados na abordagem qualitativa, considera-se a participação dos alunos, seu envolvimento nas atividades, a recepção e produção textuais como o meio para avaliar o próprio método, que por sua vez, segundo (SILVA E BRANDÃO 2003, P. 55).

Entendemos avaliação como a elaboração, a negociação, a aplicação de critérios explícitos de análise, em um exercício metodológico cuidadoso e preciso, com vistas a conhecer, medir, determinar e julgar o contexto, o mérito, o valor ou o estado de um determinado objeto, a fim de estimular e facilitar processos de aprendizagem e de desenvolvimento de pessoas e organizações.

Por meio destes critérios acreditamos ser possível avaliar até que ponto as atividades como a proposta conseguirá explorar a interatividade e a não linearidade na leitura/ autoria, característica da Literatura Digital, como estratégia para a recepção e produção de textos nas aulas de língua portuguesa e, desta maneira, avaliar suas potencialidades sociodiscursivas na formação de competências linguística e cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual modo de produzir conhecimento vem solicitando do professor que se lance na descoberta de recursos que permitam estabelecer uma relação dinâmica de troca entre discente e o docente, proporcionando a criação de uma arquitetura cognitiva mais colaborativa e instigante. Mostrou-se a literatura produzida no meio digital como propulsora de autonomia na formação de leitores e coautores, já que a literatura digital tem esta como característica à manutenção da interação entre produzir e ler, que é o poder de se opinar diante da obra, fazendo assim que o leitor se sinta chamado a participar das histórias o que deixa as aulas mais dinâmicas.

3. O Instituto Paramitas foi inaugurado em 2009, por alguns educadores, com objetivo de concretizar ações que contribuam na educação de modo a intervir na sociedade, por meio de ações socioeducativas em conjunto com a tecnologia. Parafraseado do site: <http://www.livrosdigitais.org.br>.

Ao apresentar parte do acervo de Vinicius de Moraes, os alunos interessaram-se bastante pelos poemas, assim observou-se que os alunos não conheciam a história do autor e nem as obras deixadas por ele, trabalhou-se os poemas do livro a arca de Noé, voltado ao público infantil já que nossos alvos foram discentes do 5º ano do ensino fundamental.

A inclusão da plataforma Livro Digital na sala de aula, chamou atenção dos alunos por sua interatividade criativa, o que os instigou na produção textual de seus livros, inferindo-se diante disto, que as potencialidades do meio digital, contribuem de maneira significativa para o ensino aprendizagem dos alunos, porém, mesmo assim, nem todos os alunos conseguiram finalizar seus livros no tempo previsto, concluindo as atividades na construção dos livros digitais.

Vale ressaltar, desta forma, que este trabalho buscou explorar as potencialidades de um objeto de ensino, a literatura digital, que ainda tem sido muito pouco explorada em ambiente de ensino. Trata-se de um gênero produzido em ambientes virtuais que tem uma relação de interdependência com a cibercultura, por sua produção e acesso estar ligada a internet, o que pode vir a torna-la um instrumento para empoderamento de aspectos relativos a este contexto social.

Deste modo, a pesquisa realizada na Escola Municipal São João Batista possibilitou observar como propostas que incluem as tecnologias digitais no cotidiano de sala de aula contribuem na formação escolar de alunos com peculiaridades sócio histórico e cultural bem adverso daquelas encontradas em jovens que habitam as zonas urbanas. Trata-se de uma população que necessita de mais atenção, pois se percebe o auto- preconceito que elas possuem sobre sua cultura, quando nós levamos a proposta de trabalhar os poemas de Vinicius de Moraes junto com as histórias da localidade percebeu-se a surpresa das crianças ao verem que poderiam fazer a releitura dos poemas trazendo as histórias contadas por sua família, para a construção de seus livros.

Acreditamos que, quando se busca novas maneiras de transmitir conhecimento, vislumbra-se a possibilidade de inclusão social em um país repleto de desigualdades, e, por isso, a inovação em sala de aula é necessário, a partir do uso metodologias e objetos de ensino que façam a diferença. Esperamos fornecer um pontapé inicial às mudanças requeridas pela contemporaneidade sem, contudo, considerar e valorizar as peculiaridades culturais regionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.C. & BIASI-RODRIGUES, B. **Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna.** In: ARAÚJO, J.C (org) *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.* Rio de Janeiro: Lucema, 2007.

BRANDÃO, Daniel; SILVA, Rogério Renato. **Os quatro elementos da avaliação.** Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social. 2003. Disponível em: <http://www.institutofonte.org.br/sites/default/files/Silva>. Acesso em: 21.11.2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras. Coleção as Faces da Linguística Aplicada, 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 21. 11.2015.

HOLANDA, Lourival; **Literatura & hipertexto**: Invenção e Intervenção. IN: XAVIER, Antônio Carlos (et al.). Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011. L

NETO, Adolfo Tanzi. et. al. **Multiletramentos em Ambiente Educacionais**. In:____; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs. 1º ed.- São Paulo: Parábola, 2013.

SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book**: adaptação de Alice no país das maravilhas e de através do espelho para ipad. 2012. Disponível em: <<<http://www.literaturadigital.com.br/>>>. Acesso em: 17. 05.2015.

REDE DE APRENDIZAGEM CONSTRUÍDA DE FORMA COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES E PAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 26/04/2021

Tania Beatriz Trindade Natel

Aluna do curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva e o AEE da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Dra. em Linguística Aplicada- UNISINOS

Maura Corcini Lopes

Orientadora
Professora do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. Dra. em Educação - UNISINOS

RESUMO: Este artigo é oriundo do projeto “Encontros e Vivências” e tem a finalidade de evidenciar uma rede de aprendizagem que foi constituída de forma colaborativa na interação entre pais e professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Enrique Fontes, bem como de verificar se essa interação pode suscitar a criação de outros tipos de redes. Além disso, pretende averiguar os possíveis efeitos dessa rede. O referido projeto foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Enrique Fontes ao longo do ano de 2018 e contou com a participação de vinte e quatro pais de alunos e quatro professoras. Para a geração dos dados, utilizaram-se relatos escritos produzidos em grupos pelos pais dos estudantes acerca do que aprenderam nas reuniões promovidas na escola e relatos escritos pelas professoras informando o que estas acreditam

terem aprendido com os familiares dos alunos. Nos resultados, há evidências de que o projeto produziu uma rede de aprendizagem que foi construída colaborativamente entre pais e professoras na instituição de ensino onde foi aplicado. No tocante aos pais, as aprendizagens surgiram na troca de experiências em termos de conhecimentos sobre o desenvolvimento integral de seus filhos. A referida rede compreende aspectos que vão além do aprender, quais sejam: acolhimento, respeito, carinho, segurança, união, superação, humanização, tolerância, paciência, humanização etc. Com relação às professoras, destacam-se as aprendizagens que obtiveram com os pais sobre a organização dos filhos, a escolarização dos mesmos e a valorização das experiências de vida de cada família que participou das reuniões. Por fim, a rede de aprendizagem criada na EMEF Enrique Fontes suscitou a criação de uma sub-rede, visto que uma escola próxima adotou o projeto “Encontro e Vivências” no ano de 2019.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública, Pais, Professores, Rede, Aprendizagem, Colaboração.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como ponto de partida o projeto “Encontros e Vivências”, desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental localizada na periferia da cidade de Porto Alegre. Tal projeto nasceu da necessidade de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto social onde essa instituição está inserida.

Observando-se o contexto social dessa comunidade, percebe-se a pouca participação dos pais na escola, escassez de políticas públicas e situações de violência a que estão expostos os estudantes, tanto no ambiente escolar como fora dele. Identifica-se violência física dos próprios adolescentes contra si mesmos, como, por exemplo, casos de automutilação, alunos em sofrimento e com desejo de cometer suicídio, desentendimento entre colegas (agressões físicas e verbais), agressões verbais dirigidas aos professores, violência por gênero, raça e opção sexual, descaso com pessoas com deficiência, além de um contexto de miséria e violência determinado pelo tráfico de drogas.

A ausência das famílias na escola, bem como as situações de violência vivenciadas pelos alunos e suas famílias trazem, na maioria das vezes, muitos prejuízos para a aprendizagem e para a convivência dos estudantes no ambiente escolar. Essa é a realidade da maioria das escolas da periferia.

Por essas razões, um grupo de professoras integrantes da equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Enrique Fontes decidiu elaborar e aplicar o projeto “Encontros e Vivências”. A ideia do projeto adveio da observação de que é de fundamental importância que a família e a escola sintam-se corresponsáveis na tarefa de aprender e ensinar que ambas desempenham, conforme sinaliza Piaget (2007).

Esse projeto possuía os seguintes objetivos:

- qualificar as relações interpessoais entre todos os membros da comunidade escolar no processo educativo dos alunos;
- construir um espaço de diálogo através da fala e da escuta dos participantes do grupo;
- possibilitar o conhecimento de diferentes realidades de vida para reflexão sobre atitudes e posturas assumidas no cotidiano familiar;
- pensar nas potencialidades e fragilidades dos filhos a partir das discussões e reflexões feitas no grupo.

No entendimento desse grupo de professoras, por meio do projeto “Encontros e Vivências”, estimulariam uma maior participação dos pais no ambiente escolar e, com isso, seria possível melhorar a qualidade da comunicação entre família e escola e demais segmentos da comunidade escolar envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, seria possível auxiliarem-se na resolução de conflitos que envolvem os estudantes e fortalecerem seus vínculos, criando, assim, uma rede de aprendizagem, na qual, por meio da interação e colaboração, professores e pais/famílias poderiam construir uma rede de aprendizagem na escola pública.

A rede de aprendizagem proposta neste artigo não se refere às conhecidas redes sociais, como *faceboock*, *instagram*, *WhatsApp*, entre outros, que existem para facilitar a comunicação, porém não substituem a comunicação face a face. Por isso, entende-se que

as escolas precisam, cada vez mais, propiciar a abertura de espaços de aproximação e relacionamento com as famílias dos alunos para que possam criar vínculos e alinhar suas práticas no que se refere à aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, a rede que interessa neste estudo é a proposta por Monteiro (2017) no âmbito empresarial, e eu adequo esse conceito para a área de educação a fim de atender aos propósitos do presente artigo. Esse autor entende rede como um formato colaborativo em que diferentes atores colaboram com sua experiência, visão e práticas, ou seja, trabalham juntos para a construção da solução para um problema em comum.

Sendo assim, o presente artigo deriva da experiência vivenciada no projeto “Encontros e Vivências” e tem a finalidade de:

- evidenciar a rede de aprendizagem que foi constituída na interação entre professoras e pais de uma escola pública;
- verificar se essa interação pode suscitar a criação de outros tipos de redes;
- averiguar os possíveis efeitos dessa rede.

Este artigo está estruturado em cinco partes, sendo que, na primeira, é apresentada a introdução e, na sequência, exposta a metodologia adotada para a elaboração do presente estudo. A seguir, é apresentada a fundamentação teórica que embasa a aprendizagem como prática social, que é construída mediante a colaboração entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, e, na sequência, propõe-se uma reflexão sobre a relevância da parceria entre professores/escola e pais/famílias a fim de construir, mediante a interação e a colaboração, uma rede de aprendizagem na escola pública em que esta pesquisa foi desenvolvida.

No penúltimo tópico deste artigo, são analisados, à luz da teoria, os dados obtidos por meio do projeto “Encontros e Vivências” relevantes para os propósitos deste estudo. Já nas considerações finais, argumenta-se acerca da rede de aprendizagem construída colaborativamente entre professores e pais participantes deste estudo, bem como se avalia a troca de experiências que mobilizou a criação de outros tipos de redes e que possíveis efeitos têm essas redes.

METODOLOGIA

Os dados analisados são oriundos do projeto “Encontros e Vivências”, o qual foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Enrique Fontes, nome fictício dado à instituição de ensino onde o estudo foi realizado, pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED).

Esse estabelecimento de ensino está situado em um bairro popular, longe do centro da cidade, um local violento, principalmente por causa do tráfico de drogas. O mesmo conta com setecentos e trinta alunos matriculados, distribuídos entre os turnos da manhã, tarde

e noite, cinquenta e nove professores, três estagiários, cinco funcionários concursados e treze terceirizados, sendo considerada uma escola de porte médio.

Participaram do projeto “Encontros e Vivências” vinte e quatro pais dos alunos da escola, com idades entre 20 e 40 anos, apenas um casal de avós com 70 anos e três professoras, com idades entre 26 e 50 anos integrantes da equipe diretiva. Uma delas é Orientadora Educacional e duas professoras fazem parte da Sala de Integração e Recursos (SIR).

É pertinente dizer que essas três profissionais participaram de todas as etapas do projeto, desde o planejamento das atividades até a execução e avaliação das mesmas. Também é preciso enfatizar que as professoras serão mencionadas com nomes fictícios, respectivamente, na análise dos resultados como: Amanda, Ana e Olga.

O projeto “Encontros e Vivências” acontecia na última sexta-feira de cada mês, das 18h30 até as 20h30, em uma sala de reuniões da escola, no ano de 2018. No total, foram realizados sete encontros, mas, neste artigo, são analisados os resultados de dois deles: terceiro e sexto, os quais são considerados pertinentes para a finalidade deste estudo.

A seguir, são descritas as propostas de atividades desenvolvidas no terceiro e no sexto encontro das reuniões realizadas com os pais. É importante enfatizar que, a partir dessas atividades, foram obtidos os relatos dos pais dos alunos da escola Jean Piaget, os quais serão motivo de análise e de discussão neste artigo.

Desses relatos, foram selecionados os dos grupos 1 e 2 referentes às questões a, b, c e d do terceiro encontro, pois os mesmos são considerados pertinentes para evidenciar as aprendizagens que os pais acreditam ter construído na troca de experiência com outros pais participantes do projeto “Encontros e Vivências” e com as professoras. Já no sexto encontro, são levadas em consideração todas as palavras-chave escritas sobre rede pelos pais participantes deste estudo.

Também fazem parte da presente análise os relatos de três professoras integrantes das reuniões de pais que ocorriam na escola, membros da equipe diretiva. O papel da pesquisadora consistiu em indagar essas docentes a respeito do que elas aprenderam na troca de experiências com os pais dos alunos participantes do projeto levado a cabo na EMEF Enrique Fontes.

O instrumento utilizado para a geração dos dados referentes às professoras foi uma ficha que deveria ser respondida por escrito e que tinha como título: “Observe os relatos produzidos pelos pais dos alunos e expresse sua opinião, por escrito, acerca do que você acredita que aprendeu com eles”. Essa ficha foi respondida pelas professoras Amanda, Ana e Olga, as quais planejaram, executaram e participaram de todos os encontros.

A seguir descrevemos, na íntegra, cada uma das atividades realizadas no terceiro e sexto encontros.

A proposta levada a cabo no terceiro encontro foi o desenvolvimento de um desenho coletivo. Os integrantes de cada grupo receberam um traçado de uma parte de um animal, que era uma vaca, para construir colaborativamente as outras partes do bicho que faltavam.

Na continuação, os cinco grupos juntaram as partes de seus desenhos e puderam ver, finalmente, os efeitos do trabalho construído a muitas mãos, ou seja, de forma colaborativa.

Na sequência, foi proposta uma reflexão sobre as seguintes questões:

- Que sentimentos afloraram ao ter de passar o desenho adiante e vê-lo alterado? Como lido com esses sentimentos?
- O que aprendi com essa experiência?
- Que relação essa situação tem com o fato de trazer o meu filho para a escola?
- O que você achou do resultado final do desenho?

Por último, os grupos escreveram os resultados de suas discussões e compartilharam suas respostas no grande grupo.

A atividade realizada no sexto encontro consistiu em responder a seguinte pergunta:

a) Qual meu papel nesta rede?

Ressalta-se que, a partir da avaliação que os integrantes do projeto “Encontros e Vivências” empreendiam em cada reunião, as professoras organizavam os demais encontros. Enfatiza-se, também, que todas as atividades desenvolvidas com as famílias dos alunos aconteciam sempre em grupos, eram discutidas, escritas e compartilhadas oralmente no grande grupo.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

O século XXI é marcado pela revolução digital, a qual muda consideravelmente a forma de interagir entre as pessoas, a forma de incluir e excluir, bem como a forma de aprender. Para Bauman (2011), na sociedade contemporânea líquida, nada é estanque, muito pelo contrário, quase tudo é provisório, inclusive o excessivo número de informações disponíveis nas redes sociais, tais como *facebook*, *whatsapp*, *instagram* etc., ou seja, com tanta informação disponível e rapidez na produção das mesmas, a aprendizagem parece, muitas vezes, ficar em segundo plano.

Ainda de acordo com esse autor, nessa liquidez em que se movimenta a vida na contemporaneidade, são criados, diariamente, inúmeros amigos virtuais, os quais são “deletados” momentaneamente da mesma forma que são criados. Essa sociedade hiperconectada com o mundo cria também sujeitos frágeis no âmbito das relações pessoais e no contato físico com os outros.

Se, por um lado, a forma de agir originada da revolução tecnológica cria indivíduos mais isolados em sua intimidade, por outro, “possibilita o acesso de todos” a um meio rico de informações e de expressão, podendo favorecer o desenvolvimento de criatividade e curiosidade de crianças e adolescentes devido ao acesso imediato destes, por meio de seus celulares conectados à internet, aos diferentes meios de comunicação.

Nesse sentido, Nóvoa (2018) afirma que a revolução tecnológica não se trata de novos equipamentos tecnológicos, mas de modos diferentes de aprender com essas novas tecnologias. Assim, para o autor, é necessário perceber a relevância das comunidades na formação e na educação das crianças e dos jovens, sem esquecer que a educação deve acontecer para a convivência intercultural, ou seja, para interagir de forma harmônica em um mundo globalizado.

No que se refere à aprendizagem, Nóvoa (2018) enfatiza que a educação precisa ser aberta e preparar os estudantes para o desconhecido, uma vez que as crianças que estão na educação infantil hoje serão os indivíduos que estarão no mercado de trabalho dentro de poucos anos. Nesse sentido, não se sabe que mercado será esse e nem que trabalhos existirão. Por isso, é preciso que a escola prepare as crianças e os jovens para o desconhecido.

Na preparação para o novo, para o porvir, é de extrema relevância a troca de experiência entre pais e professores com a finalidade de construir aprendizagens de forma colaborativa com a finalidade de auxiliarem os alunos no seu processo de aprendizagem. Na mesma linha de raciocínio, afirma Deleuze que “aprender é fazer com o outro, não fazer como, imitar o outro” (2006, p.48), pois, através das relações com outras pessoas, vamos sendo “ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE, GUATARRI, 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, Gallo (2012) também concebe a aprendizagem como o encontro com o outro, com o diferente, a possibilidade da criação de novas possibilidades, pois enfatiza que não existe algo parecido e reprodução da mesma coisa no ato de aprender, uma vez que, segundo esse autor:

[...] não imitamos, mas fazemos com, fazemos juntos, fazendo de nosso próprio jeito, construindo nossa própria resposta. No aprender, não há reconhecimento, retorno ao mesmo para todos, mas há no aprender criação, geração de diferenças, de possibilidades sempre novas que se abrem para cada um.

De acordo com Vygotsky (1978), a interação social é o pré-requisito essencial para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, resultante do esforço colaborativo de aprender, entender e resolver problemas. Ele concebe a aprendizagem como ação social e para que esta se realize, é preciso haver interação, o que exige atender algumas condições: as interações devem estar dentro da “zona proximal de desenvolvimento” (ZPD), em que os “andaimes” - ajuda do parceiro mais experiente pela interação - levam a compreender e a estruturar os conhecimentos a serem desenvolvidos.

Assim, segundo o autor, a interação é tida como origem do desenvolvimento mental do ser humano, e todo o progresso cognitivo surge como resultado da interação entre os indivíduos, que, ao se apoiarem mutuamente, como ocorreu no caso dos professores e pais participantes do projeto “Encontros e Vivências”, tornaram possível que cada um trabalhasse na sua ZPD.

No que se refere à aprendizagem entre professores e famílias, entende-se que é na troca de experiências, no diálogo com os outros participantes do projeto que professores e pais tiveram a oportunidade de construir conhecimento de forma colaborativa. De acordo com Natel (2014), é por meio do diálogo que as pessoas constroem redes de relacionamentos na sociedade, revelando, através dele, suas crenças, valores, dúvidas, certezas, amores e desamores, que participam, enfim, da sociedade.

A esse respeito, Silva e Baptista (2015) afirmam que aprender é um processo que ocorre de forma compartilhada, por meio das trocas de experiência e das relações com os outros, organizando-se a partir de uma rede que se constitui de idas e vindas, regular e irregularmente, entre curvas, que se encontram, se distanciam e se (re)encontram ou não.

Assim, a aprendizagem na escola pública regular deve ser compromisso de todos os cidadãos, principalmente dos pais e professores que devem ser parceiros na tarefa de aprender juntos para auxiliar os alunos no ambiente escolar. Para isso, é preciso reforçar os laços da escola e da família a fim de ajudar os estudantes não só no seu desenvolvimento cognitivo, mas também, conforme propõe Moll (2012), no desenvolvimento integral do aluno, nos âmbitos: social, emocional, cultural.

Quando professores e pais constroem conhecimento juntos com a finalidade de se auxiliarem mutuamente na educação dos alunos, estão trabalhando para a inclusão social. A inclusão, conforme Tezzari (2018) envolve a luta contra a exclusão de grupos marginalizados como minorias étnicas, mulheres, população indígena, população quilombola, imigrantes, pessoas com deficiências, entre outros. Para que seja possível incluir a todos os sujeitos na escola, é imperativo que a convivência com a diversidade inicie desde a mais tenra idade.

Para concluir as reflexões empreendidas neste capítulo, é pertinente citar Reck (2011), uma vez que, para essa autora, a inclusão escolar é um modelo de educação, é uma filosofia e uma prática educativa cujo objetivo maior é melhorar a aprendizagem de todos os alunos no mesmo contexto. Portanto, o trabalho, nessa perspectiva, é um processo permanente, devendo contar com a participação das famílias na aprendizagem dos estudantes. É sobre isso que trata o próximo capítulo.

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTOS ENTRE ESCOLA (PROFESSORES) E FAMÍLIA (PAIS) PARA CONSTRUIR UMA REDE DE APRENDIZAGEM

Na introdução deste artigo, discute-se a importância de a escola se reinventar para poder tornar-se significativa para os alunos. Mas só isso não basta: é preciso que a escola amplie seus vínculos com as famílias dos estudantes e que, juntos, encarem a tarefa de ensinar.

O entendimento de famílias neste artigo abrange as constituídas das mais variadas formas, desde as formadas por pai, mãe e filhos até as organizadas por casais separados

que constituíram novas famílias em outros relacionamentos, famílias composta por homossexuais, por avós e netos, entre outras.

Acredita-se que é extremamente relevante a participação da família na educação formal e informal dos estudantes, pois a instituição família, além de refletir os problemas da sociedade, tem o dever de desenvolver nos alunos valores éticos e humanitários e aprofundar os laços de solidariedade.

Nesse sentido, a participação da família na vida escolar dos filhos é fundamental, pois há estudos, como o desenvolvido por Piaget (2007) os quais mostram que os aprendizes percebem o quanto os pais estão acompanhando seu desenvolvimento escolar, perguntando como foram as aulas, questionando sobre as tarefas realizadas na escola, e isso impacta na sua aprendizagem, dando-lhes segurança e, como consequência, melhorando o desempenho dos estudantes nas atividades escolares.

Nesse mesmo viés de discussão, Polonia e Dessen (2005) enfatizam que, quando o foco de debate é o papel dos pais na escolarização dos filhos e suas implicações para a aprendizagem, na escola, há aspectos a serem considerados. Dentre eles, convém salientar a importância do papel da família como mobilizadora do rendimento escolar do aluno e o quanto o fato de ela se distanciar da escola pode provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas.

Entendendo a relevância da presença da família na escola, bem como por observar cada vez mais a ausência dela nesse espaço, foi que a EMEF Jean Piaget decidiu elaborar e aplicar o projeto “Encontros e Vivências”, buscando proporcionar aprendizagens para os professores junto às famílias e vice-versa de modo a contribuir no desenvolvimento integral dos alunos. Para isso, o projeto antes mencionado procurou envolver os pais nas demandas educacionais da escola, a fim de fazer também com que refletissem sobre suas próprias demandas educativas e pessoais para, dessa forma, criar uma rede de aprendizagem na escola pública onde esse projeto foi aplicado.

A concepção de “rede” criada na EMEF Jean Piaget é oposta ao conceito de “paredes”, conforme afirma Sibilía (2012), uma vez que as paredes demarcam um espaço determinado, ao passo que a rede é aberta e possibilita a ampliação das relações e do conhecimento.

Dentro das premissas que sustentam o trabalho desenvolvido em sala de aula e a pesquisa, entende-se que a aprendizagem acontece na relação com o outro. Portanto, o conhecimento é construído em rede.

Nesse sentido, este estudo tem a intenção de evidenciar que o projeto “Encontros e Vivências” possibilitou a constituição de uma rede de aprendizagem entre professores e pais na escola pública onde foi desenvolvido, propiciando a criação de sub-redes.

De acordo com Meirieu (2002), a educação é elencada pela discussão de todos os cidadãos e de todos os especialistas universitários. Cada um desses sujeitos tem uma opinião sobre a educação que considera verdadeira, uma vez que esteve ou ainda está, de

alguma forma, confrontado por realidades educativas. Esses atores sociais pensam “que a educação é uma das grandes questões nas sociedades, um desafio político fundamental, um objeto de debate que diz respeito a todos os cidadãos e, em primeiro lugar, aos mais esclarecidos, aqueles que tiveram a oportunidade de se beneficiar dela”. Meirieu (2002: P.37)

Para melhorar a educação de todos os estudantes, é preciso promover, no ambiente escolar, territórios de aprendizagens em que as famílias dos alunos possam participar das tomadas de decisões da escola junto com os professores, objetivando criar uma rede de aprendizagem, abrindo espaço, conforme Tezzari (2018), para novos saberes, no qual o erro e o fracasso possam ter um lugar importante nas tomadas de decisão pedagógicas dos professores.

Para isso, acredita-se que é relevante dialogar com a própria experiência, com a comunidade escolar, o que, de acordo com Meirieu (2002: 8), é saber “fazer com”, “o que implica refletir sobre a própria prática, escrevendo sobre e a partir dela, recorrendo à memória, mas também à imaginação, acreditando em si e nos outros, acolhendo, experimentando e descobrindo novas formas de construir as relações e conhecimento de forma interativa, por meio da colaboração”.

Nessa ótica, a rede que embasa este artigo é a composta por um formato colaborativo, na qual diferentes indivíduos contribuem com sua experiência, visão e práticas para a construção de uma solução para um problema em comum, conforme propõe Monteiro (2017).

Assim, partilha-se da definição de rede de Monteiro (2017) e vai-se além, uma vez que se propõe uma rede de aprendizagem na escola Enrique Fontes, a qual se constituiu na colaboração de seus participantes e que tem como base as vivências que são potencializadoras do engajamento no diálogo dos interagentes através das trocas de experiências, com estímulo à criatividade por meio da interação. Essa dinâmica tem a finalidade de compreender as dificuldades dos participantes da rede, discuti-las e, na medida do possível, elencar soluções para resolver os problemas enfrentados pelos participantes dessa rede.

Isso significa que os professores da EMEF Enrique Fontes, ao trabalharem com alunos de realidades menos privilegiadas, precisam ter, como ponto de partida para promover a aprendizagem, a colaboração das famílias, bem como de toda a comunidade escolar, levando em consideração as necessidades inerentes à realidade dos estudantes e trabalhá-las em cooperação com suas famílias, beneficiando-se das aprendizagens que os professores obtiveram com pais e demais responsáveis pelos alunos dessa escola mediante as trocas de experiência que o projeto “Encontros e Vivências” lhes propiciou.

A esse respeito, é pertinente citar Capra (2006), que define *autopoiese* como sendo a organização comum a todos os sistemas vivos. Sobre isso o autor argumenta:

Trata-se de uma rede de processos de produção, nos quais a função de cada componente consiste em participar da produção ou da transformação de outros componentes da rede. Desse modo, toda rede, continuamente, 'produz a si mesma'(CAPRA, 2006, p.89).

Esse tipo de rede, ao mesmo tempo em que é criada, ela se recria. Nessa simbiose, recria-se a si mesma, uma vez que redes são estruturas abertas que tendem a se expandir, gerando novos nós, que compartilham os mesmos códigos de comunicação.

Dessa forma, o papel de cada integrante da rede de aprendizagem que se formou na escola Enrique Fontes consistiu em produzir ou participar das mudanças de outros membros dessa rede. Por isso, a escola e a família cumprem um papel essencial na criação de uma rede de aprendizagem na escola pública.

A esse respeito é importante citar Piaget:

A escola na realidade tem tudo a ganhar, ao tomar conhecimento das reações dos pais, e estes experimentam um proveito cada vez maior ao serem iniciados, por sua vez, nos problemas da escola. Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (2007, p.50)

A responsabilidade da família para com o processo de escolarização dos filhos, bem como a importância de sua presença no contexto escolar também são reconhecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 1º que diz o seguinte: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais." (BRASIL, 1996).

A esse respeito, Reis (2007) enfatiza que a escola nunca educa de forma isolada, pois a responsabilidade educacional da família é constante. Ao escolher a escola dos filhos, segundo esse autor, a relação com ela apenas inicia. Portanto, precisa haver o diálogo entre escola, pais e filhos.

Já Parolim (2003) afirma que:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99).

Também Paro (1992) enfatiza que a escola necessita usar todos os métodos possíveis para aproximar-se da família, possibilitando compartilhar informações importantes com relação aos seus objetivos, recursos, problemas e questões pedagógicas.

De acordo com Polonia e Dessen (2005, p. 305), “Os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos.”

Acredita-se que a escola e a família são responsáveis pela formação integral dos alunos, cabendo à escola desencadear o diálogo com as famílias e propor o trabalho com conteúdos significativos que levem em consideração a realidade dos estudantes. Já as famílias têm a responsabilidade de contribuir e acompanhar a aprendizagem fornecida na escola.

A esse respeito, Polonia e Dessen (2005, p.304), ao enfocarem o papel dos pais na escolarização dos filhos e suas implicações para aprendizagem na escola, ressaltam a relevância da família como impulsionadora da produtividade e do aproveitamento escolar do aluno e enfatizam o fato de seu distanciamento poder provocar o desinteresse pela escola e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas.

No contexto atual, repleto de “vozes” dissonantes que desautorizam o conhecimento que é produzido na escola pública, as redes sociais que fascina os estudantes, entre outros meios de distração da sociedade contemporânea, mais do que nunca, a relação escola e família precisa ser reforçada.

Isso implica em sair das paredes da escola e construir uma rede, rede essa que é aberta e tem a responsabilidade de incentivar e criar oportunidades para trazer as famílias para dentro do espaço escolar com a finalidade de, juntos, aprenderem e ensinarem, fortalecerem vínculos e criarem uma rede colaborativa de aprendizagem, como foi feito no projeto “Encontros e Vivências” desenvolvido na escola Enrique Fontes.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: FALAS DOS PAIS SOBRE AS APRENDIZAGENS QUE OBTIVERAM NAS REUNIÕES PROMOVIDAS PELA ESCOLA A PARTIR DO PROJETO “ENCONTROS E VIVÊNCIAS”

Na continuação, são apresentados e discutidos os excertos dos grupos de trabalho do terceiro e sexto encontros, os quais são considerados relevantes para os propósitos deste estudo por revelarem as impressões, em termos de aprendizagem, dos pais que participaram do projeto “Encontros e Vivências”.

Os resultados obtidos por meio das respostas dadas no terceiro encontro são analisados a seguir. Primeiramente, apresenta-se e analisa-se o conjunto de dados referentes aos pais integrantes dos grupos 1 e 2 em cada uma das questões expostas na sequência como a, b, c e d. Essas respostas são oriundas da atividade realizada no terceiro encontro, que consistia em desenvolver um desenho coletivo de uma vaca, cujas partes do animal foram entregues a cada grupo de forma fragmentada.

Após o término do desenho coletivo, os participantes dos grupos 1 e 2 responderam um conjunto de perguntas, quais sejam:

- Que sentimentos afloraram ao ter de passar o desenho adiante e vê-lo alterado? Como lido com estes sentimentos?
- O que aprendi com esta experiência?
- Que relação esta situação tem com o fato de trazer o meu filho para a escola?
- O que você achou do resultado final do desenho?

Nas respostas dadas pelo grupo 1 às questões a e b, foi possível perceber evidências do trabalho colaborativo, pois a elaboração do desenho de uma vaca a várias mãos, ou seja, de forma cooperativa serviu para o aprimoramento das pessoas. Essa atividade favoreceu a troca de experiências entre as famílias dos alunos e as professoras, ou seja, o trabalho colaborativo implicou uma tomada de decisão na vida, no sentir-se útil e participativo para ajudar os filhos e para enfrentar a vida.

A constituição de uma rede de aprendizagem foi favorecida pela atividade, uma vez que evidenciou, nos resultados mencionados, que a colaboração permitiu a construção coletiva de aprendizagens dos pais e das professoras.

São citados, abaixo, os excertos das narrativas dos participantes do Grupo 1, para as questões a e b.

Participantes do Grupo 1, questão a) A experiência de completar o desenho foi positiva para nos melhorar, agir, nos sentir útil, participativos, em prol dos nossos filhos e de nossa vida.

Participantes do Grupo 1, questão b) Aprendi com esta experiência a compartilhar nossas ideias, nosso dia a dia, sobre filhos, educação, melhorar nossas condições como pessoas.

Nota-se uma expansão maior dessa rede nos relatos dos pais nas questões c e d, que tinham a finalidade de propor uma reflexão às famílias dos alunos sobre a relação existente entre a criação do desenho coletivo e o fato de trazer o filho para a escola, bem como questionava sobre o que os pais acharam do resultado final do desenho. Nesses relatos, citados abaixo, que foram construídos de forma colaborativa, os pais dos estudantes na questão c afirmam ter conseguido motivar-se mais para instigar os filhos a virem à escola, o que fez com que também aumentasse sua responsabilidade como pais.

Participantes do Grupo 1, questão c) O resultado final do desenho nos motiva ainda mais a incentivar nossos filhos a vir pra escola e aumenta nossa responsabilidade como pais.

Já na questão d, as famílias avaliam o resultado final do desenho como sendo “excelente”, uma vez que acreditam ter conseguido reunir potencial no grupo de trabalho para completar a ideia inicial de cada parte do desenho. Além disso, ressaltam a relevância do diálogo empreendido em seu grupo, como é possível perceber a seguir:

Participantes do Grupo 1, questão d) Excelente. Conseguimos completar a ideia inicial de cada desenho e conversamos em grupo.

Também nos trechos dos relatos do grupo 2, no que se refere à questão a, foi possível verificar que os participantes salientam as aprendizagens alcançadas por meio das trocas de experiências entre eles, conforme é possível visualizar no excerto citado abaixo.

Participantes do Grupo 2, questão a) A expectativa do que o outro vai desenhar para nós foi uma troca de experiências.

Igualmente, na questão b, os participantes ressaltam as aprendizagens que obtiveram com a experiência de construir um desenho coletivo. Nessa elaboração, destacam a vivência de poder “compartilhar” ao montarem coletivamente o desenho, chegando a serem surpreendidos com os efeitos do trabalho colaborativo. Percebe-se essa constatação no relato a seguir:

Participantes do Grupo 2, questão b) Aprendemos a compartilhar.

No que se refere ao relato feito pelos integrantes do grupo 2, na questão c, os participantes enfatizam a relevância da parceria entre escola e família para a aprendizagem dos filhos, visto que a escola ensina os estudantes e cabe à família dar continuidade, em casa, ao desenvolvimento dessas aprendizagens a fim de alcançar os objetivos traçados pela escola; os pais ressaltam que a recíproca é verdadeira, como pode-se observar no excerto apresentado na continuação.

Participantes do Grupo 2, questão c) A escola tem um trabalho e a família dá continuidade em casa para conseguir o objetivo final, e os mesmos ao contrário.

Ainda no tocante à parceria entre escola e família, na pergunta c respondida pelo grupo 2, como se pode observar no excerto abaixo, os pais enfatizam a relevância de a família partilhar todos os momentos do filho na escola.

Participantes do Grupo 2, questão c) Compartilhar cada momento junto com nossos filhos na escola.

Finalmente, observa-se, no excerto obtido na questão d referente ao grupo 2, a ênfase dada pelas famílias à aprendizagem alcançada na troca de experiências através da integração de todas as partes do desenho, ou seja, ao ver montado o desenho final, o qual foi imaginado pelos pais de uma forma, mas foi concluído de outra. Eles enfatizam terem gostado do resultado final dessa experiência.

Participantes do Grupo 2, questão d) Um aprendizado, pois imaginamos o desenho de uma maneira e recebemos de outra forma, mas no final, gostamos do resultado.

espaço determinado, enquanto a rede é aberta e possibilita a ampliação das relações e do conhecimento. Nesse sentido, o projeto “Encontros e Vivências” possibilitou a constituição de uma rede de aprendizagem na EMEF Enrique Fontes, que compreende aspectos que vão além do aprender, quais sejam: acolhimento, respeito, afeto, carinho dedicação, segurança etc.

Assim, na escola inclusiva, todos os profissionais são responsáveis pelo desenvolvimento integral dos estudantes, pois, juntos, compõem a rede, que deve ser construída de forma coletiva, levando em consideração a formação dos alunos, saindo das paredes da escola, ou seja, ampliando as relações, produzindo rizomas, como propõe Deleuze e Guatarri (2011), que são “a extensão do caule que une sucessivos brotos. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter múltiplas entradas”(p.30).

Os relatos referentes aos pais apresentados e discutidos anteriormente foram mostrados às professoras da EMEF Jean Piaget, participantes e mentoras do projeto “Encontros e Vivências”, para que respondessem, por escrito, o que acreditam ter aprendido com os pais dos alunos.

APRENDIZAGENS QUE AS PROFESSORAS ACREDITAM TER ADQUIRIDO COM OS PAIS PARTICIPANTES DO PROJETO “ENCONTROS E VIVÊNCIAS”

A seguir, pode-se observar no excerto de uma das participantes, professora Amanda, as aprendizagens que acredita ter obtido com os pais. Ela destaca a importância de valorizar os “saberes dos pais” e cita, como exemplo, a colaboração entre pais e professores observada no intercâmbio de experiências nas reuniões que aconteciam na escola.

Também enfatiza a troca de experiência dos pais experientes que têm filhos com algum tipo de necessidade especial, como, por exemplo, autismo, os quais podem auxiliar no manejo do filho outros pais de uma criança autista, ainda inexperientes, que recebeu o diagnóstico recentemente.

Amanda: Fala 1. Valorização dos saberes desses pais, por exemplo, colaboração observada na troca de experiência entre eles e entre nós professores. Por exemplo: Uma família que tem um aluno com autismo no sexto ano, compartilhar sua experiência, trajetória de vida, formas de manejo com a família que recentemente recebeu o diagnóstico de seu filho.

Ainda de acordo com essa docente, as trocas de experiências com os pais proporcionou-lhe aprender para pensar sobre sua prática enquanto Orientadora Educacional da escola. Essas vivências, segundo ela, também lhe ajudaram a ser mais empática, isto é, colocar-se no lugar dos pais, sem fazer pré-julgamentos. Observam-se seus relatos nos excertos 2 e 3 citados abaixo.

Amanda: Fala 2. Aprendizagem para pensar sobre o meu saber fazer nesse espaço como Orientadora Educacional.

Amanda: Fala 3. Empatia (colocar-se no lugar dos pais, sem fazer pré-julgamentos).

Por último, a professora Amanda enfatiza, em seu discurso, que as reuniões promovidas a partir do projeto “Encontros e Vivências” propiciaram-lhe o fortalecimento de vínculos com os pais. Chama a atenção, também, para o fato de os pais irem à escola por causa do chamamento do SOE, o que, de acordo com ela, é diferente do fortalecimento dos laços entre escola e famílias dos alunos.

Observa-se essa afirmação no trecho 4 exposto à continuação.

Amanda: Fala 4. Fortalecimento de vínculo com os pais, o que é diferente dos pais que vão ao SOE conversar sobre seus filhos.

Na continuação, são expostos os resultados obtidos mediante as falas da professora Ana. No excerto 1, apresentado abaixo, ela se mostra surpresa com o questionamento sobre o que aprendeu com os pais participantes do projeto “Encontros e Vivências”.

A docente expressa o impacto que teve com o questionamento feito pela pesquisadora e o quanto este fez com que ela desconstruísse sua visão de aprendizagem como professora com relação aos pais. De acordo com a mestra, foi preciso refletir acerca de como contribui para a aprendizagem dos pais, bem como sobre como eles “nos ensinam”.

Ana: Fala 1. Primeiro é importante destacar o quanto a pergunta sobre “o que aprendi com a experiência” durante os encontros descontrói a questão da visão sob o ponto de vista do professor em relação ao crescimento e à participação dos pais. Tive que parar para pensar e também fazer algumas desconstruções de como via os pais. Muito importante e gratificante para a minha construção enquanto profissional parar para pensar não somente no que contribuo com os pais, mas como eles nos ensinam.

As aprendizagens mobilizadas e construídas entre professoras e pais participantes do projeto “Encontros e Vivências” apontadas pela professora Ana nos trechos 2 e 3 de seus relatos também são enfatizadas pela professora Amanda nos excertos 1 e 2 citados anteriormente.

Ambas as docentes salientam que os encontros de pais propiciaram-lhes ricas aprendizagens, e, inclusive a professora Ana grifa, no início de sua fala, citada abaixo, no excerto 2, a palavra “Aprendizagens” e menciona que aprendeu sobre a importância de escutar esses pais para poder ampliar o entendimento sobre o funcionamento e a história de vida de cada um.

Ana: Fala 2. Aprendizagens: Escutando os pais a cada encontro foi crescendo meu entendimento sobre o funcionamento e história de vida de cada um.

Essa relevância da escuta aos pais assinalada por Ana, bem como o crescimento de seu entendimento acerca do funcionamento e história de vida de cada família assinalada no trecho 3 de sua fala citada abaixo, segundo ela, tem a ver com a forma de lidar com situações que envolvem os filhos na escola. Além do mais, a participante Ana enfatiza que nem sempre esses fatores são entendidos pelos professores, os quais fazem pré-julgamentos acerca das famílias, os quais podem interferir no processo educativo.

Ana: Fala 3. Percebi que dependendo das histórias de vida dos pais e de seus funcionamentos é a maneira que os pais têm de lidar com as situações que envolvem seu filho. Muitas vezes julgamos as famílias até mesmo falando sobre “negligência”.

Na fala da professora Ana, fica evidente que esses pré-julgamentos acontecem, na maioria das vezes, por ignorância dos professores, ou seja, por falta de conhecimento sobre a história e o funcionamento de vida dos familiares de seus alunos. Pode-se afirmar que o mesmo também acontece com os pais com relação aos professores. Por isso, o projeto “Encontros e Vivências” mostrou-se um importante potencializador no tocante ao aproximar escola e família a fim de ensinar e aprender juntos.

Outro aspecto para o qual a professora Ana chama a atenção refere-se ao investimento destinado aos filhos feito pelos pais, o que pode parecer pouco diante dos olhos dos professores, mas que, na maioria das vezes, é o máximo que as famílias podem fazer naquele momento. Pode-se observar isso no excerto 4:

Ana: Fala 4. O que para nós pode ser pouco ou pouco investimento, muitas vezes para os pais, é o máximo que podem dar naquele momento – aprendi a respeitar o ritmo, a história, as vivências de cada um.

Outra abordagem relevante dada pela professora Ana e apresentada abaixo, no excerto 5, refere-se à surpresa que os pais de alunos com necessidades especiais de aprendizagens tiveram ao perceber, no contato com pais de alunos sem NEES, que o funcionamento das crianças sem NEES é semelhante ao das crianças com NEES. Ou seja, os pais puderam entender e aprender, nas interações com outros pais promovidas nos encontros, que crianças são crianças, têm comportamentos parecidos independente de ser atendidas na Sala de Integração e Recursos ou não.

Ana: Fala 5. Com a questão de ter outros pais de alunos sem NEES, os pais começaram a colocar suas surpresas em ver que outras crianças também têm os mesmos comportamentos.

Isso acontece, conforme a participante Ana, porque os docentes, ao ensinarem os alunos, muitas vezes, focam mais no laudo, na deficiência do que no potencial das crianças que pode ser observado a partir da escuta às famílias e da observação em sala de aula a respeito do que o aluno sabe fazer ou não. No excerto 6, citado abaixo, é possível pelo relato da participante constatar esse fato.

Ana: Fala 6. Percebi que, muitas vezes, trabalhamos valorizando o laudo, a necessidade educativa especial e acabamos não mostrando a esses pais que alguns comportamentos são relativos à personalidade, a fase do desenvolvimento que ele se encontra.

Finalmente, são apresentados e analisados os excertos obtidos nas narrativas da professora Olga. No primeiro deles, a participante enfatiza, de forma semelhante às falas já analisadas das professoras Amanda, nos excertos 1 e 2, e Ana, nos trechos 2 e 3, a relevância das aprendizagens adquiridas nas reuniões com os pais integrantes do projeto “Encontros e Vivências”. Essa participante revela a necessidade de ela como professora e dos demais profissionais professores estarem abertos para escutar mais, refletir e aprender com as famílias dos alunos. Podem ser vistas essas considerações abaixo, no excerto 1.

Olga: Fala 1. A partir dos encontros realizados com as famílias, cada vez mais fica clara a necessidade que temos, enquanto profissionais, de ouvir, refletir e aprender com as famílias de nossos alunos.

Olga, no excerto 2 abaixo relacionado, também enfatiza a importância de a escola promover a reflexão entre pais, pois, nessas discussões, eles revelam diferenças no investimento e no desenvolvimento que dispensam aos seus filhos. Além disso, conforme essa docente, as reflexões promovidas nos encontros proporcionaram aos pais maior confiança na escola e no trabalho dos professores, chegando a trazer em conversas particulares assuntos que, por muito tempo, permaneceram no âmbito familiar.

Olga: Fala 2. A discussão entre os pais traz à tona, diferenças no investimento e no desenvolvimento. Os pais passam também a confiar mais na equipe da escola e no trabalho proposto, trazendo, em conversas individuais, situações que, por um longo tempo, foram segredo na família.

No excerto acima, há evidências do fortalecimento dos vínculos entre família e escola, o que também já foi apontado pela participante Amanda, no excerto 4.

Finalmente, a professora Olga, no trecho 3 citado abaixo, enfatiza a relevância do trabalho calcado na empatia entre famílias e professores. Assinala-se que a participante Amanda, no excerto 3, também chamou a atenção que aprendeu a desenvolver a empatia nas reuniões de pais promovidas na escola.

A docente Olga ressalta a pertinência de desenvolver a empatia no trabalho entre famílias e professores, uma vez que a mesma “transforma as relações”, fazendo com que, a cada reunião, novas aprendizagens sejam construídas colaborativamente, e oportunizando a criação de um ambiente agradável de convivência, conforme pode-se observar na sequência a fala 3.

Olga: Fala 3. Trabalhar com a empatia entre as famílias e entre a equipe transforma as relações, e, a cada novo encontro, novas aprendizagens se constroem e muita energia positiva fica circulando entre todos.

Nos resultados gerados a partir das falas das três professoras participantes do projeto “Encontros e Vivências” sobre as aprendizagens que acreditam terem adquirido com os pais participantes das reuniões, nota-se que todas enfatizam as significativas experiências em termos de aprendizagem obtidas nas interações que aconteciam entre os participantes nos momentos de colaboração promovidos pelo trabalho coletivo.

A esse respeito, é importante reiterar Deleuze e Guatarri (2011), uma vez que salientam que o ato de aprender consiste em “fazer com o outro, não fazer como, imitar o outro” (2006, p.48), pois, na construção coletiva de conhecimentos com outras pessoas, vamos sendo “ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE, GUATARRI, 2011, p. 17).

Na mesma linha de raciocínio, Gallo (2012) concebe a aprendizagem como fazer junto com o outro, do nosso próprio jeito. Esse autor diz que, no aprender, há criação, geração de diferenças, de possibilidades sempre novas que se abrem para cada um.

As trocas de experiência com os pais resultaram em aprendizagens significativas das docentes que ressaltaram a valorização dos saberes dos pais, inclusive afirmaram ter aprendido com eles, entre tantas outras coisas, a empatia. O fortalecimento de vínculos entre escola e família também foi enfatizado pelas professoras, além dos importantes momentos de escuta que lhes propiciou o conhecimento da história de vida das famílias dos estudantes. Também sublinharam as aprendizagens ocorridas entre pais menos experientes na convivência com pais mais experientes que já passaram pelo processo de receber o laudo de seu filho.

No que diz respeito a esse conjunto de saberes que as professoras participantes deste estudo afirmam terem adquirido com os pais da escola Enrique Fontes, é pertinente citar Vygotsky (1978), uma vez que, para esse autor, é por meio da interação social que as pessoas constroem conhecimento, sendo este resultado do esforço colaborativo de aprender, entender e resolver problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas discussões empreendidas no presente artigo, foi enfatizada a relevância da aprendizagem colaborativa para a construção de uma rede de aprendizagem para além dos muros da escola, rede esta que é aberta e se sustenta na construção colaborativa de conhecimentos entre pais e professores para promover a aprendizagem dos alunos.

Ao longo das discussões empreendidas neste estudo, enfatizou-se a relevância da parceria entre família e escola, pois, para os professores, os pais dos alunos são uma fonte de informações extremamente importante que lhes proporciona o conhecimento acerca das necessidades específicas dos estudantes. Por isso, é essencial que se estabeleça uma relação de confiança e cooperação entre a escola e a família, uma vez que esse vínculo favorecerá o desenvolvimento cognitivo da criança.

Isso foi constatado ao se analisar o recorte dos dados dos pais e das professoras que participaram do projeto “Encontros e Vivências”, desenvolvido na EMEF Enrique Fontes.

É importante reiterar que a intenção deste artigo é revelar que, a partir das reuniões de professores com pais, foi formada uma rede de aprendizagem, e que esta rede apresentou evidências de aprendizagens construídas coletivamente pelos seus tecedores.

No que se refere aos pais, como foi possível observar nos resultados deste estudo, as aprendizagens surgiram por meio da troca de experiências com outros pais sobre o desenvolvimento dos seus filhos.

Com relação às professoras participantes da presente pesquisa, destacam-se as aprendizagens que puderam obter com os pais sobre a organização dos estudantes, escolarização dos mesmos, valorizando as experiências de vida das famílias dos alunos.

Nessa rede, professoras e pais aprenderam e ensinaram juntos, oportunizando a constituição de outras sub-redes. Um exemplo de sub-rede pode-se encontrar em uma escola próxima, que começou a realizar, no ano de 2019, a primeira edição do projeto “Encontros e Vivências”. Além dessa instituição de ensino, mais duas escolas municipais da região vão implantar esse projeto em 2020.

Já os possíveis efeitos dessa tecitura envolveram o estreitamento dos vínculos entre família e escola, compreendendo aspectos que vão além do aprender, quais sejam: acolhimento, respeito, afeto, carinho, segurança, dedicação, dentre outros, os quais podem influenciar positivamente na aprendizagem dos alunos.

Em suma, a rede de aprendizagem tecida colaborativamente entre pais e professoras da EMEF Enrique Fontes é representada na releitura da obra de Escher, artista holandês, feita por um aluno dessa instituição de ensino, o qual também é um dos nós dessa rede. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que o artista cria sua obra, cria a si mesmo. Nessa simbiose, recria-se a si mesmo!

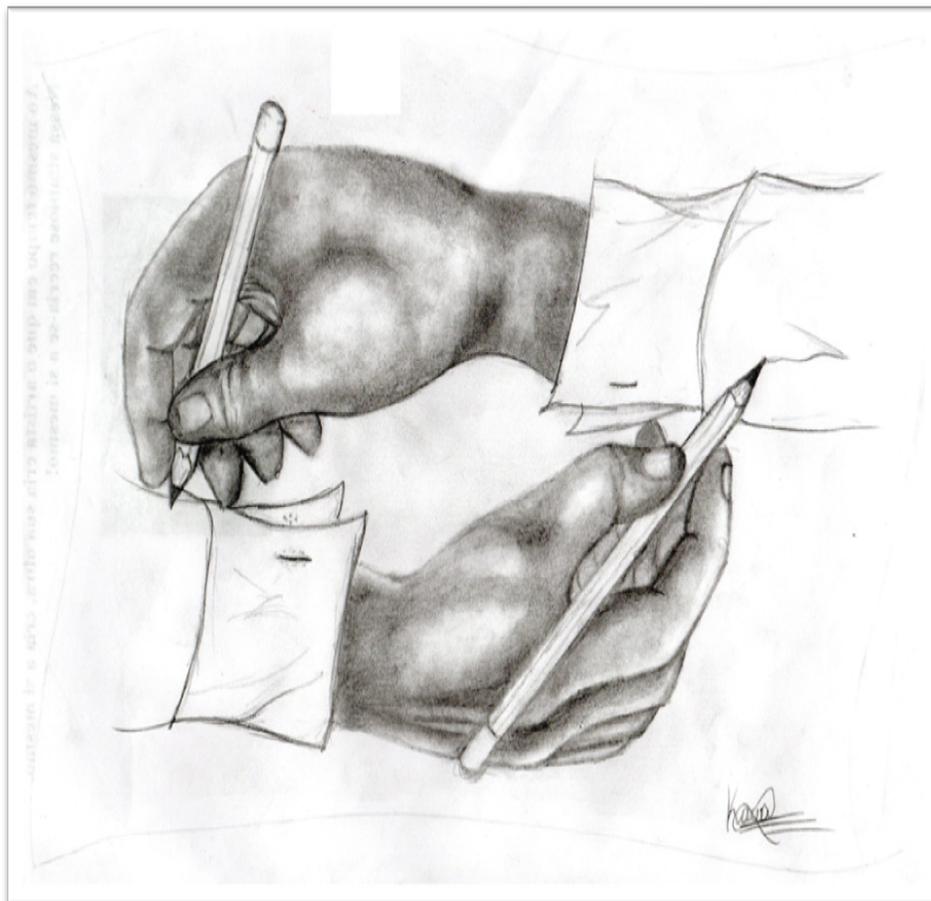


Figura 2

Fonte: Releitura de uma obra de Escher por Kauã Souza Gonçalves

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **O mundo pós-moderno: a condição social**. [25 de julho, 2011]. Londres. Entrevista concedida para Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília. MEC, 1996.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

GALLO, Sívio. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, **Anais...** Santa Catarina, 2012.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NATEL, T. B. **Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública**. 2014. 252 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

NÓVOA, A. A escola do Século XXI. **Revista EDUCATRIX**, ed.14, 2018. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/educatrix/ed14/educatrix14.html?pag=14>Acesso em: 12 de set. 2018.

PARO V. H. **Gestão da escola pública**: a participação da comunidade. Revista de estudos pedagógicos, 1992.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. v.9, n.2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>. Acesso em 05 jul 2016.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19 - 33.

REIS, Risolene Pereira. **Mundo Jovem**, n. 373. Fev. 2007.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Mayara; BAPTISTA, Claudio. Formação, cotidiano(s) e educação especial. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p. 31- 46, maio/ago.2015.

SITE. Disponível em: <https://pesquisas.face.ufmg.br/time/2017/06/01/pesquisa-da-ufmg-identifica-desafios-e-tendencias-dos-negocios-na-atualidade/>, em 27/09/2019.

TEZZARI, Mauren. **Inclusão escolar**: possibilidade de uma educação de qualidade para todos. Palestra proferida na Disciplina de Metodologias do Ensino de Línguas Estrangeiras, do Curso de Letras – Unisinos – 17-10-2018.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

CAPÍTULO 16

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E O TEATRO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 26/04/2021

Data de submissão: 19/02/2021

Eduardo Alexander Júlio César Fonseca Lucas

Professor Adjunto do Departamento de Medicina em Atenção Primária à Saúde (DMAPS) - Faculdade de Medicina (FM) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/8137202747043367>

Lucas Lima de Carvalho

Estudante de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/2391601741443755>

Lucas Rodrigues Claro

Estudante de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/9475170868519457>

Amanda dos Santos Cabral

Estudante de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/0044389574904582>

Bruna Liane Passos Lucas

Enfermeira Pós-Graduada do Centro Educacional Celso Lisboa (UCL)
Rio de Janeiro - RJ
<https://orcid.org/0000-0003-1268-4983>

Antonio Eduardo Vieira dos Santos

Tecnologista Sênior do Departamento de Ensino - Instituto Fernandes Figueira/FIOCRUZ - RJ. Professor Adjunto do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil - Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/3033201257950509>

Jéssica Andressa Reis de Souza

Estudante de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/2006660554983167>

Pamela Lima Dias Lins

Estudante de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/7525499955382959>

Simone Fonseca Lucas

MBA em Planejamento e Gestão Ambiental. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ
<https://orcid.org/0000-0003-1841-3789>

Ravini dos Santos Fernandes Vieira dos Santos

Professora Assistente do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil - Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/0411756285150788>

Alexandre Oliveira Telles

Professor Auxiliar do Departamento de Medicina em Atenção Primária à Saúde (DMAPS)
- Faculdade de Medicina (FM) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/2771961624507236>

Maria Cristina Dias da Silva

Enfermeira Aposentada do Departamento de Medicina em Atenção Primária à Saúde
(DMAPS) - Faculdade de Medicina (FM) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/6299294535364919>

Maria Kátia Gomes

Professora Adjunto do Departamento de Medicina em Atenção Primária à Saúde
(DMAPS) - Faculdade de Medicina (FM) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/6352425745212457>

RESUMO: Trata-se de um capítulo de livro oriundo de uma revisão de literatura que objetivou: a) caracterizar a produção científica, no período 2007 a 2019, acerca da educação em saúde de escolares, com base no teatro como ferramenta facilitadora; e, b) discutir as implicações dos principais resultados evidenciados na produção científica. A busca dos artigos científicos nas bases selecionadas, LILACS, MEDLINE e BDEF, foi feita no período de novembro a dezembro de 2019. Foram selecionados como descritores: “Saúde do Estudante”; “Drama”; e, “Serviços de Saúde Escolar”. A amostra final foi de quatro estudos. Os artigos analisados descrevem as contribuições da abordagem lúdico-teatral para a obtenção de resultados satisfatórios nas práticas de promoção da saúde, porém não discutem em profundidade a influência da cultura e os modos de viver da comunidade nessas práticas. A análise da produção científica disponível sobre a temática, revela que embora haja avanços nos estudos indicando a importância do teatro na educação em saúde, ainda existem lacunas quanto à discussão de aspectos que abordam a dimensão psicossocial dessas práticas. Os resultados desse estudo indicam a necessidade de mais investigações para o aprofundamento do conhecimento sobre o assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde do Estudante, Drama, Serviços de Saúde Escolar.

HEALTH EDUCATION AND THE THEATER: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: This is a book chapter from a literature review that aimed to: a) characterize the scientific production, in the period 2007 to 2019, about health education for school children, based on theater as a facilitating tool; and, b) discuss the implications of the main results evidenced in scientific production. The search for scientific articles in the selected databases, LILACS, MEDLINE and BDEF, was carried out from November to December 2019. The following descriptors were selected: “Student Health”; “Drama”; and, “School Health Services”. The final sample was four studies. The analyzed articles describe the contributions of the playful-theatrical approach to obtaining satisfactory results in health

promotion practices, however, they do not discuss in depth the influence of culture and the ways of life of the community in these practices. The analysis of the scientific production available on the theme, reveals that although there are advances in studies indicating the importance of theater in health education, there are still gaps regarding the discussion of aspects that address the psychosocial dimension of these practices. The results of this study indicate the need for further investigation to deepen the knowledge on the subject. **KEYWORDS:** Student Health, Drama, School Health Services.

INTRODUÇÃO

A Educação Popular em Saúde promove a reflexão acerca dos elementos relacionados aos diferentes modos de viver das comunidades que interferem no estado de saúde da mesma, tendo enfoque na prevenção de agravos. Esta é orientada pelas demandas e necessidades de saúde da população, valorizando o saber popular, cultura e individualidades de cada usuário. Desta forma, promove a autonomia e protagonismo dos indivíduos nos processos relacionados à manutenção de sua própria condição de saúde (GUBERT *et al.*, 2009). A criação efetiva de vínculo entre usuário e profissionais da saúde é indispensável para a obtenção dos resultados supracitados. Como estratégia para aproximar a comunidade dos serviços de saúde, lança-se mão de metodologias ativas a fim de estabelecer esta conexão e motivar o interesse das coletividades nas práticas educativas em saúde (LUCAS *et al.*, 2020).

Sob este prisma, o teatro surge como uma estratégia potencializadora da educação em saúde, por ser um método de comunicação efetivo que adequa as práticas educativas ao vocabulário e vivências da comunidade. Permitindo assim a troca de saberes em saúde de forma fluida e a integração dos indivíduos no processo de promoção da saúde (LUCAS *et al.*, 2020; NAZIMA *et al.*, 2008). Conhecendo as potencialidades e contribuições da ferramenta lúdico-teatral para o processo de educação popular em saúde e percebendo lacunas quanto a aplicação desta metodologia ativa, torna-se importante a exploração do estado da arte acerca desta temática.

Nesse cenário, a revisão integrativa é um importante método de pesquisa para abordar o tema por conceder um panorama consistente e compreensível de conceitos, teorias e problemas relevantes para a temática. Esse método sintetiza diversos estudos encontrados por meios confiáveis, sendo possível o acesso à conclusões gerais referentes ao assunto estudado (MENDES, 2008). Esse tipo de revisão inclui a análise de pesquisa nos âmbitos experimentais e não experimentais, fazendo um arranjo de dados da literatura teórica e empírica incorporados em uma organização estrutural efetiva. Assim, amplia-se o teor de estudo referente ao tema (SOUZA, 2010). Além disso, esse artifício possibilita abordar dados de cunho científico e extensionista expandindo as vias de análise, uma vez que ambos os métodos geram materiais relevantes para a comunidade e os profissionais da saúde.

A revisão integrativa auxilia na sintetização das informações presentes em estudos disponíveis sobre o tema estudado, servindo como norteadora da Prática Baseada em Evidências (PBE) (WHITTEMORE, 2005). A PBE visa aplicar a pesquisa científica no processo de assistência à saúde, incorporando resultados de estudos e artigos eficazes na prática clínica (MENDES, 2008). A PBE ampara a tomada de decisão, por considerar estudos científicos confiáveis, sendo fundamental para a melhoria dos resultados nas práticas em saúde (SCHNEIDER *et al.*, 2018). Por meio desse método, é possível aperfeiçoar os cuidados com os pacientes, visando melhora na obtenção de resultados clínicos. No âmbito da Educação em Saúde, a PBE se faz necessária para conduzir uma abordagem associada a fontes científicas, mas também para guiar profissionais de saúde na execução de estratégias educacionais mais qualificadas e atualizadas.

Considerando o exposto, surgiu o interesse em realizar o presente estudo buscando responder às seguintes questões: 1) Que evidências científicas existem acerca da contribuição das práticas teatrais para a promoção da saúde do escolar? 2) Que fatores interferem na implementação de práticas educativas na modalidade teatral?

Assim, os objetivos desta investigação foram: a) Caracterizar a produção científica, no período de 2007 a 2019, acerca da educação em saúde, de escolares, com base no teatro como ferramenta facilitadora; e, b) Discutir as implicações dos principais resultados evidenciados na produção científica.

Entende-se escolar, neste capítulo de livro, como crianças na faixa etária de 6 a 12 anos.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma revisão bibliográfica, tendo como finalidade fazer uma análise crítica sobre determinado assunto. Dessa maneira, visando adquirir maiores conhecimentos sobre a temática (LAKATOS, 2005). A pesquisa foi elaborada a partir das seguintes etapas: a) escolha do tema e questões de pesquisa; b) definição dos objetivos; c) determinação dos critérios de inclusão e exclusão para a busca de estudos científicos; d) levantamento bibliográfico nas bases virtuais selecionadas; e) interpretação e análise dos dados encontrados; e, f) apresentação dos resultados. A Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) foi eleita como ponto de partida para a busca de estudos científicos referentes à temática estudada, já que ela possibilita o acesso a outras bases. Destacam-se a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (Medline). Os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) selecionados foram “Saúde do Estudante”, “Drama” e “Serviços de Saúde Escolar”, os quais foram cruzados entre si de modo a possibilitar um refinamento da busca, utilizando o operador booleano “and”.

A busca dos estudos científicos nas bases referidas acima foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2019. Os critérios de inclusão de estudos estabelecidos para a revisão foram:

- Artigos científicos, teses, dissertações de mestrado, monografias e anais de congresso;
- Publicações com texto completo disponível nas bases de dados consultadas;
- Publicações nos idiomas português, inglês e espanhol;
- Publicações dos últimos doze anos, a partir do marco do Programa Saúde na Escola (PSE), perfazendo o período compreendido entre 2007 e 2019.

Foram estabelecidas nos critérios de exclusão as seguintes produções intelectuais: notas prévias, entrevistas, resenhas, artigos de opinião, conferências e manuais.

Na primeira busca, foi utilizado o descritor “Saúde do Estudante”, resultando em 10.844 publicações. Para a segunda, utilizou-se o descritor “Drama” sendo localizadas 719 publicações. Na terceira, utilizando o descritor “Serviços de Saúde Escolar” foram encontradas 16.814 publicações. Na quarta, utilizando o descritor “Saúde do Estudante” associado respectivamente ao termo “Drama”, foram localizadas 18 publicações. Na quinta, utilizando o descritor “Saúde do Estudante” associado ao termo “Serviços de Saúde Escolar” foram identificadas 753 publicações. Na sexta, utilizando o descritor “Drama” associado ao termo “Serviços de Saúde Escolar”, foram localizadas 11 publicações. Na sétima, utilizando o descritor “Saúde do Estudante” associado aos termos “Drama” e “Serviços de Saúde Escolar”, foi localizada 1 publicação, conforme demonstrado no Quadro 1. É importante ressaltar que as buscas foram feitas por dois revisores independentes em momentos diferentes, que aplicaram os mesmos critérios, obtendo os mesmos resultados.

Com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, das 30 produções encontradas foram excluídas 26, por não atenderem aos parâmetros previamente estabelecidos. Com isso, restaram 4 artigos (1 da base Lilacs e 3 da base Medline) como amostra final para interpretação e análise. Este material passou então por uma leitura flutuante exploratória para verificação de sua adequação ao alcance dos objetivos propostos pela presente investigação. Em seguida, foi realizada a leitura crítica do mesmo material, buscando a contribuição analítica do texto para a pesquisa em tela.

Para possibilitar a interpretação do material encontrado, as referências selecionadas foram organizadas em um quadro sinóptico, de acordo com as seguintes informações: título do artigo, idioma, autor, titulação e área de conhecimento, ano, periódico de publicação, objetivos, metodologia e resultados (Quadro 2). Em seguida, os dados foram analisados descritivamente sem desconsiderar alguns aspectos quantitativos, quando disponíveis, e discutidos à luz da bibliografia pertinente. Por se tratar de pesquisa bibliográfica não foi necessária a submissão em Comitê de Ética. Não há conflitos de interesses associados à publicação deste artigo.

RESULTADOS

Busca	Estrutura	Sintaxe de busca	Resultado
#1	"Saúde do Estudante" Filtros: Texto completo disponível, Lilacs, Medline, Bdenf português, inglês e espanhol, 2007 a 2019	saúde do estudante AND (instance:"regional") AND (fulltext:("1") AND db:(("MEDLINE" OR "LILACS" OR "BDENF") AND la:(("en" OR "pt" OR "es") AND year_cluster:(("2015" OR "2014" OR "2017" OR "2016" OR "2013" OR "2012" OR "2011" OR "2010" OR "2009" OR "2008" OR "2018" OR "2019" OR "2007"))	10.844
#2	"Drama" Filtros: Texto completo disponível, Lilacs, Medline, Bdenf português, inglês e espanhol, 2007 a 2019	drama AND (instance:"regional") AND (fulltext:("1") AND db:(("MEDLINE" OR "LILACS" OR "BDENF") AND la:(("en" OR "pt" OR "es") AND year_cluster:(("2013" OR "2011" OR "2012" OR "2016" OR "2015" OR "2010" OR "2014" OR "2009"))	719
#3	"Serviços de Saúde Escolar" Filtros: Texto completo disponível, Lilacs, Medline, Bdenf português, inglês e espanhol, 2007 a 2019	serviços de saúde escolar AND (instance:"regional") AND (fulltext:("1") AND db:(("MEDLINE" OR "LILACS" OR "BDENF") AND la:(("en" OR "pt" OR "es") AND year_cluster:(("2015" OR "2017" OR "2014" OR "2016" OR "2013" OR "2012" OR "2011" OR "2010" OR "2009" OR "2008" OR "2018" OR "2019" OR "2007"))	16.814
#1 AND #2	"Saúde do Estudante" AND "Drama" Filtros: Texto completo disponível, Lilacs, Medline, Bdenf português, inglês e espanhol, 2007 a 2019	(tw:(saúde do estudante) AND (tw:(drama) AND (instance:"regional") AND (fulltext:("1") AND db:(("MEDLINE" OR "LILACS") AND la:(("en" OR "pt") AND year_cluster:(("2016" OR "2017" OR "2008" OR "2011" OR "2009" OR "2013" OR "2014" OR "2018"))	18
#1 AND #3	"Saúde do Estudante" AND "Serviços de Saúde Escolar" Filtros: Texto completo disponível, Lilacs, Medline, Bdenf português, inglês e espanhol, 2007 a 2019	(tw:(saúde do estudante) AND (tw:(serviços de saúde escolar) AND (instance:"regional") AND (fulltext:("1") AND db:(("MEDLINE" OR "LILACS" OR "BDENF") AND la:(("en" OR "pt" OR "es") AND year_cluster:(("2017" OR "2015" OR "2014" OR "2016" OR "2012" OR "2013" OR "2011" OR "2008" OR "2010" OR "2018" OR "2009" OR "2019" OR "2007"))	753
#2 AND #3	"Drama" AND "Serviços de Saúde Escolar" Filtros: Texto completo disponível, Lilacs, Medline, Bdenf português, inglês e espanhol, 2007 a 2019	(tw:(drama) AND (tw:(serviços de saúde escolar) AND (instance:"regional") AND (fulltext:("1") AND db:(("MEDLINE" OR "LILACS") AND la:(("en") AND year_cluster:(("2010" OR "2011" OR "2015" OR "2008" OR "2009" OR "2012" OR "2013" OR "2017"))	11
#1 AND #2 AND #3	"Saúde do Estudante" AND "Drama" AND "Serviços de Saúde Escolar" Filtros: Texto completo disponível, Lilacs, Medline, Bdenf português, inglês e espanhol, 2007 a 2019	(tw:(saúde do estudante) AND (tw:(drama) AND (tw:(serviços de saúde escolar) AND (instance:"regional") AND (fulltext:("1") AND db:(("MEDLINE" AND la:(("en") AND year_cluster:(("2009"))	1

Quadro 1 - Número de resultados obtidos por meio da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

Título/ Idioma	Autor/Titulação/Área	Ano	Revista	Objetivos	Metodologia	Resultados
Steps on a Journey to TB control in Solomon Islands: a cross-sectional, mixed methods pre-post evaluation of a local language DVD (Inglês)	Autores: Massey, P. D.; Asageni, R.; Wakageni, J.; et al. Titulação: não especificada. Área: não especificada. Filiação institucional: University of New England, Atoufi Adventist Hospital, James Cook University.	2015	BMC International Health and Human Rights	1) Aumentar a taxa de detecção de casos de Tuberculose no Kwaio Oriental através do desenvolvimento de um recurso audiovisual (DVD) no idioma local para conscientização da tuberculose; 2) Compartilhar esse recurso com pessoas de aldeias remotas; 3) Avaliar o impacto do recurso nas comunidades locais; 4) Descrever questões-chave para uma análise mais aprofundada.	Desenvolvimento e avaliação de um DVD na língua local (Kwaio) com cinco vídeos, contendo músicas/cantigas locais (ai'maa); encenações que apresentem uma alegoria da Tuberculose; e um pequeno documentário sobre o reenvolvimento local da TB, baseados no "Australian Respiratory Council TB Education Flipchart". Uma abordagem de métodos mistos avaliou a mudança no conhecimento da TB e investigou o impacto do DVD.	O DVD foi exibido em 41 vilas e aldeias. A pesquisa pré-DVD mostrou que apesar do moderado conhecimento sobre sinais, sintomas e tratamento da TB, 30% dos participantes declararam incorretamente que a enfermidade foi causada por feitiçaria bem como que a medicação quando o paciente se sente melhor. A pesquisa pós-DVD mostrou uma mudança no discurso de alguns participantes, as quais evidenciaram corretamente os sinais, sintomas e vias de transmissão da doença.
The Healthy Lifestyles Programme (HeLP), a novel school-based intervention to prevent obesity in school children: study protocol for a randomised controlled trial (Inglês)	Wyatt, K. M.; Lloyd, J. J.; Abraham, C.; et al. Titulação: não especificada. Área: não especificada. Filiação institucional: University of Exeter Medical School, Faculty of Science and Technology, University of Exeter St Luke's Campus, Royal Devon and Exeter Hospital, Directorate of Public Health, Isca College, St Leonard's Primary School.	2013	BMC International Health and Human Rights	O objetivo deste ensaio controlado randomizado (ECR) é determinar a eficácia e custo-efetividade do Programa de Estilos de Vida Saudável (HeLP) na prevenção do sobrepeso e obesidade em crianças. Objetivos específicos: 1) Avaliar a eficácia do Programa de Estilos de Vida Saudável (HeLP), em crianças de 9 a 10 anos, comparando-se escolas de intervenção e controle; 2) Avaliar os custos de HeLP e sua relação custo-eficácia versus prática usual; e, 3) Conduzir uma avaliação do processo de métodos mistos e análise medicinal para explorar a maneira como o programa funciona.	Descrevemos um ensaio controlado randomizado em grupo para avaliar a eficácia e a relação custo-eficácia da HeLP. A intervenção foi desenvolvida usando o mapeamento de intervenção (utilizando um envolvimento extensivo das partes interessadas) e foi guiada pelo modelo de Informação, Motivação e Habilidades Comportamentais. O HeLP inclui a criação de um ambiente receptivo, atividades de dramatização, estabelecimento de metas e atividades de reforço e abrange mais de três mandatos escolares. As escolas participantes serão randomizadas para grupos de intervenção ou controle, com medidas iniciais tomadas antes da randomização.	Os resultados do estudo fornecerão evidências sobre a eficácia e a relação custo-eficácia do Programa de Estilos de Vida Saudáveis ao afetar o status de peso das crianças. Desde que recebemos financiamento e aprovação ética para o estudo, recrutamos o gerente do estudo, o administrador e dois coordenadores do HeLP e um coordenador de atividade física. Apresentações foram feitas nas Associações de Chefes Primários de Devon e Plymouth, bem como em várias reuniões da comunidade de aprendizado do condado para os diretores. Cinquenta escolas manifestaram interesse em participar do estudo, dos quais 41 cumprem os critérios de inclusão.
Evidence, theory and context - using intervention mapping to develop a school-based intervention to prevent obesity in children (Inglês)	Jennifer J Lloyd, Stuart Logan, Colin J Greaves, Katrina M Wyatt.	2011	BMC International Health and Human Rights	1) Descrever a aplicação de um processo sistemático, Mapeamento de Intervenção (IM)	Este artigo descreve o desenvolvimento do Programa de Estilos de Vida Saudável (HeLP), uma intervenção baseada na escola para prevenir a obesidade em crianças, através das primeiras 4 etapas do protocolo de Mapeamento de Intervenção.	O protocolo de Mapeamento de Intervenção foi uma ferramenta útil no desenvolvimento de uma intervenção viável, baseada na teoria, destinada a motivar as crianças e suas famílias a fazer pequenas mudanças sustentáveis em seus comportamentos alimentares e de atividade.

O teatro em foco: estratégia lúdica para o trabalho educativo na saúde da família (Português)	Sônia Maria Soares, Liliam B. Silva, Patrícia A.B. Silva Titulação/Área: Doutorado em Saúde Pública; Mestrado e Graduação em Enfermagem. Filiação institucional: Universidade Federal de Minas Gerais.	2011	Escola Anna Nery Revista de Enfermagem	Relatar a experiência do uso do teatro como estratégia lúdica para o trabalho educativo com as equipes de Saúde da Família durante o Estágio Curricular I da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais em um município do interior de Minas Gerais/Brasil no período de agosto a dezembro de 2008.	Foi utilizado o teatro como estratégia lúdica para o trabalho educativo com as equipes de Saúde da Família. Realizou-se Diagnóstico Situacional de Saúde no interior de Minas Gerais, cujas morbidades mais prevalentes serviram de temáticas a serem abordadas nos esquetes. Foram escritos nove esquetes, encenados para um público diversificado.	Pereceu-se uma ruptura no cotidiano da comunidade, em que, sob a dimensão lúdica, as pessoas deixaram fluir o lado prazeroso da vida, decodificando o mundo de seu jeito: uma mistura agradável de arte e ciência. O teatro é uma estratégia lúdica eficaz para aquisição de conceitos de saúde; recurso de lazer; e espaço de convivência. Constatou-se necessidade de promover capacitação de multiplicadores na comunidade.
---	--	------	--	---	--	--

Quadro 2 - Artigos selecionados após leitura flutuante.

DISCUSSÃO

A análise dos artigos acerca dos resultados comprova que a utilização de práticas teatrais favorece a aproximação da equipe de pesquisa ao público-alvo, bem como potencializa a dinâmica de educação popular em saúde, em via de mão dupla, mediante ao empoderamento da população assistida. Nesse contexto, destacam-se a população nativa, as crianças em idade escolar, os adolescentes, as gestantes, as puérperas, os adultos jovens e os idosos envolvidos nas pesquisas. Em todos os artigos analisados emergiram, em graus variados, as discussões sobre a influência da cultura nas práticas de promoção da saúde, sendo importante adequar tais atividades à vivência da comunidade como critério basilar para a efetividade das ações educativas. Sob esse prisma é pertinente a apropriação do conceito de *habitus* de Bourdieu, uma vez que os mesmos são: “princípios geradores que o homem carrega dentro de si e que foram dados pelo meio social” (DENDASCK, 2016, p. 6) para orientar os hábitos e os costumes da vida em sociedade. Tais princípios influenciam diretamente na significação que o sujeito atribui à saúde, bem como suas práticas. Ao focalizar na influência da cultura para o escolar, precisa-se ressaltar a heterogeneidade do mundo infantil. A criança está suscetível à influência das diversas realidades que têm contato, principalmente a cultura de pares, que cooperam para sua formação pessoal e social (SARMENTO, 2003). Assim, é importante interpretar as ações de promoção da saúde no contexto escolar, como práticas culturais, uma vez que a cultura é fruto das interações vivenciadas, tornando fundamental entender o contexto social das crianças e adequar as práticas educativas à sua vivência (LUCAS, 2013; GEERTZ, 2011; FROTA *et al*, 2011). Essa adequação é mister para o alcance de toda a população, visto que as condições socioeconômicas diferem entre as diversas comunidades e impactam diretamente em suas práticas de saúde. Podemos exemplificar tal fato analisando o cenário atual de pandemia devido à COVID-19, no qual é essencial a higienização das mãos e o isolamento social. Entretanto, não é raro observar-se comunidades sem fornecimento de água e onde a pobreza é tão extrema que a população se depara com a difícil decisão de ter que trabalhar para poder se alimentar. Quando o profissional desenvolve uma prática integrada à cultura e os modos de vida da população, ele consegue desenvolver códigos e condutas que têm uma interação mais efetiva.

Analisando a relação entre os modos de viver e a saúde, é mister a adoção de práticas educativas que não tenham caráter doutrinário. Essa forma educativa, acontece devido a abordagem biomédica presente na maioria das práticas de promoção da saúde, que se dedica apenas ao desenvolvimento de ações com enfoque na doença e na reeducação de comportamentos em saúde (MOLL *et al*, 2019). Segundo os pressupostos da teoria foucaultiana, esse processo disciplinar tem origem na docilização dos corpos, que pressupõe a transformação do indivíduo, submetendo-o à adoção de comportamentos preestabelecidos e elencados como indispensáveis, pelo sistema disciplinador. Esperando assim, como resultado, a melhoria de seu estado de saúde, atribuindo ao corpo uma imagem de máquina que deve ser mais eficaz (FOUCAULT, 2016). Portanto, as práticas de promoção da saúde têm que se relacionar com os habitus primários das pessoas, respeitando o conhecimento prévio desses indivíduos, promovendo assim uma aliança entre o saber científico e o senso comum.

É importante destacar que um dos estudos abordou a influência da religiosidade no modo da comunidade entender o processo de saúde-doença e seu impacto nas formas de cuidado. Isto pode ser justificado pela diferença da abordagem biomédica e a abordagem religiosa no processo de evolução da enfermidade. A biomedicina se dedica apenas a explicar a história natural da doença, dando enfoque na realização de estratégias que visem o retorno da homeostasia do organismo. Assim, sua prática clínica acaba por tornar o sujeito passivo, além de promover o apagamento de questões psicossociais relacionadas ao adoecimento. Dessa maneira, a religião emerge como resposta a essas inquietações psicológicas, englobando assim à experiência do adoecer. Surge então a discussão de que modelos centrados na patologia, não abarcam a integralidade no cuidado à saúde do indivíduo (SILVEIRA, 2012).

Assim, as comunidades lançam mão da religião como conforto para estas lacunas que a abordagem biomédica não preenche. Isto pode repercutir negativamente nas práticas de promoção da saúde, uma vez que os fiéis passam a relacionar os problemas de saúde a uma ou mais figuras sobrenaturais, por vezes aceitando essa condição como penitência e não adotando comportamentos para encerrar tal circunstância. Por outro lado, as crenças religiosas podem ter impacto benéfico nas práticas educativas em saúde, quando contribuem para a extinção de hábitos não saudáveis, como o uso de drogas (FARIA, 2005). Além de favorecer a melhoria da saúde mental dos indivíduos. Dessa maneira, torna-se necessário respeitar as crenças da população nas práticas educativas, bem como adequá-las à sua realidade (RIBEIRO, 2014).

Destacou-se também a importância da utilização de meios tecnológicos para disseminar informações contidas nas estratégias de promoção da saúde e despertar interesse da comunidade para o tema. Todos os artigos destacaram a importância da “novidade” presente nas práticas, para encorajar a discussão sobre o tema abordado. Assim, o uso de tecnologias pode favorecer a aproximação à população ao promover o

ineditismo, criando assim um cenário favorável para as atividades educativas em saúde. Pode promover assim o protagonismo do sujeito, ao permitir participação popular ativa nas práticas, possibilitando a adequação do tema à sua realidade e ritmo de aprendizagem (FONSECA, 2011). Tal abordagem favorece a relação entre as temáticas e o cotidiano popular, já que tal meio de comunicação promove uma satisfação multissensorial (PORTO, 2006). Assim, o teatro emerge como ferramenta facilitadora por sua capacidade de abordar a linguagem de uma maneira mais ampla, tanto a verbal quanto a não verbal e poder ser considerado uma tecnologia leve. Tal tipo de tecnologia inclui as “tecnologias de relações, de produção de comunicação, de acolhimento, de vínculos, de autonomização” (SILVA, 2008, p. 292).

Apesar dos excelentes resultados expressos nos artigos investigados convém lembrar que a temática sobre o processo de educação em saúde utilizando a ferramenta teatral ainda é pouco explorada na literatura científica nacional e internacional. Com isso, é pertinente à execução de novos estudos a fim de conhecer, discutir e analisar as práticas desenvolvidas pelos profissionais de saúde, em especial enfermeiros, médicos e agentes comunitários de saúde, que atuam na atenção primária, com relação à utilização desta ferramenta na promoção da saúde, visando a melhoria do estado de saúde da população. Ademais, não se vislumbrou nos artigos encontrados o aprofundamento de discussões sobre alguns temas relevantes que são transversais à promoção da saúde, a saber: determinantes sociais da saúde, equidade, respeito à diversidade, redes de produção social da saúde e do cuidado, vida no trabalho, desenvolvimento sustentável, ambientes e territórios saudáveis, cultura da paz e direitos humanos (BRASIL, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção científica disponível sobre a temática, revela que embora haja avanços nos estudos indicando a importância do teatro na educação em saúde, ainda existem lacunas quanto à discussão de aspectos que abordam a dimensão psicossocial dessas práticas. Portanto, esse estudo indica a necessidade de outras investigações para aprofundamento do conhecimento sobre o assunto. Por fim, é importante destacar que o teatro abre uma janela de oportunidades que potencializa as práticas de promoção da saúde no contexto da comunidade escolar, ao permitir a discussão de temas que são muito significativos para o bem estar dessa coletividade.

Acredita-se que este capítulo de livro possa contribuir para a reflexão dos profissionais de saúde que atuam no nível da atenção primária, visando nos cuidados à grupos, pessoas e coletividades, o desenvolvimento de práticas de promoção da saúde que dialoguem com o contexto de vida desses atores sociais. Ademais, a luz da PBE, a utilização do teatro como ferramenta educativa, pode favorecer o desenvolvimento de práticas de promoção da saúde inovadoras, contribuindo assim para o protagonismo popular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância à Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde: PNaPS: Portaria MS/GM nº 2.446, de 11 de novembro de 2014.** Revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006 / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância à Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 6ª ed. [1ª reimpr.]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Prentice Hall; 2004.

DENDASCK, C. V.; LOPES, G. F. **Conceito de Habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento. Vol 03. Ed.05, Ano 01. Maio de 2016. Pp. 01-10. ISSN 24480959.

FARIA, J. B.; SEIDL, E. M. F. **Religiosidade e enfrentamento em contextos de saúde e doença: revisão da literatura.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 381-389, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Maio 2020.

FONSECA, L. M. M.; LEITE, A. M.; MELLO, D. F. et al. **Tecnologia educacional em saúde: contribuições para a enfermagem pediátrica e neonatal.** Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 190-196, Mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452011000100027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-81452011000100027>.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramallete. 42ª. ed. [3ª. Reimpressão], Petrópolis: Vozes; 2016.

FROTA, M. A.; MAIA, J. A.; PEREIRA, A. S. et al. **Reflexão sobre políticas públicas e estratégias na saúde integral da criança.** Enfermagem em Foco, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 129-132, fev. 2011. ISSN 2357-707X. Disponível em: <<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/42/42>>. Acesso em: 16 maio 2020. doi:<https://doi.org/10.21675/2357-707X.2010.v1.n3.42>.

GEERTZ, C. A **Interpretação das Culturas.** 1ª ed. [Reimpr.], Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GUBERT, F. A.; SANTOS, A. C. L.; ARAGÃO, K. A. et al. **Tecnologias educativas no contexto escolar: estratégia de educação em saúde em escola pública de Fortaleza-CE.** Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2009;11(1):165-72. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n1/v11n1a21.htm>>. Acesso em: 20 Abr 2020.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas; 2005. 316 p.

LEOPARDI, M. T. **Metodologia da Pesquisa na Saúde.** 1a ed. Florianópolis: UFSC; 2002. 296 p.

LUCAS, E. A. J. C. F. **Os significados das práticas de promoção da saúde na infância: um estudo do cotidiano escolar pelo desenho infantil.** 2013. Tese (Doutorado em Saúde Materno Infantil) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-07052013-163232/>>. Acesso em: 18 Abr 2020.

LUCAS, E. A. J. C. F.; CARVALHO, L. L.; CLARO L. R. et al. **O teatro como instrumento socioeducativo na escola - experiências exitosas**. In: Enfermagem moderna: bases de rigor técnico e científico 6. Organizadora SOMBRA, Isabelle Cordeiro de Nojosa. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. v. 6, cap. 17, p. 167-178. ISBN 978-85-7247-931-8.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem**. Texto & Contexto Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil, v. 17, ed. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/714/71411240017.pdf>. Acesso em: 06 Nov 2019.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes; 1994.

MOLL, M. F.; SILVA, P. S.; SIQUEIRA, T. V. et al. O ENFERMEIRO NA SAÚDE DA FAMÍLIA E A PROMOÇÃO DE SAÚDE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS. *Enfermagem em Foco*, [S.l.], v. 10, n. 3, nov. 2019. ISSN 2357-707X. Disponível em: <<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/2001/570>>. Acesso em: 16 maio 2020. doi:<https://doi.org/10.21675/2357-707X.2019.v10.n3.2001>.

NAZIMA, T. J.; CODO, C. R. B.; PAES, I. A. D. C. et al. **Orientação em saúde por meio do teatro: relato de experiência**. *Rev Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre (RS) 2008 mar; 29(1):147-5.

PORTO, T. M. E. **As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 43-57, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100005>.

RIBEIRO, F. M. L.; MINAYO, M. C. S. **O papel da religião na promoção da saúde, na prevenção da violência e na reabilitação de pessoas envolvidas com a criminalidade: revisão de literatura**. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2014, v. 19, n. 06, pp. 1773-1789. ISSN 1678-4561. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232014196.13112013>>. Acesso em: 18 Maio 2020.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SCHNEIDER, L. R.; PEREIRA, R. P. G.; FERRAZ, L. **A prática baseada em evidência no contexto da Atenção Primária à Saúde**. *Saúde em Debate*, v. 42, p. 594-605, 2018. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/article/sdeb/2018.v42n118/594-605/pt/>> Acesso em: 10 de maio de 2020.

SILVA, D. C.; ALVIM, N. A. T.; FIGUEIREDO, P. A. **Tecnologias leves em saúde e sua relação com o cuidado de enfermagem hospitalar**. *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 291-298, Junho 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452008000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Maio 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452008000200014>.

SILVEIRA, R. P.; PINHEIRO, R. **O mundo da Amazônia e o diálogo entre culturas na prática médica junto aos povos da floresta: O diálogo entre culturas na perspectiva da intermedicalidade**. In: PINHEIRO, Roseni et al. **INTEGRALIDADE SEM FRONTEIRAS: itinerários de justiça, formativos e de gestão na busca por cuidado**. 1. ed. rev. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS/UERJ/ABRASCO, 2012. cap. PARTE II - **Humanização e Educação Permanente no SUS: itinerários formativos do agir ético-político no cuidado na saúde**, p. 154-157. ISBN 978-85-89737-75-3. Disponível em: <https://lappis.org.br/site/wp-content/uploads/2017/12/Integralidade-sem-Fronteiras-itiner%C3%A1rios-de-justi%C3%A7a-formativos-e-de-gest%C3%A3o-na-busca-por-cuidados.pdf#page=71>. Acesso em: 12 maio 2020.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein, São Paulo, v. 8, ed. 1, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>. ISSN: 2317-6385. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-45082010000100102&script=sci_arttext&tlng=pt> . Acesso em: 10 Nov 2019.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. **The integrative review: updated methodology**. J Adv Nurs. 2005 Dec;52(5):546-53. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.9393&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 12 de Maio de 2020.

CAPÍTULO 17

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO TÉCNICO: UMA EXPOSIÇÃO DE ARTE COMO PROJETO INTEGRADOR

Data de aceite: 26/04/2021

Data de submissão: 12/02/2021

Walena de Almeida Marçal Magalhães

Doutoranda em Ciências do Ambiente - PPGCIAMB (UFT). Docente EBTT/ CAEB – IFTO – Campus Palmas Palmas - Tocantins
<http://lattes.cnpq.br/7963636016511842>

Mariane Pimenta Peres

Acadêmica do Curso de Sistemas de Informação – UNITINS Palmas - Tocantins
<http://lattes.cnpq.br/2166559037357360>

Antônia Lília Soares Pereira

Mestranda em Ensino em Ciências e Saúde – (UFT) . Docente EBTT /CAEB – IFTO - Campus Palmas - Tocantins
<http://lattes.cnpq.br/2860145681967841>

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo mostrar como a execução de Projetos Integradores, presentes na nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e que estão baseados na Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, podem trazer protagonismo aos estudantes, bem como tornar o aprendizado mais eficiente e desonerar a carga de stress, aspecto bastante importante para o contexto emocional atualmente vivido pelos adolescentes. O projeto aqui retratado foi interdisciplinar, agrupando sete disciplinas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, *Campus Palmas*,

como desdobramento de uma visita técnica previamente realizada pela turma com outros professores e delineado a partir da disciplina de Artes. Concebido no formato de ABP, teve seu start a partir de uma provocação aos estudantes. Os resultados obtidos foram: processo e produto eficientes, participação em pesquisa e inovação, socialização dos conhecimentos da visita técnica com a comunidade interna e externa, recursos humanos e públicos otimizados, interface de conhecimentos, objetivos educacionais alcançados, engajamento dos estudantes na resolução de problemas, autogestão dos estudantes, aproximação com o setor produtivo local de Arte, e redução do nível de stress dos estudantes que cursavam dezenove disciplinas diferentes. A ABP, uma das metodologias ativas amplamente usada na Europa e nos Estados Unidos, se mostrou uma ferramenta eficaz para trazer os estudantes para o centro do processo de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, BNCC, metodologias ativas, pesquisa e inovação, projeto integrador.

INTERDISCIPLINARY PRACTICES IN TECHNICAL TEACHING: AN EXHIBITION OF ART AS AN INTEGRATING PROJECT

ABSTRACT: This research aims to show how Integrating Projects, present in the new National Common Curricular Base - called BNCC in Brazil, and which are based on Problem-Based Learning - PBL, can bring prominence to students, as well as making learning more efficient and relieve the burden of stress, a very important aspect for the emotional context currently experienced

by adolescents. The project was interdisciplinary, grouping seven subjects at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins - IFTO, Palmas *Campus*, as an outspread of a technical visit previously made by the class with other teachers and outlined from the discipline of Arts. Conceived in the PBL format, it started with a provocation to students. The results obtained were: efficient process and product, participation in research and innovation, socialization of the knowledge of the technical visit with the internal and external community, optimized human and public resources, knowledge interface, educational objectives achieved, student engagement in problem solving, self-management by students, approaching the local productive sector of Art, and reducing the stress level of students taking nineteen different disciplines. PBL, one of the active methodologies widely used in Europe and the United States, has proven to be a very effective tool for bringing students to the center of the teaching process.

KEYWORDS: Active methodologies, BNCC, interdisciplinarity, integrative project, research and innovation.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem baseada em projetos – ABP ou Problem Based Learning – PBL, é uma das metodologias de educação considerada modelo em sucesso escolar, praticada em muitos países, especialmente Finlândia, Canadá e Estados Unidos. No Brasil, é uma proposta presente na nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para todo o ensino fundamental e médio, no contexto dos Projetos Integradores.

Juntamente com a ABP, a Comissão Europeia - CE, formada por representantes de toda a União Europeia, com o objetivo de trazer propostas legislativas referentes às políticas e orçamentos, propõe a Responsible Research and Innovation - RRI (EUROPEAN COMMISSION, 2018), que é a Pesquisa e Inovação Responsáveis. Seu teor é a reunião de diferentes agentes sociais em torno de um ideal comum de pesquisa e inovação, com vistas a experiências bem sucedidas. É objetivo da RRI o engajamento público para

co-criar o futuro com cidadãos e organizações da sociedade civil, envolvendo a maior diversidade possível de atores que normalmente não interagiriam uns com os outros em questões de ciência e tecnologia (OLIVEIRA; MATTAR, 2018, p. 346).

Como uma das formas de praticar a ABP e a RRI, propõe-se o caminho da interdisciplinaridade, para resolução de problemas que a disciplinaridade, por si só, não consegue resolver. É um esforço de pesquisa que cruza dados e métodos disciplinares, para redundar em projetos de pesquisa inovadores, ao quebrar as fronteiras das disciplinas (HICKS *et al.*, 2010; BERGMANN *et al.*, 2016; KLEIN; FALK-KRZESINSKI, 2017).

Apesar do tema não ser muito novo no Brasil, vê-se que muitos esforços em caminhos interdisciplinares não alcançam o objetivo de integração de conhecimentos e intercâmbio de métodos e ferramentas. Aboeela *et al.*(2007) afirmam que numa revisão

sistemática a respeito do tema, com busca inicial de 500 artigos e livros, refinada para 42 obras, tiveram como uma de suas conclusões que projetos interdisciplinares que obtêm sucesso respeitam o processo científico e a importância da pesquisa colaborativa, o que, para os autores redundava em: “identificar tópicos de interesse, gestão, foco e registro do trabalho, e a capacidade de cometer erros graciosamente” (ABOELELA et al 2007, p. 334).

Na modalidade do Ensino Médio Integrado - EMI, onde Ensino Técnico e Médio são feitos concomitantemente, verificam-se desafios como a própria integração curricular, a quebra do paradigma cultural da hierarquia de conteúdos, a sobrecarga de disciplinas, chegando às vezes a 19 disciplinas em um só ano, e a ausência de conhecimentos específicos da área de educação em alguns docentes, cuja formação não contemplou disciplinas pedagógicas. Junte-se a isso, um estilo de vida estressante da maioria dos agentes do processo de ensino, imposta pela cultura globalizante, que provoca tensões, na emergência da chamada sociedade global (VIEIRA, 2016), que propõe uma padronização de atitudes, experiências e nível de exigência.

A interdisciplinaridade nesse caso é uma boa alternativa, ao inovar nos conceitos educacionais, para o desenvolvimento de propostas de integração dos conteúdos teóricos e vivências práticas, trazendo contribuições para o aprendizado, ao atrelar experiências educacionais ao mundo do trabalho e prática social (BRASIL, 2018). O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que enfatiza o uso da interdisciplinaridade no currículo, aponta em sua meta 3, estratégia 3.1, a seguinte orientação:

(...) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p. 4).

Ao discorrer a respeito do Ensino Médio, a nova BNCC afirma que os currículos possuem funções enriquecedoras, que complementam a aprendizagem de cada modalidade de ensino da Educação Básica em conformidade com o contexto sociocultural dos indivíduos e comprometimento com a formação intelectual e humana dos discentes. Em referência ao contexto interdisciplinar aponta que a escola deve

(...) decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (BRASIL, 2018, p. 16)

No entanto, observa-se ainda a deficiência de ambientes de aprendizagem colaborativos, que favoreçam o desenvolvimento de pedagogias mais inovadoras favorecendo que

indivíduos em equipes interdisciplinares aprendam com outras perspectivas disciplinares e produzam trabalho em um processo integrador que não seria possível em um único ambiente disciplinar” (MCNAIR *et al.*, 2011, p.376 – tradução das autoras).

O problema apontado nesta pesquisa foi como o aprendizado obtido no contexto de uma visita técnica poderia ser socializado com a comunidade interna e externa, de forma interdisciplinar e inovadora, otimizando recursos humanos e públicos. A visita técnica foi realizada em final de 2018, ao estado do Rio de Janeiro, e conduzida pelas disciplinas de Geografia e Sociologia.

Como havia no plano de ensino da disciplina Artes, a elaboração de um projeto integrador para a finalização das atividades letivas, os estudantes foram provocados a planejar um projeto artístico com cunho interdisciplinar, que pudesse ao mesmo tempo cumprir os objetivos avaliativos e socializar com a comunidade os aprendizados da visita técnica. A proposta foi atrativa aos estudantes que passaram a elaborar o projeto, propor a agregação de outras disciplinas, cujos professores receberam o convite para integrar a atividade. Após a adesão de mais seis professores, todos passaram a contribuir na construção do projeto e a prospecção de seu produto final: a exposição de Arte.

Nomeada pela turma de “Roteiro Cultural do Rio de Janeiro: da Arte colonial à Arte contemporânea”, e planejada e executada durante o 4o bimestre do ano letivo de 2018 e 1º bimestre de 2019, a exposição foi aberta ao público por um mês, no espaço de exposições da Biblioteca João Paulo II, do IFTO - Campus Palmas, com entrada franca. O *vernissage*, que é a sessão de abertura da exposição ao público, contou com a participação de um grupo musical instrumental acústico, cujo repertório abrangeu músicas internacionais e clássicos da Música Popular Brasileira, especialmente ligados à cena musical do Rio de Janeiro. O Projeto foi aprovado e apoiado pelo IFTO, através da Direção Geral, Diretoria de Administração e Planejamento, Coordenação de Extensão, Diretoria de Ensino e Equipe da Biblioteca.

Este artigo expõe a experiência de um projeto integrador de sete disciplinas, no âmbito do IFTO - *Campus* Palmas, na capital do Tocantins. com o objetivo de permitir aos estudantes do Curso de Eletrotécnica, o compartilhamento de suas experiências de uma visita técnica, possibilitando a prática interdisciplinar e inovadora, inclusive no tocante à forma de avaliação e a desoneração de recursos humanos e públicos.

METODOLOGIA

A pesquisa contou com a participação dos professores e estudantes do curso Técnico de Eletrotécnica – 2º ano, realizada em 2018/2019. Foi feita em três etapas a saber: 1) a elaboração do projeto, com colaboração dos professores envolvidos; 2) a execução do mesmo com autogestão dos estudantes e acompanhamento docente; e 3) a elaboração de relatórios de pesquisa feito por duas docentes envolvidas e uma estudante voluntária.

A pesquisa é quali-quantitativa segundo Bauer e Gaskell (2002), com abrangência interdisciplinar de sete disciplinas: Música, Artes Visuais, Matemática, Geografia, Sociologia, Física, Inglês.

O projeto foi orientado e coordenado pela professora de Música, como desdobramento de uma visita técnica ao estado do Rio de Janeiro, realizada durante o 4º bimestre do ano de 2018. Sua culminância se deu com uma exposição de Arte, como forma de trazer à comunidade a oportunidade de envolver-se com a cultura carioca através de fotos, desenhos e um grande relato sobre a visita técnica realizada, utilizando como espaço a Biblioteca João Paulo II, localizada no *Campus* Palmas do IFTO e seus diversos espaços (Figura 1). Num desses espaços, a sala de projeções da biblioteca, realizou-se uma vídeo exposição.

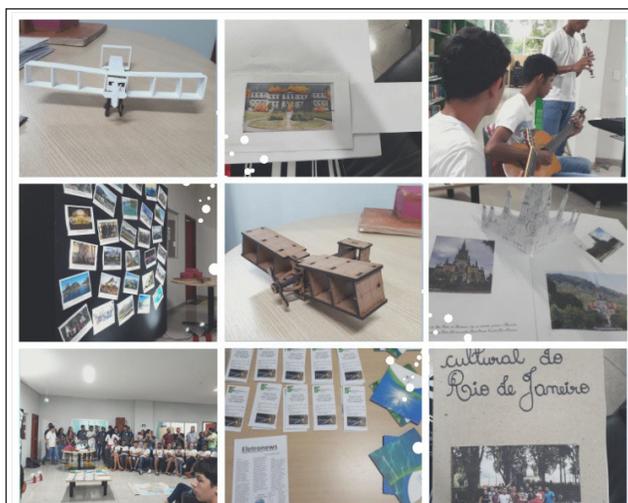


Figura 1 – Momentos da exposição: protótipos de matemática, diário de bordo, apresentação musical, mural de fotos, protótipo, jornal *eletronews*, *vernissage*, folders e capa do diário de bordo (da esquerda para a direita)

Fonte: elaboração das autoras, 2020.

A exposição “Roteiro Cultural do Rio de Janeiro: da Arte colonial à Arte contemporânea” durou um mês. Durante o *vernissage*, houve apresentação musical instrumental dos estudantes da turma do 2º ano do curso técnico em Agrimensura e coquetel. Para que ocorresse o projeto, a turma de Eletrotécnica 2º ano, composta de 16 estudantes foi dividida em equipes de trabalho, com atribuições definidas para as atividades de planejamento e execução do projeto, tendo dois estudantes à frente da produção do projeto. Para tal, foi montada uma tabela de equipes de trabalho (Tabela 1).

Equipe de trabalho	Atribuição da equipe	Componentes
Equipe de administração, roteiro e andamento do projeto.	Elaborar junto com os professores o projeto integrador, controlar o desenvolvimento de todas as equipes e suas atividades; acompanhar o andamento conforme o planejamento.	2 estudantes
Planejamento do material de comunicação	Elaborar o modelo do banner e do folder.	1 estudante
Montagem, desmontagem e espaços.	Organizar o ambiente da exposição, colocando cada atividade no espaço apropriado; montar e desmontar as obras nos espaços.	5 estudantes
Diário de Bordo	Desenvolver um diário de bordo que seja um documento de controle de viagem, com desenhos artísticos em 2D.	3 estudantes
Pesquisas	Fazer as pesquisas históricas, geográficas e sociológicas sobre o Rio de Janeiro.	3 estudantes
Áudio e vídeo	Desenvolver documentário sobre o órgão que é utilizado na Catedral de São Pedro de Alcântara, para abordar a relação entre Arte e Física, para a vídeo exposição.	5 estudantes
Iluminação	Elaborar e executar o projeto de iluminação da exposição fotográfica.	2 estudantes

TABELA 1: Equipes de atuação no Projeto

Fonte:elaboração das autoras, 2020.

O eixo temático condutor do projeto permitiu não somente a interação dos estudantes na divisão de equipes, como o envolvimento interdisciplinar. A exposição contou com produção de esculturas (Artes Visuais), protótipos (Matemática), grupo instrumental de Agrimensura 2 (Música), documentário sobre o órgão de tubos (Física/Música), legendas bilíngues (Português/Inglês), fotografias (Arte/Geografia), iluminação dos murais e obras de Arte (Conhecimento Técnico do curso), diário de bordo (Sociologia), mapas e roteiros visitados (Geografia), apontando o trabalho interdisciplinar. Para a elaboração coletiva do projeto e dos relatórios de pesquisa, foi utilizado o *Google Docs*. O projeto foi cadastrado institucionalmente através do Sistema SEI.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto integrador foi gerado a partir de uma ideia inovadora, em decorrência de uma atividade educacional: a visita técnica. Produziu desdobramentos como uma exposição de Arte, elaboração de artigos científicos, exposição oral de trabalhos científicos e poster, e escrita deste capítulo de livro, como resultado do processo de pesquisa e inovação. Foi uma solução criativa e interdisciplinar para compartilhamento de saberes, otimização de recursos e diminuição de stress.

Processo e produto trouxeram contribuições para os agentes envolvidos, no sentido de engajamento na resolução de problemas, maior conhecimento em relação à cultura geral, oportunidade de autogestão e conexão com o setor produtivo local de Arte, o que aproximou a comunidade externa ao contexto educacional.

Como avaliação da experiência, foi enviado um questionário não obrigatório aos estudantes participantes. As primeiras perguntas foram em relação à realização do trabalho e avaliação de cada docente envolvido (Figura 2).

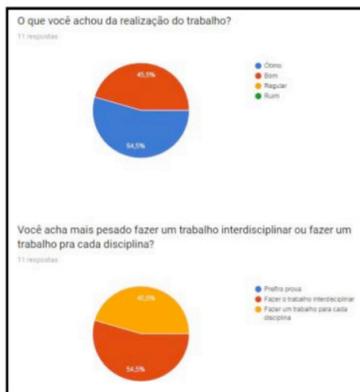


Figura 2 – Gráficos em relação a realização do trabalho e as formas de avaliação

Fonte: elaboração das autoras, 2020

Na Figura 2 pode-se perceber que a maioria dos respondentes (54,5%) considerou o trabalho ótimo e que, comparando um trabalho disciplinar e prova como avaliação, a maioria (54,5%) respondeu que prefere o trabalho interdisciplinar.

Outras perguntas eram a respeito do tempo investido no desenvolvimento das atividades e o processo de avaliação de cada professor envolvido no projeto interdisciplinar (Figura 3)

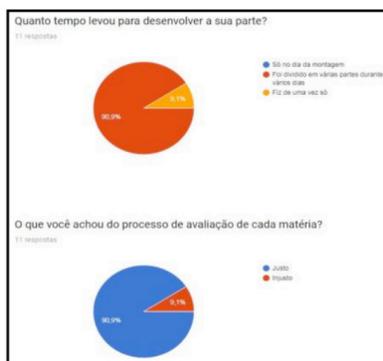


Figura 3 – Gráficos em relação a realização do trabalho e as formas de avaliação

Fonte: elaboração das autoras, 2020

Na Figura 3 é possível perceber que quanto ao tempo investido no desenvolvimento da atividade quase a totalidade dos respondentes (90,9%) apontou que vários dias de atividade. Ao opinarem sobre a avaliação da atividade em si por parte dos docentes envolvidos, os respondentes quase que em sua totalidade (90,9%) declararam que a avaliação foi justa.

Também foi avaliado, por parte de cada estudante, o desempenho de seus colegas na realização do trabalho interdisciplinar (Figura 4).

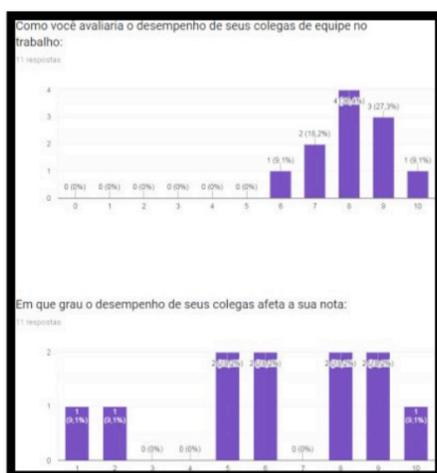


Figura 4 – Gráficos de avaliação dos estudantes sobre a participação e envolvimento dos colegas de turma.

Fonte: elaboração das autoras, 2020.

Os resultados da Figura 4, aponta que os alunos realmente participaram no desenvolvimento do Projeto e realizaram as atividades em equipe. Assim é possível concluir que o processo de composição do projeto e a sua culminância, com caráter inovador, possibilitaram a produção de um relato criativo e colaborativo da visita técnica realizada, como desdobramento diferenciado e produção de ferramentas tecnológicas, como a vídeo exposição, dentre outras. Além disso, a utilização de conhecimentos técnicos do próprio curso dos estudantes, e a prática da interdisciplinaridade, na elaboração de uma exposição artística, no 4º bimestre letivo de 2018.

O trabalho foi interessante e desafiador, num processo artístico e de potencial criativo e inovador nas demais disciplinas, que culminou num produto capaz de avaliar os estudantes de forma condensada, o que aumentou potencialidades e reduziu a sobrecarga dos agentes envolvidos o que corrobora com o que Oliveira e Mattar (2018) afirmam sobre a utilização da ABP, ao entenderem que a mesma se torna uma

forma colaborativa de aprender. Os projetos tendem a se desdobrar de formas imprevistas, e por isso os alunos precisam planejar cooperativamente as ações de sua equipe, conforme avançam na solução dos problemas, caracterizando assim um processo de autogestão" (OLIVEIRA; MATTAR, 2017, p. 359)

Conclui-se que a ABP é ferramenta importante, não somente para capacitação em termos de conteúdos, mas também para o desenvolvimento de habilidades que serão úteis na vida e desenvolvimento acadêmico e profissional.

Sobre a RRI, os autores lidos apontam a necessidade de seu desenvolvimento maior no Brasil, especialmente na área de educação, visando a prática de uma ciência aberta, como Monteiro (2017) defende:

a ciência brasileira ainda é vista por muita gente como separada da sociedade, enquanto na Europa há uma discussão muito mais ampla e institucionalizada sobre como integrar ciência e sociedade e como aumentar o impacto social e econômico do trabalho científico (MONTEIRO, 2017, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa indicou que através de Projetos Integradores, constantes na nova BNCC, existe a proposta da interdisciplinaridade, que favorece o intercâmbio de conhecimentos e métodos entre diferentes áreas do saber e propicia o protagonismo dos estudantes. No caso aqui apontado, os agentes buscaram soluções interdisciplinares para problemas aos quais a disciplinaridade não dá conta de resolver. Para isso, foi utilizada uma metodologia robusta que é a ABP, que permite aos estudantes a gestão de soluções criativas para os problemas do cotidiano, inclusive no contexto escolar, bem como a prática da RRI.

O projeto, do ponto de vista da disciplina de Artes, que estava previsto no plano de ensino, propiciou a aproximação dos estudantes com o setor produtivo local de Arte, ao aprenderem como se monta uma exposição artística e os procedimentos para que a mesma ocorra, no qual processo e produto foram satisfatórios.

Conforme a avaliação dos estudantes, o Projeto Integrador foi eficaz, otimizou os recursos e reduziu o stress. Foi apontado que a avaliação dos estudantes nas disciplinas envolvidas pode ser melhorada, através de ferramentas mais eficientes de acompanhamento por parte de cada docente.

As autoras gostariam de agradecer a Deus, pelo dom da vida e do conhecimento, aos estudantes da turma de Eletrotécnica 2º ano (2018) e da banda musical de Agrimensura 2 (2018) que colaboraram no *vernissage*, aos demais docentes envolvidos no Projeto Integrador: Pablo Marquinho Pessoa (Artes Visuais), Reijane Rocha Castro Oliveira (Geografia), Juliana Abrão da Silva Castilho (Sociologia), Clóvis Bianchini Junior (Física), Eliana Satie Sato (Inglês) e aos servidores do IFTO - *Campus* Palmas, pelo apoio institucional.

REFERÊNCIAS

ABOELELA, S. W. *et al.* **Defining Interdisciplinary Research** : conclusions from a critical review of the literature. *Health Services Research*. v. 42. Feb 2007, p. 329-346.

BAUER, M. W. **Análise de Conteúdo Clássica**. In: BAUER Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGMANN, T. *et al.* **The Interdisciplinarity of Collaborations**. *Cognitive Science*, 41: 1412-1418, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cogs.12352>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Edição extra. MEC: Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, MEC/CNE/CEB: Brasília, DF, 22 nov. 2018, Seção 1, p. 21-24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 11 maio 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018.

EUROPEAN COMMISSION. **Responsible Research and Innovation**. Horizon 2020. Disponível em: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation>. Acesso em: 15 out. 2018.

HICKS, C.C. *et al.* **Interdisciplinarity in the environmental sciences: barriers and frontiers**. *Environmental Conservation* 37 (4): 464–477. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/environmental-conservation/article/abs/interdisciplinarity-in-the-environmental-sciences-barriers-and-frontiers/7FD7075ED661DA781CA14526BC84F0C3>. Acesso em: 05 jan. 2021.

KLEIN, J. T.; FALK-KRZESINSKI, H. J. **Interdisciplinary and collaborative work: framing promotion and tenure practices and policies**. *Research Policy*, v. 46. n 6, 2017.

MCNAIR, L. D. *et al.* **Student and Faculty Interdisciplinary Identities in Self-Managed Teams University of South Dakota**. *Journal of Engineering Education*, v. 100, n. 2, p. 374-396, abr. 2011. Disponível em: <http://www.jee.org>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MONTEIRO, M. **Inovação responsável na EU: Universidades europeias se unem para ampliar a interação com suas comunidades**. *Pesquisa FAPESP*, 252, p. 8–10, fev. 2017. Disponível em: . Acesso em: 07 jun. 2018.

OLIVEIRA, N. A. A. de; MATTAR, J. **FOLHETIM LORENIANAS: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS, PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS NA EDUCAÇÃO**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.2, p. 341 – 363 abr./jun.2018 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/36767/25784>. Acesso em: 13 out. 2019.

PIAGET, J. **Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs**. In: PIAGET, J., **Épistémologie** des Sciences de l'Homme. Paris: Gallimard, 1981.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. 13. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2016. 142p.

A ENUNCIÇÃO E O SINCRÉTICO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 26/04/2021

Aparecida Maria Xenofonte de Pinho

UFF/ Instituto Federal do Triângulo Mineiro
– Dinter em Estudos da Linguagem UFF- IF
Sudeste
Uberaba-Brasil

RESUMO: Este trabalho parte do entendimento de que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dos cursos de Educação à distância constituem objetos sincréticos. Assim, contam com um mecanismo que põe em funcionamento múltiplas linguagens por meio de uma só enunciação. As múltiplas linguagens devem ser analisadas como um todo de significação, a fim de que seja possível a apreensão dos efeitos de sentido da enunciação projetada sobre os actantes do processo educacional em curso, já que se põem a construir os sentidos propostos pelo enunciador institucional a um enunciatário ideal – o aluno de educação a distância. Concebido como sujeito da manipulação presente no contrato de fíducia estabelecido entre instituição de ensino e o aluno da modalidade a distância, a performance ensejada se reveste de valores modais e de fazer inscritos no projeto institucional, marcados, no discurso, pela temática da autonomia para obtenção do êxito no processo educacional.

Busca-se, no trabalho, analisar as marcas articuladas nos planos do conteúdo e da expressão na formulação dessa enunciação e nos enunciados selecionados. Considerar-se-á também, aspectos interacionais entre esses interlocutores, imersos e afetados pelo discurso institucional instalado. A análise será realizada na disciplina de Língua Latina II de um curso de Licenciatura em Letras Português de um Instituto Federal Brasileiro

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica, Ambiente virtual de aprendizagem, Enunciação.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a educação a distância do Brasil (EAD) vive um momento de crescimento, enquanto a procura por cursos superiores presenciais caiu, de acordo com notícia divulgada recentemente pelo site da Agência Brasil¹, sobre o Censo de Educação Superior de 2015. Os dados indicam um aumento de 3,9% na procura de cursos superiores nesta modalidade de ensino. Essa expansão parece refletir o impacto do contexto econômico e político brasileiros na educação, aliado a tentativa de conciliação dos estudos e trabalho durante períodos de crise.

Após o decreto que criou a EAD no Brasil em fevereiro de 1998², o programa de ação

1. EBC Agência Brasil. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/educacao-superior-distancia-cresce-em-ritmo-acelerado-mostra-censo-de-2015>. Acesso em 20/09/2017.

2. Decreto n° 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 define a EAD como forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem e de organização de um sistema de recursos didáticos em diferentes suportes de informação e em conformidade com as diretrizes curriculares estabelecidas nacionalmente.

política para desenvolvimento do ensino superior implementa o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), de universidade pública e gratuita, que tinha por objetivo preencher lacunas educacionais deste nível de ensino no país. As ofertas foram orientadas principalmente para a área das licenciaturas (docência), com a dupla missão de disseminar o *fazer-ser* professor e reduzir o déficit educacional em regiões mais distantes como forma de minimizar desigualdades sociais historicamente construídas.

Paralelamente à oferta do ensino público gratuito, também as faculdades e universidades privadas lançaram-se no empreendimento para cursos que não ficaram restritos à área de formação docente, incluindo, também, vários cursos de bacharelado, com vistas a ocupar uma área maior nesse nicho de mercado.

O desenvolvimento da EAD, entretanto, não deve ser entendido como resultante de uma crescente adesão realizada pacificamente. Superadas parte das desconfianças que cercaram sua implantação - até certo ponto justificáveis diante de uma ruptura com o cenário usual da educação presencial - enfrenta inúmeros obstáculos em seu trajeto rumo à consolidação. De acordo com dados obtidos do Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil de 2016³ realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), os desafios se deslocaram da resistência de alunos e professores e do alto índice de evasão (ainda recorrente) para as questões relativas a “ofertar abordagens pedagógicas que respondam efetivamente às necessidades dos alunos das gerações digitais e tornem a formação superior menos lecionadora e mais mobilizadora” e do investimento em inovações tecnológicas para garantia de qualidade desta modalidade de ensino, conforme aponta Benhur Etelberto Gaio no relatório citado (2016,p.29).

São questões relevantes, sem dúvida, mas que deixam escapar outras considerações: da distância entre retórica política e as ações governamentais; entre o discurso científico-educacional e as práticas pedagógicas; entre o posicionamento das Instituições de Ensino na oferta cursos, que reverberam esses discursos/prática; e as expectativas daqueles que se aventuram em buscar no sonho da educação superior, acesso a uma vida melhor.

Luísa Helena de Oliveira Silva (2014), ao realizar uma pesquisa de análise semiótica sobre relatos de vida e da formação de professores concluintes de uma licenciatura em Matemática ofertada a distância do Estado do Tocantins, confirmou a relação entre as condições materiais de existência dos sujeitos e sua inscrição nessa modalidade de ensino, bem como da influência dessa preferência nos modos como nela se inscrevem,

A escola se apresenta, assim, como lugar de promessa, ainda que tantas vezes tenha sido para esses sujeitos lugar de exclusão em suas histórias de experiência mal sucedida na sala de aula com reprovações ou discriminações; figurativização do inacessível, dada a distância da escola e local de moradia; lugar para onde se vai e de tantas vezes se parte sem a conclusão almejada (SILVA, 2014, p. 38).

3. Disponível em http://www.abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em 03/10/2017.

No âmbito do ensino a distância a questão do sentido das práticas desenvolvidas em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) por si só já se revelaria um desafio para esses ingressantes, por mais familiarizados que sejam com as inovações tecnológicas incorporadas ao cotidiano da vida moderna. Há que se considerar que o público visado pela ação política de oferta de ensino a distância foi justamente aquele que, pelas mais diferentes razões, foram excluídos do processo e que, em sua grande maioria (pelo menos na esfera de atuação da rede pública), não são jovens recém-saídos do ensino médio. Estão, em sua maioria, fora da faixa etária prevista e, muitas vezes, sem a desenvoltura esperada no atendimento aos requisitos de participação em um curso de licenciatura, e em especial, uma licenciatura a distância.

Tais constatações motivaram a escolha da EAD como *corpus* de pesquisa de doutorado em desenvolvimento, pertencente ao Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste). O recorte escolhido para este trabalho é de análise semiótica da configuração da disciplina de Língua Latina, do terceiro período de um curso de Licenciatura em Letras- Português a distância do Instituto Federal de Minas Gerais. O objetivo deste estudo é o de buscar apreender os efeitos de sentido da enunciação projetada sobre os actantes do processo educacional em curso, já que se põem a construir os sentidos propostos pelo enunciador institucional a um enunciatário ideal – o aluno de educação a distância.

Concebido como sujeito da manipulação presente no contrato de fidúcia estabelecido entre instituição de ensino e o aluno da modalidade a distância, a performance ensejada se reveste de valores modais e de fazer inscritos no projeto institucional, marcados, no discurso, pela temática da autonomia para obtenção do êxito no processo educacional. Para realização desse fim, utilizaremos a metodologia proposta por Lúcia Teixeira, Karla Faria e Sílvia Sousa (2014) para textos multimodais dado que,

Definindo-se como teoria geral do texto e da significação, a semiótica ocupa-se da produção de sentido de um texto por meio de uma metodologia que considera a articulação entre um plano de conteúdo e um plano de expressão e categorias gerais de análise capazes de, por um lado, contemplar a totalidade dos textos, manifestados em qualquer materialidade e, por outro lado, definir as estratégias enunciativas particulares dos textos concretos. (BARROS, FARIA e SOUSA, 2014, p.317)

Considerando que a metodologia proposta pelas autoras postula a vinculação da pluralidade de linguagens do texto sincrético à unidade que a enunciação confere, buscaremos observar como se constróem as relações entre enunciador e enunciatário no cenário selecionado.

A CONFIGURAÇÃO DO AVA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA

O ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas é desenvolvido na plataforma Moodle⁴, suporte comum aos cursos do sistema UAB de ensino. Para acessá-la, o aluno deve realizar seu cadastramento, procedimento geralmente simultâneo ao ato da matrícula, em que seu *log-in* (entrada) e senha para navegação são criados. Após isso, é creditado seu acesso ao curso e às disciplinas do período. A plataforma é constituída no formato de hipertexto⁵ e, por conseguinte, em relações de rede, em estruturas “pouco hierarquizadas” (idem, p.326) e não lineares manifestadas em múltiplas linguagens. Tal configuração exige que a análise seja feita na fragmentação das partes para que seja descrita adequadamente.

Na configuração topológica da página inicial da disciplina podemos observar uma divisão nesta primeira rolagem da tela uma divisão bem demarcada em sentido horizontal, como na Fig.1, a seguir:

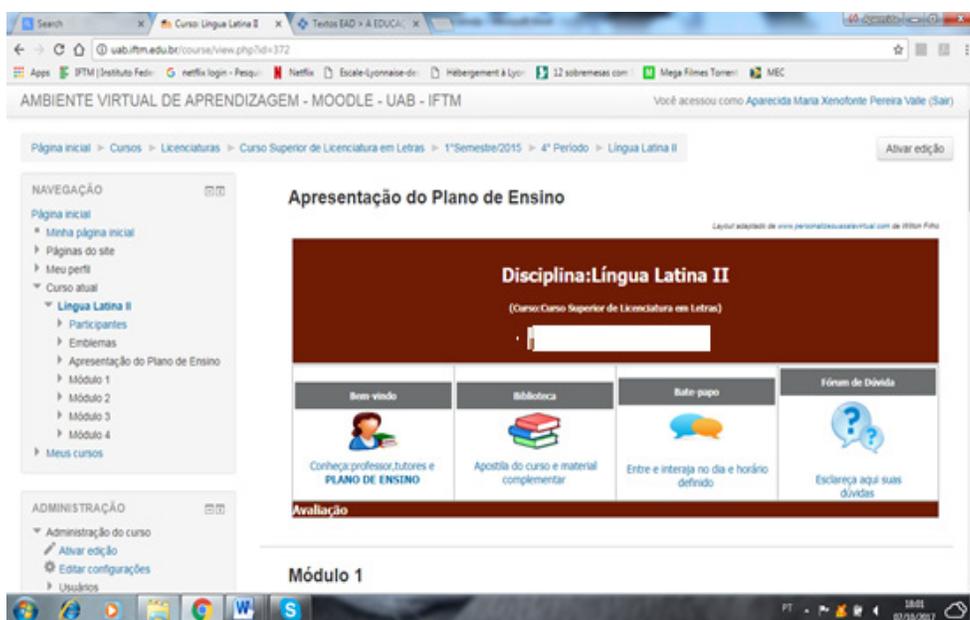


Figura 1

Fonte: IFTM. Disponível em <http://www.uab.iftm.edu.br>. Acessado em: 29/9/2017.

4. Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented **D**istance **L**Earning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). Seu desenvolvimento é de forma colaborativa por uma comunidade virtual, a qual reúne programadores, designers, administradores, professores e usuários do mundo inteiro e está disponível em diversos idiomas. A plataforma vem sendo utilizada não só como ambiente de suporte à Educação a Distância mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, treinamento de professores.

5. Teixeira, Faria e Sousa caracterizam o hipertexto como “conjunto de nós e links que permitem a navegação por um conjunto de páginas relacionadas entre si, armazenadas de maneira virtual”(TEIXEIRA, FÁRIA E SOUSA, 2014, p.326).

A página inicial da disciplina é o primeiro contato do aluno com seu conteúdo. As definições da configuração topológica são bem marcadas. Na parte superior da tela encontra-se disposto o “trajeto” realizado para sua chegada aqui (da página inicial da plataforma para os Cursos, destes para Licenciaturas, das Licenciaturas para Licenciaturas em Letras, dela para a localização temporal, daí para o período do curso, do curso para a disciplina). Este percurso pressupõe um grau de familiaridade do aluno como usuário da internet e leitor de hipertextos, que, no quarto período do curso (recorte de nossa amostra), transposta com relativa facilidade. Devem ter sido exigidos, porém, alguns, senão muitos esforços para habilitar-se na navegação em um primeiro momento.

As divisões são marcadas por caixas retangulares e as que se situam do lado esquerdo da tela, caracterizada por cores mais claras no fundo, dispõem um quadro de navegação com outra forma de realização do roteiro. Cada um dos itens dispostos, por sua vez, põem o usuário em contato com outros locais: a) em *Páginas do site*, ao blog da EAD, avisos, informações gerais; b) no *Meu perfil* à configuração ou atualização de dados pessoais do aluno que ele deseje compartilhar com a equipe e os demais alunos; c) no *Curso Atual*, à disciplina; d) em *Emblemas*, o emblema do curso; e) *Participantes*, o acesso ao professor da disciplina e tutores, blogs do curso e, por fim, aos módulos em que a disciplina está organizada.

Vale ressaltar que nessa configuração as disciplinas são divididas em módulos e não em aulas. É necessário que sejam feitas rolagens em sentido vertical, para baixo para acesso aos módulos, e, no sentido horizontal, para o conteúdo do interior de cada box da faixa retangular da linha. O módulo inicial corresponde ao plano ensino da disciplina, que engloba tudo o que será desenvolvido nos módulos seguintes.

A composição cromática dos retângulos à esquerda, em cores suaves, contrasta com a cor mais marcante em tons escuros de vermelho vinho do retângulo do plano de ensino, que chama a atenção do leitor e evidencia as letras brancas com o título da disciplina e o nome do professor (aqui omitido em proteção ao participante do estudo). Na parte inferior, quatro quadrados (ou boxes) compõem o roteiro do aluno em cada módulo. Os subtítulos desses quadrados apresentam as *boas-vindas*, a *biblioteca*, o *bate-papo* e o *fórum de dúvidas* e, abaixo dos ícones em cada quadro, uma breve explicação de seu conteúdo, com um link de acesso a ele. A figura que compõe o espaço de boas vindas é de uma imagem feminina sem rosto, com livros na mão, que cria um efeito de sentido sobre a imagem projetada do enunciário esperado: do sexo feminino, morena (porém não negra), não tão jovem (figurativizado no estilo do penteado e da vestimenta da figura) e dedicada aos estudos (vários livros em suas mãos). Essa imagem reitera projeções criadas pelo discurso legal do sistema UAB que tinha como destinatários prioritários professores, agentes, dirigentes da educação básica, tanto em ações de formação inicial ou continuada e trabalhadores em geral (DECRETO n° 5.800 de 08/06/2006).

O subtítulo da *biblioteca* traz a figura de livros, o quê, aparentemente, contrapõe-se ao *modus operandi* da modalidade de ensino ofertada. Desde sua implantação no sistema UAB de ensino, pressupõe a dificuldade de acesso a um acervo físico de materiais por seus participantes, uma vez que seriam indivíduos residentes em locais remotos do país, e com poucos recursos econômicos para aquisição de livros.

No *bate papo*, os balões remetem aos diálogos das histórias em quadrinhos, que criam o efeito de sentido de aproximação, de possibilidades de interação, de contato mais próximo e menos formal na relação entre os participantes. Contudo, o enunciado logo abaixo dos balões, “Entre e interaja no dia e horário definido”, desfaz, em parte, o sentido de aproximação, à medida que essa possibilidade de interação é prevista em local e tempo determinados, e não como espontânea e natural. O uso do imperativo nesse e nos demais enunciados, “Conheça professores, tutores e plano de ensino” e “esclareça suas dúvidas” fazem um convite ao enunciatário aluno para adesão ao conteúdo da disciplina.

No *fórum de dúvidas*, os sinais gráficos de interrogação, dentro de balões de diálogos, indicam o local para sanar eventuais problemas que os alunos tenham na disciplina e, reiteram o convite à interação.

Nos links de acesso ao conteúdo dos quadros predomina a cor azul e essa isotopia cromática tem por objetivo ajudar os participantes na identificação e orientação das imagens que possuem conteúdos a serem explorados das que nada têm, criando “um certo conforto para o internauta e instaura uma prática de acesso ao site” (TEIXEIRA, FARIA e SOUSA, 2014, p.328).

Na 1ª rolagem ao entrar no ambiente de *boas vindas*, o aluno tem acesso aos componentes da disciplina: o professor, os polos de oferta e seus respectivos tutores presenciais e à distância e o objetivos, como indicado na Fig. 2:

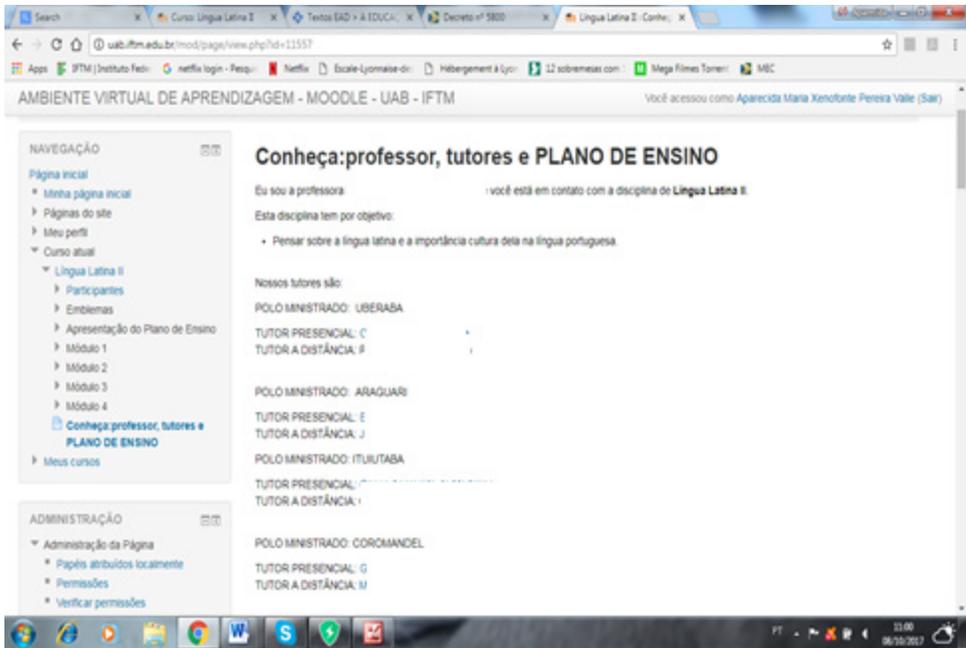


Figura 2

Fonte: IFTM. Disponível em <http://www.uab.iftm.edu.br>. Acessado em: 08/10/2017.

O arranjo topológico do interior dos boxes difere da página inicial. Aqui o sentido de leitura passa da horizontalidade à verticalidade, mas mantém-se a identificação do boxe de navegação à esquerda. A movimentação para acompanhamento da disciplina se dá pela rolagem da tela no sentido descendente, criando um efeito de aprofundamento.

Na 2ª rolagem (fig. 3) há um quadro informativo com 7 colunas verticais e 10 horizontais, contendo muitas informações sobre o desenvolvimento da disciplina: das atividades, disposta na 1ª coluna à esquerda, seguidas, em sentido horizontal, das colunas relativas à pontuação, carga horária creditada ao aluno pela sua realização, e, por último dos prazos por polo. O sentido da leitura deve percorrer as linhas horizontais e verticais para execução das tarefas atribuídas. O texto que antecede o quadro geral da disciplina evidencia o *dever-fazer* dos alunos nas ações nos prazos estipulados na manipulação exercida, e as sanções que serão aplicadas mediante sua realização (ou descumprimento) – a nota e a atribuição da carga horária. A visualização da totalidade do quadro não é possível por meio apenas de uma rolagem, e é necessária a execução de mais duas uma para visualização das 9 atividades previstas para a disciplina. Tal composição estrutural traz dificuldades à leitura e à apreensão das tarefas em sentido global, além de demandar boa desenvoltura com as ferramentas tecnológicas.

Esteja atento ao cronograma da disciplina e não perca o prazo de seu Polo!

Atividades	Pontuação	Carga Horária	Responsável pela correção	Data de entrega (PRAZO MÁXIMO)		
				Uberaba	Itulubá	Coromandel
				Araguari	Araxá	
1 - Atividade a distância - Revisão	2,0	4	Tutor Virtual	13/04/2015	27/04/2015	11/05/2015
2 - Atividade a distância - Fórum de discussão	4,0	4	Tutor virtual	13/04/2015	27/04/2015	11/05/2015
3 - Atividade a distância - Exercícios escritos - Gramática	2,0	4	Tutor Virtual	27/04/2015	11/05/2015	25/05/2014
4 - Atividade a distância - Crie atividades	6,0	6	Tutor Virtual	27/04/2015	11/05/2015	25/05/2014

Figura 3

Fonte: IFTM. Disponível em <http://www.uab.iftm.edu.br>. Acessado em:08/10/2017.

Seguindo o sentido vertical do texto, após o quadro, segue-se um texto com especificações sobre cada atividade proposta. Mais uma vez são necessárias três rolagens para visualização dos itens apresentados, e por razão de economia, selecionamos alguns trechos mais representativos do texto, considerando-se aspectos do plano de conteúdo. Ao iniciar com “*Entenda melhor as atividades propostas*”, o enunciador convoca o enunciatário a partilhar os valores positivos (eufóricos) por ele estipulado na manipulação. O convite é utilizado para que, por meio da garantia de saber o quê exatamente é esperado dele, seja dotado também de um *querer fazer* para que faça o que deve. Na segunda, terceira e quarta atividades (atividades realizadas a distância), temos:

TRECHO 1

2 - ATIVIDADE A DISTÂNCIA (4,0 pontos)

- É obrigatória a participação nas atividades do **fórum de Discussão**, pois ela promoverá a comunicação efetiva entre alunos, tutores e professor. Além disso, os fóruns são um espaço em que vocês poderão expor suas ideias e fixar o conteúdo trabalhado na aula inaugural. Este fórum será avaliativo em 4,0 pontos e você terá um período fixo para expor suas opiniões dentro do que foi orientado pelo professor. Utilize o texto presente na seção “Conteúdos” para ajudar vocês com a elaboração do texto.

* A participação no **fórum de Dúvidas** não é obrigatória e não será avaliativa. Este espaço é indicado para que você esclareça suas dúvidas.

3 - ATIVIDADE A DISTÂNCIA (2,0 pontos)

- De acordo com o que foi exposto na vídeo aula, e as leituras sobre pronomes, interjeições, conjunções, numerais e advérbios disponíveis na “Biblioteca”, faça o exercício para consolidar seus conhecimentos. Essa atividade deverá ser entregue ao **TUTOR VIRTUAL** na data estipulada acima.

4 - ATIVIDADE A DISTÂNCIA (6,0 pontos)

- Escolha um gênero textual, seja ele música, poema, poesia, narrativa, entre outros, e **elabore 3 atividades interessantes e criativas** para serem aplicadas aos alunos de ensino fundamental e médio, utilizando a gramática vista nessa disciplina e na anterior. Essa atividade deverá ser entregue ao **TUTOR VIRTUAL** na data estipulada acima. Utilize o texto presente na seção “Conteúdos” para ajudar vocês com a elaboração das atividades. Essa atividade deverá ser entregue ao **TUTOR VIRTUAL** na data estipulada acima.

A atividade 2 determina a obrigatoriedade de participação no fórum de discussões e as regras de participação do aluno. Aqui, o enunciador (destinador) abandona a sedução, a busca de adesão pelo convite e, ao enunciar as ações que o enunciatário (destinatário) deve executar, deixa transparecer mais explicitamente a intimidação (antes velada) e as sanções de interpretação à performance deste. A atividade 3, remete o enunciatário a um lugar outro (da vídeo aula), à Biblioteca para leitura de textos e da forma de avaliação/sanção (realização de exercícios com o valor de 2 pontos). A adjetivação na elaboração das atividades em “*interessantes e criativas*” (atividade 4) reproduz o discurso circulante sobre a competência docente nos valores partilhados e presumidos sobre a educação.

Saindo da leitura em sentido vertical do conteúdo do box de *boas vindas*, retomamos ao sentido horizontal para acesso ao link da *Biblioteca*. Nele, está disposto o material do curso, em formato semelhante ao de acesso a pastas de arquivos virtuais, preservando os recursos do box da lateral esquerda de navegação ao site. O texto que precede as pastas de arquivo em formato de raiz (que contém textos em formato PDF) altera o recurso cromático da fonte para a cor verde, a fim de destacar a reiteração das *boas vindas* e desejar *bons estudos*, indicando retomada da estratégia persuasiva por sedução (Fig.4).

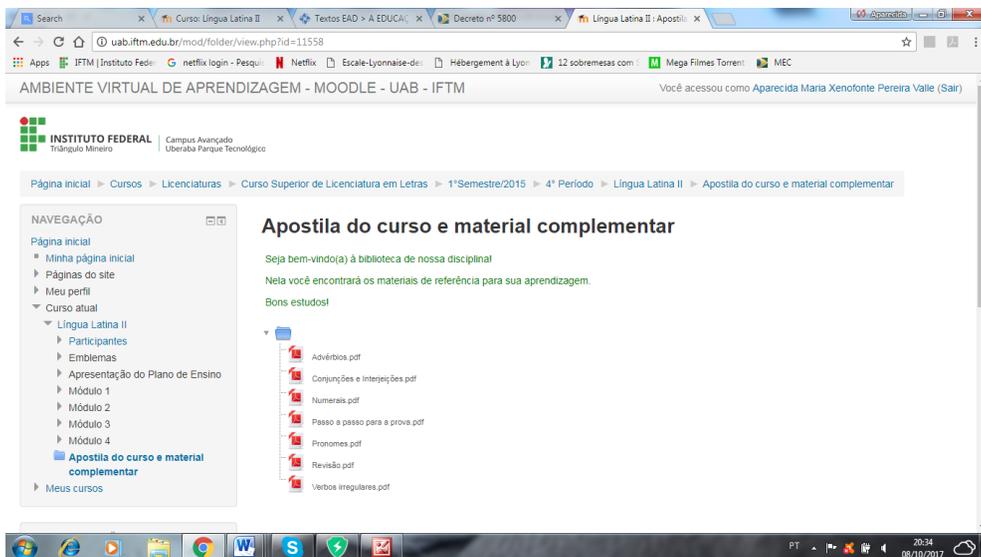


Figura 4

Fonte: IFTM. Disponível em <http://www.uab.iftm.edu.br>. Acessado em 08/10/2017.

O boxe do *bate-papo* (Fig. 5), o terceiro no sentido horizontal da página da disciplina repete o uso da cor verde no texto introdutório e destaca por meio de tarjas de cores vibrantes as informações de datas, locais e horários de cada seção de bate-papo. A determinação de datas e horários precisos indica que o processo interativo não é autorizado de maneira espontânea, e sim ocorre como uma “adaptação unilateral a um outro”, pertencendo mais à ordem da programação do que do ajustamento, conforme explica Eric Landowski (2014, p. 48).



Figura 5

Fonte: IFTM. Disponível em <http://www.uab.iftm.edu.br>. Acessado em 08/10/2017.

O último boxe na sequência horizontal da tela inicial é o do fórum de dúvidas (Fig.6). A princípio oferece uma nova possibilidade de interação, dessa vez com o próprio professor da disciplina. Mantém-se a cor verde da fonte do texto introdutório com destaque para as informações “não avaliativo” e para avisos “importantes”. O efeito de sentido de uma proposta de participação no ambiente, que não seja objeto de avaliação e de uma sanção, é neutralizado pelos avisos “importantes”: não é possível trazer nenhum tópico novo (que não seja concernente às atividades), sob ameaça de, caso ocorra, implique em exclusão pelo tutor. Ademais, há um link que orienta as regras de comunicação (os modos de enunciação) que o enunciatário pode se dirigir ao enunciador.



Figura 6

Fonte: IFTM. Disponível em <http://www.uab.iftm.edu.br>. Acessado em 08/10/2017.

Finalizado o percurso da primeira linha horizontal, o aluno deverá encaminhar-se para a próxima se desejar entrar no módulo 1, em que poderá seguir o previsto no quadro geral visualizado no percurso inicial ou voltar em outro momento para realizar suas atividades.

Na configuração da disciplina apresentada, semelhante às demais desde o período inicial do curso pesquisado, reiteram-se as especificidades e dificuldades desta modalidade de ensino, em que pairam interpretações díspares sobre das competências dos sujeitos participantes do processo. Se, de um lado, esses sujeitos ingressam em cursos a distância em virtude de processos seletivos menos exigentes e de compatibilidade com atividades laborais, do outro, há expectativas que o destinatário da EAD seja composto de sujeitos mais autônomos e independentes do que em cursos presenciais (SILVA, 2014).

O tema da autonomia e da autoaprendizagem atravessa os textos multimodais do AVA, impondo aos alunos conhecimentos prévios não explicitados em sua habilitação para a participação no ensino a distância. A eles, cabe adquirir competência, pelos meios que puderem para sua permanência no processo.

CONSIDERAÇÕES

As configurações dos ambientes virtuais de aprendizagem permitem algumas variações do modelo apresentado neste trabalho, mas que, a nosso ver, não comprometem sua legitimidade para o estudo das regularidades que a plataforma Moodle do sistema UAB

possuem. Alguns modelos podem aumentar ou diminuir recursos gráficos, cromáticos ou eidéticos das telas. Podem elaborar materiais próprios para o desenvolvimento da disciplina ou adotar materiais já desenvolvidos, confeccionar vídeo aulas ou selecionar vídeos disponíveis na internet de outros professores ou instituições para o desenvolvimento da disciplina. Tais variações, contudo, não fogem muito aos regimes de interação e dos modos de enunciação previstos no projeto enunciativo do sistema UAB, que parece pautar-se mais por práticas da ordem da programação do que as do ajustamento.

O estudo realizado, ainda que de forma sucinta, permite que pela análise dos planos de expressão e conteúdo, torne-se evidente o paradoxo que permeia a base fundadora da EAD. O discurso legal projeta um enunciatário excluído do tempo e locais esperados na educação superior, enquanto as projeções discursivas do ambiente virtual cogita um aluno autônomo e autossuficiente em sua aprendizagem. Para entrar em conjunção com o objeto valor que poderá ter acesso por meio da educação, – sua ascensão social -, o aluno cumpre seu papel de destinatário, submetendo-se às provas exigidas, na esperança de uma sanção positiva pelos seus esforços.

O termo educação a distância deve referir-se ao modo com que ela é oferecida e não ao processo educacional. Ele deve tornar-se o mais próximo possível do destinatário da enunciação legal de criação da EAD. Em uma sociedade economicamente internacionalizada que privilegia a produção e disseminação do conhecimento, como meio de se galgar algum tipo de evolução, a apropriação dos saberes mediado pela tecnologia, deve ser proporcionada de forma compatível ao público que se destina. Nesse sentido, a semiótica pode contribuir positivamente para a compreensão dos sentidos obtidos dos textos desse modo veiculados.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Educação a Distância (2016). *Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil*. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 03/10/2017.

Barros, D. L.P. de (1990). *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Editora Ática S.A.

BRASIL. *Decreto n° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre a Educação a Distância. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>..Acesso em: 22 dez. 2016.

BRASIL. *Decreto n° 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 22 dez.2016

Fiorin, J. L. (2016). *As astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Editora Contexto.

Gaio, B. E. (2016) *O padrão de investimentos e a saúde financeira da EAD no Brasil*.

In: Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 03/10/2017.

Greimas, A. J. (2014). *Sobre o Sentido II: ensaios semióticos*. Tradução Dilson Ferreira da Cruz. 1. ed. São Paulo: Nankin: Edusp.

Landowski, E. (2014) *Interações Arriscadas* Tradução Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas.

Mill, D. & Pimentel, N. (2013). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar.

Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. *Educação e Pesquisa*. vol. 25,n. 1, p11-20.

Silva, L. H. O da, Rocha C. W. (2014). Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância. *Estudos Semióticos*. [on line]. Disponível em: <http://revistas.usp.br/esse>. Editores responsáveis: Ivã Carlos Lopes e José Américo Bezerra Saraiva.v. 10.n.2, São Paulo p.37-44. Acesso em 05/05/2017.

Teixeira, L.(2009). Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: Ana Claudia de Oliveira Bentes, Lúcia Teixeira (Orgs). *Linguagens na Comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores

Teixeira, L. , Faria, K. , Sousa, S.(2014). Textos Multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* v.10, n. 2, p. 314-336.

ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A MODALIDADE HÍBRIDA

Data de aceite: 26/04/2021

Ayumi Nakaba Shibayama

<http://lattes.cnpq.br/2382244971250704>

Denise Cristina Kluge

<http://lattes.cnpq.br/2854983549253687>

Francisco Javier Calvo del Olmo

<http://lattes.cnpq.br/9418429846893740>

RESUMO: O entendimento da tecnologia como instrumento mediador de processos interativos para a construção de conhecimento em língua estrangeira é importante para a equipe pedagógica que pretende fazer uso de recursos tecnológicos. O objetivo principal deste artigo é realizar uma reflexão a respeito da modalidade de ensino híbrida, conhecida como blended learning (B-learning). Para isso, foi realizado um estudo com um grupo de alunos intercambistas do Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G), no 1º semestre de 2018, no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR). O estudo envolveu a aplicação de uma sequência didática como atividade de apoio dentro de uma modalidade de ensino híbrida. Participam do estudo, o professor presencial do curso PEC-G e os estudantes intercambistas. Para tanto, foi utilizado um aplicativo colaborativo denominado padlet. O instrumento para coleta de dados utilizado foi o questionário. Os resultados do estudo apontam que o experimento realizado

em 2018 foi importante para um primeiro passo no sentido de explorar a modalidade híbrida no ensino de língua estrangeira. Apesar de resultados favoráveis, há necessidade de mais testagens e pesquisas pois trata-se de um campo em desenvolvimento. O formato de ensino híbrido se constitui como uma possibilidade significativa pois, pedagogicamente, o professor pode adaptar as atividades com base nos formatos de interação para a aprendizagem, individuais ou em grupo, orais ou escritos, mais adequados para os encontros presenciais, online, de forma síncrona ou assíncrona. Os resultados da reflexão colocam a modalidade híbrida como possibilidade de reinvenção do modelo educativo não apenas na área de língua estrangeira como também na formação básica, ensino técnico e superior. O uso de tecnologia no ensino de línguas estrangeiras e em outras áreas de conhecimento é um recurso que oferece vantagens que, adequadamente exploradas, contribuem para um ensino e aprendizado colaborativo e autônomo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino híbrido, ensino de língua estrangeira, tecnologia, educação.

STUDY ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND BLENDED LEARNING

ABSTRACT: The understanding of technology as a mediating tool for interactive processes for the construction of knowledge in a foreign language is important for the pedagogical team that intends to make use of technological resources. The main objective of this article is to reflect on the hybrid teaching modality, known as blended learning (B-learning). In order to do so, a study was conducted with a group of exchange students

from the Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G), in the first semester of 2018, at the Center for Languages and Interculturality of the Federal University of Paraná. The study involved the application of a didactic sequence as a support activity within a hybrid teaching modality. The participants of this study were the classroom teacher of the PEC-G course and exchange students. A collaborative digital tool called a padlet was used. Besides, a questionnaire was used as an instrument for data collection. The results of the study show that the experiment conducted in 2018 was important for a first step towards exploring the hybrid modality in foreign language teaching. Despite favorable results, there is a need for more testing and research as it is a field in development. The hybrid teaching format constitutes a significant possibility because, pedagogically, the teacher can adapt activities based on the formats of interaction, individual or group, oral or written, more suitable for face-to-face, online, meetings synchronously or asynchronously. The results of this reflection put the hybrid modality as a possibility of reinventing the educational model not only in the area of foreign language but also in basic, technical and higher education. The use of technology in the teaching of foreign languages and in other areas of knowledge is a resource that offers advantages that, properly explored, contribute to a collaborative and autonomous teaching and learning.

KEYWORDS: Blended learning, foreign language teaching, technology, education

INTRODUÇÃO

A história do ensino e aprendizagem de línguas foi acompanhada do uso da tecnologia nas metodologias adotadas com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem. Desde gravador, telefone, televisão e computador, a relação do professor, do aluno e do material didático foi se alterando conforme a tecnologia utilizada. Cada metodologia adotada legitimou visões de línguas diferentes. Conforme Paiva:

A cada nova tecnologia, a escola, especialmente no ensino de línguas, busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira. Assim, o livro ganhou a companhia do som e da imagem, oferecendo input menos artificial. (PAIVA, 2008, p.7)

Nesse sentido, a sala de aula de língua estrangeira situa-se em posição de vanguarda ocasionada pelo uso das tecnologias lançadas. No percurso histórico dos processos pedagógicos, os diferentes artefatos criados acompanham e integram-se às abordagens permitindo a construção de novas formas de ensinar e aprender legitimando diferentes formas de ensino, seja como suporte à educação presencial, híbrida ou 100% a distância.

No livro *Cibercultura*, Lévy (1999) pontua que a cultura resultante da utilização da internet trouxe consigo novos estilos de raciocínio e de conhecimento. Isto significa que a tecnologia digital tem alterado nosso modo de pensar. O processo de ensino e aprendizagem, neste sentido, é afetado por estas mudanças e os elementos que constituem um sistema de ensino como material didático, alunos e professores precisam acompanhar

as transformações oriundas do uso da tecnologia no cotidiano. Até que ponto a tecnologia define nossa forma de aprender? Desde quando isso acontece?

Dentro da proposta de ensino denominada pós-método apresentada por Kumaravadivelu (2006), cabe ao professor, dentro do contexto que identifica em sala de aula, propor tarefas que venham de encontro as necessidades dos alunos a fim de que estes desenvolvam autoridade e autonomia necessárias para conceber suas próprias vivências pedagógicas e transformá-las motivados pela reflexão crítica.

A tecnologia pode ser utilizada de forma que alunos e professores tenham posição mais igualitária em relação ao conhecimento e nos remetem a um modelo de construção colaborativo de conhecimento. O professor, assim, atua como orientador e moderador de um conhecimento compartilhado entre os pares, de um conhecimento construído em conjunto, colaborativamente. O papel do professor, nesta perspectiva, incorpora o conceito do professor reflexivo que submete a teoria à sua crítica em relação à aplicabilidade, relevância e adequação no cenário particular no qual está inserido (KUMARAVADIVELU, 2006).

Kumaravadivelu (2001, 2006) apresenta três parâmetros pedagógicos a serem considerados em um contexto de ensino e aprendizagem: a) Particularidade: atenção às necessidades, experiências e saberes locais para um ensino significativo; b) Praticidade: relações que se estabelecem entre teoria e prática, ou seja, a conexão entre as discussões de especialistas e pesquisadores e a habilidade do professor de monitorar sua própria ação pedagógica; c) Possibilidade: transformação no sentido defendido por Freire (1983), potencialidade dos alunos, seus saberes, suas identidades socioculturais. No pós-método, segundo a professora Antonieta Celani (2009), “não existe um método perfeito, até porque a eficácia depende do objetivo da pessoa ao aprender um idioma. A saída agora é entender por quê, para quê, como e o que ensinar - nessa exata ordem.” (CELANI, 2009, p. s/n)

Conhecer as diversas abordagens e tecnologias possibilita ao professor trabalhar dentro dos parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade pontuados por Kumaravadivelu (2001, 2006). Os conceitos que circundam as três pedagogias do Pós-método são cruciais para o desenvolvimento de um trabalho mais crítico na aula de línguas estrangeiras. Portanto, é importante o investimento individual do professor em conhecer e refletir sobre elas, com o intuito de alicerçar uma construção colaborativa entre professor e aluno, assim como o crescimento individual na coletividade.

A visão de uma proposta aplicável a todos os contextos dá lugar a uma prática diversificada definida conforme a particularidade de cada contexto. Brown (2001) apresenta a proposta de ensino e aprendizagem por princípios planejados e definidos para uma atividade docente coerente. Nesta perspectiva, cada professor de língua estrangeira tem a consciência de que cabe a ele desenvolver sua própria proposta para planejar e promover o ensino conforme o contexto de sala de aula, alunos, material didático, além de outros

elementos envolvidos, de forma que atenda às necessidades deste grupo. O ensino por princípios tem uma proposta próxima ao que se denomina pós-método.

O entendimento da tecnologia como instrumento mediador de processos interativos para a construção de conhecimento em língua estrangeira é importante para o professor de língua estrangeira que pretende fazer uso da tecnologia. O objetivo principal deste artigo é realizar uma reflexão a respeito da modalidade de ensino híbrida, conhecida como *blended learning (B-learning)*. Para isso, foi realizado um estudo com um grupo de alunos intercambistas do Programa PEC-G no 1º semestre de 2018. Para o presente estudo, utilizou-se o aplicativo denominado *padlet*.

Este estudo é importante para possibilitar aos professores conhecer diferentes metodologias, bem como recursos tecnológicos, a fim de aumentar a gama de possibilidades para os encaminhamentos metodológicos de sua prática cotidiana. Conhecendo as diferentes possibilidades de uso de tecnologia, aumentam as formas de ensinar e aprender e o professor pode fazer escolhas pedagógicas que melhor atendam às necessidades de seus alunos.

ENSINO HÍBRIDO

Segundo Mangenot (2008), a razão mais comum para que as instituições escolham a modalidade híbrida é a capacidade de atingir novos públicos que não têm tempo para se deslocar fisicamente de um local à outro. Esta modalidade de ensino possibilita maior individualização da aprendizagem para alunos que desejam receber tarefas e recursos extras *on-line*. Além disso, há diversificadas formas de expressão: na sala de aula, nos comunicamos com maior frequência oral, em pequenos grupos ou em grandes grupos. À distância, é possível ter uma comunicação coletiva e escrita possibilitando uma socialização através de produções escritas. Um outro argumento seria dar mais espaço ao autotreinamento, desde que o público seja suficientemente autônomo para trabalhar fora da presença do professor.

O projeto *Hy-Sup*¹ define a modalidade híbrida como um dispositivo de treinamento (curso, educação continuada) baseado em um ambiente digital com recursos para atividades realizadas dentro (presenciais) e fora da sala de aula (à distância). A proporção de atividades remotas e presenciais pode variar de acordo com o curso. (*HY-SUP*, 2018).

Segundo Charlier et al., (2006), a formação híbrida se caracteriza pela presença de dois modos, presencial e à distância. O termo formação híbrida é, portanto, mais restrito do que o termo inglês “*blended learning*”, que, por sua vez, perde operacionalidade por causa de seu amplo campo de aplicação.

1. *Hy-Sup* é um projeto de investigação europeu desenvolvido com 6 instituições parceiras com o objetivo de pesquisar sistemas híbridos, cada vez mais presentes nas práticas dos professores. Os trabalhos de pesquisa ocorreram entre 2009 e 2012, utilizando metodologia quantitativa e qualitativa. (*HY-SUP*, 2018)

Nissen (2006) descreve três modelos de cursos híbridos conforme descrito a seguir:

- Auto formação Complementar (AFC): este formato aumenta o volume de atividades do aluno com exercícios de gramática ou atividades de escuta, por exemplo. A progressão e o tempo do curso presencial não dependem desta autoformação.
- Auto estudo integrado (AFI): este formato diversifica o processo de aprendizagem, explora outros tipos de recursos fora da sala de aula. Algumas sequências didáticas podem ser feitas de forma autônoma a distância ao invés de presencialmente.
- Auto estudo guiado (AFG): é uma formação baseada num ambiente de aprendizagem *online*, com um programa e interações *online*. As sessões presenciais acontecem conforme a disponibilidade dos participantes.

Além destes formatos, Degache e Nissen (2007) e Neumaier (2005) propõem outros cinco parâmetros. Um primeiro parâmetro é a proporção de atividades presenciais e a distância para o aluno. Um segundo parâmetro, chamado de “modelo de integração” por Neumaier (2005), é o elo entre o conteúdo presencial e a distância. Este elo ou link pode ser fraco ou forte: no elo fraco, se a atividade a distância não é feita, o curso em sala de aula não é influenciado, já no elo forte, quando os alunos não realizam a atividade a distância, a aula presencial fica prejudicada. Um terceiro parâmetro é a distribuição de conteúdos e objetivos de aprendizagem, por exemplo, é possível reservar aulas presenciais para práticas orais no modo face-a-face e destinar o conteúdo a distância para atividades escritas. Um quarto parâmetro é o da metodologia de ensino. É importante que a modalidade presencial e a distância sejam complementares a fim de haver uma coerência e cadência entre a forma como o conteúdo é abordado e ensinado. O último parâmetro é a presença ou ausência de interações on-line entre alunos e tutor (DEGACHE, NISSEN 2007). É preciso, planejar um cenário de comunicação, ou seja, uma previsão de trocas on-line que possam ocorrer. (DEJEAN-THIRCUIR, MANGENOT, 2006)

A ideia deste estudo foi averiguar o uso da modalidade híbrida no ensino de Português como Língua Estrangeira no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin-UFPR) com um grupo de alunos intercambistas. Para tanto, a investigação pretende responder algumas dúvidas dentre as quais: Partindo da ideia de que o ensino é voltado para o aprendizado centrado no aluno, o ensino híbrido é bem aceito por alunos? Funciona? É aplicável pelos professores? Linguisticamente? Tecnicamente? É uma modalidade que os alunos recomendariam para o aprendizado de língua estrangeira?

Para este estudo, adotamos a modalidade de ensino híbrida, modelo auto formação complementar de Nissen (2006) juntamente com a escolha dos parâmetros apresentados por Degache e Nissen (2007) e Neumaier (2005) pois se mostraram adequados para o público que descrevo no percurso metodológico a seguir.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Este texto descreve a aplicação de uma sequência didática como atividade de apoio dentro de uma modalidade de ensino híbrida a alunos intercambistas do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) no âmbito do Celin-UFPR. Participam deste estudo, o professor presencial do curso PEC-G e os alunos intercambistas. Para tanto, foi utilizado um aplicativo colaborativo denominado *padlet*. O instrumento para coleta de dados utilizado foi o questionário.

CONTEXTO

O Celin-UFPR é um programa de extensão criado em 1995 e, dentro da perspectiva da sua criação, atua como um espaço de formação, oportunizando a alunos e professores de graduação e pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) um espaço para pensar a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área de línguas e culturas materna e estrangeiras. O Celin-UFPR atua em diferentes áreas: ensino e aprendizagem línguas e culturas diversas; formação inicial e continuada de docentes; formação de futuros professores de línguas por meio de cursos e estágios; possibilidade de pesquisa a alunos da graduação e pós-graduação da UFPR; atendimento a intercambistas da UFPR. (CELIN, 2013)

PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO

O programa “oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.” (UFPR, PEC-G, 2018) e é desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em forma de parceria com universidades públicas e particulares. O PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação, de forma gratuita, no Brasil. Entre os critérios de seleção estão: provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), este programa é gerenciado pela Agência UFPR Internacional em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e o Celin-UFPR (RUANO et al, 2017; MARQUES, 2020).

O Celin-UFPR recebe alunos desse programa no ano que antecede sua entrada nos cursos de graduação. Os alunos frequentam o curso de Português como Língua Estrangeira a fim de preparar-se para realizar o exame Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, pré-requisito para sua matrícula nos cursos de graduação. (PLE CELIN UFPR, 2017). Os alunos iniciam o curso em fevereiro e o exame, geralmente, acontece no mês de outubro.

Em termos linguísticos, os alunos intercambistas chegam ao Celin-UFPR sem conhecimento prévio do idioma. O curso de PLE tem início em fevereiro e acontece até outubro quando os alunos realizam o exame CelpeBras. Como apresentado anteriormente, a aprovação neste exame de proficiência é requisito para que os alunos possam matricular-se e cursar a graduação nem Universidades brasileiras no ano seguinte.

Todos os alunos possuem acesso ao computador, *notebook* ou celular e *internet*. Na indisponibilidade de uso desses recursos pessoais, é possível, aos alunos do programa, utilizar o computador e internet da biblioteca da UFPR. Localizado fisicamente próximo ao Celin-UFPR, onde acontecem as aulas presenciais.

CELPE-BRAS

O Celpe-Bras é o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. É desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O CelpeBras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil, por este motivo, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. (INEP, 2018)

PADLET²

O *Padlet* é um aplicativo *online* que permite que funciona como um espaço para que os usuários possam publicar textos, fotos, links, vídeos ou outro conteúdo de forma colaborativa. As publicações podem ser feitas individual ou coletivamente. Cada espaço colaborativo é chamado de mural, podendo ser usado como um quadro de avisos particular ou um trabalho em grupo. O *padlet* é utilizado por empresas, escolas e universidades como ferramenta para encorajar conversas criativas multimídia. É um aplicativo gratuito de uso intuitivo e de fácil acesso através de computador ou celular e internet. Por estas razões, se mostrou adequado para ser utilizado como instrumento de testagem para versificar a possibilidade de uso como dispositivo de apoio ao ensino presencial.

ESTUDO

Telles (2002) recomenda escolher o método de pesquisa conforme o objeto ou questão a serem explorados. O autor apresenta o pesquisador como professor participante e agente na construção do conhecimento nas práticas pedagógicas, visão com a qual

2. <https://pt-br.padlet.com/>

partilho e posturas que busquei definir na prática desta investigação. O autor apresenta estes papéis no paradigma sócio-construcionista e interpretativista:

Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. Desta maneira, os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Nesse sentido, o tempo de contato entre pesquisador e professor é determinante na qualidade dos resultados da investigação e freqüentemente a relação criada entre ambos transcende os limites da escola e o período da pesquisa realizada. (TELLES, 2002, p. 98)

As metodologias de investigação qualitativas mais utilizadas são: pesquisa etnográfica, pesquisa narrativa, pesquisa-ação (PA), pesquisa heurística e estudos de caso. Esta é uma pesquisa qualitativa que utiliza métodos observação participante e pesquisa participante.

Segundo Gil (1989), esta é uma pesquisa exploratória pois tem como objetivo um conhecimento maior sobre determinado tema, neste caso, estudar a modalidade de ensino híbrida no ensino de línguas estrangeiras. Para o autor:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. (GIL, 1989, p. 45)

PERCURSO METODOLÓGICO

O planejamento de conteúdo linguístico para a condução do estudo foi realizado juntamente com professor das aulas presenciais através de duas reuniões. Um dos autores do presente texto realizou reuniões com o professor presencial, organizou encontros para a apresentação do *padlet* aos participantes do estudo (professor presencial e estudantes) e atuou na elaboração da sequência didática. Na primeira reunião, identificamos perfil e nível linguístico dos alunos. Antes de mostrar tais informações na seção de apresentação de dados deste texto, tratamos inicialmente da sequência didática. Neste primeiro encontro, definimos possíveis temas para a sequência didática, (por se tratar de atividades de suporte

ao ensino presencial, o termo sequência didática (no lugar de unidade temática) pareceu o termo mais adequado. Após a reunião houve a criação e organização das atividades da sequência didática. Na segunda reunião, apresentamos a proposta de sequência didática organizada e foram feitas adequações juntamente com o professor presencial. Após a reunião, finalizamos a sequência didática para posterior aplicação. A aplicação, realização e prazo final para entrega das atividades foi de 3 semanas. Após o planejamento das atividades, organizamos um questionário para checar a experiência dos alunos quanto ao uso da modalidade híbrida. As perguntas tinham por objetivo verificar a eficácia do uso de uma ferramenta tecnológica como suporte ao ensino presencial através da opinião dos alunos sobre a facilidade de navegação, realização e envio das atividades. O questionário também tinha como objetivo verificar se houve impedimentos técnicos para a realização das atividades além de verificar também a adequação do conhecimento linguístico explorado. Finalmente, de posse dos dados dos questionários foi feita a análise dos dados levantados à luz da perspectiva teórica estudada.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática organizada foi primeiramente discutida e analisada com o professor presencial que concordou com a proposta apresentada. Depois da aprovação pelo professor presencial, a sequência foi revisada pela assessora pedagógica de PLE que atua no Celin-UFPR. Esta revisão tinha por objetivo evitar a repetição na forma como o assunto é explorado, uma vez que os alunos do programa estudam em cursos regulares do Celin-UFPR no contraturno de seu curso PEC-G. Houve uma resposta positiva para aplicação da sequência pela assessora.

O tema escolhido foi sobre viagens. O título foi “Perrengues de viagem”. Os objetivos sócio discursivos foram: falar sobre problemas de viagens; conhecer algumas praias brasileiras; comparar expressões idiomáticas e gírias da sua língua materna com o português. Os objetivos estruturais foram: ler relatos de viagens; revisar os tempos verbais passado e passado imperfeito; utilizar formas negativas; conhecer algumas gírias e expressões idiomáticas e como objetivos comunicativos: narrar um acontecimento de forma escrita ou oral; fazer um relato de viagem.

O resultado da sequência organizada no *padlet* pode ser visualizada nas figuras 1 e 2:

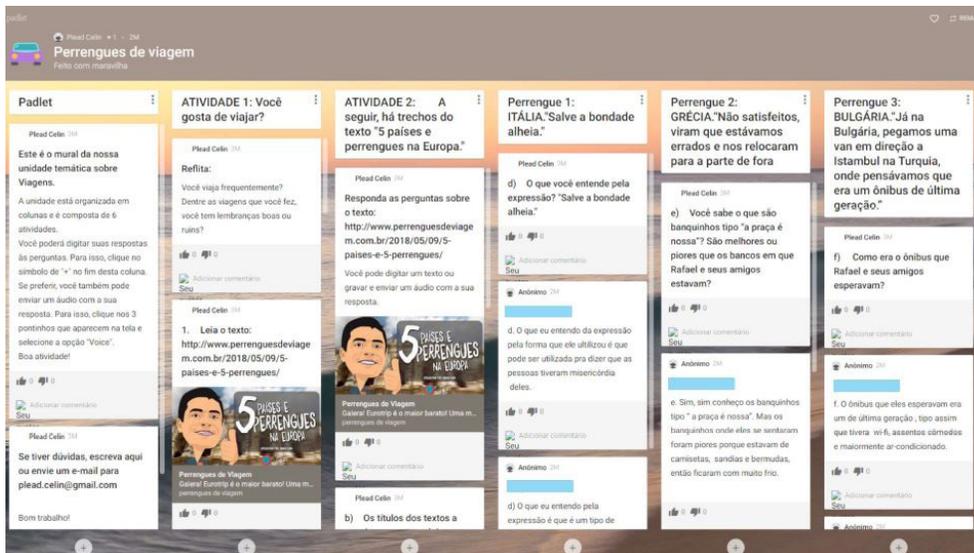


FIGURA 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA, PARTE 1
 FONTE: Os autores, (2018).

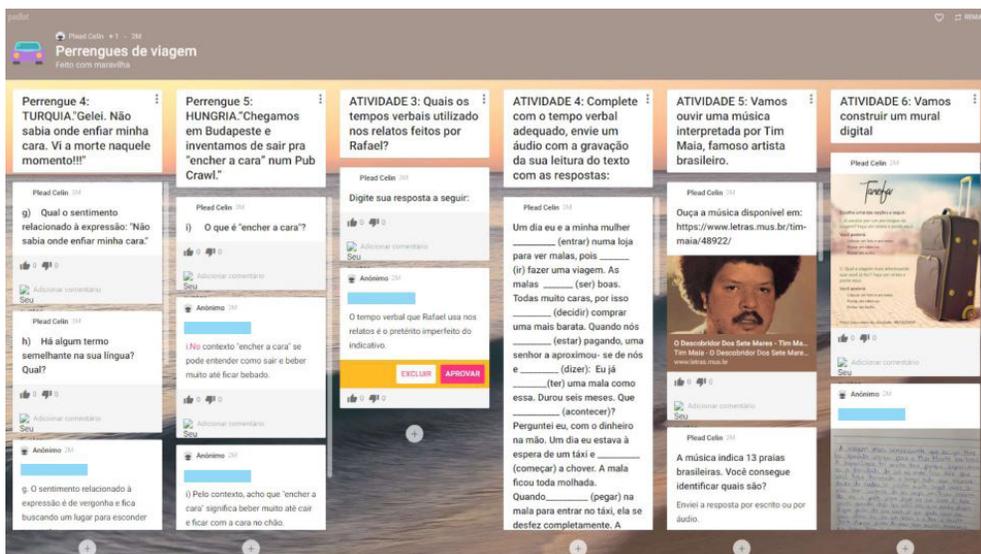


FIGURA 2: - SEQUÊNCIA DIDÁTICA, PARTE 2
 FONTE: Os autores, (2018).

As atividades foram organizadas sequencialmente em colunas. A ordem de navegação no *layout* é da esquerda para a direita. Cada atividade está organizada em uma das colunas e para responder às questões, os alunos clicam no símbolo "+" ao fim da

coluna. As instruções para realização da atividade estão descritas no início da sequência. As mesmas instruções foram dadas em encontro presencial com os alunos. Os nomes dos alunos foram cobertos para manter a confidencialidade da pesquisa. O prazo para realização da atividade foi de uma semana.

INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados foram utilizados questionários. Segundo Gil (2008), o questionário é um instrumento de coleta de informação que pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas. O propósito do questionário é obter informação sobre um determinado tema, conhecimentos, valores, interesses, expectativas, crenças, comportamento presente ou passado. O questionário é aplicado a um grupo específico de pessoas. Neste estudo, foi utilizado o questionário de tipo misto, com questões envolvendo respostas abertas e respostas fechadas.

PARTICIPANTES

A amostra do estudo é composta pelos 12 alunos intercambistas participantes do programa e pelo professor que ministra o curso de PLE PEC-G presencial. A apresentação do perfil dos participantes é feita com base nas respostas ao questionário aplicados aos alunos e ao professor, segundo Gil, (2008) as respostas fornecem dados ao pesquisador para descrever as características da população estudada.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS E ANÁLISE

Foram coletados dados com o professor e os alunos. A seguir, apresentamos os dados coletados através do questionário com o professor de PLE presencial. Os dados foram utilizados para conhecer o perfil dos estudantes e para construir a sequência didática a ser aplicada.

O professor do curso presencial é licenciado em Letras e cursa o mestrado em estudos linguísticos. Sua língua materna é o português brasileiro e tem conhecimento de espanhol, francês, inglês e italiano em níveis diferentes. Possui três anos de experiência como professor de PLE. Atua em cursos presenciais, mas não tem experiência como tutor de cursos híbridos ou a distância.

O objetivo do curso PEC-G, segundo o professor, é trabalhar os estudos em língua portuguesa para estrangeiros provenientes de países em desenvolvimento, com objetivos finais a certificação no Celpe-Bras, requisito mínimo para que cursem a graduação no Brasil, e a preparação para a vivência universitária.

O material didático utilizado no curso são unidades didáticas produzidas pelos professores do curso, a partir de materiais autênticos e/ou materiais de provas anteriores

do Celpe-Bras. Os assuntos explorados no curso estão relacionados a temas relevantes para entender a sociedade brasileira e as relações estabelecidas em diversos âmbitos, como saúde, meio ambiente, política, comportamento, tecnologia (todos recorrentes e parte do escopo utilizado no processo de certificação). No decorrer do curso são explorados aspectos linguísticos. Estes são sistematizados a partir das necessidades de uso, conforme aparecem nas situações comunicativas apresentadas e nos gêneros discursivos trabalhados em sala. Primeiramente, domínio da língua de forma a permitir a comunicação em ambientes reais de uso, evitando simulações e aprofundando determinados tópicos a partir das necessidades que se apresentam.

Para a organização da sequência didática, perguntei quais temas seriam abordados nas semanas seguintes para evitar conflito de assuntos e também solicitei sugestões de temas e a resposta foi: Propostas interativas, que oferecessem desafios argumentativos, possibilitando que os alunos apliquem os conteúdos estudados até então.

Sobre o perfil dos alunos, há estudantes com diferentes níveis de proficiência em PLE. Dentro dos cursos regulares do Celin-UFPR, eles estão distribuídos entre os níveis pré-intermediário, intermediário 1 e intermediário 2.

A língua materna dos alunos é: inglês (1 aluno), francês (1 aluno) e espanhol (10 alunos). Todos falam, além das suas línguas maternas, o inglês. No caso dos alunos africanos, eles falam *twi* (ganês) e *ewè* (togolês).

A ideia do estudo seria, então, propor uma reflexão sobre a possibilidade de explorar a modalidade de ensino híbrida em cursos de línguas estrangeiras. A seguir, apresentamos os dados coletados juntamente com a análise a partir da perspectiva teórica estudada. Dos 12 alunos participantes, 10 responderam ao questionário.

A primeira pergunta do questionário tinha como objetivo ter uma avaliação geral do aluno sobre o uso, na prática, do aplicativo *padlet* (Gráfico 1).



GRAFICO 1 – Como foi sua experiência no uso do *padlet*?

FONTE: Os autores, (2018).

A segunda questão visava verificar a realização das atividades por parte dos estudantes.

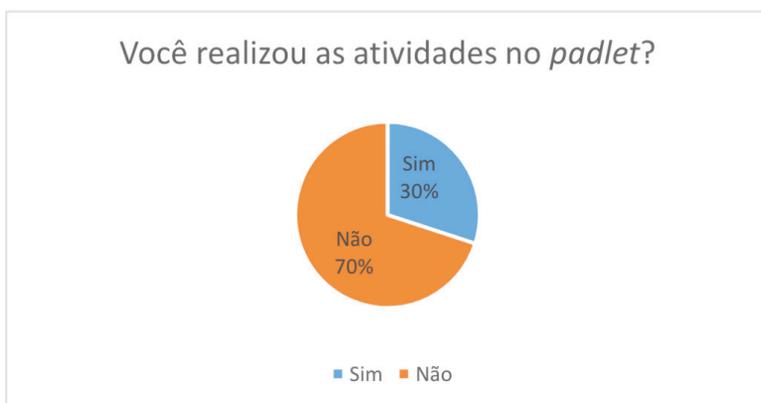


GRAFICO 2 – Você realizou as atividades no *padlet*?

FONTE: Os autores, (2018).

Segundo o Gráfico 2, menos da metade dos alunos realizaram as atividades. A fim de compreender melhor sobre a experiência do uso do aplicativo, perguntamos se o uso foi positivo negativo ou indiferente. Os alunos que tiveram uma experiência positiva são os alunos que realizaram as atividades. As respostas dos alunos que não realizaram, escolheram a opção “indiferente” ou não responderam à questão.

Especialmente aos alunos que responderam negativamente, havia uma pergunta dependente: “Se não, por quê?”. Diferentes razões foram listadas como mostra o Gráfico 3:

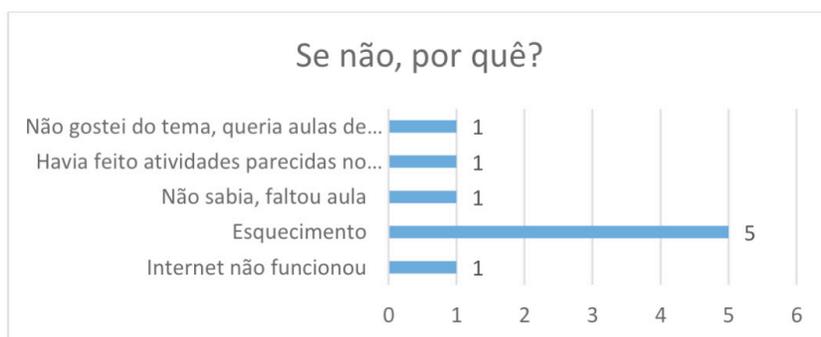


GRAFICO 3 – Se não, por quê?

FONTE: Os autores, (2018).

As respostas concentram duas categorias de motivos: esquecimento/falta de interesse e conteúdo já conhecido. O esquecimento está atrelado à questão motivacional. O professor presencial enviou mensagens pelo celular ao grupo do *whatsapp* lembrando a todos da realização da atividade e do prazo de entrega. Um outro motivo que envolve a questão motivacional é o momento em que a sequência didática e questionário foram aplicados: três semanas antes da realização do exame CelpéBras. Por este motivo, toda a atenção estava voltada para este evento, o que gerou desinteresse na realização desta atividade. Um aluno apontou a questão do tema explorado na sequência didática.

Como a atividade foi realizada como tarefa para realizar fora do horário de aula, fizemos uma pergunta (Gráfico 4) para verificar se o cumprimento da atividade exigiu maior engajamento por parte dos alunos.

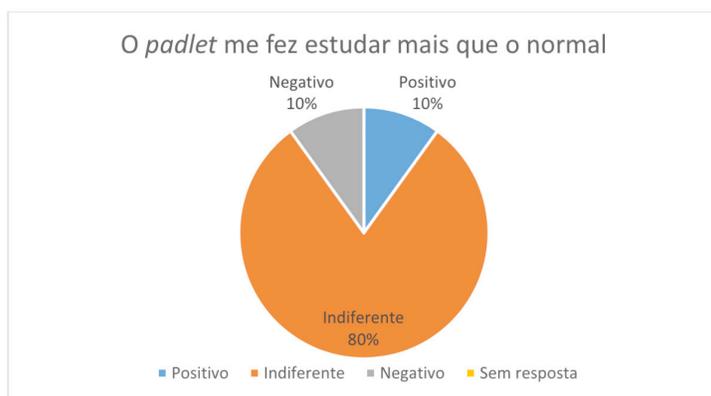


GRAFICO 4 – O *padlet* me fez estudar mais que o normal

FONTE: Os autores, (2018).

As respostas mostram que o esforço exigido para terminar a sequência didática no aplicativo foi indiferente. Desta forma, podemos entender que o uso da tecnologia através de aplicativos é um recurso adaptado para a aprendizagem de línguas, ou seja, não há dificuldade tecnológica que se apresente como obstáculo ao aprendizado e que, uma atividade impressa em papel ou utilizando um aplicativo, podem gerar resultados positivos em termos linguísticos. As respostas à afirmação "Prefiro estudar com materiais impressos ao invés de usar o computador" que foi perguntada na sequência, confirma isso (Gráfico 5).

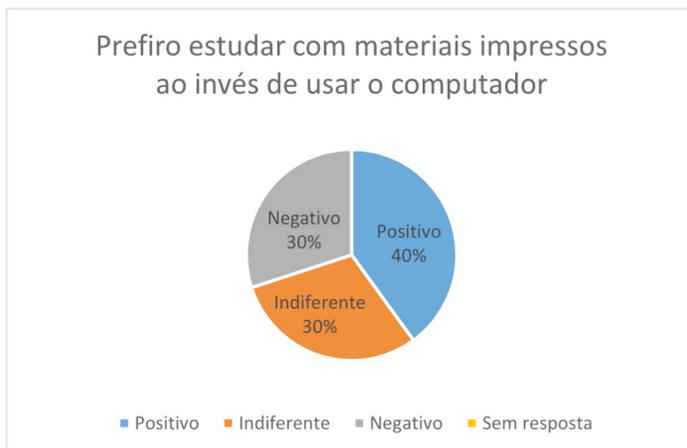


GRAFICO 5 – Prefiro estudar com materiais impressos ao invés de usar o computador.

FONTE: Os autores, (2018).

Independente dos alunos que realizaram ou não a sequência didática apresentada, 70% dos alunos entendem que “o computador pode ajudar a reforçar o estudo presencial”, conforme Grafico 6.

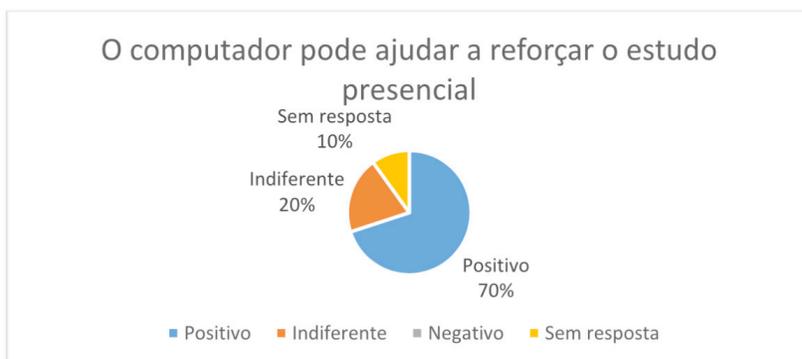


GRAFICO 6 – O computador pode ajudar a reforçar o estudo presencial.

FONTE: Os autores, (2018).

A pergunta “Gostaria de mais atividades no *padlet*” foi realizada com o objetivo de sondar a aceitação e o interesse dos alunos em utilizar o aplicativo novamente. O fato de não ter respostas negativas mostra uma abertura para o uso deste tipo de ferramenta como suporte no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme ilustra Grafico 7.



GRAFICO 7 – Gostaria de mais atividades no *padlet*.

FONTE: Os autores, (2018).

Na sequência, duas afirmações semelhantes foram feitas para verificar a aceitação do aplicativo: “Recomendo o uso do *padlet* para aprender idiomas” e “As atividades realizadas contribuiriam para outros alunos intercambistas” (Gráficos 8 e 9, respectivamente).

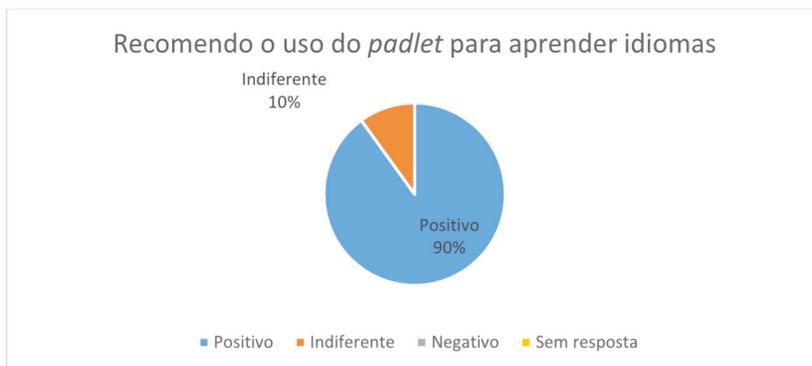


GRAFICO 8 – Recomendo o uso do *padlet* para aprender idiomas

FONTE: Os autores, (2018).

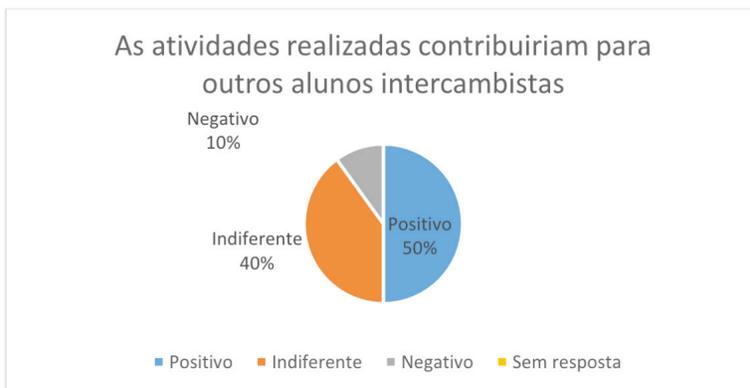


GRAFICO 9 – As atividades realizadas contribuiriam para outros alunos intercambistas
 FONTE: Os autores, (2018).

Um dos objetivos desta investigação era verificar a possibilidade de uso da tecnologia como recurso no ensino para preparar os alunos intercambistas cultural e linguisticamente antes da chegada ao país me que irão estudar. Por este motivo, as respostas à questão “As atividades realizadas contribuiriam para outros alunos intercambistas” apontaram 10% de rejeição. Desta forma, ofertar um curso a distância para preparação de alunos intercambista se mostra como uma possibilidade para diminuir dificuldades de adaptação linguística e cultural dos alunos intercambistas.

Por fim, a fim de verificar a necessidade de um professor ou tutor para auxílio nas atividades, perguntamos sobre a carência de um atendimento online. (GRÁFICO 10)

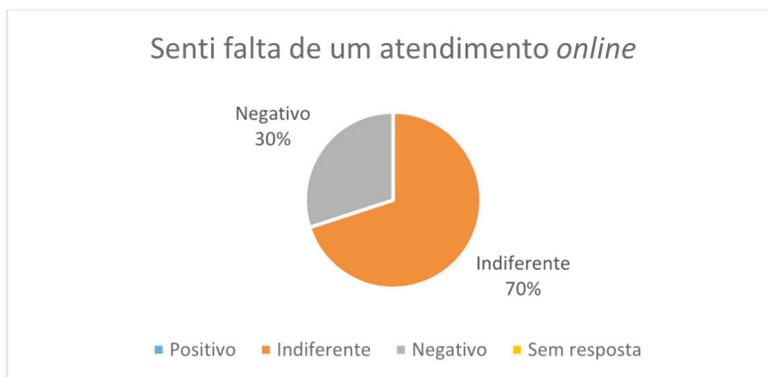


GRAFICO 10 – Senti falta de um atendimento *online*
 FONTE: Os autores, (2018).

Não houve alunos que sentiram falta de um atendimento *online*. Este é o principal diferencial do ensino híbrido pois, quando encontram dificuldades, os alunos podem falar diretamente com o professor presencial ou com os colegas do grupo. Em cursos que são 100% a distância, é necessário disponibilizar um professor ou tutor para atendimento e acompanhamento dos alunos. Neste caso, o fato de não existir uma periodicidade de encontros, o engajamento dos alunos é menor e as dificuldades encontradas acabam se tornando o motivo de evasão nos cursos a distância.

Inserimos uma pergunta final no questionário para comentários e sugestões, mas não houve comentários nesta questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do *padlet* dentro de uma modalidade híbrida de ensino de línguas estrangeiras apresentou resultados produtivos em termos linguísticos e tecnológicos. Os resultados mostraram também a necessidade de adequações para um uso mais proveitoso da metodologia.

A escolha do formato de auto formação complementar no qual a progressão e o tempo do curso presencial não dependem do curso presencial prejudicou o comprometimento dos alunos na realização das atividades. Segundo os parâmetros de modelo de integração de Neumaier (2005), a sequência didática organizada para a testagem da modalidade híbrida tinha um *link* fraco pois, se a atividade a distância não é feita, o curso em sala de aula não é influenciado. O estudo mostrou a necessidade de um *link* forte, no qual, quando os alunos não realizam a atividade a distância, a aula presencial fica prejudicada. Atividades dependentes e relacionadas exigiriam um engajamento maior dos alunos e consequentemente, maior desenvolvimento linguístico.

Em termos de abordagem de ensino, os resultados apontados pelo estudo não apresentaram diferenças significativas, ou seja, os alunos não apontaram diferenças na abordagem de ensino de línguas presencial e a distância ou dificuldades para realizar as atividades por conta do uso de tecnologia.

Em relação à distribuição de conteúdos nas aulas presenciais e a distância, as aulas presenciais exploravam as habilidades de compreensão e expressão orais e escritas enquanto as atividades online focavam a habilidade de compreensão e expressão escrita. As atividades *online* davam a possibilidade de gravação e envio de respostas através de áudios e vídeos, entretanto, este recurso foi pouco utilizado pelos alunos que preferiram digitar suas respostas. Na tarefa final, houve uma aluna que realizou a atividade no caderno e enviou a foto do texto redigido ao invés de digitá-lo diretamente no aplicativo. Esta escolha mostra maior facilidade e familiaridade com recursos didáticos impressos como caderno e papel, que não afetaram diretamente no resultado linguístico na realização da atividade.

A sequência didática não previa interações *on-line* entre alunos e tutor (DEGACHE, NISSEN 2007). Como os alunos tinham encontros diários com o professor presencial e colegas, as dúvidas eram sanadas durante estas oportunidades, não havendo necessidade de uma previsão de trocas *on-line* para sanar dúvidas. (DEJEAN-THIRCUIR, MANGENOT, 2006)

A ideia deste estudo foi averiguar o uso da modalidade híbrida no ensino de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR com um grupo de alunos intercambistas. A investigação teve o objetivo de responder algumas dúvidas com relação a aceitação da modalidade pelos alunos, aplicabilidade, viabilidade funcionalidade técnica e linguística. Os resultados apontados pelos alunos, juntamente com a indicação de que a modalidade híbrida poderia auxiliar outros alunos intercambistas, responde positivamente às perguntas.

O experimento realizado em 2018 foi importante para um primeiro passo no sentido de explorar a modalidade híbrida no ensino de língua estrangeira. Apesar de resultados favoráveis, há necessidade de mais testagens e pesquisas pois trata-se de um campo em desenvolvimento. O formato de ensino híbrido se constitui como uma possibilidade significativa pois, pedagogicamente, o professor pode adaptar as atividades com base nos formatos de interação para a aprendizagem, individuais ou em grupo, orais ou escritos, mais adequados para os encontros presenciais, *online*, de forma síncrona ou assíncrona.

A modalidade híbrida surge como possibilidade de reinvenção do modelo educativo não apenas na área de língua estrangeira como também na formação básica, ensino técnico e superior. Profissionais da educação tem se adaptado ao uso de diferentes aparatos tecnológicos no ensino e as pesquisas passam a ter um papel importante para ampliar a reflexão e permitir o desenvolvimento da área a fim de melhor atender os discentes. O uso de tecnologia no ensino de línguas estrangeiras é um recurso que oferece vantagens que, adequadamente exploradas, contribuem para um ensino e aprendizado colaborativo e autônomo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA UFPR INTERNACIONAL – Disponível em <http://internacional.ufpr.br/portal/pec-g/> Acesso em 02 de junho de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) – Disponível em <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/> Acesso em 02 de junho de 2020.

CENTRO DE LÍNGUA E INTERCULTURALIDADE – PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2017 – Disponível em <http://www.celin.ufpr.br/portal/ple/pre-pecg/> Acesso em 02 de junho de 2020.

CELANI, M. A. Revista Nova Escola. Maio de 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>. Acesso em 02 de junho de 2020.

CELIN. Relatório de Gestão 2008-2012 / Universidade Federal do Paraná. Centro de Línguas e Interculturalidade. Curitiba, 2013.

GIL, A. C. (2008) Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo. Brasil.

INTERAÇÃO, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/chave> [consultado em 20-04-2018].

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**. Vol.35, No. 4. 2001. p. 537-560.

_____. **Understanding Language Teaching from Method to Postmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANGENOT, F. (2008) Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication. *Lingua e nuova didattica 3* (giugno 2008), Atti del seminario nazionale Lend, Bologna 18-19-20 ottobre 2007, p. 78-88.

MARQUES, J. **Discurso sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos de língua estrangeira: um estudo no âmbito do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**, 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2020.

NISSEN, E. « Les spécificités des formations hybrides en langues », *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 15 décembre 2014, Consulté le 05 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2773> ; DOI : 10.4000/alsic.2773

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**, 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em 18 de abril de 2018.

_____. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et al (Orgs) **Revisitações**: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.P.41-57

ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7–31.

RUANO, B. P., DINIZ, G. L., RAGGIO, I. Z., de OLIVEIRA, L. C., & FERREIRA, R. M. S. **O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Celin-UFPR: uma experiência de ensino. no Celin-UFPR**. In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. **Cursos de português como língua estrangeira no CELIN - UFPR: Práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

SOBRE O ORGANIZADOR

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. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente Virtual 224, 226, 227, 236

Aprendizagem 120, 157, 159, 169, 170, 171, 176, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 200, 209, 213, 214, 215, 223, 224, 225, 226, 227, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 251, 252, 256

Arte 23, 34, 41, 44, 46, 48, 55, 56, 61, 72, 73, 78, 81, 85, 88, 97, 98, 103, 104, 106, 109, 114, 118, 133, 137, 145, 153, 156, 157, 160, 161, 203, 213, 216, 217, 218, 221

Artes 22, 37, 43, 73, 98, 144, 149, 154, 155, 156, 160, 161, 164, 213, 216, 217, 218, 221, 257

C

Carta 63, 66, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 94, 95, 135, 136

Cordel 73, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166

E

Educação 4, 11, 12, 16, 19, 20, 27, 63, 96, 154, 156, 157, 158, 162, 166, 171, 172, 173, 174, 176, 179, 181, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 232, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 256, 257, 258

Ensino de Língua 71, 174, 177, 238, 256, 258

F

Feminino 1, 2, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 35, 36, 39, 44, 47, 51, 99, 101, 228

H

Haicai 135, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153

Histórias 13, 14, 15, 16, 23, 35, 43, 55, 63, 74, 76, 148, 157, 159, 165, 175, 176, 177, 195, 225, 229

L

Leitor 2, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 15, 28, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 89, 110, 112, 117, 118, 120, 121, 129, 130, 131, 136, 142, 144, 148, 150, 152, 154, 156, 159, 165, 170, 172, 173, 176, 228

Leitura 3, 14, 22, 52, 53, 58, 59, 60, 62, 67, 69, 72, 109, 110, 115, 118, 120, 124, 127, 138, 144, 150, 151, 152, 156, 157, 158, 159, 164, 165, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 205, 207, 230, 232, 237, 258

Letras 1, 11, 12, 15, 24, 38, 39, 51, 63, 70, 71, 87, 95, 96, 97, 100, 108, 126, 133, 139, 153,

160, 161, 165, 169, 175, 178, 200, 224, 226, 228, 237, 243, 248, 257, 258

Linguística 54, 61, 71, 127, 136, 139, 158, 159, 169, 172, 173, 176, 178, 179, 200, 254, 256, 258

Literatura 51, 62, 63, 72, 86, 87, 88, 91, 95, 96, 107, 108, 153, 154, 155, 156, 161, 165, 166, 174, 176, 178, 204, 258

Literatura Digital 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177

M

Mitologia 36, 43, 44, 50, 51, 73, 88

Modalidade Híbrida 238, 241, 242, 246, 255, 256

Mulher 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 49, 50, 66, 76, 77, 78, 100, 101, 102, 103, 160, 166

N

Narrativa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 79, 82, 87, 121, 144, 154, 155, 160, 161, 163, 165, 232, 245

O

Opressão 10, 11, 25, 27, 31, 35, 99

P

Patriarcado 33, 34

Poesia 43, 51, 52, 53, 54, 58, 87, 88, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 160, 162, 163, 166, 232

Práticas Interdisciplinares 213

R

Representação 1, 2, 7, 10, 17, 18, 21, 24, 64, 65, 75, 78, 82, 101, 143, 144, 161, 163, 164, 173

S

Saúde 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 237, 249

Sujeitos 55, 57, 58, 98, 114, 146, 158, 174, 183, 184, 185, 186, 225, 235

T

Teatro 38, 44, 45, 49, 50, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 83, 126, 130, 201, 202, 203, 204, 209, 211

Linguística, Letras e Artes:

Sujeitos, Histórias e Ideologias

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora
Ano 2021

Linguística, Letras e Artes:

Sujeitos, Histórias e Ideologias

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 @atenaeditora
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora
Ano 2021