

Linguística, letras e artes:

Limitações e limites

**Stela Maris da Silva
(Organizadora)**

Atena
Editora
Ano 2021

Linguística, letras e artes:

Limitações e limites

**Stela Maris da Silva
(Organizadora)**

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes editoriais

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

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.

Open access publication by Atena Editora



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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
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. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
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. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
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. Ferlando 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 Federaci 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 da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
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 Gonçalo 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 Miranilde 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

Linguística, letras e artes: limitações e limites

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Maiara Ferreira
Revisão: Os autores
Organizadora: Stela Maris da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755	Linguística, letras e artes: limitações e limites / Organizadora Stela Maris da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5983-350-4 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.504212907 1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Silva, Stela Maris da (Organizadora). 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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

“A ponte não é de concreto, não é de ferro

Não é de cimento

A ponte é até onde vai o meu pensamento

A ponte não é para ir nem pra(*sic*) voltar

A ponte é somente pra atravessar

Caminhar sobre as águas desse momento”

(Lenine – A Ponte – CD *O dia em que faremos contato*, 1997)

Este livro está organizado em torno do título “*Linguística, Letras e Artes: Limitações e Limites*”. Limitações e limites possíveis de serem ultrapassados pois, objetiva apontar pistas, dar fios, ou ainda estabelecer pontes para desatualizar o presente, fazer a crítica deste, e ao mesmo tempo atualiza-lo. Os textos apresentam teorias e práticas resultantes do trabalho de elaboração de pesquisadores que fazem de seus escritos, condições de possibilidade de testemunhar um certo presente. A atualização norteia a ideia central das pesquisas, pois são contribuições de múltiplos olhares para as artes, filosofia, as letras e literatura, e para determinadas práticas educativas. São textos com abordagens, olhares distintos, passando pela contemporaneidade da arte de Lygia Clark, com ênfase racionalista e o ultrapassar do limite do campo de trabalho ao da prática terapêutica, à concepção de arte em Platão com uma discussão sobre a concepção de arte, as relações da arte com a ética, a partir da análise de diálogos platônicos. Outros dois trabalhos, abordando aspectos históricos, tratam das residências artísticas desde a antiguidade grega até a modernidade, e sobre a análise musical tipificada, interpretativa e comparativa das *Brasilianas IV e V para piano* do compositor brasileiro Radamés Gnattali. Permeando as reflexões entre arte e filosofia o seguinte artigo apresenta relações da *parresía* cínica grega e a arte de Manet. Ultrapassando os limites com diferentes abordagens nas letras, o tema dicotômico identidade/alteridade presente no conto *Espelho meu*, é apresentado, bem como a reflexão sobre as concepções de algumas obras de gramática normativa, a descritiva e internalizada. Nessa linha de análise, outro estudo mostra o conceito de gramática na obra *Gramática da língua portuguesa* (1540) de João de Barros para investigar o vínculo do pensamento linguístico do autor. Com o objetivo de mapear a criação da teoria semiótica em suas variadas vertentes, o texto seguinte apresenta rastreamento dos teóricos que contribuíram na construção dessa teoria. As práticas e seus limites a serem ultrapassados, são apresentados nos trabalhos de pesquisa com estudantes. Através da prática produção textual, uma das pesquisas analisa a relação de alunos do ensino médio técnico com a escrita. Outro estudo objetiva a análise do conto argentino *El Chico Sucio* (2017) para o estudo das características dos gêneros novela negra e novela policial. Na sequência há um

projeto de leitura com alunos 9º ano do E.F. II, que analisa contos de mistério, explorando o exercício de levantar hipóteses. Considerando que a ultrapassagem de limites também se faz com a formação de professores, e com bons materiais didáticos, os dois últimos artigos tratam disso. Um busca responder à questão de como estão as práticas em relação ao ensino aprendizagem de leitura, na perspectiva discursiva em um curso de Letras; e o outro tem o objetivo de comparar a temática sobre “equação do 1º grau” apresentada em capítulos de livros didáticos do nível fundamental, com enfoque nas práticas sociais contribuindo para a evolução do ensino de matemática.

Boa leitura e atualizações!


Stela Maris da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A ARTE DE LYGIA CLARK

Wellington Cesário

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5042129071>

CAPÍTULO 2..... 10

A IDEIA DE ARTE EM PLATÃO


Lilian Cristina Barata Pereira Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5042129072>

CAPÍTULO 3..... 29

DELINEAMENTO PARA POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE O DESLOCAMENTO NA GRÉCIA ANTIGA E NAS RESIDÊNCIAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS


Carollina Rodrigues Ramos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5042129073>

CAPÍTULO 4..... 45

BRASILIANAS IV E V PARA PIANO DE RADAMÉS GNATTALI: UMA ANÁLISE MUSICAL TIPIFICADA, INTERPRETATIVA E COMPARATIVA

Felipe Aparecido de Mello

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5042129074>

CAPÍTULO 5..... 59

UMA POSSIBILIDADE DE RELAÇÃO ENTRE ÉTICA-ESTÉTICA: *PARRESÍA* CÍNICA, ARTE, UM “OUTRO OLHAR”


Stela Maris da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5042129075>

CAPÍTULO 6..... 73

IDENTIDADE E ALTERIDADE EM *ESPELHO MEU*

Wilson Ferreira Barbosa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5042129076>

CAPÍTULO 7..... 85

REFLEXÕES SOBRE AS GRAMÁTICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: NORMATIVA, DESCRITIVA E INTERNALIZADA

Jéssica Duarte de Souza

Camila de Araújo Beraldo Ludovice







 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5042129077>

CAPÍTULO 8..... 98

O CONCEITO DE GRAMÁTICA NA OBRA DE JOÃO DE BARROS (1540) À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Leonardo Ferreira Kaltner

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5042129078>

CAPÍTULO 9	107
RASTREANDO AS TEORIAS SEMIÓTICAS: UM PROJETO DE ESTRATÉGIAS TÉCNICO-PEDAGÓGICAS	
Darcilia Simões	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5042129079	
CAPÍTULO 10	132
A PRODUÇÃO TEXTUAL: EXPERIÊNCIAS DE CORREÇÃO E REVISÃO ORIENTADAS	
Neide Biodere	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.50421290710	
CAPÍTULO 11	145
VIOLÊNCIA E HUMANIZAÇÃO EM <i>EL CHICO SUCIO</i> : UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO	
Murilo Roberto Sansana	
Rosangela Schardong	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.50421290711	
CAPÍTULO 12	156
ELEMENTAR, MEU CARO LEITOR! UM TRABALHO COM LEITURA LITERÁRIA PARA DESENVOLVER HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA	
Patrícia Peres Ferreira Nicolini	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.50421290712	
CAPÍTULO 13	170
A ABORDAGEM DA LEITURA NA REGÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LETRAS: DIAGNÓSTICO E ANÁLISE	
Janete Abreu Holanda	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.50421290713	
CAPÍTULO 14	184
AS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO E DA SOCIOSEMIÓTICA PARA O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA: COMPARANDO EQUAÇÃO DO 1º GRAU EM TRÊS LIVROS DE MATEMÁTICA	
Carlos Wiennery da Rocha Moraes	
Marli Ramalho dos Santos Rocha	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.50421290714	
SOBRE A ORGANIZADORA	211
ÍNDICE REMISSIVO	212

CAPÍTULO 1

A ARTE DE LYGIA CLARK

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Wellington Cesário

UFS - São Cristóvão/SE

<http://lattes.cnpq.br/5516500370064721>

RESUMO: Este texto trata da poética de Lygia Clark, que se fundamenta na abertura à experiência. Buscou-se aqui evidenciar o sentido de sua arte, principalmente a partir da análise de suas obras. Em sua produção inicial esteve ligada ao construtivismo, mas desenvolve sua plástica de modo radical, buscando efetivar uma ligação mais determinada entre fruidor e obra. Ultrapassa o limite de seu campo de trabalho ao se envolver com a prática terapêutica, quando se empenha no exercício de reestruturação do sujeito. Percebe-se, contudo, que, em essência, as diretrizes de seu pensamento plástico permanecem. Como sentido de sua poética, constata-se certa nostalgia cosmológica, pois seu interesse é a vivência de uma experiência originária, que vise à reflexão sobre os vícios, convenções e condicionamentos que a cultura delimita.

PALAVRAS - CHAVE: Lygia Clark; Arte Contemporânea; Arte Brasileira.

THE ART OF LYGIA CLARK

ABSTRACT: This text deals with Lygia Clark's poetics, which is based on openness to

experience. It was sought here to highlight the meaning of her art, mainly from the analysis of her works. In her initial production, she was related to constructivism, but she develops her works in a radical way, trying to achieve a more determined connection between the viewer and artwork. She goes beyond the boundary of her field of work by engaging in therapeutic practice, when she engages in the ego-resaping exercise. However, one realizes that, in essence, the guidelines of her plastic thinking remain. As a sense of her poetics, there is a certain cosmological nostalgia, because her interest is an original experience, aimed at reflecting on the vices, conventions and conditioning what culture delimits.

KEYWORDS: Lygia Clark; Contemporary Art; Brazilian Art.

Retornar às origens é algo que está no âmago da proposta poética de Lygia Clark. As pesquisas sobre sua arte avançam, favorecidas pela abertura de seus arquivos e acesso a um maior número de obras expostas ao público. Mas é sempre tempo de refletir sobre uma poética que se fundamenta na abertura à experiência e, como tal, passível de novas formulações de sentido.

O caminho traçado por Lygia Clark é bastante curioso, pois sua produção inicial esteve ligada ao projeto construtivista, cuja linguagem é de base matemática, portanto racionalista, mas aos poucos foi transgredindo os limites dessa diretriz e chegou, enfim, a mudar de campo, envolvendo-se com práticas

terapêuticas. Então, ela nos leva a pensar no objeto de arte e em sua ausência, e se conduz, profissionalmente, primeiramente como pintora, em sequência como propositora, não artista, para se dedicar, enfim, a questões relativas à psicanálise. Clark realizou aquilo que cabe ao artista de sua envergadura - esteve na vanguarda ao esgarçar os limites de sua obra e transgredir aqueles de sua prática. Nossa questão aqui, portanto, é perceber melhor o clima de sua produção, sondar o sentido de sua proposta poética.



Figura 1. Lygia Clark. *Baba antropofágica*. 1973

Fonte: Clark, 1980, p. 39.

Uma das proposições mais estranhas de Lygia Clark, principalmente para o grande público, é *Baba antropofágica* (Figura 1). A sensação de nojo é também possível diante de tal arte. Trata-se de uma proposição coletiva e bastante interessante, pois nos faz refletir sobre diversas questões e nos abre a um amplo universo de significações. O caráter orgânico de toda a vivência é uma de suas principais características. A ação consiste no ajuntamento de indivíduos ao redor de um sujeito deitado no chão. Este participante tem os olhos vendados, o que lhe provoca o despertar de outros sentidos. A instrução geral é para que cada um coloque um carretel de linha de costura na boca e comece a desenrolá-lo. A linha não funciona apenas como uma analogia à baba, gosma que se expele pela boca, mas, associada a esse fluido corporal, destaca sua cor, tornando sua fisicalidade mais impregnante e, talvez por isso, mais impactante no imaginário dos integrantes da ação.

O rito que se instaura, para alguns, pode ser vivenciado como um simples jogo ou até de modo mais teatral, mas pode ter um sentido ainda mais visceral, de entrega total do sujeito à ação. Devemos sempre nos lembrar de que as reações podem ser as mais variadas, incluídas as de nojo e repulsa. A concepção, por parte de Lygia, dessa proposição está atrelada a um sonho que insistia em tomar sua mente, contudo não o representa. Ela nos diz:

Tudo começou a partir de um sonho que passou a me perseguir o tempo inteiro. Eu sonhava que abria a boca e tirava sem cessar de dentro dela uma substância, e na medida em que isso ia acontecendo eu sentia que eu ia perdendo a minha própria substância interna, e isso me angustiava muito, principalmente porque não parava de perdê-la.¹

O curioso neste caso é que, após a realização de *Baba Antropofágica*, ela volta a ter somente mais um sonho desse tipo. Nele, no entanto, o movimento é de introjeção da substância, voltando à boca a matéria expelida. E, depois desse, nem mais um sonho a respeito. A ausência dessa ocupação imagética, qualifica-se então como sintoma de normalidade.

É interessante o modo como Lygia Clark chega a se envolver produtivamente com a prática terapêutica, quando visa, de algum modo, à reestruturação do sujeito. O terreno é fundamentado na prática artística e principalmente pela reflexão sobre a relação entre fruidor e obra de arte. As antigas obras intituladas *Escadas* já traziam certa ambiguidade, pois nesse espaço não havia uma diretriz definida. Qual o seu sentido? ir para cima ou escada abaixo? Esse tempo da dúvida já nos coloca diante de uma experiência em si instável. Embora o título da obra denote alusão às escadas, insiste ali uma tensão. Em questão, o olhar. Clark vai então tensionar o plano, verificar sua espessura, absorver a moldura e, assim, assinala a importância da experiência, sua temporalidade. O plano não se caracteriza mais como suporte de ilusão e mostra seu dinamismo, sua temporalidade em sua continuidade no espaço. Foram influências decisivas na reflexão de Clark sobre o plano os artistas Mondrian e Malevitch. A ideia de um mundo sem objetos, de Malevitch, e de uma pintura sem objetos, de Mondrian, é determinante. Este último artista foi também vital em relação à ideia de uma arte total, de uma ordem estética a se realizar na vida, no mundo.

Foi com os *Bichos*, na II Exposição de Arte Neoconcreta, em 1960, que Lygia Clark efetiva a ideia de participação do espectador na obra de arte. O sucesso dessas peças foi imediato. Seu aspecto escultórico é interessante, mas possui um lado lúdico, pois permite variações em sua forma. Trata-se de uma “obra aberta”², cujo título visa reforçar seu lado orgânico e estimular o público ao toque. As peças, contudo, são feitas em alumínio polido ou latão, portanto próprias do sistema produtivo industrial. Seus cortes são precisos e

1 CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: Funarte, 1980. p. 39.

2 Expressão criada por Umberto Eco.

evidenciam, de modo imediato, seu caráter matemático, sua geometria construtiva. Em verdade, sua aparência não é muito orgânica, já que alguns possuem superfícies reluzentes e talvez não sejam solícitos ao toque, à inspeção manipulativa. De todo modo, a decisão sobre o envolvimento é de quem se aventura no contato. Vislumbra-se, aliás, o lado poético da peça na movimentação das placas, nesse contato corporal. Suas formas transitórias irrompem no fluxo do tempo, e, no limite, a ação pode englobar o próprio ritmo da natureza, em pulsação mais nervosa e respiração ofegante ou outras possibilidades advindas da experiência.

Outra produção de destaque de Lygia Clark é a proposição *Caminhando*. A noção de objeto artístico é aqui posta em questão. Ela é constituída a partir da fita de Moebius, cuja característica é ter um plano contínuo, em que não existe lado nem reverso. Para a ação o participante utiliza uma tesoura e determina seu corte, seu caminho. Em verdade, a obra só existe para quem com ela interage, pois o que importa é a imbricação sujeito/objeto no fluir do tempo. Este instrumental, fita e tesoura, é mero motivo para o ato poético, cujo sentido essencial é de restituição de uma unidade perdida.

Com a proposição *Caminhando*, Lygia Clark passa a se concentrar no trabalho direto com o corpo, visando sempre envolver o espectador numa ação participativa. Não é, contudo, a questão lúdica que é vital para ela, mas sim algo mais fundamental, ou seja, gerar exercícios que possibilitem ao sujeito restituir sua naturalidade no envolvimento com as coisas, com o mundo. Clark quer, enfim, proporcionar ao espectador-participante uma vivência existencial única, reencontrar a unidade primordial entre ser e mundo.

O trabalho de Clark tem como diretriz o conhecimento pela experiência e no limite possibilitar ao sujeito desvincular-se dos vícios e condicionamentos do mundo racional. O que fundamenta suas proposições é a ideia de romper as fronteiras da dicotomia clássica entre homem e mundo. Essa dualidade tradicional tem suas raízes no cartesianismo, determinado por um ideal científico com base na física matemática. Descartes buscou construir um sistema rigoroso, a partir de um método racional, tendo a geometria como diretriz principal. Esse modelo de conhecimento implicou uma progressiva matematização da natureza. Embora Clark tenha trabalhado com formas geométricas, ela não compunha seu plano e depois o projetava no espaço de modo puramente racional, pois a expressão era ali algo fundamental. Também, como vimos, notadamente a partir de os *Bichos*, seu intuito é integrar fruidor e obra. Como se constata, era avessa às dicotomias tradicionais.

Clark penetra a esfera da intimidade, percebe que seu espaço é vasto e aberto. Vemos nessa sua condução poética uma relação interessante com a filosofia de Gaston Bachelard, que nos diz: “O ser do homem é um ser não fixado. Toda expressão o desfixa”.³ Em seu texto “A dialética do exterior e do interior” ele critica a cultura geometrizar advinda do cartesianismo. Então, esse processo de racionalização do homem e da vida teve como

3 BACHELARD, Gaston. A dialética do exterior e do interior. In: **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 495. (Coleção Os Pensadores).

resposta a fixação do ser em limites definidos geometricamente. A esse respeito, ainda afirma:

do ponto de vista das expressões geométricas, a dialética do exterior e do interior está apoiada num geometrismo reforçado onde os limites são barreiras. É necessário estarmos livres em relação a toda intuição definitiva – e o geometrismo registra intuições definitivas.⁴

Luvras Sensoriais é uma proposição clássica de Clark em relação à questão dos condicionamentos que cultura traz ao homem. O objetivo é fazer o espectador repensar o tato. A ação consiste em experimentar luvas de materiais e texturas diferentes e pegar bolas de dimensões e pesos variados. Verifica-se então que uma luva pesada demanda mais esforço para execução dos movimentos. Quando o sujeito retira da mão a luva e refaz a ação, ele percebe os mesmos objetos de modo diferente, como se fosse pela primeira vez. Trata-se de uma redescoberta do tato e de tomada de consciência dos condicionamentos que a vida impõe ao homem.

Lançar o corpo e explorar aquilo que está em sua gênese, ou seja, sua abertura para o mundo, assim instrui nossa artista. Foi certamente na prática de suas proposições vivenciais, por vezes reducionistas, que Clark se aproximou de questões mais psicanalíticas e se conduziu ao campo da terapia. Nos títulos de suas obras já se percebe o ruminar dessas questões em sua poética. Ao nomear sua fase sensorial *Nostalgia do Corpo*, ela nos faz perceber o sentido de uma vivência primordial, originária, não abalada pelos vícios da cultura. Em sua série *Roupa-corpo-roupa* ela discute a dualidade na relação entre masculino e feminino no uso de vestimentas que escondem a identidade sexual do sujeito. Questões ligadas à sexualidade são então recorrentes em suas proposições. Outros títulos impactantes são *Cesariana*, de 1967, *Máscara-Abismo* e *Camisa-de-força*, ambas de 1968. Verifica-se assim, nesse jogo propositivo, o mergulho na intimidade, o questionamento sobre o corpo, mas também sobre as amarras psíquicas do sujeito, e a urgência de uma ressemantização do vivido.

Uma obra síntese do trabalho de Lygia Clark é a instalação *A Casa é o Corpo*. Chama atenção seu caráter ilustrativo, embora nela também se perceba intenções reflexivas sobre o inconsciente. A questão principal nessa proposta é fazer o sujeito reviver as memórias arcaicas que o habitam, os fantasmas do vivido. Nessa obra, de características regressivas, a artista visa ao resgate da vivência intrauterina.

Destaca-se ainda nas proposições de Clark, como já apontamos, o seu reducionismo. Consta-se isso, por exemplo, em proposições determinantes nesse sentido, como *Nostalgia do Corpo: diálogo* e *Ovo-Mortalha*, ambas de 1968. A primeira delas foi feita para a Bienal da Bahia, e o diálogo em questão é apenas sensorial, não passa pelo verbo. O intuito é que o sujeito redescubra em si mesmo outras possibilidades de comunicação. Nem sempre a palavra é o melhor modo de expressar certas intencionalidades. Já *Ovo-Mortalha*

4 Idem.

é um trabalho sem qualquer diretriz de uso. Trata-se simplesmente de um plástico costurado a um saco de cebola. O que importa no caso é somente a ação que se desenvolve por quem decide instaurar o jogo poético. Constata-se, assim, que a questão da mediação do objeto é um ponto importante no projeto poético de Clark. Este reducionismo é sintomático da urgência reflexiva que envolvia a não artista nesse tema. O interessante, porém, é que ela coloca o problema plasticamente, como apontamos em relação às proposições acima e principalmente no trabalho realizado no período em que lecionou na Sorbonne e também em sua fase final, quando desenvolve os objetos relacionais.

Foi entre 1970 e 1976 que Clark trabalhou na Sorbonne. Caracterizam sua produção desse período práticas coletivas, a partir de proposições abertas à livre participação e de sentido instável, pois sempre constituído na presença. Um ponto importante nesse trabalho é a reflexão sobre a ação desenvolvida, o momento da fala, o “vômito”⁵ das impressões e sensações da experiência ocorrida no grupo. Certamente nesse período a propositora, sem vacilo, abre seu campo de ação em tal radicalidade, que a aproxima da prática terapêutica. Nessas ações então desenvolvidas, buscam-se a eclosão da liberdade, a vivência do precário e a indeterminação comunicativa. O exercício implica, contudo, redimensionar e incorporar essas práticas no cotidiano, mas também assimilar outras formas de expressão. Em boa parte dos exercícios, Clark propõe que o participante feche os olhos e faça funcionar os outros sentidos. Em *Flor: Relaxação* (Figura 2), de 1974, um dos participantes fica deitado no chão, com os olhos vendados, enquanto os demais o tocam com flores, para que rememore experiências e ative novas percepções. A prática funciona de modo diferenciado para aquele que tem a visão bloqueada e sofre a intervenção do grupo. Assim, ele passa a constituir seu universo de imagens a partir dos demais sentidos, do corpo em sua totalidade. Como bem observou Merleau-Ponty: “Não é o olho que vê. Tampouco a alma. É o corpo como totalidade aberta”.⁶

5 CLARK, op. cit., p. 41.

6 MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.367



Figura 2. Clark. *Flor: relaxação*. 1974

Fonte: Clark, 1980, p. 43.

Para as práticas desse período Clark concebe a noção de “corpo-coletivo”⁷ e considera haver uma “troca de conteúdos psíquicos”⁸ entre os participantes da ação. Pode-se perceber um pouco de teatralização nessas práticas, que levam em consideração cada indivíduo em particular e todos no “corpo-coletivo”. Aceitar a prática, no entanto, implica envolvimento, imbricação de corpos, constituir um jogo expressivo e onírico, ser surpreendido por risos e gritos, portanto algo mais próximo do orgânico e, algumas vezes, de sentido mais visceral.

Outro trabalho interessante desse período é *Túnel*, de 1973. Para essa proposição utiliza-se um pano comprido, de 50m, e a ideia é penetrá-lo como se fosse um túnel. O jogo de formas que se cria inesperadamente, de acordo com a participação dos interessados, é por vezes sedutor. Ainda assim podem acontecer sensações de desconforto no percurso, como dificuldade para respirar. Nesse caso, Clark trazia sempre uma tesoura para abrir buracos, criar fendas de luz e de ar a fim de dar prosseguimento ao percurso.

Algo também perceptível na poética de Clark é a compreensão de que nem todo jogo se processa sem dificuldade, como é próprio da vida. Algum esforço é necessário na aventura de descoberta. Em seu texto “A dor do corpo”, o crítico Tiago Mesquita nos fala com mais comprometimento sobre essa questão na arte de Clark: “A experiência da arte guarda dimensões de descoberta, mas não só do que é agradável. Clark incorpora o desagradado, o excessivo, o escamoteado”.⁹ E ainda nesse texto, mas especificamente

7 CLARK, op. cit., p. 41.

8 Idem.

9 MESQUITA, Tiago. A dor do corpo. In: FIOCHI, Marco Aurélio; SCOVINO, Felipe; DUARTE, Paulo Sergio (Org.). **Lygia Clark: uma retrospectiva**. São Paulo: [s.n.], 2015. (Catálogo de exposição). p. 65.

sobre sua experiência da proposição *Túnel*, ele registra: “...foi esteticamente forte. Inclusive pelo que ela carrega de indesejável. De conhecer e trazer à tona aspectos indesejáveis da personalidade”.¹⁰ A esse respeito lembramos então da sensação de nojo que se pode ter na experiência *Baba Antropofágica* e até do aspecto refratário ao toque que os *Bichos* podem conter. Embora o convite ao lúdico faça parte da sedução inerente à prática, a experiência pode conduzir a outro sentido.

As experiências realizadas por Clark na Sorbonne foram importantes, pois o lugar funcionou como um laboratório para suas pesquisas. Ali acontecia certa regularidade que é própria de trabalhos terapêuticos, mas se verificou também, numa evidente aproximação a Freud, a questão da interpretação do sonho. Como exemplo, nesse sentido, a proposição *Baba Antropofágica*, gerada a partir do estranho sonho já descrito. Destacamos também anteriormente a importância do momento da fala após a atividade desenvolvida. Esse é também um ponto característico das práticas terapêuticas. E ela tinha um jeito particular, mais orgânico, de se referir à fala, como “vômito”, uma expulsão física, corporal do que está nas entranhas, no âmago do sujeito. Como se pode perceber a ação posterior no sentido mais terapêutico se fundamenta já nessa fase.

É com os *Objetos Relacionais* que sua prática se torna mais terapêutica; sua diretriz poética permanece todavia. A abertura à experiência e rememoração reflexiva do vivido em sentido originário persiste em seu programa, pois, como bem disse Heidegger: “A pre-sença sempre traz consigo o seu pré”.¹¹ Nesse sentido é que Clark desenvolve suas práticas, a partir da ideia de que o corpo traz a memória do vivido. É, portanto, importante na prática com os objetos relacionais provocar a fantasia do sujeito. Os sentidos se estabelecem no trato com o corpo e de acordo com a carga afetiva do sujeito, de suas paixões e traumas. A intenção é provocar a memória do corpo a partir de relações de peso, tamanho, textura, temperatura, ritmo e movimento.¹² Tentar de algum modo tocar efetivamente, o “núcleo psicótico do sujeito”.¹³ Visa-se então, à reestruturação do sujeito, de um eu que se encontra fragmentado, não integrado ao mundo.

As experiências com os *Objetos Relacionais* visam estimular a percepção, trazer para o agora um residual imagético e vivencial há muito esquecido. O corpo guarda a lembrança da dor, pois se apropria das experiências sensoriais vividas, que são simbolizadas pelo sujeito. O empenho de Clark, então, na experiência *Caminhando*, é fazer o sujeito rever os traumas simbólicos, recuperar a unidade perdida, aquela continuidade com o espaço exterior que vislumbrou um dia. É nessa dinâmica de reversão à naturalidade perdida que emergem as descompensações psíquicas.

Este trabalho com os *Objetos Relacionais* adquire uma sistemática terapêutica mais determinada a partir da ideia de estruturação do *Self*. De fato, Clark avança nessa proposta

10 Idem.

11 HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 1, p. 187.

12 CLARK, op. cit., p. 49.

13 Idem, *ibidem*, p. 50.

experimental, relata progressos em sua prática e cria métodos, como de genitalização e verticalização, para trazer à normalidade clientes em estado regressivo. Embora se constate esse encaminhamento mais determinado para a prática terapêutica, como vimos, os fundamentos de sua poética insistem. A esse respeito, Paulo Sérgio Duarte nos diz: “Nunca acreditei no processo puramente terapêutico daqueles trabalhos finais; sempre os vi como uma concomitante sobrevivência da obra poética numa experimentação radical...”¹⁴. De fato, ela não abandona sua poética de inclinação orgânica e permanece interessada em reverter o processo de cisão entre homem e natureza. O importante é então esta dimensão primordial, a vivência de uma experiência originária alheia a intuições fixas. Mesmo nas práticas regressivas, o intuito é fazer o sujeito apropriar-se de suas experiências arcaicas para trazê-las novamente a sua presença. Evidencia-se, enfim, certa nostalgia cosmológica como sentido de sua poética, que trata dos vícios, convenções e condicionamentos que a cultura delimita.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A dialética do exterior e do interior. In: **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

DUARTE, Paulo Sergio. O estilo tardio de Lygia Clark. In: FIOCHI, Marco Aurélio; SCOVINO, Felipe; DUARTE, Paulo Sergio (Org.). **Lygia Clark: uma retrospectiva**. São Paulo: [s.n.], 2015. (Catálogo de exposição).

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 1.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MESQUITA, Tiago. A dor do corpo. In: FIOCHI, Marco Aurélio; SCOVINO, Felipe; DUARTE, Paulo Sergio (Org.). **Lygia Clark: uma retrospectiva**. São Paulo: [s.n.], 2015. (Catálogo de exposição).

¹⁴ DUARTE, Paulo Sergio. O estilo tardio de Lygia Clark. In: FIOCHI, Marco Aurélio; SCOVINO, Felipe; DUARTE, Paulo Sergio (Org.). **Lygia Clark: uma retrospectiva**. São Paulo: [s.n.], 2015. (Catálogo de exposição). p. 43.

CAPÍTULO 2

A IDEIA DE ARTE EM PLATÃO

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 07/07/2021

Lilian Cristina Barata Pereira Nascimento

UFPA, IEMCI

Belém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/8988695521604964>

RESUMO: Este trabalho é uma exposição do conceito de arte em Platão, pesquisado em sua própria obra, de tradução e comentários de Carlos Alberto Nunes, e aprofundado pelas discussões de vários autores entre eles Benedito Nunes, Harold Osborne e Jaime Paviani. Nele será abordado o pequeno diálogo *lão*, que visa compreender o processo da inspiração poética, e no qual Sócrates tenta extrair do próprio *lão*, ou seja, do próprio artista, uma resposta convincente para a pergunta: “O que compete ao rapsodo?”; o diálogo *Hípias Maior*, quando a personagem Sócrates conversa, não mais com um artista, mas com o sofista Hípias acerca do Belo e, por fim, a obra *A República*, especificamente no que concerne às discussões sobre arte presentes ao longo dos seus livros, cujo ápice encontra-se no livro X, em que Sócrates discute a questão da poesia, ou seja, da arte na república que ele idealizou, resolvendo, de vez, o desentendimento que existia entre o filósofo e os artistas, cujo resultado trágico resultou na morte de Sócrates, como está registrado na *Apologia*.

PALAVRAS - CHAVE: Conceito de Arte. Filosofia da Arte. Pensamento Platônico.

THE IDEA OF ART IN PLATO

ABSTRACT: This work is an exhibition of the concept of art in Plato, researched in his own work, a translation and commentaries by Carlos Alberto Nunes, and deepened by the discussions of several authors, including Benedito Nunes, Harold Osborne and Jaime Paviani. It will address the small dialogue *Ion*, which aims to understand the process of poetic inspiration, and in which Socrates tries to extract from *Ion* himself, that is, from the artist himself, a convincing answer to the question: “What belongs to the rhapsode?”; the dialogue *Hippias Major*, when the character Socrates talks, no longer with an artist, but with the sophist Hippias about the Beautiful and, finally, the work *Republic*, specifically with regard to the discussions about art present throughout his books, whose apex is found in book X, in which Socrates discusses the question of poetry, that is, of art in the republic he idealized, resolving, once and for all, the disagreement that existed between the philosopher and the artists, whose tragic result resulted in death of Socrates, as recorded in the *Apology*.

KEYWORDS: Concept of Art. Philosophy of Art. Platonic Thought.

1 | INTRODUÇÃO

O conceito de arte que conhecemos hoje é bem diferente do conceito para os antigos gregos. Por isso, é difícil aceitar a concepção de arte platônica, se compararmos com a nossa realidade, porque é desde o surgimento do pensamento moderno – século XVIII, na Europa

– que a arte adquire uma dimensão, unicamente estética.

A arte, em geral, não é vista hoje como integradora da estrutura social, tampouco como formadora de educação patriótica, como era na Pólis grega, mas como expressão que apresenta distintas características, como a inutilidade, o desapego às concepções moralistas e didático-pedagógicas e a não restrição ao aspecto físico da obra; e segundo Benedetto Croce, arte é *intuição*.

Todas essas características da arte – definidas acima por Croce – não têm valor para a definição de arte platônica, pois, para Platão, a arte ou o belo deve ser útil (discutido no diálogo *Hípias Maior*), e deve ter compromisso com a moral, a verdade, a justiça e a educação (discutido em *A República*).

Lão e *Hípias Maior* fazem parte dos diálogos platônicos que tratam a respeito da arte ou do belo. Nestes dois diálogos, Platão utilizou Sócrates como personagem. E ao dialogar com o artista e com o sofista, o personagem-filósofo se decepciona porque eles não sabem falar racionalmente a respeito do que fazem, isto é, nem Láo consegue, convincentemente, explicar e conceituar as composições artísticas que declama, nem *Hípias* esclarece o que é o belo. E *A República*, obra escrita durante a maturidade do autor, completa o pensamento platônico acerca da arte.

Neste trabalho discutiremos basicamente a concepção de arte para Platão, e a relação desta com a ética, a virtude e o Estado ideal.

Para a realização do estudo foram consultadas obras de Platão, traduzidas diretamente do grego por Carlos Alberto Nunes, além de análises de renomados pesquisadores da obra platônica. Foi analisado também o conceito de arte para os antigos gregos.

De um modo geral, a pesquisa tenta responder as seguintes questões: Qual a concepção de arte para o povo grego? Quem discutiu, primeiramente, a definição e o valor da arte na antiguidade? Quais são as primeiras obras que se concentram na discussão da arte? Por que Platão expulsa os artistas da República utópica?

2 | DEFINIÇÃO DE ARTE PARA OS ANTIGOS GREGOS

Para que possamos bem compreender as ideias expressas por Platão a respeito da arte, é preciso, primeiramente, definir o sentido da palavra “arte” para os antigos gregos, que, como os povos do passado, mesmo do passado remoto das cavernas, a utilizavam como agente de integração social, ou seja, praticavam-na sob a perspectiva da utilidade, como menciona Harold Osborne (1986, p. 30):

(...) Um fetiche mágico, um templo para honrar os deuses e glorificar a comunidade, uma estátua para perpetuar a memória de um homem (Grécia) ou para assegurar-lhe a imortalidade (Egito), um poema épico para preservar as tradições da raça ou um mastro totêmico para realçar a dignidade de um clã – eram todos artefatos, manufaturados para um fim diferente do que hoje

denominaríamos de estético. (...) Eram essencialmente “utensílios”, no mesmo sentido em que o são uma armadura, os arreios de um cavalo ou objetos de serviço doméstico, ainda que o propósito a que servissem não fosse, necessariamente, material.

É importante conhecer o significado da palavra “arte” para os antigos povos, pois se não a utilizamos de acordo com o conceito próprio daquele momento, isso alterará o entendimento dos diálogos platônicos em que ela faz parte da argumentação.

Segundo Harold Osborne, para os antigos gregos e romanos a palavra “arte” tinha um conceito que estava associado à praticidade, um conceito que fazia referência à produção humana em geral, a um ofício, a específico conhecimento do homem num determinado afazer. Além disso, como já sabemos, no mundo antigo, a arte tinha uma função social, como diz o próprio autor:

Na Grécia antiga, a vida se vivia muito mais no plano social do que acontece conosco. (...) A arte deles tinha também uma função eminentemente social. Não se escrevia poesia para ser lida em casa pelos poucos que porventura a apreciassem. Os poetas épicos nacionais eram bíblias e manual no sistema educativo.

(...) A poesia e as artes foram, muito simplesmente, a mais importante influência na antiga Grécia para modelar a vida do indivíduo e a estrutura da sociedade. Por conseguinte, os gregos avaliavam as obras de arte pela natureza da influência que se lhes atribuía. (OSBORNE, 1986, p. 31-32).

Dessa forma, podemos afirmar, que o impulso estético sempre operou na maior parte da história do homem, e que mesmo na arte primitiva, quando o:

(...) desenvolvimento dos ofícios utilitários como os têxteis, a cerâmica, a cestaria, a metalúrgica, o entalho na pedra ou no entalho da madeira, funcionava o impulso estético, induzindo os homens primitivos, por vaidade ou para gracejar estima, ou mesmo, de fato, por simples prazer, a trabalharem os seus artefatos com maior habilidade, a embelezarem-nos decorativamente e a darem-lhes uma redundante beleza de formas em relação às suas necessidades puramente práticas e que as transcendia. (OSBORNE, 1986, p. 31-32)

É neste panorama histórico que pretendemos analisar e discutir, com autores especializados no assunto, os diálogos platônicos a respeito da arte ou do belo. Pois, mesmo com função eminentemente social, havia, como afirma Osborne acima, impulso estético nas obras desse tipo de sociedade, especificamente a grega.

3 | IÃO (OU SOBRE O OFÍCIO DO ARTISTA)

“Não é por meio da arte que dizem tão belas coisas, mas por inspiração divina.”

(NUNES, 1973, p. 175)

Esta obra de Platão, o diálogo *Ião*, escrita durante a mocidade do filósofo, expressa, de modo breve, uma discussão entre o filósofo Sócrates e o rapsodo *Ião*.

O diálogo começa quando Sócrates aborda *Ião* perguntando de onde este havia vindo, se de sua cidade natal, Éfeso¹. Ele responde que não, e completa dizendo que tinha vindo de *Épidauro*², do festival de *Asclépio*. Festival em que, além de várias outras atividades, como as competições dos vários gêneros da música, também havia competições de rapsodos, para homenagear os deuses. Sócrates segue perguntando se *Ião* havia participado da competição de rapsodos³ e em que colocação teria ficado. *Ião*, convencido de sua arte, declara, com muito entusiasmo, que havia competido, e ganhara o primeiro prêmio.

A partir desse momento, Sócrates vai envaidecer *Ião* e até lembrá-lo de participar das futuras competições de *Panatenéias*⁴, declarando-lhe inclusive que tem inveja da profissão dos rapsodos. O filósofo justifica sua “boa” inveja, não só dizendo que os rapsodos se apresentam ao público com as suas mais exuberantes vestes, e vivem na companhia dos poetas mais divinos, dando o exemplo de *Homero*; como também afirmando que essa profissão dá oportunidade de penetrar no sentido profundo da poesia, não se constituindo apenas mera repetição dos versos. Prosseguindo em seu propósito de lisonjear *Ião*, Sócrates afirma que para se tornar rapsodo é preciso compreender o que o poeta quer dizer, pois é próprio do rapsodo fazer a interpretação da poesia para seus ouvintes, o que será impossível sem a compreensão exata do que o poeta pensa.

Ião concorda com que Sócrates diz e confirma que, além de ser um excelente rapsodo, é o melhor da poesia homérica, não havendo outro que a declame melhor; a tal ponto que, segundo ele, deveria receber uma coroa de ouro dos homéricas.

Para convencer Sócrates da sua afirmação, *Ião* tenta fazer uma demonstração de sua arte, mas o filósofo, disposto somente a dialogar, fala que em um outro momento se disporá a apreciá-lo. Logo em seguida, o filósofo pergunta a *Ião* se ele é diferenciado dos outros rapsodos somente em relação à poesia homérica ou também em relação à poesia dos outros poetas, como *Hesíodo* e *Arquíloco*.

A partir dessa última pergunta, Sócrates direciona o diálogo, seguindo um caminho que faz parte da sua área de conhecimento, ou seja, ele pretendia confirmar sua tese de que o artista não consegue falar adequadamente sobre sua arte e muito menos explicá-la, porque este não tem o domínio e o conhecimento preciso de um ofício. Segundo a concepção de arte para as civilizações ocidentais antigas, um ofício abrange o conhecimento de um afazer específico, como um médico tem o ofício de cuidar da saúde; o pescador, o ofício da pesca; e o auriga, o ofício da pilotagem, enfim.

Mas o questionamento de Sócrates vai mais adiante, quando interroga o rapsodo a

1 Uma das principais cidades iônicas da costa da Ásia Menor, perto da foz do rio *Caistro*. (HARVEY, 1998, p. 182).

2 Na *Argolis*, o centro principal do culto de *Asclépio*. (HARVEY, 1998, p. 194).

3 Aquele que declama trechos ou composições poéticas inteiras.

4 Festival em honra de *Atenas*.

respeito do assunto contido nas poesias, perguntando a este se os poetas poderiam tratar do mesmo assunto com pontos de vista diferentes, e qual o ofício (ou a arte) indicado para saber se o poeta trata do assunto de forma verdadeira; como neste exemplo contido no próprio Diálogo Ião:

Sócrates – E com relação aos assuntos em que eles não dizem a mesma coisa? Por exemplo: Homero e Hesíodo dizem algo sobre a arte da adivinhação?

Ião – Decerto.

Sócrates – Ora bem; quem estará em melhores condições de julgar o que dizem esses dois poetas, em pontos concordantes ou divergentes, a respeito da adivinhação, tu ou um adivinho?

Ião – Um adivinho. (PLATÃO, 1980, p. 224).

O que Sócrates trata não é a relação de conhecimento específico de cada ofício, nem a diferenciação entre eles, mas a tentativa de delimitar aquele que compete ao artista, no caso em questão qual compete ao rapsodo, e qual compete ao poeta, pois questiona o fato de o poeta tratar de assuntos que competem a vários ofícios específicos, visto que, segundo Sócrates, o artista não apresenta o domínio desses vários ofícios. Desta forma, o filósofo questiona o texto de Homero quando trata especificamente de algum ofício, como o de médico, de adivinho, de matemático, e outros, perguntando para Ião se Homero tem a competência de escrever sobre um ofício sem exercê-lo, ou melhor, sem ter o domínio da profissão; de forma generosa Ião admite que esses ofícios competem somente às pessoas que o possuem.

Todo esse questionamento é para esclarecer Ião de que ele está completamente equivocado quando diz que é por meio de sua arte que só consegue ouvir e falar sobre Homero, enquanto que cochila quando se trata de outros poetas. Sócrates nega a possibilidade de Ião apresentar uma arte (ofício); se a tivesse, seria capaz de falar com competência não só de Homero, mas também dos outros poetas, porque a arte poética (como ofício) lhe daria respaldo. Mas não é através da arte poética que Ião trata o assunto, de acordo com Sócrates é através de uma força divina, visto que os artistas são atingidos pela inspiração dos deuses, como podemos perceber no próprio diálogo:

Sócrates – É o que me disponho a fazer, Ião, para explicar-te o que me parece ser a causa do que dizes. O dom de falares com facilidade a respeito de Homero, conforme concluí há pouco, não é efeito de arte, porém resulta de uma força divina que te agita (...). Porque os verdadeiros poetas, os criadores das antigas epopeias, não compuseram seus belos poemas como técnicos, porém como inspiradores e possuídos, o mesmo acontecendo com os bons poetas líricos. (...) Porque o poeta é um ser alado e sagrado, todo leveza, a somente capaz de compor quando saturado do deus e fora do juízo, e no ponto, até, em que perde de todo o senso. (...) não passando os poetas de interpretes dos deuses, pelos quais são individualmente possuídos. (...) Não achas, Ião, que eu tenho razão?

Ião – Sim, por Zeus; eu também penso assim (...).

Sócrates – E vós outros, os rapsodos, não sois intérpretes dos poetas?

lão – Sobre isso também dizes a verdade.

Sócrates – Sendo assim, sois intérpretes de intérpretes?

lão – Perfeitamente. (*Ibid.*, p. 228 e 229).

E no comentário de Carlos Alberto Nunes:

Mas lão era “especialista” em Homero, sendo que Hesíodo e Arquíloco só lhe provocavam bocejões. Diz mais: chegava a cochilar à simples referência a qualquer deles. A caricatura salta aos olhos, não visando a sátira nesse Diálogo apenas ao muito aplaudido declamador, mas à moda do momento e à maneira porque a sociedade da época cultivava e apreciava a poesia. Hoje, falaríamos em literatura dos salões, da Academias, dos Congressos de Poesia, que se mil partem em Ismos conflitantes e tateiam no vazio por carecerem de uma visão global. (NUNES, 1973, p. 176).

Em seguida, Sócrates esclarece mais ainda para lão que os artistas (como os poetas, os rapsodos e os menestréis) quando realizam suas artes não a fazem através da razão e da verdade, por isso que não se encontram em juízo perfeito, fazem-no com a emoção, a paixão, afirmando o filósofo que nestes momentos, os artistas são possuídos de inspiração divina, sendo, por isso, considerados intérpretes dos deuses. Como o rapsodo apenas interpreta o que o poeta criou inspirado pelos deuses, conclui Sócrates, que ele é um intérprete de outro intérprete, estando mais afastado do efeito divino que o próprio poeta.

É a partir dessa argumentação que Sócrates explica a razão de os artistas conseguirem envolver os espectadores, ora quando encenam “algo patético” (PLATÃO, 1980, p. 230) e conseguem tirar lágrimas destes, ora quando encenam “passagens terríveis ou apavorantes” (*Ibid.*, p. 230), deixando a plateia com medo. Para melhor esclarecer sua explicação Sócrates recorre à metáfora dos anéis imantados, desta forma ele explana com bastante propriedade o que seria a inspiração poética e o efeito que os poetas exercem sobre seus ouvintes, através dos rapsodos, isto é, dos intérpretes de suas composições. Desse modo, todos (poetas e rapsodos) são agitados por uma força divina, semelhante à força da pedra que Eurípides denominou magnética, e conhecida como a pedra de Hércules, que não tem só o poder de atrair anéis de ferro, como comunica a todos os anéis a mesma propriedade, de modo, a formar, às vezes, uma longa cadeia de anéis e partes de ferro, presos uns nos outros, sem contar que todos, anéis e pedaços de ferro, tiram as forças da pedra de Hércules. Sobre esse assunto, assim se expressa Sócrates:

(...) semelhante à força da pedra que Eurípides denomina magnética e que é mais conhecida como pedra de Hércules. Porque essa pedra não somente tem o poder de atrair anéis de ferro, como comunica a todos eles a mesma propriedade, deixando-os capazes de atuar como a própria pedra e de atrair outros anéis, a ponto de, por vezes, formar-se uma cadeia longa de anéis e de pedaços de ferro, pendentes uns dos outros; e todos tiram essa força da pedra. Do mesmo modo, as Musas deixam os homens inspirados,

comunicando-se o entusiasmo destes a outras pessoas, que passam a formar cadeias de inspirados. (PLATÃO, 1980, p. 228).

Na sequência, outros aspectos desse tópico são desenvolvidos:

Ião – (...) Quando declamo algo patético, encham-se-me de lágrimas os olhos; mas se se trata de passagem terrível ou apavorante, só de medo os cabelos se me eriçam e o coração fica a saltar.

(...)

Sócrates – E não sabes perfeitamente que vós outros rapsodos produzis esses mesmos efeitos na maioria dos espectadores?

Ião – Sei disso muito bem; de cima do palco vejo-os sempre com os olhos cheios de lágrimas, diante do que lhes conto, o olhar torvo e como que tomados de pavor. E tenho de ficar atento às manifestações do que lhes vai no íntimo, porque se os fizer chorar, recebo sorridente o dinheiro deles; porém se se puserem a rir, minha será a vez de chorar e de sair sem receber paga nenhuma.

Sócrates – Percebes agora como o espectador é o último dos anéis a que me referi há pouco, que vão passando uns para os outros a força da pedra de Hércules. O do meio és tu, rapsodo, o autor o primeiro, o próprio poeta. (...). (*Ibid.*, p. 230).

Percebemos que Sócrates tenta tornar claro, ou inteligível, o modo como os artistas executam suas artes. E notamos que o filósofo especula para tentar definir o modo de composição do artista, discorrendo sobre a pedra de Hércules, definida por Eurípides como pedra magnética; porque, de imediato, ele percebe que o artista não realiza suas obras de arte a partir da razão, e sim, a partir da inspiração divina.

O que se discute nesse diálogo é o conceito de inspiração poética, principalmente aquele que compete ao poeta e ao rapsodo. Sócrates tenta tirar esse conceito do próprio artista, que no caso específico é Ião, artista vaidoso e aclamado em toda Hélade (Grécia). Sobre isso, diz Carlos Alberto Nunes:

Esse conceito de inspiração era novidade na Hélade do quinto para o quarto século. Para Sócrates, com sua equação: capacidade = conhecimento, qualquer pessoa será tanto mais capaz de exercer determinada profissão, quanto mais claras noções tiver de sua natureza e da maneira de manejar os respectivos instrumentos. O poeta, como o médico e o carpinteiro, era um simples técnico que trabalhava com palavras, tal como os pedreiros o fazem com os tijolos, com suficiente habilidade para construir um todo harmônico. (...) Todos esses trabalhadores – poetas, médicos, carpinteiros – designados genericamente como “sábios” (*sophoi*), não são apenas capazes de justificar o que fazem, como de transmitir a outras pessoas seus conhecimentos na matéria. (NUNES, 1973, p. 175).

Como se pode perceber, é impossível enquadrar o poeta no esquema Socrático, citado acima por Carlos Alberto Nunes, pois mesmo os mais conceituados entre eles não eram capazes de explicar as suas criações e nem de racionalizar como as produzia. Sendo assim, os artistas não poderiam ser considerados conhecedores da arte poética, pelo fato

de não produzirem um juízo a respeito dela, de não serem capazes de definir a arte a partir da verdade filosófica, já que falavam dela por meio da inspiração divina.

O filósofo usa como exemplo disso o caso de Tínicó, de Calcídia, considerado poeta medíocre que realizou somente uma poesia que era do conhecimento de todos, o famoso peã, como diz o próprio Sócrates no diálogo “a mais bela das poesias, (...) verdadeiro achado das Musas.” (PLATÃO, 1980, p. 229).

Se Tínicó dominasse a arte da confecção de poemas, ele teria produzido, pela via da razão, outros bons poemas; o fato de ter feito apenas um demonstra que ele só foi possuído uma vez pelos deuses e que, suas outras tentativas pessoais, racionais de fazer poemas foram malogradas.

Quando Sócrates mostra a lã que Homero trata, na *Iliada* e na *Odisseia*, a respeito da arte do auriga, da pesca, do adivinho; ele pergunta ao rapsodo se essas artes competem mais ao poeta (Homero) ou ao auriga, pescador ou adivinho. Mesmo lã afirmando que elas competem a quem as executa e não ao poeta, Sócrates, ainda insatisfeito, tenta extrair de lã a resposta sobre o que compete ao rapsodo.

Para o ingênuo rapsodo, sua competência se refere a tudo. E, dessa forma, Sócrates se delicia com as contradições de lã, mostrando que a arte do rapsodo difere das outras artes. Entretanto lã afirma que a sua arte é semelhante à arte do general, e que todo rapsodo seria um bom general.

lã fica encurralado com as indagações de Sócrates a respeito da comparação entre as artes (do rapsodo e do general). Seu argumento de não ser general é o fato de Atenas não aceitar estrangeiros nesse cargo, somente nativos. Sócrates contesta, mostrando o caso de Apolodoro, de Panóstenes, de Heráclides, estrangeiros e eleitos gerais em sua cidade-estado.

Depois de tantas contestações, lã se entrega e aceita o belo título que Sócrates o concede: “homem divino”; pois não quer passar por “homem injusto”, como esclarece Carlos Alberto Nunes:

Afinal, cede, diante do dilema formulado por Sócrates: ou o que ele sabe de Homero é produto da arte (*techne*), constituindo, então, injustiça de sua parte e, mais do que isso, incorreção, não quer revelar esse conhecimento, ou carecendo dessa arte, mas possuído de Homero, dizia tantas coisas belas a seu respeito, sem compreender o que falava. Cumpriria-lhe escolher entre ser injusto ou ser divino. (NUNES, 1973, p. 177).

4 | HÍPIAS MAIOR (OU SOBRE O BELO)

Assim como o diálogo lã foi escrito durante a mocidade do filósofo Platão, Hípias Maior também o foi. Não tão breve quanto o primeiro, este aqui discute acerca da definição do Belo entre Sócrates e o sofista Hípias.

O diálogo se inicia com Sócrates saudando Hípias, utilizando nesta saudação

as palavras belo e sábio; e indaga a ausência deste na polis de Atenas. O sofista, de imediato, diz a Sócrates que está bastante ocupado com suas obrigações, pelo fato de ser considerado o melhor juiz e relator dos assuntos debatidos em toda Hélade.

Segue o diálogo com Sócrates perguntando a Hípias se os antigos pensadores não se interessavam pelo trabalho público, como ele (Hípias), considerado um sofista, se interessa. E Hípias responde que os antigos filósofos eram incapazes de se dedicar, a um só tempo, aos negócios públicos e particulares.

A partir dessa resposta, Sócrates conclui que se as outras artes (ofícios) evoluem, então teria evoluído a arte particular dos sofistas, já que antes os filósofos não conseguiam conciliar negócios públicos e particulares, e no tempo de Hípias se consegue. Concordando plenamente com a afirmativa, Hípias esclarece que em relação aos filósofos antigos, tem o maior respeito e os elogia mais que alguns filósofos de seu tempo. Vamos passar a palavra ao próprio Sócrates:

Acho que fazes muito bem, Hípias, em pensar e raciocinar dessa maneira. Posso dar-te o meu testemunho de que tens razão, e que, de fato, a arte de vós todos, sofistas, progrediu bastante no que diz respeito à capacidade de conciliar o bom desempenho dos negócios públicos com os interesses particulares. (...) Dos antigos, pelo contrário, nenhum se atreveu a exigir pagamentos por suas lições nem a ostentar conhecimentos diante da multidão heterogênea, tão ingênuos eram todos, a ponto de ignorarem o valor do dinheiro. (PLATÃO, 1980, p.364).

Agora fica bem claro que Sócrates mais uma vez está querendo enfatizar a relação dos sofistas com o dinheiro, ou melhor, conhecimento com o valor pecuniário; Hípias redargui, entretanto:

Hípias – Como vejo, Sócrates, desconheces o lado belo de nossa profissão. Se soubesses quanto dinheiro já ganhei, ficarias admirado. Deixando de parte outras oportunidades, de uma feita cheguei à Sicília quando Protágoras lá se encontrava, no auge de sua fama e já bastante idoso. Pois, apesar de eu ser muito mais moço do que ele, em pouquíssimo tempo ganhei para mais de cento e cinquenta minas, sendo que mais de vinte num único lugarejo, Ínicos. De volta para casa, entreguei tudo a meu pai, que ficou espantado e maravilhado com aquilo, ele e meus concidadãos. (...). (*Ibid.*, p. 364 e 365).

O que Hípias tenta mostrar a Sócrates, é que os sofistas não são apegados ao dinheiro, não são avarentos, e que o dinheiro é a recompensa pelo serviço feito, e que por causa desse desapego, dividira o seu ganho com seus familiares.

A partir desse fato, o Diálogo Hípias Maior vai realmente nos interessar bastante, principalmente quando Sócrates pede ajuda do sofista para esclarecer uma pergunta que lhe foi feita e da qual julga não saber a resposta. A pergunta diz respeito ao critério que Sócrates utilizaria para reconhecer o belo e o feio.

Podemos afirmar realmente que o diálogo nos interessa neste ponto, porque trata especificamente sobre o Belo. Diferentemente da proposta do diálogo *lão* – a tentativa de

relacionar a arte poética com a ciência, com o conhecimento, com a verdade – o diálogo Hípias Maior discute a questão da beleza enquanto critério estético; porque a preocupação de Sócrates é definir o Belo a partir do conhecimento racional, através da Filosofia.

Sendo Hípias, o seu interlocutor, um sofista, Sócrates faz-lhe a pergunta para desmistificar a ideia de que os sofistas detêm todo o conhecimento. De início, o sofista não encontra diferença entre as perguntas: “O que é belo?” e “O que é o belo?”. Desta forma, Hípias define o belo sendo uma bela moça. Mas quando Sócrates compara a moça humana com uma jovem deusa, Hípias percebe que a primeira deve ser considerada feia em comparação com a segunda. Por isso concordam que o belo é ao mesmo tempo o feio.

Hípias muda de resposta sobre o belo toda vez que Sócrates contesta as respostas deste. Quando o sofista passa a dizer que o belo seria o ouro, porque todas as coisas com ouro ficam belas, mais uma vez o filósofo questiona sua resposta. Por um momento, Hípias percebe que Sócrates está interessado na definição do belo e não nos exemplos de coisas belas, como se observados no próprio diálogo:

Hípias – (...) Se não estou enganado, o que procuras é um belo que nunca, de nenhum jeito, possa parecer feio a ninguém.

Sócrates – Exatamente, Hípias; desta vez apanhaste muito bem o que eu queria significar”. (*Ibid.*, p. 376).

É evidente que Hípias é incapaz de conceituar o belo, pois toda vez que o tenta definir, Sócrates diverge da resposta do amigo. Todavia, toda a argumentação que o filósofo faz num determinado instante, tem sua atenção despertada para um ponto importante na definição do belo, a saber que o útil é belo e o inútil feio. Vejamos o que afirma o diálogo:

Sócrates – (...) O que eu digo (...) é que devemos considerar belo o que é útil. Cheguei a essa conclusão pelas seguintes considerações: não são belos os olhos (...) que parecem incapazes de ver, porém os aptos e empregados para esse fim; não é isso mesmo?

Hípias – Perfeitamente.

Sócrates – Com relação a todo o corpo, também, não dizemos que este é belo para correr e aquele para lutar, e de igual modo procedemos com os animais, pois damos o nome de belo ao cavalo, ao galo, (...) como a todos os vasos e veículos, ou terrestres ou marítimos, a navios mercantes e trirremes, bem como a todos os instrumentos, ou sejam de música ou das demais artes, e caso queiras, também, às ocupações e instituições: a todos damos o nome de belo, de acordo com o mesmo princípio, considerando como cada um se originou ou foi feito ou como se encontra; e o que é útil denominamos belo, considerando o modo por que é útil, para que e quando pode ser útil, e bem assim como feio tudo o que for inútil sob todos esses aspectos. Não pensas também dessa maneira, Hípias?

Hípias – Penso. (*Ibid.*, p. 382 e 383).

Refletindo a respeito da relação do belo com a utilidade das coisas, Sócrates descobre que a causa do belo não está na utilidade, mas na vantagem que a utilidade

proporciona, e sempre associada com o bem. E conclui, neste momento, que a causa do bem é o belo. O professor Benedito Nunes tratando sobre o assunto, nos diz:

Sócrates ensinou aos seus discípulos que tudo o que se pode chamar de belo é útil, preenchendo uma função. Olhos que não enxergam não podem ser belos. Faltar-lhes-ia a perfeição do fim para o qual a Natureza os criou. Do mesmo modo, a mais bela ânfora é a que melhor serve, o mais belo cavalo é o que melhor corre. Sócrates, que não separou a beleza do bem entende que nada é verdadeiramente bom sem que também seja útil. (...) o que é Belo e Bom representa, ao mesmo tempo, uma parcela da Verdade, ideal do conhecimento teórico, que coincide com o Ser em sua plenitude. (NUNES, 1991, p. 18).

E Harold Osborne:

(...) Em épocas passadas não existia o conceito de “belas-artes”; todas as artes eram artes de uso. E quando, no passado, os homens julgavam as suas obras de arte apreciavam-nas pela excelência do seu valor e pela sua eficácia na consecução dos propósitos para os quais tinham sido criadas. Essa atitude é exposta com admirável concisão no diálogo de Platão Hípias Maior, em que ocorre a definição proposta da beleza como “eficácia para algum bom propósito”. (OSBORNE, 1986, p. 31).

Durante todo o diálogo Hípias se contradiz, afirmando o que havia negado a pouco, e vice-versa. Sócrates aproveita a situação para explicar sua teoria, mesmo afirmando, no início, que julga não saber nada sobre o Belo. Finalizando o diálogo, Sócrates conclui afirmando compreender “o significado do provérbio: O belo é difícil.” (PLATÃO, 1980, p. 396).

5 | A REPÚBLICA

Considerada a obra-prima de Platão, A República, desde a antiguidade, apresenta grande prestígio. A discussão aí tratada concerne a possibilidade de criar um Estado Justo, isto é, estruturar uma cidade, ou política a partir de um ideário de Justiça. Trata-se de um dos textos mais importantes da civilização ocidental, e é o mais importante dos textos de Platão, que é o “mais cristão dos filósofos pagãos” (PLATÃO, 1980, p. 31), como afirma o professor Benedito Nunes na introdução da obra. Como é um livro polêmico, há quem o considere uma das primeiras discussões a respeito da relação entre política e ética, e quem o rotule, como um pensamento meramente idealista e utópico, afirmando ser um livro de natureza conservadora.

Esta obra apresenta uma complexa estrutura com um longo diálogo dividido em dez livros. Segundo Jayme Paviani (2003), os livros dizem respeito a/ao: Livro I (as definições de justiça); Livro II (o homem justo e injusto e o Estado); Livro III (a arte, a educação e os guardiões); Livro IV (as virtudes da alma e do Estado); Livro V (o rei-filósofo, os guardiões e as mulheres); Livro VI (o rei-filósofo, a justiça e o bem); Livro VII (a dialética, a educação e o Estado); Livro VIII (o governo e os tipos humanos); Livro IX (o homem tirânico e a vida

infeliz); e Livro X (as artes, o Estado e a imortalidade).

A forma do diálogo, utilizada em *A República*, é o gênero característico dos textos platônicos, pois o filósofo não expõe as ideias de forma sistematizada, é direta, preferindo direcioná-las através do método dialético que segundo ele:

(...) é o único que rejeita as hipóteses para atingir diretamente o princípio a consolidar suas conclusões, e que puxa brandamente o olho da alma do lamaçal bárbaro em que vivia atolado, a fim de dirigi-lo para cima, empregando para essa conversão as mencionadas artes, como auxiliares e cooperadoras. (PLATÃO, 1980, p. 309).

A verdadeira riqueza dos textos se encontra, fundamentalmente, nos vários assuntos abordados, como a igualdade de direito entre homens e mulheres, a abolição do parentesco sanguíneo, os casamentos coletivos e periódicos, análise das formas de governo, a pedagogia, a divisão das faculdades da alma, e principalmente a questão da arte, interesse maior desta pesquisa.

O primeiro livro de *A República* surgiu com o título de “Trasímaco” por volta de 390 a.C., e Platão tinha apenas 37 anos de idade. A obra toda apareceu em 375 ou 374 a.C. quando a Academia, fundada pelo Filósofo, tinha mais de dez anos, e ele estava com os seus cinquenta anos de idade. Sendo o primeiro filósofo escritor, Platão fez da sua obra uma expressiva autobiografia, que começou na mocidade e se estendeu até a velhice.

Para acompanharmos e compreendermos melhor os ideais de reforma das instituições e da legislação gregas da época de Platão e por ele consideradas inadequadas, e das quais ele parte para criar o universo de *A República*, é preciso, antes de qualquer coisa, tratar a respeito dos aspectos do plano político que Platão organizou – a educação comum dividida e planejada conforme os costumes e a cultura, a propriedade coletiva, a produção dos bens ao nível das necessidades, a plena existência comunitária equilibrada e estável, o governo dos filósofos, voltados ao conhecimento e ao exercício do poder – aspectos que, como se vê, são as estruturas típicas das utopias modernas, iniciadas no Renascimento.

Somente a partir do século V a.C., no auge do processo de laicização, as leis e a justiça, as virtudes e a isonomia, também ingressaram no âmbito do pensamento reflexivo, por intermédio de apreciação dialógica, completando, assim, a reestruturação do conhecimento mítico, na sua busca do princípio da natureza. A linguagem também passa a ser analisada com o mesmo foco. Essa análise permitiria desfolhar o caráter instrumental e convencional das palavras potencialmente ambíguas, tais com eram usadas pelo mito e pela poesia, ligadas no sentido primitivo da verdade. No século V – época de Sócrates, Platão e também dos sofistas – as discussões giravam em torno da origem das próprias palavras, que poderiam ser vistas como produto da natureza ou da convenção, conduzindo a discussão ao problema da origem das leis.

A sofística e a Filosofia descendem da dialógica. A sofística se posicionou próxima

à vida pública, servindo na atividade política imediata, de que a Filosofia esteve distante, aproximando-se da vida pública sob outra forma, ou seja, com o intuito de reformá-la.

Platão abandona a política pela Filosofia para reformar a cidade, fazê-la transitar para uma nova polis, regida por uma nova política, operando, enfim, a substituição de uma polis real, por uma ideal. É pela unificação da Filosofia com a política que se estabelece neste texto um parâmetro ao primeiro movimento de descoberta, concebível, concomitantemente, platônica do mundo. Em *A República*, há uma preocupação em recompor, a partir da discussão do problema de justiça, a construção da nova polis, através desta conscientização de mundo que se construiu. No início do diálogo, há um debate sobre justiça, travado com prazer no reencontro de velhos amigos (Sócrates e Céfalo), depois de uma demorada ausência, Sócrates expõe suas experiências da velhice, como também Céfalo expõem as suas.

Satisfeito com a companhia, Sócrates interroga o seu interlocutor sobre a validade do conceito tradicional de justiça que, segundo Céfalo, é fazer o bem aos amigos e mal aos inimigos, como também admite Polímarco, filho de Céfalo, que reflete a ideia de que justiça é beneficiar uns e prejudicar outros. Como se vê, a ideia tradicional é mais que uma ideia equivocada, beirando o absurdo.

Impressionado com a figura do sofista Trasímaco, pelo seu efeito retórico, e por ser portador de uma nova ideia, Sócrates analisa as palavras refutadas por ele: "... o justo não é mais nem menos do que a vantagem do mais forte" (*Ibid.*, p. 58).

Seguindo este pensamento, Sócrates reforça, dizendo que a justiça é vantajosa, mas não no sentido do que os sofistas chamam de forte, em relação aos dominadores, aos governantes que impõem suas vontades e seus interesses. A justiça não pode se dar o luxo de ser vantajosa para uns, e para outros não, e nem se colocar num posto superior à injustiça; a justiça tem que ser praticada visando à perfeição, não no modo absoluto do termo, mas na finalidade de acabamento, que é um atributo da virtude.

Sócrates acaba por concluir que o injusto pode ser nomeado de bom e de inteligente. O indivíduo pode ser sábio ou bom, e proceder de maneira incorreta, apenas para lhe ter vantagens. Protágoras, um dos mais famosos sofistas, integra na justiça a sabedoria, a temperança, a coragem e a santidade, Sócrates, corroborando seu pensamento diz que somente o justo pode ser feliz.

A conclusão mais precisa neste momento, é de que a justiça, de nenhuma maneira pode vir beneficiar o paciente e prejudicar o agente. Com respeito à justiça, Sócrates não se sente seguro para realizar a alta missão que ela exige, isto é, buscar suas origens, mas coloca o exercício, de sua discussão como fator de importância para o pensamento da criação de uma cidade perfeita.

A cidade surge, segundo o filósofo, com o aparecimento e carência dos indivíduos, a partir de suas necessidades. Quando os homens se reúnem a primeira dificuldade que aparece é a de subsistência, a seguir outras necessidades surgem. Por causa da

necessidade de instituir funções e regras que estabeleçam parâmetros de sociedade, é que surgem a justiça e a injustiça.

O problema da delimitação da justiça está relacionado ao da linguagem, do mito, da arte e da poesia, formas através das quais enunciamos as questões relativas à moral e ao político, daí por que somente o rei-filósofo pode utilizar essas construções imitativas. O poeta se as utilizasse o faria em sentido falso, diferentemente do rei-filósofo, que sempre o faria em sentido verdadeiro, isto é, não desviaria os cidadãos do conhecimento da verdade.

Governar dentro dos limites da Filosofia, constitui uma alta compreensão do que seja Estado justo e verdadeiro. À custa da Paideia filosófica, o poder e o conhecimento se unem numa performance perfeita de governabilidade, baseada na aristocracia, na realeza do poder, dado o caráter real do conhecimento.

Centrando seu interesse na vida pública, Platão vale-se da Filosofia para chegar a uma clara percepção de como se deve governar uma cidade com perfeição. Prosseguindo no diálogo, tentando delimitar as qualificações da justiça, Sócrates admite a diferença de papéis, de função e por conseguinte, de estatuto entre os cidadãos. Adimanto discorda, pois segundo ele, todos devem ser merecedores de direitos iguais, e ter uma vida igualmente feliz. Sócrates contrapõe-se porque acha que para ter uma cidade justa, é necessário que haja regras, e que cada um desempenhe seu papel como cidadão, e fazer jus naquilo que faz, libertando-se da ambição e do vício.

Sócrates passa a falar então sobre os que querem aceitar a verdade e os que ignoram sua forma de pensamento, para esses últimos, uma vida de proveitos lhes parece mais justas, pois assim serão pessoas importantes. As cidades que admitem esse tipo de pessoa, estarão fadadas ao fracasso; mas são os homens que na satisfação da busca pela virtude (aquilo que atualiza, que realiza plenamente a consciência), e vivem dentro desta verdade que (por serem homens de bem) devem ser honrados. Se caírem em algum erro, devem ser perdoados, não terão feito por sua própria vontade. É papel do governo conduzi-los com responsabilidade e sabedoria.

Incessante em seu desejo de buscar o conhecimento, Sócrates adota um método onde seus objetos de pesquisa são quatro. Primeiramente a sabedoria, que surge com a prudência, e esta com a ciência.

Com respeito à Ciência, ela não é única, na cidade há vários tipos de ciências, a quais desencadeiam várias habilidades. Segundo Glauco, o objetivo da conservação do Estado, cabe a uma ciência, cuja habilidade é reger a cidade.

Sócrates fala da Coragem como segunda virtude. Enfatiza a coragem, formatada na opinião permanentemente a elas mesmas, partindo pelas próprias origens da educação obtida, sem qualquer deslize de deturpações.

Na construção da polis perfeita há necessidade de se exercer o domínio sobre certos prazeres e paixões. Sócrates esclarece para Glauco que a alma humana tem duas partes – a inferior e a superior, onde a superior, de menor parte, constituída por uma boa educação,

torna-se sábia e corajosa, e sobressai a inferior, que é a maior parte. Quando a parte menor (superior) vigora, há o elogio e o orgulho, mas quando acontece o contrário, a parte maior (inferior) é regida por uma péssima educação, ela criará situações vergonhosas. Portanto, se uma cidade é governada por homens “de auto domínio”, a corrupção, a parte inferior não poderá prevalecer.

Após a discussão sobre a temperança (moderação), Sócrates sai em busca da quarta e última virtude que é a Justiça. E dirigindo-se a Glauco, ratifica que desde o início de sua procura, sem se dar conta, já havia falado de justiça, pois ao justo é atribuído o dever de desempenhar sua própria tarefa, sem interferir e prejudicar o seu próximo, para não acarretar danos à cidade. Uma cidade só será justa, se for governada por homens que saibam por definição o que é justiça, e sejam obviamente justos.

É chegado o momento de ultrapassarmos os limites da discussão até aqui definidos para situar a questão da Arte no interior de A República. O primeiro registro sobre a arte, na obra, é encontrado no Livro I; quando, no momento da discussão sobre justiça, Polemarco afirma que a justiça deve favorecer os amigos e prejudicar os inimigos, e Sócrates pergunta ao interlocutor se esse errado conceito de justiça havia sido aprendido com Homero. Polemarco afirma que não. Sócrates logo relaciona o conceito errado com a poesia de Homero, ou melhor, com a arte. O que o filósofo quer mostrar é que a arte, ou no caso, o artista, não pode tratar de assuntos que compete a outras artes, como no caso em questão, pois a definição de justiça, está restrita à arte filosófica.

No Livro II, Adimanto, irmão de Glauco, toma a palavra e entra na discussão afirmando que o discurso sobre a justiça e a injustiça é de gosto também dos poetas, e dá exemplos de versos de Homero, Hesíodo e Píndaro, que falam de homens justos e de justiça. Além disso, questiona a existência dos deuses, porque, segundo ele, só se sabe da existência dos deuses através dos poetas, visto serem estes intérpretes do pensamento divino; fora isso, não se tem comprovação da existência deles.

Na sequência, Glauco contesta noção de cidade que Sócrates acabara de construir, fundamentada no princípio das necessidades básicas do ser humano: alimentação, moradia e vestes e coisas semelhantes. Glauco pergunta ao filósofo se organizara uma cidade para porcos, visto as necessidades serem, além das citadas, outras também, como leitões, mesas para as ceias e sobremesas. E Sócrates lhe responde:

(...) Muita gente, ao que parece, não se agrada da primeira nem de seu regime de vida; acrescentam-lhes mesas, leitões e móveis de vária natureza, iguarias, perfumes, incenso, cortesãs, bolos, tudo com variedades e abundâncias. Sim, teremos de ir além do necessário a que nos referimos acima: casas, vestes, calçados, para movimentar também as pinturas e os bordados e adquirir ouro e marfim e tudo o mais da mesma espécie, não é verdade?

(...)

Nesse caso, seremos forçados a aumentar consideravelmente a cidade; a primeira, a sadia, já se nos revelou insuficiente; teremos de sobrecarregá-

la com o lastro de pessoas cuja presença não é exigida por nenhuma necessidade, como, por exemplo, toda a classe de caçadores e imitadores, muitos dos quais se ocupam com figuras e cores, muitos, também, com música: são os poetas, e seus servidores, rapsodos, atores, dançarinos, empresários e também os fabricantes de artigos de toda a espécie, principalmente de uso feminino. (PLATÃO, 1980, p. 103 e 104).

É notório que, de início, Sócrates já exclui os artistas da cidade utópica, e o pior é que ele os considera desnecessários assim como os caçadores os são. Ele os coloca na mesma classe, como se existisse uma relação entre eles; como se imitadores e caçadores existissem para realizar somente atos de maldade.

Em seguida, Sócrates mostra como os artistas, em especial os poetas, tratam de assuntos indevidos para os cidadãos, principalmente quando se trata de crianças e jovens, como um exemplo do trágico Ésquilo citado por Glauco: “Deus entre os homens faz nascer o crime / quando arruinar deseja alguma casa.” (*Ibid.*, p. 114).

Notamos que é neste momento que Sócrates percebe que o artista não tem condições de falar sobre o Ser através da arte, e sugere que a arte deve estar sob o domínio do filósofo-governante (assunto já discutido anteriormente). Por isso que ele é a favor da seleção de fábulas para a educação dos cidadãos, fábulas estas que devem tratar sobre a essência do Ser, do Bem e da Justiça; porque são os poetas responsáveis pela verdadeira mentira, designada por Sócrates de ignorância, ou seja, essas verdadeiras mentiras, veiculadas pelas palavras, são legítimos simulacros de mentira, absolutamente pura, e que se instalam nas almas das pessoas, tornando-as ignorantes.

No Livro III, Platão trata da arte quando discute as duas formas de narrar, as utilizada pelos poetas (narração imitativa) e a forma idealizada por ele (narração simples, não imitativa). Diz, fundamentalmente, que se o poeta narrasse sem imitar a fala das personagens, através do discurso indireto, não estaria criando arte imitativa. Para o filósofo, o poeta deve utilizar a narração simples (assim denominada em *A República*), aquela que não apresenta discurso direto; o poeta não deve falar como se fosse o personagem, mas como ele próprio.

Desse modo, as duas modalidades de expressão artísticas que trabalham diretamente com a imitação e que fazem parte do gênero dramático – a tragédia e a comédias – eram completamente proibidas na cidade utópica de Platão; pelo fato de serem perigosas para a educação dos cidadãos, por isso ele admite somente um gênero puro, aquele que imita a pessoa moderada.

Neste Livro, Platão não trata somente da poesia, como exemplo de expressão artística, mas também trata da música; diz que não deve haver inovações na melodia e nem na harmonia delas, e além disso, não aceita músicas tristes que possam comover os cidadãos. Deve haver um controle nas invenções de novos instrumentos musicais, para não desestruturar a melhores músicas úteis para a educação na cidade ideal.

Platão também faz a distinção de duas classes: a dos artistas e a dos filósofos. E

afirma que são raros os artistas que são capazes de elevar-se até o belo e de contemplá-lo, pois essa é a tarefa do filósofo; os outros, a maioria dos artistas, tem condições somente de sonhar, pois são pessoas de opinião acerca do belo, ou seja, conjeturam. O caminho mais fácil de se chegar ao belo é através da filosofia, e não da arte, porque as coisas belas não podem defini-lo.

Iniciando o Livro X, o personagem Sócrates pretende retomar a discussão sobre a arte imitativa. Essa discussão se estende em quase todo o Livro, e justifica a expulsão dos artistas imitativos.

Segundo o filósofo, a arte imitativa se encontra três pontos (ou graus) afastados da verdade. O primeiro grau é o chamado mundo das Ideias – seriam os arquétipos de tudo que existe, a ideia única para diferentes coisas, e se encontra num lugar fora de nossa realidade; Sócrates diz passarmos por este mundo quando nascemos – se, por exemplo, considerarmos a ideia de mesa, mesmo existindo de vários tipos e formas, todavia, a ideia permanece a mesma para todas elas. O segundo grau seria a fabricação dos objetos, como no caso a construção da mesa, que partira de uma única ideia, a de mesa, e seriam fabricadas pelo artesão. Já quando o pintor desenha e pinta uma mesa num quadro, ele parte não da ideia de mesa, que seria a verdadeira, mas parte do segundo grau, a mesa feita pelo artesão, por isso afirmar que a criação do artista se encontra no terceiro grau.

Por causa disso, Sócrates afirma que a arte imitativa é inútil para os cidadãos de A República, pois está afastada da verdade, e se encontra no terceiro plano, longe da essência do Ser, como ele mesmo diz: “Logo, a arte de imitar está muito afastada da verdade, sendo que por isso mesmo dá a impressão de poder fazer tudo, por só atingir parte mínima de cada coisa, simples simulacro.” (PLATÃO, 1980, p. 391 e 392).

E além disso os artistas não têm competência para tratar de outros ofícios, de outras profissões, pelo motivo de não as exercer. Como Sócrates também afirma:

Se possuísse, de fato, o conhecimento daquilo que ele imita, poria muito mais empenho na criação das próprias coisas do que na sua imitação, e se esforçaria por deixar um mundo de obras maravilhosas, outros tantos monumentos de sua glória, como preferiria ser elogiado, a fazer o elogio do que quer que fosse. (*Ibid.*, p. 392).

E partindo dessa reflexão, Sócrates julga Homero e todos os poetas indignos, como modelos, para educar o povo da Hélade, pois não passam de meros imitadores e criadores de ilusão. Por isso é fácil justificar a desavença entre Sócrates e os artistas, visto na Apologia, pois segundo o filósofo eles não tinham compromisso com a verdade, com justiça e muito menos com a educação. Num discurso de Sócrates podemos perceber:

(...) Quase todos os circunstantes, por assim dizer, podiam discorrer com mais proficiência a respeito de cada poema do que o próprio autor. Em pouco tempo aprendi com os poetas que não é por meio da sabedoria que eles fazem o que fazem, mas por uma espécie de dom natural e em estado de inspiração, como se dá com os adivinhos e os profetas. Estes, também, falam

muitas coisas bonitas, mas sem saberem o que dizem. O mesmo me pareceu dar-se com os poetas, tendo-se-me revelado, de igual modo, que, pelo fato de trazerem suas composições, em todos os assuntos eles se consideravam sábios dos homens, o que, evidentemente, não eram. (PLATÃO, 1980, p. 49).

Assim, a obra de arte, principalmente o gênero dramático, como a tragédia, desperta a parte inferior da alma, aquela regida pela emoção, pelo sentimento, sobressaindo-se da parte superior da alma, esta orientada pela razão. Pois, para o filósofo, a poesia, a música, a pintura, o teatro, enfim, as artes em geral, podem causar sérios danos a pessoas justas e honestas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não convém nesta pesquisa, sobre a concepção de arte para Platão, criar um juízo acerca de seu pensamento, pois se considerarmos a intenção da cidade idealizada por ele, certamente a expulsão dos artistas faz sentido, já que esta cidade pretendia educar os cidadãos para a justiça, a verdade e a essência do Ser. O que se pretende realmente é analisar alguns diálogos platônicos que discutem a arte, e tentar compreender o pensamento de um dos maiores filósofos gregos.

Analisando obras escritas durante a sua juventude, como no caso os diálogos *lão e Hípias Maior* e na sua maturidade, *A República*, percebemos que nenhum momento Platão se contradiz a respeito da arte. O que foi dito sobre arte em vários diálogos, é comprovado e justificado em *A República*. Como diz o professor Benedito Nunes, Platão tinha um grande sonho de, além regular a arte, completá-la com a moral, o conhecimento e o bem. Assim ele diz:

(...) a Estética, como “sonho de filósofo”, em sua função reguladora das artes, completada pela moral, e pelo saber metafísico, conhecimento das essências mais altas e elevadas, concebíveis para além do mundo físico, postulado no diálogo da maturidade platônica, *A República*. É aí que se define o perfil de uma Metafísica, doutrina de subordinações hierárquicas entre instâncias separadas: a alma regente do corpo e a ela superior – em nome da qual o governante da Polis sadia, equilibrada, censurou os modos musicais e os discursos nocivos à saúde espiritual do cidadão –, a sensibilidade separada da inteligência, a linguagem separada do pensamento, a arte do conhecimento. (NUNES, 1999, p. 67).

Dessa forma, podemos perceber que, a discussão sobre arte já era discutida na civilização grega. E com o advento do pensamento moderno, os pensadores beberam na fonte platônica para definir o valor estético da arte, mesmo estando esta carregada de função educacional, patriótica, moralizadora, ética, enfim; mesmo assim, não se pode negar a influência platônica para o legado das discussões na atualidade sobre a Filosofia Estética.

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTO PARA POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE O DESLOCAMENTO NA GRÉCIA ANTIGA E NAS RESIDÊNCIAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Carollina Rodrigues Ramos

Mestranda em História da Arte e Património
(Universidade de Lisboa)

Lisboa - Portugal

<http://lattes.cnpq.br/9792627347401559>

RESUMO: O presente trabalho de investigação traça algumas analogias entre a mobilidade dos artistas da Grécia Antiga e o atual deslocamento dos artistas contemporâneos no desenvolvimento de projetos em residências artísticas. Pretende-se examinar as fontes literárias e iconográficas, revisitando também estudos já existentes sobre a arte e a sociedade Grega, para identificar evidências e vestígios que comprovem (ou mesmo conjecturem) a mobilidade dos artistas na Grécia Antiga. Deslocamento, aqui, é visto como aspecto fundamental nas residências artísticas.

PALAVRAS - CHAVE: Deslocamento; Residência Artística; Grécia Antiga; Mobilidade Artística.

OUTLINE FOR POSSIBLE APPROACHES BETWEEN DISPLACEMENT IN ANCIENT GREECE AND CONTEMPORARY ARTISTIC RESIDENCES

ABSTRACT: This research work draws some analogies between the mobility of Ancient Greece artists and the current movement of contemporary artists in the development of projects in artistic residences. It is intended to

examine the literary and iconographic sources, also revisiting existing studies on Greek art and society, to identify evidence and vestiges that prove (or even conjecture) the mobility of artists in Ancient Greece. Displacement, here, is seen as a fundamental aspect in artistic residences.

KEYWORDS: Displacement; Artistic residence; Ancient Greece; Artistic Mobility.

1 | RESIDÊNCIA ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA

1.1 Busca por um Histórico

A tentativa de compreendermos as atuais residências artísticas, nos remete a história de alguns programas e/ou ações de instituições de arte dos séculos XIX e XX, além de elementos de diálogo com os artistas que criticavam ou simplesmente não encontravam sentido em seguir as regras da arte estabelecidas pelas instituições de ensino das artes.

Segundo Nikolaus Pevsner (1949), em seu livro *Academias de Arte: passado e presente*, em 1664 a Academia Real de Pintura e Escultura de Paris cria uma filial da Escola em Roma, juntamente com um novo projeto, o *Prix de Rome*, prêmio que oferecia uma bolsa de residência na *Academie de France* em Roma, e que poderia ter a duração de até quatro anos. Esse prêmio cobria os custos da viagem e da permanência dos artistas em Roma para estudar e copiar esculturas clássicas que iriam compor os jardins do Palácio de Versalhes.

Artistas como Pablo Picasso e Juan Gris, escritores como André Salmon e Max Jacob foram alguns de seus habitantes, e a eles se somaram os muitos frequentadores que tornaram o *Bateau Lavoir*, por quase três décadas, um efervescente espaço de criação e discussão em torno das novas ideias, e onde se desenvolveu uma das principais vanguardas artísticas do início do século XX: o Cubismo. (MORAES, 2009, p. 15)

No contexto de instituições de formação artística é relevante considerar a *Black Mountain College*, Escola fundada nos Estados Unidos da América em 1933 e que esteve em funcionamento até 1956. Esta considerava a arte o elemento fundamental para o aprendizado e formação do indivíduo, unindo diversas linguagens como visual, cênicas, musical e literária. Era um espaço para experimentação e práticas artísticas que apostava na vida em comunidade, entre professores e alunos. Para Moraes:

O espaço privilegiado e geograficamente distanciado dos locais de produção, o tempo específico e “retirado” do cotidiano, a vida em comum, as trocas e os processos colaborativos decorrentes dessas condições especiais de vida como também trabalho são elementos fundamentais nessa aproximação, aqui proposta, entre a *Black Mountain College* e a ideia de residência artística. (MORAES, 2009, p. 16)

Ainda nos Estados Unidos da América, porém em um grande centro urbano como Nova Iorque, teve início na década de 1960 uma grande concentração de artistas vivendo na mesma área da cidade, onde buscavam uma vida comunitária urbana. A partir da década de 1970 devido à situação econômica, uma área da ilha de Manhattan entrou em decadência e foi fortemente abandonada pelas indústrias e empresas. Os artistas passaram a ocupar os espaços comerciais e os galpões das indústrias abandonadas, criando a “artist in residence”, oficialmente denominadas pelas autoridades municipais. Esses espaços alternativos passam a receber muitos artistas de diferentes localidades e com diversas linguagens. Diferente da *Black Mountain College*, que propunha uma vida comunitária, mas afastada dos cotidianos urbanos das cidades, e experiência nova-iorquina “(...) significou claramente um questionamento da disciplina oficial da cidade, uma busca de forma de vida em comum, o deslocamento das estruturas oficiais da arte e a construção de uma estrutura de trocas” (MORAES, 2009, p. 17).

Em 1964 é inaugurada em Paris a *Cité Internationale des Arts* em um edifício de arquitetura moderna construído no centro histórico da cidade, que torna-se um centro de referência internacional de recebimento de artistas com dezenas de espaços para a vida e trabalho dos artistas que quisessem permanecer na cidade. A referida instituição encontra-se em funcionamento até hoje.

Para Daniel Hora (2006) é na década de 1990 que inicia-se a terceira etapa de “mobilidade artística subsidiada”, com o aumento da facilidade de mobilidade pelo mundo, o crescimento da globalização, e das *networks*, quando começaram a crescer as residências artísticas contemporâneas. Ao invés de estarem localizadas em determinados

territórios, como vimos nas experiências anteriormente citadas (Europa e EUA), esses espaços vão se espalhando pelos mais variados lugares do mundo, desde metrópoles até mesmo povoados, em países desenvolvidos e também nos países em desenvolvimento.

1.2 Um olhar sobre o Deslocamento

Hoje em dia, a variedade de residências artísticas e seus distintos programas podem ter objetivos diversos, como oferecer um espaço para o artista desenvolver um trabalho em um período de tempo determinado que pode variar de uma semana até um ano, possibilitando, dentro do programa, um acompanhamento crítico do processo artístico, ou ainda permitir a execução de uma exposição e/ou publicação para a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos artistas residentes. Para Rupp (2017), as residências artísticas adquiriram o seguinte formato: “(...) são locais que disponibilizam ao artista um período de tempo e espaço necessários para a realização de um projeto, trabalho ou pensamento sobre sua produção” (RUPP, 2017, 24). Ou ainda, como define Marcos Moraes (2009):

É possível identificar as residências artísticas como espaços específicos de criação artística, que se convertem em locais de trocas e reconhecimentos, nos quais os artistas/criadores, com seus trabalhos/intervenções recuperam a complexidade e a diversidade, o significado e o valor das relações entre arte e vida. Nesse sentido, pensar sobre processos de criação, em deslocamento, como forma contemporânea de produção, na qual conceitos como participação, troca e vida coletiva se tornam peças fundamentais em uma estratégia de atuar. A residência é, nessa perspectiva, um instrumento de transformação ao promover o estabelecimento de relações mais amplas, do que aquelas que se oferecem no ambiente escolar e mesmo em determinados circuitos de atuação ao mesmo tempo em que permite apontar alguns dos conflitos e contradições da relação entre a arte e seus espaços, incluindo os de formação como a escola. (MORAES, 2009, p. 1).

Nesta citação, Moraes coloca a residência artística como uma produção contemporânea de processos de criação em deslocamento, que permeiam conceitos fundamentais como participação, troca e vida coletiva. Para nós o interesse, aqui, é tratar do deslocamento do artista para uma residência artística como um aspecto relevante para sua criação. Em alguns casos o espaço de trabalho e/ou morada do artista podem esgotar-se, sendo necessário sair para respirar novos ares e vivenciar novas experiências.

“Os programas de residências proporcionam aos artistas explorarem espaços novos que provocam estranhamentos devido ao ambiente físico, às características do lugar ou referente aos aspectos culturais e imateriais onde eles estão inseridos.” (RUPP, 2017, p. 25)

O encontro com novas paisagens visuais e sonoras, sensações e relações de convívio com o entorno da residência artística, e até mesmo com o novo espaço e artistas da própria residência, geram alterações de percepção do artista residente sobre seu espaço e local de origem, sobre si e sobre o outro. Os novos elementos ganham destaque

aos olhos do artista novo naquele ambiente e que talvez para as pessoas que vivem ali passem despercebidos no decorrer do seu cotidiano.

Rupp (2017) nos apresenta o que a plataforma ResArtis diz sobre o que os programas de residências artísticas podem oportunizar aos artistas em relação ao contato com diferentes culturas: "(...) conhecer novas pessoas, usar novos materiais, experimentar a vida em um novo local. As residências artísticas enfatizam a relevância do intercâmbio cultural e da significativa imersão nas múltiplas camadas de uma outra cultura." (RUPP, 2017, p. 26-27)

Moraes (2009) também apresenta um relato do artista Leonor Antunes sobre o processo de criação e deslocamento em relação as residências artísticas:

Leonardo da Vinci esteve em 'residência' no Valle de Laloire, na França, a convite de um aristocrata da época para passar um tempo em suas dependências e criar livremente (...) Parece que o termo criar, meio cafona hoje em dia, exige certas condições específicas. É como se não se pudesse mais ser um criador contemporâneo sem ter na bagagem algumas viagens, seja de estudo ou mesmo de lazer. O confronto com o outro parece ser algo essencial para criar circunstâncias interessantes. Mas nem sempre isto parece ser o caso e nem tudo, muito pelo contrário, é realizado nas condições do que denominamos uma residência de artista: termo este que exige ainda um debate per se. A verdade é que fazem poucas décadas que temos a possibilidade de viajar com certa facilidade, talvez até demais, tornando-nos arturistas. (MORAES, 2009, p. 19-20)

Independentemente do espaço disponibilizado para o artista pela residência, e do que a compõe, esta será de alguma maneira um ambiente novo. Provavelmente não haverá os objetos e nem estará configurado da mesma forma que o espaço original do artista. Sendo assim, o artista se deparará com o novo, com o abandono material do seu local de trabalho, mas trará em sua memória o seu local de origem e de trabalho, sua maneira de trabalhar. O novo ambiente vazio, sem seus pertences, sem um rastro do passado, onde o artista iniciará do zero, poderá ativar suas lembranças sobre o local anteriormente habitado, podendo inserir sua personalidade no novo espaço. Para Rupp (2017), o acionamento da memória sobre seu antigo local de trabalho/ateliê é um dos aspectos que o deslocamento provoca ao artista em residência.

Esse deslocamento físico e subjetivo, o contato com o desconhecido e os diálogos com o estranho, ativarão algo na existência do artista que não se manifestara anteriormente em sua produção, e que darão contribuições para a realização de seu trabalho, mesmo que não se componha em um objeto material, mas enquanto ideia em potência.

[...] uma experiência em qualquer dimensão. Na verdade a residência é um deslocamento, é um reposicionamento. Se é para um lugar muito diferente que você estava é uma coisa, se é para um lugar parecido também é outra coisa. Mas a residência é uma experiência, eu acho, para o artista começar a residir nele mesmo, de fato. A residência não é o lugar, é o lugar novo que se instala na pessoa. Tanto faz se você vai para a Indonésia ou para a Sibéria [...]. A residência é, na minha opinião, hoje ocupar um outro espaço em si e no próprio trabalho. (MORAES, 2009, p. 70)

Segundo Rupp (2017), o relato citado acima da artista Maria Teresa Louro traduz um segundo aspecto que o deslocamento na residência artística pode provocar, que é o encontro do artista com sua própria natureza, gerada pelo abandono do cosmos anterior para vivenciar inovadoras sensibilidades dentro de si mesmo. Assim, o artista ao ir para uma residência artística “(...) intenciona abandonar o seu contexto para ter contato com um novo repertório presente no novo local. Esse movimento, que é proposital, Bachelard denomina como sendo um abandono da “cosmicidade anterior” (...)” (BACHELARD apud RUPP, 2017, p. 237).

O terceiro aspecto que Rupp (2017) nos apresenta segundo vários relatos de artistas que participaram de diferentes residências artísticas em relação ao deslocamento, é a mudança nos processos criativos e em sua produção artística devido a relação e convivência com o entorno, tanto com outros artistas, críticos e curadores presentes nas residências, quanto com o ambiente e as pessoas que vivem nele. “(...) As interferências do contexto atuam na reflexão e impregnam a produção do residente” (RUPP, 2017, p. 239). Algumas residências solicitam ao artista no processo de seleção um projeto para ser desenvolvido. De acordo com os relatos, muitos artistas quando vivenciam o novo ambiente alteram o projeto ou o modificam, abandonando a primeira proposta, pois o lugar interferiu em sua existência e em suas ideias a ponto de não ser possível dar continuidade a um projeto pensado a partir de uma vivência noutro lugar.

2 | MOBILIDADE DOS POETAS NA GRÉCIA ANTIGA

Vamos aqui tratar da mobilidade na Grécia Antiga a partir da dissertação de doutoramento apresentada em 2005 à Universidade de Coimbra, da investigadora Luísa de Nazaré Ferreira, intitulada “Mobilidade poética na Grécia Antiga: uma leitura da obra de Simónides”, que apresenta um estudo sobre a mobilidade dos líricos gregos do período arcaico, tendo como figura central o poeta Simónides. Nesse estudo nos interessa observar a mobilidade dos poetas gregos, como uma tradição não só dos poetas e do período arcaico, mas sim, uma “(...) tradição enraizada na própria maneira de ser do povo grego” (FERREIRA, 2013, p. 9-10).

Segundo a minuciosa investigação de Ferreira, a *Iliada* não apresenta de forma destacada os cantores profissionais, como na *Odisséia*. Porém, apresenta a variedade de formas poéticas e um momento que indica a mobilidade poética no “Catálogo das Naus” do canto II, vv. 591-600.

οἱ δὲ Πύλον τ' ἐνέμοντο καὶ Ἀρήνην ἑρατεινήν
καὶ Θρύον, Ἀλφειοῖο πόρον, καὶ εὐκτιπον Αἰπύ,
καὶ Κυπαρισσήεντα καὶ Ἀμφιγένειαν ἕναιον
καὶ Πτελεὸν καὶ Ἔλος καὶ Δώριον, ἔνθα τε Μοῦσαι
ἀντόμεναι Θάμυριν τὸν Θρήϊκα παῦσαν ἀοιδῆς

Οἶχαλῆθεν ἰόντα παρ' Εὐρύτου Οἶχαλῆος·
στεῦτο γὰρ εὐχόμενος νικησέμεν, εἴ περ ἂν αὐταὶ
Μοῦσαι ἀείδοιεν κοῦραι Διὸς αἰγιόχοιο·
αἷ δ' ἔχολωσάμεναι πηρὸν θέσαν, αὐτὰρ ἀοιδὴν
θεσπεσίην ἀφέλοντο καὶ ἐκλέλαθον κιθαριστύν.

Os que viviam em Pilos e na agradável Arene,
em Trio, onde passa o Alfeu, na boa Épi,
na Ciparíssia, e os que habitavam Anfígenia,
Ptéleo, Helos e Dórion, onde as Musas
encontraram Tâmiris da Trácia e puseram fim ao seu canto,
quando vinha da Ecália, de junto de Êurito Ecaliense,
pois ameaçava em voz alta obter a vitória, ainda que fossem as próprias
Musas a cantar, as filhas de Zeus portador da égide.
E elas, iradas, mutilaram-no, do canto
divino o privaram e fizeram-no esquecer a arte da cítara.
(FERREIRA, 2013, p. 17-18)

Nesse caso, mostra-nos o castigo recebido pelo poeta Tâmiris dado pelas Musas, pois este “(...) vangloriava-se de ser mais excelente do que as próprias filhas de Zeus (...)” (FERREIRA, 2013, p. 18), além de indicar a mobilidade do poeta que é de Trácia, mas que estava em viagem a Ecália, situada na Tessália e que se encontra com as Musas em Dórion da Messénia, o que sugere estar em uma longa viagem.

Tâmiris não parece ter, de facto, esse estatuto⁴, pois o segundo hemistíquio do v. 596 especifica que ia a caminho do Peloponeso, depois de ter beneficiado da hospitalidade de Êurito, rei da Ecália (cf. *Il.* 2. 730), pormenor que o aproxima dos aedos da *Odisseia*. Por outro lado, os vv. 597-598 sugerem um confronto num concurso poético. No entanto, de concreto apenas sabemos que Tâmiris era um cantor excepcional, que dominava igualmente a arte da cítara. O texto não precisa se era um aedo (apesar de ἀοιδή, 'canto', nos vv. 595, 59910), habituado a deslocar-se de corte em corte e a participar em concursos poéticos, mas também não exclui completamente estas hipóteses. Por conseguinte, em nossa opinião, este passo contém a única referência da *Ilíada* à mobilidade poética no mundo homérico, embora não nos ofereça uma caracterização precisa da actuação de Tâmiris. (FERREIRA, 2013, p. 19)

Na *Odisseia*, no canto XVII, vv. 380-387, Eumeu (servo) responde a Antínoo que o acusa de ter levado ao banquete do Palácio um mendigo, que no caso era Ulisses que não estava reconhecido. Essa passagem deixa claro que na Grécia Antiga existiam profissionais itinerantes que viajavam prestando serviços às comunidades.

⁴ Luísa de Nazaré Ferreira refere-se ao estatuto de poeta itinerante.

τὸν δ' ἀπαμειβόμενος προσέφη, Εὐμαιοῖε συβῶτα·
“Ἄντινο', οὐ μὲν καλὰ καὶ ἐσθλὸς ἐὼν ἀγορεύεις·
τίς γὰρ δὴ ξεῖνον καλεῖ ἄλλοθεν αὐτὸς ἐπελθῶν
ἄλλον γ', εἰ μὴ τῶν, οἳ δημοεργοὶ ἔασι;
μάντιν ἢ ἰητήρα κακῶν ἢ τέκτονα δούρων,
ἢ καὶ θέσπιν ἀοιδόν, ὃ κεν τέρπησιν ἀείδων.
οὔτοι γὰρ κλητοὶ γε βροτῶν ἐπ' ἀπίρονα γαῖαν·
πτωχὸν δ' οὐκ ἂν τις καλέοι τρύξοντα ἔαυτόν.

Foi então, ó porqueiro Eumeu, que lhe deste esta resposta:
“Antínoo, apesar de seres nobre, não são belas as tuas palavras.
Quem é que vai ele próprio chamar outro, um estrangeiro,
de outra terra, a não ser que se trate de um demiurgo:
um vidente, um médico, um carpinteiro de madeira,
ou um aedo divino, que com o seu canto nos deleita?
Estes homens são sempre convidados na terra ilimitada.
Agora um mendigo ninguém convidaria como despesa
para si próprio. (...)”⁵
(FERREIRA, 2013, p. 19-20)

Segundo Ferreira (2013), esses versos são um testemunho de que os aedos e os artesãos são profissionais assalariados, e revela a mobilidade destes devido suas habilidades únicas, que os fazem procurados por toda terra. Na sociedade homérica⁶ é evidente a importância desses profissionais itinerantes, como videntes, sábios, médicos, carpinteiros “e os muitos artistas gregos provam que na Época Arcaica e nas seguintes a mobilidade continuou a ser uma prática comum a vários ofícios” (FERREIRA, 2013, p. 21).

Em análise aos vv. 650-662 da obra *Trabalhos e Dias* de Hesíodo, Ferreira (2013) observa o testemunho de competições poéticas em cerimônias fúnebres na Época Arcaica, o que indica, provavelmente, que esses eventos possibilitavam o deslocamento dos poetas. Apesar de nos funerais de Heitor (24. 719-722) na *Ilíada* não ter a menção de concurso, para a autora, é mais um indício da utilização de cantos profissionais em cerimônias fúnebres, o que, para tal, não justifica uma “(...) continuidade ou semelhança entre os rituais fúnebres do início da Época Arcaica (...)” (FERREIRA, 2013, p. 31).

Um dos testemunhos fundamentais sobre a mobilidade poética da Época Arcaica

5 Nas citações da *Odisséia*, Luísa de Nazaré Ferreira transcreve “a tradução de Lourenço 2003, que segue as edições críticas de T. W. Allen (1917-1919) e P. von der Mühl (1962)”.

6 Em sua tese, Luísa de Nazaré Ferreira nos apresenta brevemente diversas passagens da *Ilíada* e da *Odisséia*, onde são citados os serviços e a importância desses profissionais. Para tais informações ler as páginas 19-22 da referida tese.

para Ferreira (2013) é o *Hino a Apolo*, com 546 versos, sendo um dos maiores dentro dos 33 *Hinos Homéricos*, onde apresenta nos vv. 146-155 o testemunho de que na pequena ilha de Delos era realizado “um grandioso festival pan-iônico, que reunia provas atléticas e musicais (v. 149)” (FERREIRA, 2013, p. 33). Outra fonte histórica que faz referência a esses versos, como confirmação da existência de um festival em Delos, é o historiador Tucídides (3. 104. 3-6), que diz: “Assim Homero testemunhou que antigamente havia também um grande concurso e um festival em Delos.” (τοσαῦτα μὲν Ὀμηρος ἐτεκμηρίωσεν ὅτι ἦν καὶ τὸ πάλαι μεγάλη ξύνοδος καὶ ἑορτὴ ἐν τῇ Δήλῳ.)” (FERREIRA, 2013, p. 36).

Ferreira (2013) aborda em sua investigação as festas públicas que agregavam concursos oficiais poético-musicais que tinham o patrocínio de “ricos e generosos tiranos” (p.65), o que gerava o deslocamento dos poetas para participarem nesses festivais em diversas partes do mundo grego. Para a autora foram um dos principais motivos para a mobilidade poética no decorrer do século VI a.C.

Aqui optamos apresentar alguns pontos tratados pela investigadora sobre a existência de poetas itinerantes, como os Poemas Homéricos e a obra de Hesíodo, mas sabemos que a autora alarga sua investigação ao estudo do *Certamen Homeri et Hesiodidos*, rapsodos, festivais públicos e a obra do poeta Simónides. A investigação de Ferreira (2013) é muito bem fundamentada através da análise e interpretação crítica de testemunhos histórico-culturais (desde o século VIII até ao início do século V a.C.) e da leitura de publicações de relevantes investigadores, torna-se para nós uma importante pista para se estabelecer suposições de semelhança da mobilidade dos poetas com outros artistas da época.

3 I VESTÍGIOS QUE EVIDENCIAM A MOBILIDADE DOS ESCULTORES GREGOS

O primeiro vestígio que apresentamos, identificado dentro dos estudos da história da arte, é na arquitetura estrangeira, a sala de audiência de Dario I em Persépolis, na Pérsia c. 518 a.C. (séc. VI). Continha 36 colunas de 12 metros de altura que apoiavam o teto de madeira. Segundo o historiador da arte H. W. Janson (2005), os fustes canelados das colunas de Persépolis derivam dos gregos jônicos da Ásia Menor, que eram conhecidos por terem fornecido artistas à corte persa.

“Essa acumulação de colunas é uma reminiscência da arquitectura egípcia, visível também nos pormenores ornamentais das bases e dos capitéis, enquanto os esbeltos fustes canelados das colunas de Persépolis revelam a mão de artistas gregos jônicos a trabalhar na corte persa.” (JANSON, 2005, p. 82)

Dario I foi imperador da Pérsia e em 518 a.C. deu início à construção de Persépolis, que foi uma das capitais do Império Aquemênida na Pérsia, que hoje é o atual Irão. O palácio tinha um grande número de salas, câmaras e pátios com elementos estilísticos

dos diversos povos que constituíam o Império Persa, o que resultou em um estilo novo e exclusivamente persa. Nesse caso os gregos não eram povos dominados pelos persas, porém existia essa mobilidade dos artistas gregos para executarem trabalhos artísticos na corte persa.

O segundo vestígio é na escultura grega do período arcaico (séc. VII – VI a.C.). H. W. Janson sugere que a arquitetura monumental e a escultura em pedra na Grécia Antiga eram de influência egípcia, pois para a aquisição desses conhecimentos era necessário estar no local onde existiam esses monumentos. Assim, o autor nos informa a existência de uma colônia grega no Egito, que era a cidade de Náucratis, localizada no Delta do rio Nilo.

“(…) o aparecimento da arquitetura monumental e da escultura de pedra (c. 650 a.C.), as quais pressupõem uma relação directa com obras egípcias que só podiam ser estudadas no próprio local. Já existiam ao tempo pequenas colônias de Gregos no Egito, mas ainda não sabemos porque se manifestou subitamente na Grécia o gosto pela arte monumental, nem como adquiriram os seus artistas tão rapidamente a perícia egípcia do talhe da pedra. Talvez não se esclareça nunca o mistério, pois as estátuas e os edifícios mais antigos que chegaram até nós mostram que a tradição egípcia já fora completamente assimilada e helenizada, embora se mostrasse ainda bem visível.” (JANSON, 2005, p. 111)

Náucratis era um entreposto comercial formado por cidades do Leste grego no Egito. O pesquisador Allan Camuri diz-nos que, segundo evidências arqueológicas, sua fundação deu-se pelas relações entre Egito e a Grécia que são fortalecidas a partir do século VII a.C., quando o faraó Psamético I se alia ao rei Gyges da Lídia, na guerra contra a Assíria, incluindo, assim, forças militares gregas nos exércitos egípcios. Porém, as fontes literárias de Heródoto relatam que foi uma cidade concedida aos gregos no século VI a.C. no período de Âmasis (570 – 525 a.C.). Os textos de Heródoto também trazem referências das cidades do leste grego que financiaram a construção do Templo Hellenium (séc. VI a.C.).

“Âmasis se tornou um grande amigo dos helenos e, além de outros serviços prestados a alguns deles, ofereceu aos que vinham ao Egito a cidade de Náucratis para habitarem; aos que vinham sem a intenção de fixar residência ele deu terras onde poderiam erigir altares e fazer templos consagrados aos seus próprios deuses.” (HERÓDOTO (Hist. II, 178) apud CAMURI; DUARTE, 2019)

“Instituído conjuntamente pelas cidades iônias de Quios, Téos, Fócaia e Clazomênai, pelas cidades dórias de Rodes, Cnidos, Halicarnassos e Fáselis, e por Mitilene, uma cidade eólia. (...) o templo pertence a essas cidades, e elas designam também os supervisores de seu porto livre; qualquer outra cidade com pretensões ao direito de frequentá-lo se arroga um direito que não tem.” (HERÓDOTO, Hist. II, 178, apud CAMURI; DUARTE, 2019)

A área de Náucratis passou por escavações arqueológicas nos finais do século XIX e início do XX, onde foram encontrados os templos de Hera, Apolo, Dioscuri, Temenos, Afrodite e Hellenium, além de grande quantidade de cerâmica grega proveniente de Chios, Samos, Clazomênai, Téos e outras cidades do Leste. Os achados arqueológicos e as

fontes literárias de Heródoto revelam o contato intercultural que existia entre gregos e egípcios, e sobre as conexões e trocas comerciais no Mediterrâneo como um todo. Apesar da maior parte das peças de cerâmica encontradas em Náucratis terem sido importadas do Leste grego, há evidências também de peças de cerâmica e outros materiais produzidos na própria cidade. Assim, podemos supor que essa colônia grega em Náucratis pudesse ter facilitado o intercâmbio de artistas gregos no Egito, pois essas viagens comerciais permitiam a circulação de pessoas entre as diversas regiões do Mediterrâneo.

Segundo Ferreira (2013), o interesse pelo Egito de pessoas notáveis da Grécia, como Tales, Hecateu, Sólon e Heródoto, surge logo após a fundação desse entreposto comercial em Náucratis. “Plutarco, a propósito das viagens de juventude do legislador ateniense, recorda que ‘alguns mantêm que foi mais na busca de experiência e de conhecimentos do que de lucro que Sólon empreendeu as suas viagens’ (Vita Solonis 2. 1.) (FERREIRA, 2017, p. 99).

De acordo com a análise de Janson das esculturas do período arcaico na Grécia, é possível identificar as semelhanças com a arte Egípcia. Os dois tipos de figuras que foram produzidas largamente e, no geral, sofreram poucas modificações na Época Arcaica são *Kouroi* – plural de *Kouros*, homem novo, nome geral dados as esculturas masculinas, e *Korai* – plural de *kore*, mulher jovem – nome geral dado às esculturas femininas. As semelhanças entre a escultura egípcia e as esculturas da gregas no período arcaico são o carácter maciço e cúbico, silhueta delgada, ombros largos, punhos cerrados, perna esquerda adiantada e rótula acentuada, tratamento formalista do cabelo, e vestido colado ao corpo.

O terceiro vestígio é a produção de algumas obras do escultor grego, Fídias, que nasceu em Atenas no ano de 490 a.C. Sua produção deu-se no período clássico. Elencamos evidências baseadas na investigação da pesquisadora Pía Figueroa (2010), que podem colaborar para essa análise da mobilidade do artista na Grécia, que são: (1) Formação em Argos com o escultor Agéladas, pouco se sabe da vida de Fídias, mas segundo a pesquisadora Pía Figueroa (2010), o escultor poderia ter sido formado por Calamis, bronzista ateniense e posteriormente em Argos pelo também bronzista Agéladas. (2) Esculturas do templo Parthenon na Acrópole em Atenas. Fídias viveu durante o governo de Péricles, que iniciou a reconstrução da Acrópole em Atenas no ano de 447 a.C. A Acrópole tinha sido destruída e saqueada pelos persas no ano de 480 a.C. A planificação e o traçado do templo de Parthenon na Acrópole foi realizado pelo arquiteto Ictino e as esculturas por Fídias. As obras na Acrópole que estão associadas ao nome de Fídias são: (a) *Atena Partenos* – uma escultura com altura total, incluindo a base, de 12 metros, feita de ouro, marfim, madeira e metal. Ficava localizada dentro do Templo Parthenon, que provavelmente foi destruída por outros saqueadores. Hoje existe somente uma cópia romana em mármore que está no Museu Nacional de Atenas. (b) Esculturas na arquitetura do templo de Parthenon em Atenas, - Tímpanos lado leste: um conjunto de esculturas

representando o nascimento de Atenas a partir da cabeça de Zeus; - Tímpanos lado oeste: conjunto de esculturas representando a competição entre Atenas e Poseidon; - Friso do Parthenon com uma faixa contínua de 160 metros de comprimento que apresenta a Procissão das Grandes Panateneias, festa em honra de Atena. Hoje grande parte dessas esculturas, que são achados arqueológicos, encontram-se em posse do Museu Britânico. (c) *Atena em Bronze* – é outra escultura na Acrópole que está associada ao nome de Fídias e que ficava localizada do lado de fora na frente do Propileus da Acrópole. (3) Escultura de Zeus no Templo de Zeus em Olímpia. Segundo Maria Helena da Rocha Pereira (1997), em seu artigo “O estatuto social dos artistas gregos”, existem duas fontes literárias que mencionam a oficina de Fídias em Olímpia e a escultura criselefantina de Zeus do Templo de Zeus, também em Olímpia. Os textos são do grego Pausânias e a biografia de Péricles que foi escrita por Plutarco na época romana tardia. Também foram encontrados vestígios arqueológicos em escavações realizadas na década de 1950 em Olímpia que acreditam que seja a oficina de Fídias em Olímpia mencionada por Pausânias.

No caso do escultor Fídias podemos considerar que ele esteve no mínimo em três cidades gregas diferentes, Atenas, Olímpia e Argos, realizando seus trabalhos artísticos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve investigação teve por objetivo compreender os aspectos relevantes para o processo artístico a partir do deslocamento do artista a uma residência artística e a busca por evidências que testemunham a mobilidade dos artistas na Grécia Antiga, no intuito de analisar possíveis aproximações entre o deslocamento nessas duas temporalidades. Assim, pretendemos traçar alguns elos a partir desse esforço.

Para tanto, foi necessário buscar informações históricas sobre iniciativas que abriram o caminho para o que hoje se constitui uma residência artística e sobre os diferentes desdobramentos dessa atividade. Vimos nas colônias artísticas no século XIX, que adentraram ao século XX, uma potência em romper com o estabelecido tanto na arte, quanto na formação do artista. A “artist in residence” também como um movimento de artistas em meados do século XX, em busca de espaços fora do circuito da arte para estabelecer seus ateliês, gerando assim um novo circuito de trocas e vivências, além de darem e afirmarem o nome “residência artística” que continuou até hoje sendo utilizada.

E a Cité Internationale des Arts em Paris, como uma instituição contemporânea que propõe receber artistas em um espaço e tempo determinados, para que eles desenvolvam um processo artístico.

O que podemos observar nesses exemplos dados é que o deslocamento está como algo condicional dentro das residências artísticas, podendo o artista deslocar-se dentro de sua cidade ou dentro e fora de seu país. Mas para além do deslocamento físico, há também o deslocamento interno, subjetivo, que o artista se depara no momento em que

tem que lidar com o estranhamento do/ com o outro (convívio com novas pessoas e com o novo ambiente, dentro e fora da residência) para encontrar a si mesmo. O que, segundo Rupp (2017), ativa sua memória em busca do seu lugar de origem e o encontro com a própria natureza do artista. Tais encontros e deslocamentos podem, assim, modificar ou romper com a proposta inicial que o artista pretendia desenvolver. A residência “(...) representa o percurso por novos trajetos, em que, não se conhecendo o terreno e seus atalhos, é permitido se perder, errar caminhos e recomeçar a caminhada assimilando os desvios e os obstáculos enfrentados” (RUPP, 2017, p. 299). Assim, foi possível constatar que o deslocamento é um elemento significativo no processo de criação, transformação e formação do artista e/ou de sua produção.

Em relação à Grécia Antiga resolvemos nos apoiar na investigação da Luísa de Nazaré Ferreira sobre a mobilidade dos poetas no período arcaico, no estudo estilístico apresentado pela história da arte e nos testemunhos das obras do escultor grego Fídias. Devido a nebulosidade em relação a diferença entre artista e artesão, não buscamos diferenciar esses profissionais e nem fazer a distinção entre as artes. Como diz Rocha (1997), (...) nem sempre é fácil, em consequência da impressão terminológica do grego neste ponto – recorde-se somente que Fídias ainda é designado por $\delta\eta\mu\iota\omicron\upsilon\rho\gamma\acute{o}\varsigma$ no *Hípias Maior* 290a (...)” (ROCHA, 1997, p. 26-27). Ferreira (2010) nos apresenta o significado de $\delta\eta\mu\iota\omicron\epsilon\rho\gamma\acute{o}\iota$, como ‘os que trabalham para o povo’, conforme o sentido etimológico da palavra e do contexto em que ela foi empregada no vv. 380-387 da *Odisseia*. Ainda nos informa que “posteriormente o termo $\delta\eta\mu\iota\omicron\upsilon\rho\gamma\acute{o}\varsigma$ aplicava-se, na Ática, a qualquer homem que exercesse uma profissão manual, embora o artesão fosse especificamente chamado $\beta\acute{\alpha}\nu\alpha\upsilon\sigma\omicron\varsigma$ ” (FERREIRA, 2010, p. 20).

Parte da investigação de Luísa de Nazaré Ferreira (2010) apresentada aqui, deixa evidente a existência de poetas itinerantes, confirmada em versos dos Poemas Homéricos e na obra de Hesíodo que a autora alarga nos estudos do Certamen Homeri et Hesiodidos, rapsodos, festivais públicos e a obra do poeta Simónides. A investigação de Ferreira (2013) torna-se, para nós, uma importante referência para se estabelecer suposições de semelhança da mobilidade dos poetas com outros artistas da época. Assim, podemos considerar que a mobilidade fazia parte do cotidiano de muitos profissionais que trabalhavam com o fazer manual e que estavam a serviço do povo, sejam poetas, escultores, carpinteiros, médicos, videntes, entre outros.

Segundo Baslez (1984), na época arcaica, em geral, a necessidade atirava o grego ao mar, à viagem. Nos diz que os escultores viajavam devido a grandes obras de construção de santuários, a partir do século VII a.C., tendo, então, o trabalho desses profissionais o caráter itinerante.

Les métiers d'art ont ce caractère itinérant. Les sculpteurs voyagent à l'occasion des grands chantiers qui s'ouvrent à partir du VII siècle pour construire des sanctuaires monumentaux. Les ivoiriers dont la production est particulièrement

importante alors à Athènes, en Asie Mineure et dans le Péloponnèse, constituint un groupe particulièrement demandé et travaillaient certainement dans le cadre d'ateliers itinérants. (BASLEZ, 1984, p. 52)

É o que podemos observar na produção do escultor Fídias no período clássico. Como já falamos, foi o responsável pela feitura das esculturas do templo Parthenon na Acrópole em Atenas, *Atena Partenos*, as esculturas dos tímpanos e friso do Parthenon e Atena em Bronze, que ficava localizada do lado de fora do templo, além da Escultura de Zeus no Templo de Zeus em Olímpia.

Observamos também nesse estudo a interculturalidade entre Egípto e Grécia, com a colônia de gregos em Naucrátis, com a influência estilística das esculturas egípcias nas esculturas do período arcaico na Grécia, e os artistas gregos que trabalharam na corte persa na construção do Palácio de Dario I, em Persépolis. Essas evidências comprovam a mobilidade dos artistas nos períodos arcaico e clássico, entre as cidades gregas e fora da Grécia.

Esse breve estudo permitiu, portanto, observar que desde a Grécia Antiga a mobilidade fazia parte intrínseca de algumas atividades profissionais, o que incluía a arte e os ofícios. Hoje, nas residências artísticas, o deslocamento é algo essencial para o processo de criação dos artistas, como o era para os artistas/artesãos da era clássica dos gregos antigos, talvez por outros motivos, mas não menos relacionáveis e ilacionáveis.

REFERÊNCIAS

BASLEZ, M.-F. 1984. *L'Étranger dans la Grèce Antique*. Paris: Les Belles Lettres, p. 50-54 1984.

CAMURI, A. A. S., DUARTE, A. F. *Contatos entre gregos e egípcios no Mediterrâneo Arcaico: a fundação e a importância de Náucratis*. Revista Eletrônica de Antiguidade e Medieval (NEARCO), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, volume XI, número 1, p. 23 – 33, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/nearco/article/view/44913/pdf> Acesso em: 20/10/2020

FERREIRA, L. N. *Mobilidade poética na Grécia Antiga: uma leitura da obra de Simónides*. 1ª Edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. FIGUEROA, Pía. Estudio sobre Fídias: El ejemplo del escultor. Parques de Estudio y Reflexión Punta de Vacas, 2010. Disponível em: <https://www.parquepuntadevacas.net/prod.php>

FIGUEROA, Pía. *Estudio sobre Fídias: El ejemplo del escultor*. Parques de Estudio y Reflexión Punta de Vacas, 2010. Disponível em: <https://www.parquepuntadevacas.net/prod.php>

HORA, Daniel. *Residências artísticas: as múltiplas direções dos trânsitos contemporâneos*. In: *Caderno Videobrasil*. São Paulo: Associação Cultural Videobrasil, vol. 2, n. 2, 2006, p.54-77.

JANSON, H. W. *História da Arte*. Trad. J. A. Ferreira de Almeida e Maria Manuela Rocheta Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 7ª. Edição, 2005.

MORAES, Marcos. **Residência artística: ambientes de formação, criação e difusão**. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

ROCHA, M. H. P. **O estatuto social dos artistas gregos**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Universidade de Coimbra, nº 47, p. 23-37, Fev, 1997. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/11577/1/O%20estatuto%20social%20dos%20artistas%20gregos.pdf> Acesso em: 13/10/2020.

RUPP, Bettina. **Residências em arte contemporânea: espaço, tempo e interlocução**. 2017. Tese (Doutorado em Artes Visuais - ênfase em História, Teoria e Crítica da Arte). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), Porto Alegre.

ALLIANCE OF ARTISTS COMMUNITIES. Disponível em: <https://artistcommunities.org/> Acesso em: 02/12/2020.

CAPÍTULO 4

BRASILIANAS IV E V PARA PIANO DE RADAMÉS GNATTALI: UMA ANÁLISE MUSICAL TIPIFICADA, INTERPRETATIVA E COMPARATIVA

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 02/03/2021

Felipe Aparecido de Mello

UNESP – Programa de Pós-Graduação em
Música
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/6419372757963416>

RESUMO: O presente texto apresenta os resultados parciais da pesquisa sobre a análise musical tipificada, interpretativa e comparativa das *Brasilianas IV e V para piano* do compositor brasileiro Radamés Gnattali. Para tanto, utilizou-se metodologias contidas em Kostka (1999), Schoenberg (1996, 2001), Rink (2002) e Berry (1987), considerando-se ainda os fundamentos metodológicos de Mário de Andrade (1972, 1989) e José Ramos Tinhorão (2015). Evidenciou-se, ainda, os elementos etnográficos empregados pelo compositor em suas obras, bem como elementos notacionais que expõem aspectos nacionalistas, *jazzísticos* e impressionistas de sua escrita musical.

PALAVRAS - CHAVE: Análise musical. Interpretação musical. Música para piano. *Brasilianas IV e V*. Radamés Gnattali.

BRASILIANAS IV AND V FOR PIANO BY RADAMÉS GNATTALI: A TYPIFIED, INTERPRETATIVE AND COMPARATIVE MUSICAL ANALYSIS

ABSTRACT: This text presents the partial results of the research on the typified, interpretative and comparative musical analysis of *Brasilianas IV and V for piano* by Brazilian composer Radamés Gnattali. For that, methodologies contained in Kostka (1999), Schoenberg (1996, 2001), Rink (2002) and Berry (1987) were used, also considering the methodological foundations of Mário de Andrade (1972, 1989) and José Ramos Tinhorão (2015). It was also evident the ethnographic elements used by the composer in his works, as well as notational elements that expose nationalist, jazz and impressionist aspects of his musical writing.

KEYWORDS: Musical analysis. Musical interpretation. Music for piano. *Brasilianas IV and V*. Radamés Gnattali.

1 | INTRODUÇÃO

Os gêneros musicais empregados nas *Brasilianas IV e V para piano* de Radamés Gnattali se manifestam, originalmente, no folclore e na música urbana brasileira. Diante disso, a análise musical tipificada dessas obras intenta identificar estes gêneros notacionalmente, bem como seus elementos etnográficos associados a completude de seu estilo composicional, posto toda confluência cosmopolita desenvolvida em sua escrita

musical. Entretanto, quais metodologias de análise musical podem conduzir a um eficiente reconhecimento dos aspectos de sua escrita para a interpretação? Nessa perspectiva, o presente texto apresentará algumas particularidades contidas nas *Brasilianas IV e V para piano* do compositor brasileiro Radamés Gnattali. Para tanto, utilizou-se as metodologias aportadas em Kostka (1999), Schoenberg (1996, 2001), Rink (2002), Réti (1951), Persichetti (2012) e Berry (1987), considerando-se ainda os fundamentos metodológicos de Mário de Andrade (1972, 1989) e José Ramos Tinhorão (2015), bem como considerações relevantes propostas pelo pesquisador Ricieri Carlini Zorzal (2005).

Nas fundamentações apreendidas em Kostka (1999), Rink (2002), Schoenberg (1996, 2001) e Persichetti (2012), as análises geraram gráficos das flutuações de tempo e dinâmica das obras, bem como tabelas demonstrativas de suas formas estruturais¹, evidenciando informações sobre as subdivisões, tonalidades, modulações e seus respectivos números de compassos. Por intermédio dos tratados musicais de análise propostos por Réti (1951) e Berry (1987), foi possível constatar algumas características motílicas nas obras analisadas, além de questões relacionadas sobre a textura musical que as norteiam. Com relação aos apontamentos apreendidos em Andrade (1972, 1989), Tinhorão (2015) e Zorzal (2005), as inferências e considerações convergiram em demonstrações acerca dos gêneros brasileiros explorados, esclarecendo-se, de um modo geral, aspectos da escrita musical de Radamés Gnattali nas *Brasilianas IV e V para piano*. Diante disso, as metodologias corroboram informações relevantes sobre o estilo da escrita composicional de Radamés Gnattali que se voltam, sobretudo, para as práticas interpretativas e performance musical ao piano.

Nas *Brasilianas IV e V para piano*² emprega-se os gêneros musicais folclóricos e urbanos da música brasileira, que são apresentados em diferentes formatos e que norteiam cada uma das obras. Na *Brasiliiana IV*, composta por quatro títulos separados, faz-se alusão a uma pequena suíte musical, por sua vez, na *Brasiliiana V* percebe-se uma obra de maior extensão e em formato rapsódico, sendo composta por uma sucessão de temas folclóricos (de domínio popular), entremeados ainda por desenvolvimentos e variações com inserção de trechos que nos remetem a pequenos improvisos. Radamés Gnattali demonstra ser um compositor enriquecido pela poesia carioca, sem, contudo, abandonar as influências *jazzísticas*, nacionalistas e da música clássica europeia em sua escrita musical.

21 **BRASILIANA IV PARA PIANO: CONSIDERAÇÕES GERAIS, ANÁLISE MUSICAL TIPIFICADA E COMPARATIVA**

O primeiro título da *Brasiliiana IV*, designado *Prenda Minha (Moda Gaúcha)*, compõe-se de uma *Toada*. No Dicionário Grove de Música (1994) o termo é denominado como cantiga geralmente melancólica ou arrastada, sendo empregado regionalmente no sentido

1 Os gráficos e tabelas estão dispostos exclusivamente no formato integral desta pesquisa.

2 As *Brasilianas IV e V para piano* foram editoradas e editadas pelo autor deste trabalho.

de entonação ou linha melódica. Mário de Andrade (1972) no livro *Ensaio sobre a Música Brasileira*, evidencia que o refrão instrumental do tema de *Prenda Minha* serve a uma dupla função: de introdução e término da canção. O poema do verso é disposto na seguinte prosódia:

Vou-me embora, vou-me embora, prenda minha, tenho muito que fazer. Tenho de ir para rodeio, prenda minha, no campo do bem querer. Noite escura, noite escura, prenda minha, toda noite me atentou. Quando foi de madrugada, prenda minha, foi-se embora e me deixou (ANDRADE, 1972, p. 137).

Ainda nessa questão acerca do folclore gaúcho, no livro *Assim Cantam os Gaúchos* (1984), elaborado pelo *Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore*, consta-se uma relevante alegação a respeito do título e do poema desta canção:

“Prenda” é a namorada, a moça gaúcha, num sinônimo de joia ou valor muito estimado. O termo talvez tenha sido trazido ao Rio Grande do Sul pelos colonos dos Açores, pois naquele arquipélago lusitano é tradicional uma cantiga de tirana com o seguinte refrão: “Tirana, atira, tirana, vem a mim, tira-me a vida: a prenda que eu mais amava, já de mim foi suspendida”. O primeiro registro do texto data de 1880, feito por Carlos von Koseritz, precursor dos estudos folclóricos no Rio Grande do Sul. A melodia foi recolhida por Teodomiro Tostes, na interpretação de um velho gaiteiro, nos anos de 1920, e reproduzida em São Paulo por Mário de Andrade em seu “Ensaio sobre a Música Brasileira”. A partir de então, essa cantiga teve grande acolhida pelos rio-grandenses residentes no Rio de Janeiro após a revolução de 1930, difundindo-se com menor ênfase nos meios urbanos do Rio Grande do Sul (IGTF, 1984, p. 13).

Uma das características marcantes desta obra é o emprego da harmonia de efeito *polícorde* (cromático) juntamente da dinâmica *sforzato*. A melodia conduzida no registro grave mantém ligada a última nota em comum por quatro compassos seguidos, delineando a modulação entre as Seções A² e B², que se define na tonalidade de Mi bemol maior. Na conclusão da obra (Seção A³) os mesmos elementos fraseológicos de A¹ e A² são desenvolvidos, porém na tonalidade do IV grau³ (A¹ / A² – Ré maior; B² – Mi bemol maior; A³ – Sol maior).

Figura 1 – *Brasileira IV (Prenda Minha)* c. 23-37: Seção A² com elementos fraseológicos e motivicos de A¹ e uso de procedimentos cromáticos (*polícorde*s).

3 Grafia empregada no livro *Fundamentos da composição musical* de Schoenberg (1996).

O segundo título da *Brasíliana IV* denomina-se por *Samba-canção (Rio de Janeiro)*. Esta obra apresenta em sua introdução de dois compassos três motivos principais, que são expostos e trabalhados no decorrer de sua forma. Diante da profusão de motivos musicais constatados neste título utilizou-se – para uma melhor ilustração – a análise motivica fundamentada no livro *The Thematic Process in Music* de Rudolph Réti (1951). O autor define motivo da seguinte forma:

Nós chamamos de motivo qualquer elemento musical, seja uma frase ou fragmento melódico ou mesmo apenas uma característica rítmica ou dinâmica que, por ser constantemente repetida e variada ao longo de uma obra ou seção, assume um papel no desenho composicional um tanto semelhante ao de um motivo nas belas artes (RÉTI, 1951, p. 11-12, t.n.).

Outro fator importante compreende a figura rítmica utilizada no acompanhamento, sobretudo na Seção A¹. Similarmente fiel aos acompanhamentos empregados pelos violonistas no gênero do samba-canção esta figura rítmica outorga – aliado as sugestões rítmico/dinâmicas – o caráter deste gênero transposto para o piano, que por sua vez percorre toda a Seção A¹, bem como partes da Seção A². Podemos observar também *procedimentos octatônicos* utilizados por Gnattali nesta obra, no qual o acorde de Gm7 é intercalado com acordes provenientes de duas *escalas octatônicas*, onde a nota Sol, tônica do trecho, é encontrada. No c. 3, o acorde inicial é sucedido do acorde Ab^o7M(b13) – presente na escala formada por Sol, Láb, Sib, Dob, Réb, Ré, Mi, Fá – e no c. 4, a alternância é realizada com o acorde de A7(#4b9), proveniente da escala Sol, Lá, Sib, Do, Do#, Ré#, (Mib), Mi e Fá#.

Figura 2 – *Brasíliana IV (Samba-canção)* c. 1-4: introdução com três elementos motivicos, ritmo do samba-canção ao piano e *acordes octatônicos*.

O terceiro título da *Brasíliana IV* denomina-se por *Desafio (Nordeste)*. Este gênero musical é entoado por cantadores de algumas regiões específicas do Brasil, sobre este aspecto, constata-se no *Dicionário Grove de Música* (1994):

Cantador, também chamado de violeiro, é um correspondente moderno dos antigos menestres, que se apresenta em feiras e quermesses do nordeste, leste e centro do Brasil acompanhado de uma viola caipira. Com sua voz caracteristicamente fanhosa e estridente, o cantador descreve feitos heroicos

ou narrativas imaginosas, em que a parte do texto supera amplamente em importância o contexto propriamente musical. Os cantadores se enfrentam uns aos outros em desafios, rivalizando na capacidade de improvisação e em presença de espírito (GROVE, 1994, p. 163).

Em contrapartida, no *Dicionário Musical Brasileiro* de Mário de Andrade (1989), este gênero é descrito “mostrando que o Desafio entra em qualquer música, qualquer dança, sendo apenas um processo de cantar improvisado” (ANDRADE, 1989, p. 186), o autor ainda prossegue: “Mas há uma diferença no Desafio campeiro; hoje é com gaita e não viola, conforme era primeiro (gaita é acordeona). Um verso contra outro verso, qual facão contra facão, sempre no tempo de polca, da polca da relação” (1989, p. 186).

O termo *Rojão*, utilizado por Gnattalli no início da Seção B¹, corrobora com os elementos em alusão ao nordeste, não obstante o emprego das harmonias típicas, este termo assim é definido por Andrade: “trecho instrumental que introduz ou encerra a participação de um cantador no desafio” (ANDRADE, 1989, p. 443). Embora Andrade argumente sobre o caráter finalizador do *Rojão*, nesta peça ele tem uma clara função de refrão, apresentado, cada vez, em uma tonalidade diferente. Na seção B² (c. 37-40) o termo *Rojão* reaparece em mesmo formato fraseológico, contudo com o emprego de dois modos diferentes, que associados, caracteriza-se como intercâmbio modal (PERSICHETTI, 2012). Constata-se nesta obra o fator harmônico modulante constante em consonância de cada seção musical explorada.

Figura 3 – *Brasileira IV (Desafio)* c. 17-20: início da seção B¹ com elementos modais e alusivos à música nordestina.

Em cada retorno do tema principal da seção A ocorre o emprego de variações melódicas, tornando-o em cada aparição mais elaborado. O Desafio, similarmente do título *Prenda Minha*, é finalizado de maneira extremamente rítmica e movida.

Figura 4 – *Brasileira IV (Desafio)* c. 61-68: emprego do tema principal mais elaborado na Seção A4.

O quarto título da *Brasileira IV*, denominado *Marcha de Rancho (Rio de Janeiro)*, encerra em referência ao estado carioca, berço deste gênero em questão. Em Andrade (1989), marcha-rancho assim é definida: “no Brasil, a marcha popularizou-se nos blocos carnavalescos como marcha-rancho e marcha de salão, e segue a fórmula introdução instrumental e estrofe-refrão” (ANDRADE, 1989, p. 307). Por sua vez, José Ramos Tinhorão (2015) discorre amplamente sobre este gênero musical, citando diversas curiosidades a respeito:

A lenta e bucólica marcha-rancho, compreendida como gênero de música carnavalesca paralela à marcha, ou marchinha de andamento mais vivo e letra maliciosa ou irônica, é uma criação relativamente moderna e, constitui a produção consciente de profissionais da primeira geração de compositores do rádio da década de 1930, interessados em capitalizar o espírito musical e a beleza dos desfiles dos ranchos cariocas. Surgidos em meados do século XIX entre os núcleos de moradores nordestinos da zona portuária do Rio de Janeiro, ligados todos a uma origem rural (foram os baianos migrados para o Rio que tiveram a ideia de desfilar com ranchos de carnaval), [...] a mais antiga dessas marchas foi a famosa “A jardineira”, uma marcha do folclore nordestino, lembrando a figura clássica das mocinhas “pastoras” enfeitadas de flores, e teve sua adaptação carioca talvez na década de 1870. [...] Os ranchos carnavalescos são estas belas sociedades que, com luxo e esplendor, vão aos poucos substituindo os antigos cordões, havendo a necessidade de se criar um tipo de música coerente com o espírito de seus desfiles, diferenciando-se dos simplórios blocos e cordões carnavalescos (TINHORÃO, 2015, p. 153-154).

Um fator importante do início desta obra, decorre do procedimento de *pedalização manual* proposto por Gnattali, favorecendo as articulações do ritmo da marcha-rancho também por intermédio de *staccati*, *tenuti* e pausas, que se evidenciam por meio deste processo. Este procedimento é empregado, possivelmente, pelo fato da escrita pianística poder reproduzir com maior fidelidade este gênero, advindo originalmente do violão.

IV - Marcha de Rancho

Rio de Janeiro

R. Gnattali

♩=96-100

Seção A¹
(antecedente)

sfz. sem pedal

pouco cresc...

mf

cresc...

7

(consequente)

Figura 5 – *Brasiliana IV (Marcha de Rancho)* c. 1-9: elementos peculiares da articulação da marcha-rancho empregados no tema de A¹ em seu antecedente e consequente.

Adiante, esta obra caracteriza-se por uma crescente em sua textura temática, que se torna – em cada posterior exposição – mais grandiosa, ainda assim, toda a obra é elaborada sobre o singelo motivo rítmico da marcha-rancho, inclusive em sua *coda*, que conclui a obra em caráter igualmente rítmico.

31 *BRASILIANA V PARA PIANO: CONSIDERAÇÕES GERAIS, ANÁLISE MUSICAL TIPIFICADA E INTERPRETATIVA*

A *Brasiliana V* para piano é uma obra extensa em caráter de rapsódia, estilo que se estende ao longo de seus quatrocentos e trinta e sete compassos. Em Mário de Andrade (1989), este gênero musical é definido como “forma livre de composição musical, peça característica, sem conteúdo programático” (1989, p. 427), por sua vez, no *Dicionário Grove de Música* (1994), verifica-se também algumas peculiaridades acerca deste gênero musical:

Termo oriundo da poesia épica grega antiga, usado pela primeira vez como título musical por Tomásek para um grupo de seis peças para piano em cerca de 1803. Este e outros exemplos mais antigos têm um caráter contido, mas fantasias livres de caráter épico, heroico ou nacional receberiam mais tarde o mesmo título. Entre os Exemplos incluem-se as 19 Rapsódias húngaras de Liszt, e as Rapsódias de Brahms e Dohnányi (para piano), de Dvorák, Enescu, Chabrier e Vaughan Williams (para orquestra) e de Bartók (para instrumentos solistas e orquestra) (GROVE, 1994, p. 765).

Esta obra compõe-se da concatenação de diversos temas do folclore musical brasileiro (*Cantos de Roda, Acalanto e Trabalho*), empreendendo variações amplas e pormenorizadas sobre os cantos de roda do repertório folclórico brasileiro, sobre os acalantos (conhecidos popularmente por canções ou cantigas de ninar) e, sobre os cantos do trabalho, canções entoadas por trabalhadores, sobretudo das regiões interioranas,

geralmente no cumprimento das funções braçais aos mais diversificados contextos dos recantos brasileiros. O primeiro tema trabalhado, sobre os *Cantos de Roda*, compreende a canção *Terezinha de Jesus*; o tema, de fato, é exposto na Seção A¹ (c. 7 a 29), mantendo-se ainda as mesmas características de textura expostas na introdução, com adição de algumas notas no registro grave. Essa textura se modifica no c. 11, ocorrendo menor *polirritmia* até o término desta primeira exposição temática, que se prolonga na tonalidade de Do menor até o c. 16. A partir deste ponto, o tema modula para a tonalidade de Lá menor, sincronicamente ao surgimento de *polimetria* no c. 17, perdurando-se até o c. 23.

Figura 6 – *Brasileira V (Cantos de Roda)* c. 16-20: emprego de *polimetria* e modulação.

A harmonia decorrida na breve transição compreende acordes que denotam afastamento para outra tonalidade, entretanto, por ocorrerem em um curto espaço de tempo e serem muito distantes da tonalidade anterior, o emprego cromático se faz presente, harmônica e melodicamente. O aspecto da textura musical desta transição nos revela a influência do impressionismo no estilo de Radamés Gnattali, podendo-se aferir também, neste contexto, a seguinte definição deste termo no *Dicionário Grove de Música* (1994): “um conceito útil particularmente para a música que dissolve os contornos da progressão tradicional com aspectos modais ou cromáticos” (p. 450).

Figura 7 – *Brasileira V (Cantos de Roda)* c. 30-31: Breve Transição.

A seção B (tema B¹), encontra-se inicialmente na tonalidade de Sol bemol maior, porém em sua totalidade esta seção tem característica *politonal*. Composta por dezesseis compassos (c. 32 a 47), com fraseologia irregular, encontra-se disposta da seguinte forma:

7 compassos (antecedente) + 7 compassos (consequente) + 2 compassos (pequena transição). A fraseologia atípica desta canção decorre possivelmente das constantes mudanças na sua fórmula de compasso (2/4 nos c. 32, 33, 36, 40, 43 e 47 – 3/4 nos c. 34, 37, 38, 39, 41, 44, 45 e 46 – 4/4 nos c. 35 e 42), atribuindo-lhe peculiar característica fraseológica. O tema trabalhado em B constitui-se sobre a canção de roda *A mão direita tem uma roseira*, no c. 39 ocorre modificação na tonalidade do tema para Lá maior (tema B²), seguindo-se até o c. 46. Uma breve transição sugere alteração para a tonalidade de Sol maior, concomitantemente à mudança temática para a breve Seção C com a canção *Marcha do remador* (popularmente conhecida como *Se a canoa não virar* - c. 48). Vale salientar que em meio as canções de roda, este tema foge da prescrição contida no subtítulo desta obra, sendo a única marchinha de carnaval utilizada na *Brasiliiana V*. Na Seção D explora-se a segunda estrofe do tema da canção *Ciranda, cirandinha*.

A segunda parte da *Brasiliiana V*, constituída acerca dos *Cantos de Acalanto*, compreende um dos pontos onde considerar-se-á algumas comparações texturais. A clareza, onde em determinadas passagens ocorrem nítidas referências a outros estilos composicionais, além das citações aos temas de acalanto, evidencia, via de regra, influências composicionais de algumas esferas do universo erudito ao estilo composicional de Radamés Gnattali. Em Andrade (1989), consta-se breve passagem sobre o termo cantiga de ninar: “cantiga para adormecer criança, mesmo que acalanto. Segundo Renato Almeida é uma canção ingênua, sobre uma melodia simples, com que as mães ninam os filhos” (ANDRADE, 1989, p. 104). O próximo tema, constituído sobre a canção *Boi da cara preta*, dispõe de cromatismo constante na linha melódica intermediária e linha do baixo, conferindo também caráter contrapontístico a textura desta obra, contudo, esta disposição cromática não altera suas funcionalidades harmônicas, devido sua aplicação ocorrer nos contratempos ou em tempos de fraca pulsação, sucedendo-se também harmonias dissonantes e em profusão. Atenta-se para o uso constante dos termos subjetivos de andamento *Suavemente e Um pouquinho mais*, que auxiliam o intérprete para a delineação das características interpretativas empregadas aos temas.

A partir do c. 196 uma nova atmosfera sonora se estabelece, induzindo a um acompanhamento extremamente romântico, muito similar ao utilizado na *Consolação nº3* do compositor Franz Liszt, inclusive com relação ao emprego da mesma tonalidade em Ré bemol maior. Acerca da influência do romantismo na linguagem musical de Radamés, o pesquisador Ricieri Carlini Zorzal (2005) numa leitura de Meyer (2000), nos apresenta o romantismo como: “um período no qual os compositores idealizavam uma individualidade, através da concepção e utilização de estruturas convencionais sobre estratégias composicionais, ocultando a convenção sem renunciar a ela” (MEYER *apud* ZORZAL, 2005, p. 23). O autor ainda prossegue referindo-se que essas estruturas convencionais são igualmente empregadas – de forma oculta ou menos evidente – por Gnattali.

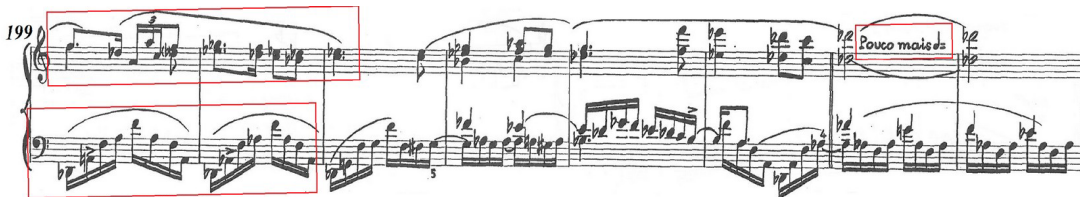


Figura 8 – *Brasíliana V (Acalanto)* c. 199-206: Seção E, tema E4 em Ré bemol maior.



Figura 9 – *Consolação nº 3* (Franz Liszt - Ed. Peters) c. 19-24: excerto a título de comparação entre as texturas musicais das Fig. 8 e 9.

A próxima subdivisão temática na Seção F compreende outro tema de *Acalanto*. Elaborada sobre o tema da canção *Tutu Marambá*, constitui-se também por outra canção de ninar. Em Andrade (1989) consta-se breve citação acerca deste cântico:

Um dos tipos de tutus, bicho-papão, assombrador de crianças, que aparece nas cantigas de ninar. Expressão composta por palavra de origem quimbunda (Angola), quitutu, que significa papão, e a palavra de origem indígena marã, que significa mau, velhaco, ruim. Os tutus, que variam conforme a região, são animais informes e negros mencionados em acalantos. Não existe uma descrição detalhada do mesmo, mas é com ele que se amedronta a criança que não quer dormir. Além do tutu-marambá, ou marambaia, há ainda o tutuzambê, o tutu-do-mato, ou bicho-do-mato, que figuram em cantigas populares (ANDRADE, 1989, p. 541).

A próxima transição estende-se do c. 254 ao c. 259 e tem um caráter composicional impressionista, mais precisamente “*debussyano*”.

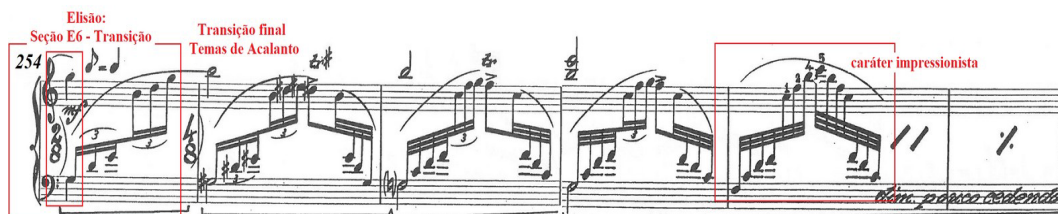


Figura 10 – *Brasíliana V (Acalanto)* c. 254-259: Transição com caráter impressionista.

A influência de Debussy na música de Radamés foi reconhecida por Zorzal (2005) em sua análise sobre os Dez estudos para violão (1967), evidenciando-se características

como o uso de escalas não tonais, escalas de tons inteiros, cromatismo e instabilidade tonal: “A harmonia deixa de ser sintática e toda relação com forte sentido de processo tende a ser evitada” (ZORZAL, 2005, p. 27-31).

Prelúdio nº12 (2º caderno) Feux d'artifice - C. Debussy [Edições Durant]

The image shows a musical score for the second notebook of Debussy's 'Prelúdio nº12 (Feux d'artifice)'. The score is in G-flat major and 3/4 time. It features a treble clef and a bass clef. The treble clef part has a melodic line with a red box around it labeled 'melodia sobreposta'. The bass clef part has a complex arpeggiated accompaniment with a red box around it labeled 'ampla utilização de arpejos'. The score is numbered 36 at the beginning.

Figura 11 – *Prelúdio nº 12* (Claude Debussy - Ed. Durant) c. 36-38: ilustração com finalidade comparativa entre a textura da Transição e a Escrita de Debussy (Fig. 10 e 11).

Acerca dos *Cantos de Trabalho*, sabe-se que estes compreendem uma prática antiga e tradicional na história da música brasileira, principalmente no espaço rural. Mário de Andrade (1989) os descreve da seguinte forma:

Cantos usados durante o trabalho e destinados a diminuir o esforço e a aumentar a produção, os movimentos seguindo os ritmos do canto. “Em geral são melopeias, empregando às vezes ditongos e palavras meramente onomatopaicas, que servem para determinar o ritmo, conforme a natureza do trabalho (ANDRADE, 1989, p. 108).

Um fator importante a ser ressaltado sobre o próximo tema decorre da característica impressionista. Acerca deste aspecto, podemos também nos ater sobre a influência composicional de Maurice Ravel a Radamés Gnattali, com um olhar mais atento para a sua composição *Miroirs - Une barque sur l'océan*, que faz alusão aos movimentos das ondas do oceano, dispondo-se de um barco como protagonista. A melodia trabalhada por Gnattali sobre o tema do *Canto do barqueiro*, em diversos momentos, nos remete aos movimentos de um barco sobre as ondas das águas, bem como em *Une barque sur l'océan*. Diante disso, é razoável presumir – com o auxílio da comparação textural – que a influência impressionista se estende de Debussy a Ravel para este tema em questão.



Figura 12 – *Brasiliãna V (Trabalho)* c. 274-279: Seção G (b¹).

A partir do c. 269, o tema (b¹) torna-se extremamente modal e circula por diversos modos (lídio, mixolídio, eólio e frígio), sendo conduzido por um acompanhamento com constantes arpejos e eventuais notas acentuadas ou sobressalentes, advindas de uma linha melódica secundária. No que se refere a textura musical (subjéctiva e extremamente impressionista) em alusão a Ravel, podemos depreender algumas considerações interpretativas que corroboram a relação dos excertos dispostos nas figuras 12 e 13, onde o abstrato e o pictórico – por meio da notação musical – se fazem presentes nesta imagética sonora.

Miroirs - Une barque sur l'océan (Maurice Ravel)

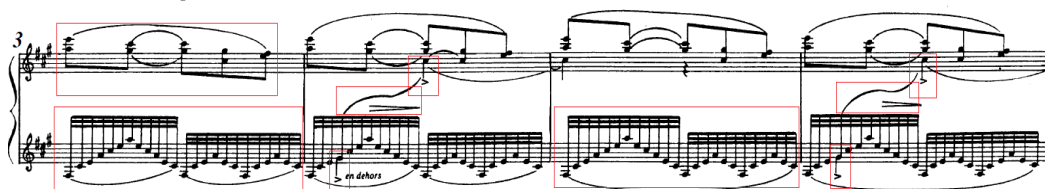


Figura 13 – *Miroirs - Une barque sur l'océan* (Maurice Ravel - Ed. Dover) c. 3-6: tema com ampla pedalização e arpejos com notas enfatizadas (excerto comparativo - Fig. 12 e 13).

O último tema empregado por Gnattali, na *Brasiliãna V*, é desenvolvido sobre a canção *Fulô, a fulô do vapor*. Entoadada pelos carregadores de piano do Recife, fora gravado por Mário de Andrade em seu projeto *Missão de Pesquisas Folclóricas*. Vale salientar ainda que a melodia utilizada por Gnattali não é extremamente fiel – em relação ao tema original gravado por Mário de Andrade (1938) –, porém sua estrutura orgânica se mantém coesa aos propósitos de base e tessitura empregados pelo tema original.

Fulô, a fulô do vapor - Melodia original

Figura 14 – *Fulô, a fulô do vapor* (c. 1-8): tema original gravado por Mário de Andrade.

O tema da Seção H se estabelece na tonalidade de Mi maior, apresentando configuração temática em H¹ por oito compassos (c. 346 a 353). O último membro de frase deste tema alterna-se para a fórmula de compasso em ternário simples, possivelmente para não danificar a fluência fraseológica dos temas em suas diversas repetições até a *coda*.

Figura 15 – *Brasiliãna V (Trabalho)* c. 346-353: Seção H (tema H¹).

A *coda* caracteriza-se por utilização ampla e constante da dissonância. Essa configuração dissonante e suspensiva conecta-se a um pedal da nota Si (comum aos acordes de Sol maior e Si maior), que conduz – por meio do registro em várias alturas ao longo dos c. 430, 431 e 432 – para o acorde em terceira inversão de Si maior com 6^aM, 7^am e 9^am (c. 433 e 434 – arpejado), com função suspensiva e ao mesmo tempo de dominante / diminuta. É razoável supor que esta harmonia (c. 433 e 434), também pode ser proveniente de uma escala *octatônica enarmonizada* sobre o acorde de A^o7M – presente na escala formada por La, Si, Si#, Ré, Ré#, Mi#, Fá# e Sol# – com resolução no acorde de Mi maior nos c. 435, 436 e 437.

Figura 16 – *Brasiliãna V (Trabalho)* c. 432-437: compassos finais da *coda* na Seção H.

4 | CONCLUSÃO

Por intermédio da análise musical tipificada, interpretativa e comparativa das *Brasilianas IV e V* para piano algumas características da escrita musical de Radamés Gnattali puderam ser apreendidas, bem como peculiaridades de alguns aspectos da historiografia musical embutidos em sua escrita pianística. Verificou-se, nestas obras, a influência do nacionalismo musical brasileiro, além de procedimentos harmônicos e texturais provenientes do *jazz* e da música clássica europeia (com maior ênfase no repertório romântico e impressionista), corroborando aspectos musicais que, em síntese, se voltam para as práticas interpretativas e performance musical especificamente ao piano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3ª Ed. São Paulo: Martins, 1972.

_____. **Dicionário musical brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

BERRY, Wallace. **Structural functions in music**. New York: Dover, 1987.

GROVE. **Dicionário Grove de Música: edição concisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

IGTF, Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore. **Assim cantam os gaúchos**. Porto Alegre: IGTF, 1984.

KOSTKA, Stefan; PAYNE, Dorothy. **Tonal harmony**. New York: McGraw-Hill, 1999.

MEYER, Leonard B. **Explaining music**. Chicago: Chicago University Press, 1973.

_____. **El estilo en la musica: teoría musical, historia e ideología**. Tradução de Michel Angstadt. Madrid: Piramide, 2000.

PERSICHETTI, Vincent L. **Harmonia no século XX: aspectos criativos e práticos**. São Paulo: Via Lettera, 2012.

RÉTI, Rudolph. **The thematic process in music**. New York: Macmillan, 1951.

RINK, John. **Musical Performance: a guide to understanding**. Cambridge: University Press, 2002.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. 3ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **Harmonia**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

TINHORÃO, José R. **Pequena História da Música Popular: segundo seus gêneros**. 7ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

ZORZAL, Ricieri Carlini. **Dez estudos para violão de Radamés Gnattali: estilos musicais e propostas técnico-interpretativas**. Dissertação (Mestrado em Música) – UFBA, Salvador, 2005.

UMA POSSIBILIDADE DE RELAÇÃO ENTRE ÉTICA-ESTÉTICA: *PARRESÍA* CÍNICA, ARTE, UM “OUTRO OLHAR”

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 15/05/2021

Stela Maris da Silva

Unespar Campus Curitiba II – Faculdade de
Artes do Paraná
Curitiba – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4695103821057915>

RESUMO: O objetivo do estudo é pensar com Foucault o estatuto da relação entre ética e estética. Tal relação é abordada como uma possibilidade na aproximação entre *parresía* cínica e estética da existência e “outro olhar”. Foucault pergunta: “como o cinismo pode dizer no fundo o que diz todo o mundo e tornar inadmissível o próprio fato de dizer? “ Dizer cnicamente a verdade não seria uma forma de resistir, ao mesmo tempo deslocar-se, não permanecer o mesmo? A *parresía*, verdade original, ou o dizer-a-verdade corajoso, é prática de si na adoção de uma “verdadeira vida”; é condição de possibilidade de autogoverno, a qual faz resistência às formas de assujeitamento do poder subjetivante. Pensar a ética como criação do indivíduo, como obra de si mesmo, como *parresía* cínica, prática e atitude, é condição da estética da existência. Ao mesmo tempo é um exercício para conseguir pensar o que está aí, mas invisível, para pensar o que não se pensara antes. Foucault cita os artistas e seus estilos de vida para mostrar os modos que descrevem particularmente o papel das lutas de resistência nas relações de poder. Destaca a

pintura da Modernidade, em especial a obra de Manet, em sua materialidade agindo no sentido contrário ao da representação, um modo para o estabelecimento do jogo *parresiático* cínico entre o pintor, a obra e o espectador. Ao contemplar a obra, o espectador sai do lugar estável e cria as condições para “outro olhar”.

PALAVRAS - CHAVE: Foucault; *Parresía Cínica*; Estética da Existência; Arte.

A POSSIBILITY OF A RELATIONSHIP BETWEEN ETHICS-AESTHETICS: CINICAL *PARRESÍA*, ART, AN “OTHER LOOK”

ABSTRACT: This study aims at debating with Foucault about the relationship status between ethics and aesthetics. This relationship is a possible approach between cynical and aesthetic *parresia* of existence and “another look”. Foucault asks: “How can cynicism basically say what the whole world is saying and make the very fact of saying it inadmissible?” Wouldn’t cynically telling the truth be a way to resist, at the same time to move, not to remain the same? *Parresia*, original truth, or the courageous telling-the-truth, is a practice of its own in adopting a “true life”. It is a possibility condition of self-government, which is resistant to the forms of subjection of the subjectivating power. Thinking of ethics as the individual creation, as a self-work, as cynical *parresia*, practice and attitude, is a condition of aesthetics of existence. At the same time, it is an exercise to be able to think what is there, but invisible, to think of what has not been thought before. Foucault points out artists and their lifestyles to show how they have, particularly,

described the role of resistance struggles in power relationships. He highlights the Modernity painting, especially Manet's work in its materiality, which acts out in the opposite direction to the representation way. This is how the cynical *parresiat* game is established between painter, work and spectator. And, when contemplating the work of art, the spectator leaves a safe place and creates the conditions for "another look".

KEYWORDS: Foucault; Cynic *Parresia*; Aesthetics of Existence; Art.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O título desse texto faz uma afirmação... não há um ponto de interrogação: "**Uma possibilidade de relação ética-estética: *parresía* cínica (...)**". Entretanto, a frase já teve esse ponto. Inicialmente perguntei se há, e qual a possibilidade da relação entre ética e estética na perspectiva foucaultiana, e mais tarde encontrei noções tal como a de estética da existência, *parresía*, *parresía* cínica, arte, atitude da modernidade, entre outras que relacionadas, permite afirmar que a *parresía* cínica na arte é condição de possibilidade ético – estética, e enquanto tal, de resistência. A *parresía*, verdade original, ou o dizer-a-verdade corajoso, é prática de si na adoção de uma "verdadeira vida", é autogoverno que faz resistência às formas de assujeitamento do poder subjetivante. A ética como resistência é um modo de o indivíduo relacionar-se consigo. Pensar a ética como criação do indivíduo como obra de si mesmo, como *parresía* cínica, prática e atitude, é condição da estética da existência. Tal atitude envolve importante pergunta feita por Foucault: "O que é que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual de experiências possíveis? Não se trata, portanto, de uma análise da verdade, mas sim do que poderíamos chamar de uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos [...]?" (FOUCAULT, M., 2001a, p. 1506)

As respostas a essas questões devem levar em conta a noção do atual, um atual que se configura no que é possível, no que desatualiza o presente, e ao mesmo tempo faz a crítica do presente, interrogando-o sobre própria atualidade, em uma atitude-limite, e aqui destaco a arte como atitude limite. A atualidade exige a "reativação permanente de uma atitude, isto é, de um êthos filosófico que poderia ser caracterizado como crítica permanente do nosso ser histórico". (FOUCAULT, M., 2001a, p. 1390). Definir a atualidade por essa via ontológica e, aqui destaco por uma via estética, é problematizar a nossa vulnerabilidade na perspectiva de atitude-limite. Lembro que essa via estética foi um modo de Foucault fazer um percurso filosófico em que dá lugar a literatura, a pintura, a fotografia, ao cinema, a música, entre outros. A literatura é especialmente um dos fios condutores dos estudos sobre arte, está sobretudo presente nos ditos e escritos sobre a loucura, a morte, a modernidade, indo além das temáticas literárias. A literatura, chamada por ele de "a grande estrangeira", (FOUCAULT, M., 2001, p.1602) permite a Foucault, em suas experiências de pensamento, o jogo do limite e da transgressão. O "fora", com base em Blanchot, a "passagem ao limite", "transgressão", de matriz em Bataille, os escritos sobre Flaubert, Mallarmé, Sade, Holderlin, Artaud, foram imprescindíveis para Foucault, nos

anos 60, ampliar os estudos das práticas de “homens infames”, tais como Pierre Rivière e Herculine Bardin, cuidadosamente estudados nos anos seguintes. Contudo, nesse texto a experiência de pensamento, o jogo do limite e transgressão será apresentada na pintura de Manet.

O objetivo da pesquisa foi tecer relações entre a coragem da verdade, a *parresía* cínica, o cuidado de si, e os possíveis desdobramentos e implicações no domínio da arte na Modernidade, em especial, na pintura de Manet. Para Foucault a arte na Modernidade foi veículo do cinismo, a arte de Manet é da ordem do desnudamento, do desmascaramento, e tal noção me inquietou me levando perguntar quais as relações e implicações do problema da coragem cínica da verdade, chamada por Foucault de *parresía* cínica, na arte de Manet.

A *parresía* cínica, como coragem da verdade, atualiza-se na arte moderna de Manet, enquanto atitude que pode ser atualizada no jogo *parresiástico* cínico, que quando estabelecido permite a manifestação da verdade através de um “outro olhar” na arte. Tal olhar novo é *parresía* como *la vraie vie*, como dimensão de uma estética da existência, reconfigurando o cuidado de si dos gregos, como um modo de “vida outra”. Para mostrar o jogo *parresiástico* que se configura nessa “vida outra”, a pesquisa salienta a “atitude” de Manet, expressa na sua pintura, o que será problematizado na obra *Olympia* (1863) mostrando como se estabelece a relação entre o artista Manet, a obra, o espectador no que se refere à atitude, no modo de relacionamento com a realidade, no modo de pensar e sentir, no modo de agir, no cuidado de si como *bíos* ético e estético.

2 | NA ARTE A *VIE VRAI* É TRANSFIGURAÇÃO É *PARRESÍA*

Tanto a arte como a filosofia se fazem presentes no aqui e agora, atualizando. Foucault observa que nesse fazer ocorre um deslocamento, o que chamou de transfiguração. A arte se faz atualizando *la vraie vie*. É deslocamento do real como ontologia crítica de nós mesmos, um êthos, uma forma de ultrapassagem, uma atitude limite. A transfiguração exige um olhar cuidadoso e atento da realidade, um olhar que capture detalhes e linhas de força, juntamente com a decisão de fazer a realidade “outra”. “Foucault, portanto, sugere aqui que o olhar crítico, essa operação de ‘tornar visível o visível’, pode, em certos aspectos, assimilar o que a transfiguração produz no domínio estético”. (CREMONESI, L., 2015, p.134) Segundo Foucault, a arte está ligada à vida, com os jogos de verdades, como o *ethos* dos indivíduos e não apenas ligada aos objetos. Ele viu isso na arte moderna, aquela que liga o estilo de vida e a manifestação da verdade, pois é *parresía*, e mais especificamente é *parresía* cínica. Nessa visão a arte poderia ser o espaço para restaurar e conhecer o jogo dos discursos, onde seria possível observar as condições sob as quais os processos de constituição do sujeito foram dados, onde se poderia ver os jogos de limite e transgressão, e as possibilidades de constituir resistência, entendida como a coerência entre a verdadeira fala e o estilo de vida. A noção de *parresía* está presente em conferências e palestras que

ele pronunciou nos anos 80. Mas é no curso de 1983, *O governo de si e dos outros*, e no de 1984, *A coragem da verdade*, que ele adentra na discussão do que chamou de ontologia dos discursos de verdade, como, por exemplo, o discurso da *parresía*, aquele situado no sujeito e nos efeitos produzidos no seu interlocutor. Há um movimento que convoca para pensar e agir a fim de reelaborar as relações entre o sujeito e a verdade. Para Foucault a *parresía* abre para um risco indeterminado, ou seja, ela não tem um efeito codificado. Risco esse que ocorre na arte moderna de Manet, como condição de possibilidade do cuidado de si, na verdade do artista, da obra, e do espectador_uma ontologia do sujeito na experiência ético-estética, que se configura como estética da existência. A atitude-limite, a *parresía*, o risco indeterminado, o cuidado de si, se constituem na estética da existência. Foucault percebeu na atitude da Modernidade, na atitude de Baudelaire, aquela atitude que ultrapassa o limite, que excede, que desloca, gerando descontinuidades, e nessa atitude Foucault situa a arte moderna como possibilidade da invenção. Nessa perspectiva, na medida em que um quadro, uma pintura, no caso da pesquisa realizada, especificamente a pintura de Manet, deixa de ser um quadro-espetáculo, para ser quadro-objeto, a imagem deixa de ser imagem de ficção para ser imagem física, aquela que inaugura algo novo, que faz o espectador se deslocar, e participar da obra. Em tal perspectiva, a criação artística passa a ter assinatura de verdade em sua materialidade, como um campo de visibilidades e de experiências, tanto para o artista, como para o espectador, o qual deixa de ser observador passivo de um espetáculo para ser o “outro do espectador”, um “espectador outro”. Isso pode acontecer quando, na relação entre a obra, com as suas características pictóricas, o artista em sua verdade de vida (*alethés bíos*) como obra, e o espectador (*bíos kynikos*) que, ao ver a imagem, obriga-se a ocupar uma posição ativa, e passa a fazer parte de um jogo *parresiástico* cínico, o jogo do arriscar a vida, do posicionar-se e expor a própria vida, do desnudar-se, numa transfiguração ético-estética. A verdade *parresiástica* cínica põe em risco a vida do artista e do espectador, porque diz do que excede, do elementar da existência, da verdade que ultrapassa os limites e desloca o espectador da sua posição, com um “outro olhar”, um olhar transfigurado, uma “vida outra”, portanto um “outro do espectador”. Isso ocorre quando se estabelece um jogo situado na terceira forma de coragem da verdade, apresentada por Foucault na aula do dia 14 de março de 1984. A primeira forma de coragem é a “ousadia política”, uma insolência caracterizada pela bravura, a qual leva o democrata e também o cortesão a arriscarem a vida quando dizem algo contrário ao da Assembleia (democrata), ou ao cortesão (Príncipe). A segunda forma de coragem é a “ironia socrática”, ou seja, aquela que gera o risco da cólera, quando há a coragem de reconhecer que, o que as pessoas dizem saber, elas não sabem. E a terceira forma de coragem é a do cinismo, pois a coragem está em expor a própria vida, expor não somente pelo dizer, mas pela própria maneira de viver numa *alethés bíos*.

31 AS OBRAS DE ARTE COMO “INSTAURADORAS DE DISCURSIVIDADE-“PENSAMENTO PICTURAL”

No texto *Qu'est-ce qu'un auteur*, resultante da conferência proferida na *Société Française de Philosophie*, em 22 de fevereiro de 1969, e do debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. D'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl. Em 1970, Foucault se refere aos “fundadores de discursividade” (FOUCAULT, M., 2001, p.832), ou seja, aqueles que criam novas possibilidades e regras para a formação de outros textos, mas também novos modos de produzir a compreensão do mundo. Ao falar da função autor, limitou-se ao autor entendido como autor de um texto, de um livro, mas apercebeu-se que teria sido necessário tratar do que é a “função autor” na pintura, na música, na literatura, etc. Assim poderíamos perguntar se no caso das obras de arte, a pintura, em especial, um pintor, em sua “função autor” também teria esse papel de “instaurador de discursividade”. A função autor é “característica de um modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”. (FOUCAULT, M., 2001, p.826) O autor não pode ser procurado no escritor, e aqui poderíamos dizer, também no pintor, pois se trata de um jogo. Foucault se ateu ao mundo dos discursos, mas afirma que teria sido necessário falar do que seria a função autor na pintura, na música, nas técnicas. Os “fundadores de discursividade” são autores que produzem, além de suas obras, alguma coisa a mais, produzem “a possibilidade e a regra de formação de outros textos”. (FOUCAULT, M., 2001, p.832) Ora, se a “função autor” poderia ser pensada na pintura, ou na música, então os artistas seriam vistos como “fundadores de discursividades”, pois poderiam produzir outras formas de arte, outra arte. Assim, se Foucault coloca as obras de arte como “instauradoras de discursividade”, então é possível cogitar um “pensamento pictural”, e uma estética da imagem na ontologia do presente. As obras pictóricas são objetos históricos que em determinados momentos e condições de possibilidade foram produzidas. Entretanto, “o pensamento da pintura pode ir além das condições históricas do pensamento de seu tempo”. (ARASSE, D. 2014, p.251) Pode ir além porque, enquanto imagem, não verbaliza, mas mostra e “pensa” por imagens. Importante ressaltar que o interesse de Foucault pelas “obras” e, em específico, por “obras de arte da pintura” não passa por uma visão “estética”, mas sim pelas visibilidades, por uma preocupação epistemológica e crítica. Nesse aspecto observa-se que Foucault não faz o estudo de um objeto artístico para dar um significado ao objeto. Ao contrário, ele se interessa pelo que a imagem faz, na dimensão do pensamento, e menos pelo que ela diz, pois ela pode ser comparada ao discurso. Contudo, ressalta-se que a pintura é o campo do visível, enquanto o discurso, o campo dos enunciados. Isso faz com que seja possível afirmar que a imagem na pintura também passa pelas condições de visibilidade e em cada *epistémé*, posto que há determinada possibilidade de saber-poder sobre o homem, sobre os objetos de conhecimento. Assim, o que é invisível numa pintura, numa imagem, o que é invisível para quem vê uma obra de arte, é parte integrante da

invisibilidade de quem vê.

4 | A ARTE PINTURA – DISCURSIVIDADE E MATERIALIDADE

Nas aulas de História da Arte e Estética da Pintura Ocidental, em Tunis (1967–1968) e nos estudos que realizou sobre Manet, Foucault estava, de certa forma, buscando entender os lugares de visibilidade próprios da pintura. Desde a análise de *Las Meninas*, até os estudos sobre Manet, ele percebia que com a pintura de podia diagnosticar as condições de possibilidade de configurações visíveis, seja na forma representativa de *Las Meninas*, ou na materialidade da *Olympia* de Manet. Segundo Triki, “[...] cuidando para não cair em um tipo de fenomenologia da experiência perceptiva [...]” (TRIKI, R., 2004, p.58), a pintura permite diagnosticar “nos lugares de visibilidade que oferece a pintura, dispositivos próprios a tal pintura, ou tal formação histórica”. (TRIKI, R., 2004, p.60) Preocupado com a escrita da arqueologia do saber, cuidando para não pensar um sujeito criador, receptor aos moldes da fenomenologia, esses estudos poderiam ter um fundamento estético baseado nas características das obras, tal como as análises feitas sobre as 13 obras de Manet na Conferência de 1971, em que ele coloca a pintura como lugar de visibilidades, assim como um documento. “Seria, portanto, o documento por excelência que se estenderia, num plano de espaço, no campo das presenças e concomitâncias, dos novos objetos e de suas relações.” (TRIKI, R., 2004, p.60)

Stefano Catucci, quando perguntado sobre uma possível dimensão estética na obra de Foucault, responde que não se encontram nem em uma teoria da sensibilidade, nem em um pensamento específico dirigido à experiência da arte, nem em uma crítica, mas ele não isola o elemento estético como uma dimensão de si. Escreve Catucci:

Foucault, no entanto, não isola o elemento estético, não o identifica como uma dimensão por si só, mas a considera uma das muitas camadas que compõem a *epistémé* de uma época. A arte, da literatura à pintura, é para ele uma fonte, um documento a ser colocado ao lado de outros — textos filosóficos, relatórios médicos, relatórios policiais etc. — no arquivo de um período histórico. (CATUCCI, S., 2019. Trad. nossa)

O que Foucault faz apontando as referências à pintura e à literatura em *As palavras e as coisas*, por exemplo, é mostrar um sistema de conhecimento, mostrar “um sensor que sinaliza o limite das práticas. As obras [...] mostram as lacunas e a temporalidade da Ordem”. (CATUCCI, S., 2019) O autor pondera que, ainda que não seja reconhecida por Foucault, é possível dizer que há uma “dimensão estética” atuando nas análises, por exemplo no tema do olhar e a importância que têm em seus escritos, “as descrições de cenas apresentadas quase como instantâneos do momento histórico a serem observados, seja o *Navio dos Loucos* ou Borges, a tortura com que se abre *Vigiar e punir* ou descrever o elefante com o qual ele inaugurou, em 1981, o curso *Subjectivité et vérité*.” (CATUCCI, S., 2019) O olhar, a atividade perceptiva, configura como possibilidade crítica da filosofia, ainda

que permaneça como um componente operacional do pensamento crítico. Foucault “atribui à possibilidade de forçar os limites da fala, valorizar a alteridade e praticar a resistência deve ser rastreado precisamente àquele excedente de visível que o enunciativo não pode adquirir.” (CATUCCI, S., 2019, trad. nossa)

Muitos aspectos da pintura de Manet atraíram Foucault. Ele faz um paralelo, por exemplo, entre a obra literária de Flaubert. A partir de Manet, a pintura tem a sua superfície quadrilátera, e a obra literária tem o murmúrio infinito do escrito. A pintura pode expressar na sua singularidade do visível. *A pintura de Manet*¹ é o título do livro e da conferência que Foucault proferiu em Milão (1967), na *Albright-Knox Art Gallery* de Buffalo (8 de abril de 1970), sobre o *Bar des Folies Bergères*, em Florença (novembro de 1970), em Tóquio (1970), e a mais conhecida, a de Tunis (1971), com o título *A Pintura de Manet*. Ele foi considerado o pintor que, pela primeira vez, depois da Renascença, permitiu-se utilizar e fazer valer, no interior daquilo que representava, as propriedades materiais do espaço onde pintava, qual seja a tela, a parede, entre outros, representando as três dimensões e provocando o outro olhar do espectador. Porém negava o matérico, a materialidade do quadro, que ocupando um espaço permitia ao espectador deslocar-se e olhar sob diferentes ângulos a obra. É pertinente que Manet tornou possível o impressionismo, mas não é a esse aspecto que ele se destaca em sua pesquisa. É possível afirmar que Manet fez outra coisa, que ele fez talvez até bem mais do que tornar possível o impressionismo.

Parece que, para além mesmo do impressionismo, o que Manet tornou possível é a pintura posterior ao impressionismo, é toda a pintura do século XX, é a pintura no interior da qual ainda, atualmente, desenvolve-se a arte contemporânea. Essa ruptura profunda ou essa ruptura em profundidade que Manet operou, ela é sem dúvida um pouco mais difícil de situar do que o conjunto das modificações que tornaram possível o impressionismo. (FOUCAULT, M. 2004, p.22)

Explicava Foucault que, depois do século XV, a tradição da pintura ocidental tentava mascarar e contornar o fato de que a pintura estava “[...] inscrita em um certo fragmento de espaço que podia ser uma parede, no caso de um afresco, ou uma prancha de madeira, ou ainda uma tela, ou mesmo, eventualmente, um pedaço de papel” (FOUCAULT, M. 2004, p.22). Com isso, negava-se a materialidade do quadro enquanto espaço diante do qual o espectador podia estar, se deslocar, girar.

Entre outras características, a arte de Manet tira o espectador do seu lugar estável, quando subverte a arte clássica, baseada nos cânones de uma estética firmada na sensibilidade do espectador. Manet deixou agir os elementos materiais puros e simples do quadro, as suas propriedades em si. Faz uma ruptura com a pintura representativa. Na visão de Foucault, Manet modificou as técnicas e os modos da representação pictórica. Passados 13 anos da Conferência de Tunis, na aula de 29 de fevereiro de 1984, segunda

¹ O texto “O negro e a superfície”, publicado na íntegra no *Michel Foucault*, obra dirigida por Philippe Artières, Jean-François Bert, Frédéric Gros e Judith Revel, apresenta importantes registros dos estudos sobre Manet, incluindo as imagens dos manuscritos de Foucault, bem como *La Peinture de Manet*.

hora, no Curso *A coragem da verdade*, Foucault fala do escândalo de Manet em seu antiplatonismo, ou seja, “a arte como lugar de irrupção do elementar, desnudamento da experiência.” (FOUCAULT, M., 2011b, 174) Ali ele trata da arte de Manet como aquela capaz de fazer uma transfiguração estética no *bíos*. A vida cínica foi transmitida e a vida do artista constitui-se um testemunho do que é a arte em sua verdade, pois é capaz de desnudar o elementar da experiência estabelecendo o dizer-a-verdade, de como escândalo cínico. Manet cria a pintura-objeto, aspecto esse que atraiu Foucault, justamente pela novidade do rompimento com a pintura representativa herdada do *Quattrocento* e do moderno.

5 | OLYMPIA— O ESCÂNDALO

Manet relacionou a vida moderna anunciada por Baudelaire aos temas conhecidos da pintura. Discutia com seu professor sobre o papel dos modelos, pois ele queria poses naturais, contrariando a tradição da época da representação dos nus clássicos. Ele foi rejeitado porque pintava pessoas verdadeiras que posavam para o pintor, eram senhores e modelos que se desnudavam. Um exemplo pontual é a nudez de *Olympia*, exposta no *Salão dos recusados*, dois anos depois das celeumas iniciais causadas por sua obra *O almoço da relva*, cuja característica é provocativa, não apenas pela temática, mas também pela maneira não convencional com que Manet trata o corpo desnudo, cuidadosamente pintado sem atribuição de valores. Vários tributos confirmam a contemporaneidade de Manet porque ele atualiza o presente, no sentido da *parresía* cínica. Observa-se que Manet não só marcou a história da pintura na segunda metade do século XIX, como do século XX, até os nossos dias. A arte de Manet abriu novas possibilidades para a pintura, dentre elas, na visão de Foucault, a relação com o espectador que é mobilizado, a partir das propriedades, das qualidades ou limitações da pintura.

O que Manet fez (é, em todo caso, um dos aspectos, eu creio, importantes da modificação trazida por Manet à pintura ocidental) foi fazer ressurgir, de certa forma, no interior mesmo daquilo que estava representado no quadro, essas propriedades, qualidades ou limitações materiais da tela que a pintura, que a tradição pictórica havia até então tido por missão, em certa medida, contornar e mascarar. (FOUCAULT, M. 2004, p.23)

Manet tinha uma liberdade com as formas tradicionalmente aceitas de representação, pois era uma pintura que se caracterizava por revelar as incoerências de sua feitura. *Olympia*, com o seu olhar fixo de prostituta, tem uma materialidade que desconcerta o espectador, o qual pode se colocar em vários lugares se apropriando de sua ficção principal. O tema prostituição mistura sexualidade e dinheiro, dois aspectos delicados para a burguesia. A categoria prostituta é mantida nas margens do espaço social. Por outro lado, as mudanças da cidade davam espaço para o modelo do desejo da burguesia, com a crescente demanda por intimidade, a sedução, o temor do vício, a repressão e o confinamento ao bordel. O nu era embaraçoso, pois remetia à sexualidade, o que precisava ser banido. Para Clark, *Olympia* insistiu no embaraço dando forma visual.

O nu em seu estado de degeneração remetia diretamente à sexualidade: a identidade sexual não estava em parte alguma senão no corpo; e não estava ali como uma estrutura ou um conjunto de atributos, mas tinha de ser figurada como interferência e excesso, um tecido de estranhezas e ausências de certeza. (CLARK, T.J. 2004, 190)

A façanha de *Olympia* é a que confere a seu objeto feminino “uma sexualidade particular, em oposição a uma sexualidade geral”, cita Clark. Ela olha para o espectador de modo que este imagine uma série situações, oferecimentos, lugares, pagamentos, nada esconde, é a mulher que olha. A prostituição era ameaçadora e extravagante no quadro.

Segundo Compagnon, *Olympia* evidencia um jogo entre tradição e modernidade, entre o efêmero e o eterno. A obra evidencia-se pela força em seus 130x190 cm, que traz uma mulher de verdade que hipnotizava, e hipnotiza até os nossos dias. *Olympia* fala por si mesma, toca o espectador, sem dizer uma palavra. O seu olhar se dirige a todos que a admiram. Mesmo considerando que, naquela época, para os críticos e o público francês, não fosse estranho ver o nu das madonas, das ninfas, das deusas, a exemplo da *Vênus de Urbino* (1538)² de Tiziano, uma das inspirações de Manet, *Olympia* causou tumulto no Salão oficial de 1865, talvez por ser, sem nenhum disfarce, uma mulher parisiense da sua época.

6 I CARACTERÍSTICAS DA PINTURA OBJETO — OLYMPIA COMO O NU ESCANDALOSO

Para escrever sobre o nu de *Olympia* é importante situar o nu como um tema na tradição da pintura no ocidente desde a Antiguidade. Inicialmente, na Antiguidade pagã clássica, o nu era uma forma de manifestação da harmonia natural, da perfeição do corpo, padrão do ideal de corpo.

O corpo nu é objeto de admiração, a expressão e a exibição de um corpo nu representava a sua saúde e os Gregos apreciavam a beleza de um corpo saudável e bem proporcionado. (...) Para os gregos, cada idade tinha a sua própria beleza e o estético, o físico e o intelecto faziam parte de uma busca para a perfeição, sendo que o corpo belo era tão importante quanto uma mente brilhante. (BARBOSA, M.R. *et al.*, 2019)

Nas obras da Renascença cristã o legado grego sobre a arte é retomado num neoplatonismo cristianizado, sendo o nu idealizado como alegoria do espírito, o que pode ser observado em Botticelli (1444–1510), em Rafael (1483–1520), Michelangelo (1475–1564) e Tiziano Vecelli (1477–1576), dentre outros. Sobre esse legado, explicava Foucault que depois do século XV, a tradição da pintura ocidental tentava mascarar e contornar o fato de que a pintura estava “[...] inscrita em um certo fragmento de espaço que podia ser uma parede, no caso de um afresco, ou uma prancha de madeira, ou ainda uma tela, ou

² *Vênus de Urbino* (1538) atualmente se encontra na Galleria degli Uffizi em Florença. A inspiração de Ticiano foi a *Vênus Adormecida* (1510) finalizada por ele, encontrada atualmente em Dresden na Alemanha, na Pinacoteca dos Mestres Antigos.

mesmo, eventualmente, um pedaço de papel.” (FOUCAULT, M. 2004, p.22) Desse modo, negava-se a materialidade do quadro enquanto espaço diante do qual o espectador podia estar, se deslocar, girar. Exemplos dessa negação pode ser observado na relação com *A Vênus Adormecida* (1507-1510) e a *Vênus de Urbino* (1538). A primeira é uma obra do renascentista Giorgione (1477–1510). Por sua vez, Tiziano pinta a *Vênus de Urbino*. As duas obras podem ser observadas a seguir, contrastando com o nu audacioso pintado por Manet, a *Olympia*.

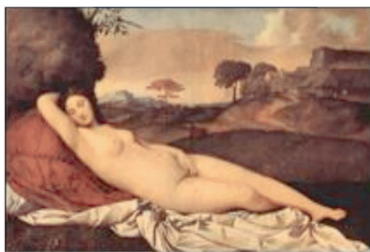


Figura 1-GIORGIONE. *Vênus Adormecida*, 1507-1510, Lona, óleo sobre tela. 108,5 cm×175cm.

Fonte: Gemäldegalerie Alte Meister.



Figura 2-TIZIANO, *Vênus de Urbino*, 1538, óleo sobre tela.

Fonte: Galleria degli Uffizi, Florença, Itália. 119x 165cm



Figura 3-MANET, Édouard. *Olympia*, 1863, óleo sobre tela, 130,5 x 190 cm

Fonte: Musée D'Orsay, Paris

O corpo nu da *Vênus Adormecida* é o de uma mulher adormecida ao ar livre sobre um lençol branco e um travesseiro recoberto por um veludo vermelho, numa atmosfera sonhadora. Seu corpo segue as linhas da paisagem ao fundo. *A Vênus de Urbino*, deusa do amor, está iluminada várias partes do corpo, porém, há um ponto de fuga no espaço e o corpo despido. Este ponto situado na altura do seu olho esquerdo e na linha vertical de prumo na mão esquerda, mascara, ilude, colocando o espectador num lugar fixo. Segundo autores da história da arte, tanto na obra de Giorgione como na de Tiziano, o nu aparece como fábula:

O nu, como era então concebido, era usado para fazer fábulas, mitologia e história antiga. Isso deu origem à produção de imagens meticulosas. No que diz respeito às formas femininas, seus apóstolos se abstiveram mais particularmente de qualquer estudo real da vida, a fim de manter os contornos, por imitação ininterrupta, do Renascimento italiano. (DURET, 1926, p. 38)

Inspirado na *Vênus de Urbino* de Tiziano, Manet pintou *Olympia*, que, apesar da inspiração, já não é uma deusa. Ao contrário do nu da deusa, o nu que Manet apresenta trás a presença do feminino de uma mulher que escandaliza o espectador pelo olhar.

71 OUTRO LUGAR DE VISIBILIDADE

Para diagnosticar as condições de possibilidade de outro lugar de visibilidade, talvez um pensar pictural que pense a arte de Manet, enquanto “atitude”, é preciso problematizar, de modo metódico, a obra *Olympia*, para “olhar pensando” o nu escandaloso, assim como Foucault fizera na Conferência de Tunis (1971) em que apresenta as 13 obras de Manet destacando três elementos: o espaço da tela, a iluminação e o espectador, mas indo além. Ou seja, também é possível observar outros deslocamentos, e descontinuidades, que levam a um quarto elemento, qual seja, a nudez como excesso, como corpo presença na relação com o espectador, o qual se transfigura, passando a ser o “espectador outro”, modificando a sua atitude no modo de relacionamento com a realidade, no cuidado de si, como *bíos* ético e estético. A transfiguração pode ocorrer no jogo *parresiástico*, uma experiência do espectador com o artista e a obra, onde a vida do espectador (*bíos kynikos*) se submete à prova da verdade (*alethés bíos*), e ao risco do excesso, ao escândalo cínico da verdade de si, pois é ele que ilumina a nudez de *Olympia*.

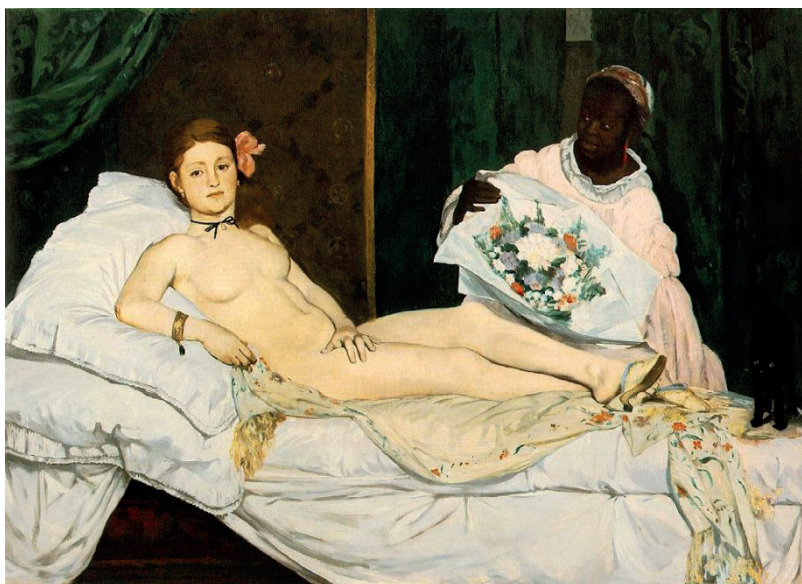


Figura 4 - MANET, Édouard. *Olympia*, 1863,

óleo sobre tela, 130,5 x 190 cm

Fonte: Musée D'Orsay, Paris.

Ao iluminar a obra com o seu olhar, ocorre uma mudança de posição do espectador diante do quadro, pois há o surgimento da “imagem”, do corpo, do excessivo, que escandaliza. A isso Foucault chamou de o “elementar da existência” da *parresía* cínica. Segundo Sergio Lima, há um acontecimento quando a imagem aparece: O escândalo

provocado pela pintura *Olympia* é um acontecimento inaugural, no sentido da arte moderna, “[...] é sempre dupla presença do visível e do invisível, [...] como o feminino, matriz de todas as formas. Revelação imediata e incontornável. É simultânea, é presença e corpo que ilumina ao mesmo tempo”. (LIMA, S.; GENOVESE, M. 2012, p. 8). A imagem “é sempre dupla presença”, sendo que no acontecimento escandaloso de *Olympia*, a dupla presença é a do corpo, e a da verdade *parresiástica* cínica do corpo nu, transfigurado em “outro olhar”, pois a imagem não é espetáculo.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte, com as características da obra de Manet, é uma arte que pode modificar esta triangulação artista, mais obra, mais espectador. A materialidade da obra permite o acontecimento do jogo *parresiástico* cínico. Nesse, a vida verdadeira, a “outra vida” é convocada para que se afirme o “outro olhar”, que é decorrente da ultrapassagem dos limites, do excesso, fazendo o espectador deixar de ser espectador, modificando-se e experimentando o “outro espectador”, a “vida outra”, *la vrai vie*, no sentido de pensar com Foucault a relação entre “cuidado de si” e vida verdadeira na vertente da estética da existência e a partir do jogo *parresiástico* cínico. Assim é possível afirmar que uma transfiguração do êthos do espectador numa estética, como maneira de ser, como estética da existência.

Entende-se que o retorno aos antigos para pensar a trans-historicida da atitude, como a dos cínicos, e buscar a referência do cuidado de si e da *parresía* cínica, foi um caminho que possibilitou a Foucault pensar uma estética de transformação de si como um processo criativo da verdade de si. A aproximação com o processo criativo, com a arte, especialmente com obras cuja referência é o escândalo da verdade aos moldes da *parresía* cínica, dá ao caráter estético do processo de transformação de si um sentido ético, não só na criação, na preparação para a vida, no ocupar-se de si, como também na transgressão e na resistência ao poder assujeitador. Isso é possibilitado pelas linguagens que fogem ao modelo ordinário da representação, como a da loucura, bem como à descoberta de um modo de vida.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. *et. al.* **Michel Foucault**. Trad. Abner Chiquieri. Rev. tec. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

ARASSE, D. Elogio paradoxal de Michel Foucault através de As Meninas. *In*: ARTIÈRES, P. et al. (dir.). **Michel Foucault**, Trad. Abner Chiquieri. Rev. tec. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense, 2014. p. 251.

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BAUDELAIRE, Charles. **A modernidade de Baudelaire**. Apresentação: Teixeira Coelho. Tradução: Suely Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **O Pintor da Vida Moderna**. Concepção e Org de Jérôme Dufilho e Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

BATAILLE, George. **Manet**. Genebra, Skira, Flammarion, 1955.

BOIS, Maria Clara M. S. **Charles Baudelaire e Edouard Manet**: Por uma arte da vida moderna. Revista Humanidades em diálogo, p.137, vol. II, n. I, nov. 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/pet/sites/fflch.usp.br.df.pet/files/arquivos/completa2.pdf>

CATUCCI, S. O pensamento pictural. In: ARTIÈRES, P. (org.). **Michel Foucault, a literatura e as artes**. Trad. Pedro de Souza e Jonas Tenfen. São Paulo: Rafael Copetti, 2014. Editor. p. 136.

CATUCCI, S. Risposte al forum "Letteratura e arte in Foucault". **Materiali foucaultiani**, Disponível em: <http://www.materialifoucaultiani.org/it/materiali/altri-materiali/62-forum-letteratura-e-arte-in-foucault/165-materiali-foucaultiani--stefano-catucci-1.html>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CLARK, T. J. **A pintura da vida moderna**: Paris na arte de Manet e de seus seguidores. Tradução: José Geraldo Couto. Ed. revisada. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Trad. de Cleonice P. Mourão, Consuelo F. Santiago e Eunice D. Galéry. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CREMONESI, L. Askêsis, êthos, parrêsia: pour une généalogie de l'attitude critique. In: LORENZINI, D.; REVEL, A.; SFORZINI, A. (dir.). **Michel Foucault éthique et verité** (1980-1984). Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 2015. p. 134.

DURET, T. **Histoire de Edouard Manet et de son Œuvre avec un Catalogue des Peintures et des Pastels**. Paris: Bernheim – Jeune, éditeurs d'art, Faubourg Sainte – Honoré, 1926.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000. Título original: *Histoire de la Folie à l'Âge Classique*. Paris: Gallimard, 1972.

_____. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 5ª Reim. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; Rev. técnica J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. Loucura, literatura, sociedade. In: **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Org. de Manoel Barros da Motta; trad. Vera Lucia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Pp.210-234.

_____. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2000.

_____. **Dits et écrit**, 1954-1988 vol I - 1954-1975. Édition établiesous *la direction de Daniel Defert et François Ewald*. Paris: Quarto Gallimard, 2001.

_____. **Dits et écrit**, 1954-1988 vol II - 1976-1988. Édition établiesous *la direction de Daniel Defert et François Ewald*. Paris: Quarto Gallimard, 2001a.

_____. **La peinture de Manet**: suivi de Michel Foucault, un regard. Dir. Saison Maryvonne *et al.* Paris: Édition du Seuil, 2004.

_____. **A coragem de verdade: o governo de si e dos outros II**. Ed. estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b.

_____. **O governo de si e dos outros**: Curso no *Collège de France*, 1982-1983, Edi. estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, S.; GENOVESE, M. **Secrets in red and green**. Nova York: La Belle inutile edicion, 2012. p. 8.

TRIKI, R. *Foucault en Tunisie*. In: FOUCAULT, M. **La peinture de Manet**: suivi de Michel Foucault, un regard. Dir. Saison Maryvonne *et al.* Paris: Édition du Seuil, 2004. p. 58.

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 15/05/2021

Wilson Ferreira Barbosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre - RS
<http://lattes.cnpq.br/6741294373802817>

RESUMO: O tema dicotômico identidade/alteridade presente no conto *Espelho meu* é o ponto de partida para reafirmar a importância da literatura de autoria feminina paraense. *Espelho meu* narra a história da personagem-protagonista, uma menina que dialeticamente está na busca de sua identidade, que quer descobrir-se, está na busca de Si Mesmo. É alguém que procura a autoafirmação em confronto com o Outro. Uma personagem identificada como o ser humano que procura a autorrealização, que está na construção do Si: é a busca de seu posicionamento numa sociedade machista e sexista, uma vez que esse posicionamento é resultado de sua condição de gênero. Nesse contexto, a menina protagonista, ao olhar-se no espelho e descobrir que cresceu, que se tornou ou está se tornando uma mulher, percebe-se que há a representação de sua autonomia e por isso acentua a individualidade feminina, que amplia o indivíduo que busca sua emancipação social, política e sexual.

PALAVRAS - CHAVE: Literatura feminina. Alteridade. Identidade. Maria Lúcia Medeiros.

IDENTITY AND OTHERNESS IN THE *ESPELHO MEU*

ABSTRACT: The dichotomous theme of identity/otherness, present in the short-story *Espelho meu* (Mirror of Mine), is the starting point to reaffirm the importance of literature by women authors from Pará. *Espelho meu* (Mirror of Mine) tells the story of the protagonist-character, a girl who is dialectically in search of her identity, who wants to discover herself, is in search of herself. She is someone who seeks self-affirmation in confrontation with the Other. A character identified as the human being who seeks self-realization, who is in the construction of the Self: it is the search for her positioning in a sexist and macho society, since this positioning is the result of her fender condition. In this context, the girl protagonist, when looking in the mirror and discovering that she has grown up, that she has become or is becoming a woman, one realizes that there is a representation of her autonomy and therefore accentuates the feminine individuality, which expands the individual who seeks her social, political and sexual emancipation.

KEYWORDS: Literature by women. Otherness. Identity. Maria Lúcia Medeiros.

QUEM É MARIA LÚCIA MEDEIROS?

Maria Lúcia Fernandes de Medeiros, assim está em seu registro de nascimento, é uma contista que nasceu em Bragança (Nordeste do Pará), em 15 de fevereiro de 1942, onde morou até os 12 anos de idade. Após esse

período, mudou-se para a capital, Belém, com a família. Em 1967 iniciou sua carreira como estudante da graduação em Letras, na Universidade Federal do Pará (UFPA), concluindo seus estudos em 1970. Em 1978 especializou-se em Teoria Literária e naquela mesma instituição tornou-se pesquisadora e professora de Literatura Infantojuvenil. Foi formadora de professores da rede pública, através do projeto promovido pelo Ministério da Educação e Fundação de Assistência ao Estudante, em 1985. Ela também foi uma das fundadoras da Casa da Linguagem/Fundação Curro Velho¹, em 1991, sendo uma de suas consultoras até a sua morte. Teve vários contos seus indicados como leituras obrigatórias para os vestibulares da Universidade Federal do Pará. Faleceu em 2005, em Belém.

A estreia de Maria Lúcia Medeiros como escritora foi com o conto *Corpo inteiro* que foi publicado na antologia organizada por Fanny Bramovich, intitulada *Ritos de passagem de nossa infância e adolescência*, em 1984, na cidade de São Paulo, pela editora Summus. A seguir, sua herança literária por ordem de publicação: seu primeiro livro foi editado e lançado em 1988, pela editora Roswitha Kempf, intitulado *Zeus: ou, a menina e os óculos* e a segunda edição foi lançada em 1994, por Maria Lúcia Medeiros editora; o segundo livro *Velas, por quem?* foi lançado pela editora Cejup, em 1990 e republicado pelo jornal *A Província do Pará*, incluído na “Coleção Nossos Livros”, em 1997; a obra *Quarto de hora* foi também editada pela Cejup, em 1994; *Horizonte silencioso*, quarto livro de contos, foi lançado no mercado, na cidade de São Paulo, pela Boitempo Editorial, em 2000; no ano de 2003, a editora Amazônia, lançou *Antologia de Contos*, seu quinto livro; e em 2005, meses após a morte da escritora, a Secretaria de Cultura do Estado do Pará, publicou *Céu Caótico*, seu sexto e último livro.

Após essa sumária apresentação biobibliográfica da contista paraense, meu objetivo, ao se fazer o estudo do conto *Espelho meu*, será o de investigar, recuperar e manter o patrimônio da cultura e da literatura produzidas no polo amazônica, no Norte do Brasil, no Pará; porém, não do ponto de vista como literatura regionalista, e sim demonstrar que Maria Lúcia Medeiros é uma das vozes representativas da Literatura Paraense. Também parto da reflexão de que as ações vividas pela personagem-protagonista configuram temas de ordem universal. Isto posto, demonstrarei que tanto linguagem como a paisagem não são restritas aos limítrofes paraenses; dito de outra forma, não são comportamentos, experiências e ambientes vivenciados exclusivamente pelo homem da Amazônia, mas refletem o posicionamento e o círculo ambiental de qualquer ser humano.

Diante dessa proposta, minha intenção maior é acentuar ainda mais a escrita feminina paraense diante do atual cenário brasileiro, em que a literatura produzida por mulheres está cada vez mais ganhando seu espaço, alçando voos ainda mais elevados, saindo inclusive, de seus espaços geográficos. Seus contos escritos no final do século XX fazem com que Maria Lúcia Medeiros seja reconhecida no cenário literário e cultural no estado do Pará e fora dele, através de diversos trabalhos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores de

¹ <http://www.fcp.pa.gov.br/espacos-culturais/casa-da-linguagem>, Acesso em 28 jan. 2021.

diversas universidades do país, contribuindo, assim, para o enriquecimento da literatura brasileira produzida na Amazônia.

O PERCURSO DA ESCRITA FEMININA

A possibilidade de interferir na realidade que nos é legada, interpretando-a e reescrevendo-a à luz de novos conhecimentos, é uma forma de fraturar e desestabilizar a lógica da coerência, da totalização e da verdade instaurada pela racionalidade hegemônica (patriarcal) para devolver nossa identidade cultural a diferença, a descontinuidade e a heterogeneidade que a constituem. Sem esses elementos, a memória literária autorizada, ou seja, o legado canônico é mais uma narrativa que não diz nada sobre o que foram e são as mulheres na comunidade imaginada da nação (SCHMIDT, 2017, p. 143).

Partindo da reflexão da pesquisadora Rita Terezinha Schmidt é papel do crítico literário dar novo sentido às obras que foram esquecidas apenas por terem sido escritas por mulheres. Mulheres escritoras que certamente proporcionam um novo olhar sobre o mundo e rompem com um legado pré-estabelecido para criar sua própria identidade. E o pesquisador tentará trazer à tona, por meio de seus estudos e análises, as obras que podem pôr em evidência uma parte da memória que ficou esquecida trazendo um novo olhar a respeito da literatura considerada canônica. Como também fará um trabalho de divulgação dos novos trabalhos que surgem e que não têm uma visibilidade maior.

Para este trabalho serão utilizados os estudos de Thomas Bonnici, com a obra *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências* (2007). Essa é uma obra lexicográfica, elaborada em formato de dicionário e contém vários verbetes sobre a história do movimento feminista, bem como definições referentes à literatura, à ficção, e vários esclarecimentos que abrangem os estudos de conteúdo de gênero, em concordância com a psicanálise, a sociologia e a política envolvendo também a sexualidade. Sobre a literatura de autoria feminina, que no decurso de vários anos foi deixada num cenário de obscurantismo, Bonnici (2007, p. 77, grifo do autor) tem-nos a dizer o seguinte:

O patriarcalismo, a cultura machista, o analfabetismo e a exclusão da mulher de qualquer grau de poder no Brasil Colônia, como também extensos e profundos resquícios coloniais após a Independência, fizeram com que as obras de **autoria feminina** fossem relegadas completamente ao esquecimento e violentamente criticadas por adeptos da manutenção da hierarquização e do aniquilamento literários.

Durante muito tempo a escrita literária de autoria feminina foi sempre desprezada, deixada no esquecimento. Esse isolamento literário foi imposto por uma sociedade sexista, patriarcal e misógina; a mulher sempre esteve sob o julgo do machismo, sempre foi posta em segundo plano, para não falar na sua condição de quase inexistência. O ato de escrever era, então, elitizado, sob o prisma, obviamente, de que quem escrevia era o considerado letrado e do sexo masculino.

Assim, embora houvesse mulheres escritoras, elas não eram referendadas por causa dos preconceitos que sofriam, como por exemplo, o preconceito de gênero e de raça, e sua produção literária era considerada frágil e sentimental; sua presença fazia parte de uma narrativa cuja voz era julgada como algo dissonante, em detrimento de obras escritas por homens.

Ainda de acordo com Thomas Bonnici (2007, p. 235): “De Beauvoir (1980) analisa certos fatores (biológicos, socioeconômicos, psicológicos) que foram usados para que o homem se tornasse o Ser e a mulher o **Outro**”. Ao citar as palavras daquela que é considerada como uma das maiores figuras representativas do movimento feminista – Simone de Beauvoir (1908 – 1986) – pode-se dizer que a mulher estava entregue ao papel de dominada e subordinada. Ao escrever o “Outro” com letra maiúscula, Simone de Beauvoir descreve a mulher como qualquer ser desprovido de individualidade, o objeto manipulado que não exerce o papel de sujeito “que é marginal, hostilizado, oprimido e não tem voz” (CALADO, 2012, p. 129). Em outras palavras, a mulher era banida do mundo masculino e sua presença era invisível e descartada.

A Literatura era produzida para um público que era imaginado como se fosse constituído unicamente por leitores homens; assim como várias áreas do conhecimento foram sempre tomadas pelo ponto de vista do homem. Em suma, a mulher era suprimida e esmagada pela sociedade que insistia em mantê-la numa cadeia ideológica de concepções servilistas, desequilibradas e injustas. Com esse modo de pensar, com o desenvolvimento literário e o frutífero mundo cultural, foram criados estereótipos para as mulheres, as vezes delas foram excluídas, silenciadas numa realidade machista e desigual. Essas ideias foram difundidas pelas noções binárias de masculino/feminino, para empregar as palavras de Judith Butler (2017, p. 21). Nesse conjunto, os conceitos de vazio, de emoção, de objeto, seriam da esfera feminina, bem como tudo o que envolvesse intuição e sensibilidade; enquanto que à esfera masculina caberiam os conceitos de substância, razão, sujeito, e as manifestações de ordens intelectuais e culturais (SCHMIDT, 2017, p. 44). Dessa forma, as mulheres foram postas numa redoma feita pelo sentimento “de misoginia literária”. Criou-se a separação entre duas realidades distintas, um dualismo entre o mundo masculino e o mundo feminino, e então as mulheres foram confinadas a um ambiente de enclausuramento cultural e literário e emudeceram diante do mundo masculino autoritário e despótico.

Entretanto, as mulheres não se deixaram abater! Bonnici relata o surgimento da “Segunda Onda Feminista”, em 1949, com a publicação do livro da escritora Simone de Beauvoir, intitulado *O segundo sexo*. Esse livro, de linguagem clara e direta que afrontava a sociedade conservadora e hipócrita do século XX, trata do condicionamento das mulheres perante a sociedade, do ponto de vista da filosofia existencialista; e que, portanto, segundo a autora, não se nasce mulher “torna-se mulher”. E mais ainda, em 1960 houve o “Movimento pela Libertação da Mulher” em que várias mulheres escreveram sobre suas posições teóricas a respeito da Literatura, assim como escreveram críticas feministas:

Ela é o **Outro** que ameaça subverter a ordem racional do discurso. Kristeva afirma que essa revolução poética, intimamente ligada à revolução política e à libertação feminina, corresponde ao discurso subversivo e anárquico adotado pelo feminismo para derrubar o falocentrismo (BONNICI, 2007, p. 236, grifo do próprio autor).

A mulher, a partir desse momento, assume um papel que vem transformar a sociedade através da Literatura. Todos esses movimentos deram um impulso considerável à escrita de autoria feminina. Os nomes de várias escritoras, principalmente aquelas do período colonial e pós-independência, dos diversos campos de atuação, e suas obras que foram relegadas ao esquecimento, tiveram de ser retiradas do anonimato, e lançadas ao público e ainda hoje continuam sendo republicadas. São vozes que não se calam e que muitas delas se apresentam como discursos díssonos, pois fogem ao padrão canônico, a exemplo das escritoras do início do século XIX, cujas obras brasileiras eram desprovidas de sentimentalismo, assim como não havia uma visão exclusivamente romântica e europeizada, como é o caso da maranhense Maria Firmina dos Reis, com seu romance *Úrsula* (1859), que narra a história do povo escravizado pelo olhar, também, de uma escrava. Esse tipo de narrativa é um molde que destoava de obras do mesmo período (o período literário romântico) que retratavam o Brasil seguindo os modelos europeus e com um olhar fantasioso a respeito da formação do povo, da cultura e dos comportamentos brasileiros.

Na esteira do caminho percorrido pela escrita feminina temos que ressaltar o início das pesquisas de cunho crítico sobre a literatura feminista no Brasil. De acordo com Rita Terezinha Schmidt (2017, p. 21 – 25), essas pesquisas tiveram início no ano de 1987, em meio a uma série de embates. No primeiro congresso realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), em maio daquele ano, ocorrido na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Grupo de Trabalho que teve por nome “A mulher na literatura” apresentou os resultados obtidos nas experiências acadêmicas e discutiu-se os caminhos que deveriam ser traçados para o início das pesquisas sobre a escrita feminina. Em 1990, obtivemos o que Schmidt nomeou de “virada historiográfica”, momento em que houve “um comprometimento apaixonado com a recuperação da presença literária da mulher no Brasil pós-independência”. E assim surgiram os estudos que trouxeram à tona a literatura de escrita feminina no Brasil até então deixada para trás por conta de uma visão androcêntrica e também por uma gama de fatores, como o preconceito estético e mesmo o repúdio à literatura feminina.

Após esse passeio pelas veredas que deram início aos estudos feministas e, conseqüentemente, aos estudos da literatura de escrita feminina, o próximo passo é a análise do conto de uma escritora que deixou sua impressão na literatura paraense.

A DESCOBERTA DE SI MESMO

Maria Lúcia Medeiros também é uma escritora que deve ter sua voz ampliada. Ela é uma representante da literatura brasileira, da literatura de expressão amazônica, com uma linguagem potencialmente semiótica em que as palavras de seus contos muitas vezes soam como poesia, o que na Literatura é comumente chamado de prosa-poética; para exemplificar temos o seguinte fragmento: “Um dia porém... não foi só um dia. Foi um belo dia, desses em que tudo dá certo, sai certo, céu aberto, passarinhos cantadores, jambeiros em flor” (MEDEIROS, 1994, p. 68). A linguagem escolhida pela escritora demonstra, por sua expressão, a luta interior de sua personagem, é um momento de descoberta de si mesmo, de desabrochar para a vida adulta. Foi um dia que ficou marcado na vida da personagem-protagonista.

Nesse sentido, a menina protagonista de *Espelho meu*, ao olhar para dentro de si mesma, através do espelho, e descobrir que cresceu, que está se tornando uma mulher, pode-se dizer que ela representa a autonomia feminina, ela adquire a própria independência. Esse é “o discurso feminista” que, segundo Judith Butler (2017, p. 18), demonstra que “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes”, é o início da mudança, o começo de um novo percurso que refletirá a essência do ser humano que se reflete na protagonista. No discurso da protagonista há a representação da individualidade feminina/feminista, que amplia, expande o sujeito enquanto indivíduo que busca sua emancipação social, política e sexual. É a autoconscientização de seu papel enquanto ser transformador da realidade, é o início de uma maneira nova de ver e reagir ao mundo. Todo esse processo de transformação “é derivado da conscientização de gênero” (HOLANDA, 1994, p. 230 – 231), pois a mulher assume seu papel enquanto ser transformador e se conscientiza de que pode mudar a sua própria realidade.

Espelho meu é uma narrativa em que a personagem-protagonista, uma menina, que num dia de domingo, dia de missa, está a se arrumar diante de um espelho que foi presente de sua avó. Assim o narrador inicia a história e lembra a visita da menina à casa da avó: “Era um dia desses que parece que Deus solta os anjinhos pra passear por sobre os montes, campos e vales sem deveres de proteção” (MEDEIROS, 1994, p. 68). Foi nessa visita, nesse dia mágico, “momento divino e celestial”, em que perdeu completamente o medo de qualquer coisa. Foi o dia revelador de sua presença no mundo.

Ocorre que o narrador tem um “flashback” e então irá relatar o que aconteceu na casa da avó para que a menina perdesse o medo “de casa velha, de igreja velha com gente enterrada (que imaginava gemendo e implorando “me tirem daqui!”)” (MEDEIROS, 1994, p. 65). Foi naquela visita em que ela se deparou e enfrentou os “quartos escuros, cheios de móveis escuros, oratórios [...]. E saiu de lá cheia de tralhas, bugigangas, não sem antes sentar e balançar nas cadeiras que rangiam e encarar de frente, olho no olho, todos os retratos tristes das paredes” (MEDEIROS, 1994, p. 64; 69), foi que confrontou com tudo o

que lhe causava medo.

A protagonista, ao olhar sua imagem, vê-se como um ser único, incomparável, e seu reflexo não demonstra que ela é vulnerável ou possui alguma espécie de fraqueza física ou psicológica, o que ela vê é o “eu-ideal” (BONNICI, 2007, p.79). Ela não vê apenas uma garota que está próxima da puberdade, pois já se imaginava crescida e passando batom e arrumando o brinco, e “até a menstruação já esperava com ansiedade”. Ela via algo mais: ela estava diante de alguém com características individuais, indivisíveis; em outras palavras, ela estava sendo “si mesmo” e isso não significava “nada além de gozar da satisfação de ser ‘Si e não o Outro’” (LANDOWSKI, 2012, p. 26). O espelho é para a menina o reflexo de sua interioridade, bem como o da sua personalidade. Revela-lhe toda a plenitude de cuja é portadora.

A menina (o narrador não nomeia a personagem) está na busca de “si mesmo”, ela é a metáfora do ser humano que está em constante conflito interno, e conseqüentemente, gera transformação, na intenção de obter a autoafirmação, a autorrealização:

Do espelho gostava, o único gostar dentro daquele domingo. Espelho assim comprido, dando pra ela se ver inteira e (mais importante) um espelho só dela, comprido que nem ela, refletindo ela descabelada quando levantava da cama. [...] A espinha no rosto, a primeira, os primeiros pêlos, o espelho revelou. E refletiu medos vários, angústias abafadas, coisa que não se esconde de espelhos (MEDEIROS, 1994, p. 63).

Segundo Schmidt (2017, p. 180), ao mencionar Jacques Lacan: “O estágio do espelho configura o momento crucial da formação de uma “origem” do sujeito, através de uma imagem fantasiosa de identificações que vão lançar a criança na história.” De acordo com o pensamento lacaniano, o espelho anuncia as características exteriores do corpo e, ao passar por diversas situações problemáticas, a criança se encontra diante de si mesma ao ter sua imagem refletida no espelho. Ao deparar-se com a imagem de si mesma, há uma reação como se fosse um outro e a personagem não se reconhece. Em seguida, se confunde com a própria imagem, para, então, se reconhecer, descobrir-se com novos valores, novos pensamentos; enfim, o espelho sinaliza uma nova vida para a personagem.

O espelho, então, é a figura alegórica da transição da fase infantil para o princípio do amadurecimento, é um novo universo que se apresenta para o indivíduo. É a descoberta do ser completo, para lembrarmos as imagens de Jacobina, as duas almas (exterior/interior) do ser humano se apresentam diante do espelho². A personagem de Maria Lúcia Medeiros vive num estágio de autoidentificação, a captura do reconhecimento de seu corpo e, como resultado, há a descoberta de si mesmo:

Essa identificação primária da criança com sua imagem é como que o tronco de todas as outras identificações. É uma identificação “dual”, quer dizer, reduzida a dois termos (o corpo da criança e sua imagem), é imediata, “narcísica”, dizia Freud. Lacan a qualifica de *imaginária*, mantendo-se o mais

² Personagem de “O espelho”, de: ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

próximo da etimologia do termo: imaginária porque a criança se identifica a um duplo de si mesma, a uma imagem que não é ela própria, mas que lhe permite reconhecer-se (FAGES, 1971, p. 26).

O reconhecimento de si mesmo é o princípio de uma nova fase, de novos desafios, de enfrentar seus medos e angústias; além disso, a personagem entra em contato com o Outro, e esse contato lhe concede a oportunidade de evidenciar também sua alteridade. É na sua diferença que a menina protagonista se coloca no lugar do Outro e se constitui em si mesma.

A pequena heroína gostava de ler poesia lírica amorosa e também gostava de sonhar e fantasiar. “Poesia pra ela tinha asa, fazia barulhinho nos ouvidos, arrepiava a pele de prazer, esquentava o sangue, latejava a veia do pescoço, mexia, remexia” (MEDEIROS, 1994, p. 66). Essa característica também a diferencia do Outro, posto que não era de qualquer poesia que ela gostava, pois havia um tipo de leitura que a amedrontava, uma vez que tinha medo apenas de “morte, morto, cadáver” (MEDEIROS, 1994, p. 67) e de mais nada, nem mesmo das pessoas.

Em outra passagem a protagonista diz: “Deus do céu!! Quem era esse homem que poetava coisas, de caveira de morte, de sepulcro, sepultura... Deus meu! Augusto dos Anjos, ele se dizia? Dos Anjos um homem desse?” (MEDEIROS, 1994, p. 66). A citação de Augusto dos Anjos reforça o seu medo da morte, pois não gostava de ler (nem de falar) sobre a morte. O seu medo, era o medo que todo ser humano tem: o medo daquilo que não conhece, do misterioso, do oculto, de coisas para as quais nenhuma mente consegue explicar; mesmo assim “O Outro” (alegorizado tanto pelas demais personagens, assim como pelos objetos e ambientes) não a intimidava, ela se fortalecia a cada novo empecilho.

Eric Landowski (2012, p. 25) afirma que

um sujeito não pode, no fundo, apreender-se a si mesmo enquanto “Eu”, ou “Nós”, a não ser negativamente, por oposição a um “outro”, que ele tem que construir como figura antitética a fim de poder colocar-se a si mesmo como seu contrário: “O que eu sou é o que você não é”. E, claro, nesse caso o sujeito diz Eu, ou que diz Nós, é um sujeito que “sabe” ou que, pelo menos, *crê saber* o que vem a ser o Outro.

A menina sabe quem ela é, e também sabe quem é o Outro. Pode, inclusive, lutar contra esse Outro, e “poderia até viver sozinha e proteger aquela cidadezinha que nem Mary Marvel”³ (MEDEIROS, 1994, p. 67), mesmo que fosse somente em seus sonhos, em suas fantasias, já que medo ela não sentia, pois “o medo bloquearia toda curiosidade. O complexo medo-curiosidade seria desmembrado” (BACHELARD, 2008, p. 122). Ao perder o medo ela pode entrar, então, numa trajetória de descobrimentos, sob a ótica de que pode criar e viver sua própria realidade, sua própria vida, independente do Outro.

O tempo no conto é o da memória, onde passado e presente se fundem e se

3 Mary Marvel é uma das primeiras equivalentes femininas de super-heróis. Disponível em: https://liga-da-justica-fanfiction.fandom.com/pt-br/wiki/Mary_Marvel, acessado em 30 jan. 2021.

confundem trazendo à tona lembranças que se petrificam no presente, um passado que deve sempre ser lembrado com a intenção de celebrar a vida. Maria Lúcia Medeiros procura a todo custo manter esse passado vivo. Lembranças da infância, da avó, coisas que nos remetem a uma vida bela e tranquila, um saudosismo que alimenta a vida. Essas lembranças eram também feitas por meio de objetos existentes na casa da avó, como nas gavetas de uma cômoda. Segundo Gaston Bachelard (2008, p. 90) “é o móvel com gavetas que é uma inteligência”; e a menina tem nas gavetas, guardadas as lembranças, lembranças de uma criança. A cômoda é “um móvel provido de gavetas, concretiza o espírito da administração tola”. São nessas gavetas com suas lembranças que a menina perde o medo:

E antes que a avó fosse mostrando o quintal ela foi inventando: “será que eu encontro naquelas gavetas daquelas cômodas uma gravata de antigamente, umas luvas de antes, um chapéu de...”.

E foi abrindo e revirando fantasmas, poeira espalhando, naftalinas rolando, retratos e caixinhas e bolsinhas de prata rendada e bolsonas que eram reviradas tão rapidamente quanto a conversa da menina... (MEDEIROS, 1994, p. 69).

Maria Lúcia Medeiros, numa escrita (talvez) autobiográfica, procura, através da menina, buscar as lembranças que tanto a fizeram feliz, procura algo que seja merecedor de lembrar, algo que a identifique, e isso pode ser feito inclusive nos objetos ao seu redor. Na diversão da protagonista de *Espelho meu* destaca-se a sua alteridade, seus conhecimentos e sua energia em contraposição ao adulto, bem como ao gênero masculino. Aliás, tudo o que estava fora dela, o mundo exterior, fazia parte de um único rótulo: “Achava homens, mulheres, animais, cães e cadelas, bois e vacas, galos e galinhas... uma coisa só” (MEDEIROS, 1994, p. 65). Dialeticamente, tudo fazia parte apenas de duas realidades: a realidade da protagonista e a realidade das outras coisas.

Seu mundo de fantasia e cor renovam sempre o velho, pois é na lembrança do passado que o presente se torna novo. Sua identidade, assim como sua alteridade, é marcada pelos sentimentos e vigor, naturais de uma criança, sempre numa relação antitética com os outros, pois “no fundo, no fundo achava que a avó entendia seu jeito comprido de mover-se naquela cidade, naquela idade. [...] Achava que o olhar da avó compreendia o seu, que existia uma certa cumplicidade...” (MEDEIROS, 1994, p. 64). A avó era a única personagem que compreendia as mudanças pelas quais a protagonista estava passando. Na avó ela enxergava, além de uma cúmplice, também um reflexo do seu “eu” futuro, aquela em quem se tornaria. Era o exemplo que a menina gostaria de seguir. Como as escritoras que seguiram os passos das anteriores e decidiram que era o momento de continuar a luta pela divulgação de seus trabalhos.

Eric Landowski (2012, p. 27), nos diz que só pode haver um “Eu” em antagonia com um “Outro”: o sujeito, então, começa a busca de sua identidade, quer-se um sentido para

a existência, e nessa busca não precisa ter, necessariamente, a negação do Outro, porque com essa negação haverá o rompimento com a “crise de alteridade”. Mas, havendo essa ruptura inicia-se realmente uma “autêntica *busca de identidade*: “Eu sou o que você não é, sem dúvida, mas não sou somente isso; sou também *algo mais*, que me é próprio...”. A personagem-protagonista de *Espelho meu* é apresentada pelo narrador como esse sujeito que está na busca de si mesmo e sempre se reconhecendo diante do outro.

No trecho: “Ninguém adivinhou. Só a menina adivinhou porque inventou e porque era uma menina comprida e inventadeira, que lá no início da história estava se olhando no espelho comprido, quase atrasada para a missa. Lembram?” (MEDEIROS, 1994, p. 70), o narrador faz questão de clarificar que a menina não é um “Outro” – e nem pretende ser – ela é “Si mesmo” do início ao fim da narrativa; não há transformação de personalidade. É o mesmo ser em processo de crescimento, de amadurecimento. É a individualidade feminina e autônoma, que em meio aos grupos sociais e políticos, está em destaque quebrando os paradigmas sociais e construindo uma nova base para si mesmo.

A espacialização, de acordo com Eric Landowski, é um “processo de *presentificação*” que

envolve o próprio regime de identidade dos sujeitos que, através dela, se se pode assim dizer, vêm ao mundo. [...] somos todos, desse ponto de vista, heróis de romances que vagamos por mundos em construção, obrigados que estamos, para advir à existência *no interior de nosso próprio texto*, a fazer de nós também construtores de cenários, planejadores urbanos, geômetras, agrimensores, sinalizadores do espaço – e do tempo” (LANDOWSKI, 2012, p. 70, grifo do autor).

Dessa forma, a menina vive num espaço que a todo momento ela o cria e recria. Tudo faz sentido, tudo tem um significado especial. O espaço criado por Maria Lúcia Medeiros é algo que mostra a protagonista numa constante mudança e (re)construção, o que representa uma busca identitária. O devir (a identidade e alteridade) da menina relaciona-se inclusive com objetos que ela busca na casa da avó com a finalidade de se localizar no mundo. E é exatamente nesse espaço e nesses objetos na casa da avó que ela descobre a “Si Mesmo”.

Gaston Bachelard (2008, p. 87 – 90) insiste na ideia de que um móvel com gavetas constitui uma imagem que revela totalmente a imaginação. E a imagem é um acontecimento fenomenológico exclusivamente do ser falante. “... As imagens de intimidade que são solidárias com as gavetas e os cofres, solidárias com todos os esconderijos em que o homem, grande sonhador de fechaduras, encerra ou dissimula seus segredos.” O móvel é ao mesmo tempo “uma memória e uma inteligência”, lá encontra-se rapidamente o que levou várias e várias vezes para ser colocado, as gavetas muitas vezes possuem algo de mágico, é o *espaço de intimidade* e “não se abre para qualquer um”. Destarte, em *Espelho meu*, vemos a pequena protagonista se encontrando, pois são nas gavetas da cômoda que ela relembra fatos e pessoas por meio dos objetos que vai retirando. É como se sua

intimidade estivesse ali solidária com aquelas gavetas, é lá que a menina enfrenta seus problemas, seus medos e tenta encontrar sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Thomas Bonnici (2007, p. 71), e aqui tomo a liberdade de parafraseá-lo, adaptando-o para a obra de Maria Lúcia Medeiros: “A protagonista do conto *Espelho meu* escapa do mundo racional e patriarcal [...] e mergulha num lago de águas cristalinas onde suas experiências podem ser percebidas como tipicamente instintivas (semióticas)”. Assim, a escritora paraense revela a alma humana, daquela que está na busca de “Si mesmo” e do “Outro”; para tanto, ela sai da racionalidade e penetra num universo de significações abstratas, nascendo para uma vida nova, para a sua vida.

Essas significações não dependem do ponto de vista individual do leitor nem conduzem para uma posição errônea, mas leva para um caminho de multiplicidade de sentidos conduzindo para abertura de várias interpretações, a obra é repleta de símbolos, posto que “o símbolo não é a imagem, é a própria pluralidade dos sentidos” (BARTHES, 2013, p. 212 – 213). Diante do conceito de símbolo, fomentado por Barthes⁴, o conto de Maria Lúcia Medeiros se torna uma obra aberta, uma vez que não há um enredo exaurido; os símbolos estão presentes em todos os momentos da narrativa: nos móveis, nos espaços geográficos e temporais, nas personagens vivas ou não, no tempo cronológico e/ou psicológico. Enfim, tudo em *Espelho meu* é repleto de símbolos e, portanto, a linguagem do conto é geradora de sentidos.

A Literatura Brasileira contemporânea tem uma escritora de grande porte, representante da literatura paraense. Maria Lúcia Medeiros apresenta uma obra que está no entremeio da prosa e da poesia, pois sua linguagem está envolta de lirismo. Então, procurei destacar a importância da literatura e cultura paraenses, bem como realçar e fortalecer o papel de autoria feminina no meio literário e artístico.

Deve-se assinalar, ainda, que Maria Lúcia Medeiros, na quase totalidade de seus contos, coloca a figura feminina sempre para exercer o protagonismo. A mulher é presença marcante, é figura central. Para exemplificar temos a protagonista do conto fantástico⁵ *Quarto de hora* (1994) em que uma menina também se vê em momentos de descobertas de si mesmo, diante de um mundo solitário e desafiador.

Mais um exemplo: a protagonista do conto surrealista⁶ *A festa* (1997), uma jovem que sempre exerce a função de dominadora, no sentido de ela ser superior ao homem e

4 O conceito de símbolo segundo Barthes (2013, p. 213): “Há símbolo quando a linguagem produz signos de grau composto, onde o sentido, não contente de designar alguma coisa, designa um outro sentido que não poderia ser atingido a não ser em sua mira e através dela”.

5 Seguindo a definição de fantástico de: TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

6 O conto é classificado de surreal, de acordo com: BRETON, André. **Manifestos do surrealismo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

“ditar” os comportamentos a serem exercidos por ela e por ele, e não se deixa levar pelas investidas do homem. Lembramos, ainda, que a escritora teve um de seus contos, *Chuvvas e trovoadas*, também presente no mesmo livro que aqui estudamos, transportado para o vídeo⁷.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências**. Maringá: Eduem, 2007.

CALADO, Eliana Alda de Freitas. **Autobiografias de Simone de Beauvoir: sujeito, identidade, alteridade**. 2012. Tese (Doutorado em História Cultural) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FAGES, Jean-Baptiste. **Para compreender Lacan**. Trad. M. D. Magno e Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1971.

HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Zeus: ou, a menina e os óculos**. 2ª. ed. Belém: Maria Lúcia Medeiros, 1994.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **Descentramentos/convergências: ensaios de crítica feminista**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

⁷ Link do vídeo: <http://profdariobenedito.blogspot.com.br/2012/09/saudades-de-maria-lucia-medeiros.html>. Acesso em 09 fev. 2021.

REFLEXÕES SOBRE AS GRAMÁTICAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: NORMATIVA, DESCRITIVA E INTERNALIZADA

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 30/04/2021

Jéssica Duarte de Souza

UNIFRAN/Franca

<http://lattes.cnpq.br/5701649689442168>

Camila de Araújo Beraldo Ludovice

UNIFRAN/Franca

<http://lattes.cnpq.br/2484816022138902>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal apresentar concepções de algumas obras sobre a gramática normativa, a descritiva e a internalizada. A finalidade dessa descrição bibliográfica é refletir de que modo vem sendo apresentadas as diversas orientações e abordagens de ensino. Esse levantamento também foi feito para que se pudesse avaliar melhor os autores e suas gramáticas pedagógicas. A pesquisa foi essencialmente bibliográfica e reflexiva, fundamentando-se em referenciais teóricos de quatro autores de referência nos estudos de nossa língua: Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2017), Mário Alberto Perini (2016) e Celso Pedro Luft (1995). Após as análises, verificamos que os docentes devem integrar no ensino de língua materna, tanto a gramática normativa, quanto a descritiva e a internalizada, para promover uma aprendizagem mais produtiva e possibilitar um trabalho contextualizado com a gramática nas escolas.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino-aprendizagem, Gramática Normativa, Gramática Descritiva,

Gramática Internalizada

REFLECTIONS ON GRAMMARS IN
PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING-
LEARNING: NORMATIVE, DESCRIPTIVE
AND INTERNALIZED.

ABSTRACT: This article has as main objective to present conceptions of some works on normative, descriptive and internalized grammar. The purpose of this bibliographic description is to reflect on how the different teaching guidelines and approaches have been presented. This survey was also done so that the authors and their pedagogical grammars could be better evaluated. The research was essentially bibliographic, based on theoretical references from four reference authors in the studies of our language: Celso Ferreira da Cunha and Luís Filipe Lindley Cintra (2017), Mário Alberto Perini (2016) and Celso Pedro Luft (1995). After the analysis, we found that teachers must integrate both the normative, the descriptive and the internalized grammar in their mother tongue teaching, in order to promote more productive learning and enable contextualized work with grammar in schools.

KEYWORDS: Conception, Normative Grammar, Descriptive Grammar, Internalized Grammar.

INTRODUÇÃO

Observamos que o ensino de Língua Portuguesa, a partir dos anos 1980, vem sofrendo mudanças, mas a gramática normativa ainda é predominante nos métodos de ensino. As escolas continuam seguindo a metodologia

de exercícios baseados na repetição, tornando a gramática culta o falar e escrever bem. Em consequência disso, muitas vezes, o português é tachado de difícil e muitos dizem que é uma língua muito complicada de aprender. O ensino de gramática é alvo de várias discussões e existem diversas posturas em meio aos linguistas, em torno do ensino de língua padrão. O termo “gramática” é empregado em definições distintas. Por isso, fica clara a importância de os professores conhecerem essas concepções e terem um olhar crítico para ministrarem esse ensino, de modo competente e que permita refletir sobre os problemas da linguagem. É preciso acentuar que o estudo da gramática tradicional é essencial e deve ser ensinado, todavia não deve ser o único caminho para o ensino da língua materna. Diante dessa perspectiva, serão analisados os tipos de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada.

A GRAMÁTICA NORMATIVA EM CUNHA E CINTRA

Entre as gramáticas clássicas brasileiras atuais, a *Nova gramática do português contemporâneo*, publicada em 1985 e já na sua 7ª edição - 2ª impressão em 2017, de Celso Cunha & Lyndley Cintra, chama atenção, pois o autor destaca a necessidade que sentiu em escrever uma gramática em que o ensino de língua portuguesa atingisse todos os países em que se estuda o nosso idioma. Essa primeira compreensão é a que vem nos manuais de ensino e adotada pela maioria dos professores, sendo a mais conhecida pelos alunos. Porém, há de se convir que algumas gramáticas vêm se atualizando, se as compararmos às mais antigas. Para refletirmos, cabe avaliar as palavras de Leite (2007) sobre a gramática de Cunha e Cintra:

Uma obra fundamental no quadro dos instrumentos linguísticos do português, por sua proposta inovadora e ousada. Ousada porque é uma gramática tradicional que se adapta no âmbito da linguística contrastiva, ou que pelo menos busca encontrar um código contrastivo da lusofonia. Inovadora porque, pela primeira vez, encontram-se no espaço da gramática tradicional, em confronto, as normas brasileira, portuguesa e africana do idioma (LEITE, 2007, p. 8).

Nesse sentido, essa gramática visa destacar os aspectos e as diferenças que as variedades europeia e sul-americana do português têm em comum. Cunha e Cintra (2017) defendem a necessidade de uma gramática, em que as distintas normas em vigor do seu domínio geográfico “fossem de guia orientador de uma expressão oral e, sobretudo, escrita que, para o presente momento da evolução da língua, se pudesse considerar correta”. Os filólogos registraram no prefácio suas intenções e características que definem a obra:

- 1º É uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta;
- 2º Não descuidaram, porém, dos fatos da linguagem coloquial;
- 3º Foi dada uma atenção às diferenças no uso entre as modalidades nacionais e regionais do idioma, sobretudo às que se observam entre a variedade nacional

européia e a americana;

4° No capítulo fonética e fonologia, estabeleceu-se, sempre que possível, a equivalência entre os conceitos e a terminologia tradicionais e os da fonética acústica;

5° No estudo das classes de palavras, examinou-se a palavra em sua forma e em sua função, de acordo com os princípios da morfossintaxe;

6° Procurou-se valorizar os meios expressivos do idioma, tornando o livro não apenas uma gramática, mas, de certa maneira, uma introdução à estilística do português contemporâneo;

7° Embora, a rigor, o estudo da versificação não faça parte de uma descrição gramatical, incluiu-se um capítulo final sobre as noções de versificação.

Os autores Cunha e Cintra (2017) abordam, de início, alguns conceitos gerais sobre: linguagem, língua, discurso, estilo e a distinção entre eles:

1. Linguagem é “um conjunto complexo de processos resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer”. Usa-se também o termo para designar todo sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma linguagem. À linguística interessa particularmente uma espécie de linguagem, ou seja, a linguagem falada ou articulada.

2. Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.

3. Discurso é a língua no ato, na execução individual. E, como cada indivíduo tem em si um ideal linguístico, procura ele extrair do sistema idiomático de que se serve as formas de enunciado que melhor lhe exprimam o gosto e o pensamento. Essa escolha entre os diversos meios de expressão que lhe oferece o rico repertório de possibilidades, que é a língua, denomina-se estilo.

4. A distinção entre linguagem, língua e discurso, indispensável do ponto de vista metodológico, não deixa de ser em parte artificial. Em verdade, as três denominações aplicam-se a aspectos diferentes, mas não opostos, do fenômeno extremamente complexo que é a comunicação humana (CUNHA; CINTRA, 2017, p.1-2).

Além das considerações apontadas, Slama evidencia que a língua não poderia funcionar sem a linguagem. “Por outro lado, a linguagem não pode existir, manifestar-se e desenvolver-se a não ser pelo aprendizado e pela utilização de uma língua qualquer” (SLAMA apud CUNHA, 2017, p. 2). A linguagem é composta de uma complexidade de procedimentos, de estruturas, de meios significativos — é a linguagem falada, realizada no discurso, isto é, no método de comunicação. A autora cita ainda que o discurso é um dos

pontos da linguagem mais significativos e, simultaneamente, a “forma concreta sob a qual se manifesta a língua” (SLAMA apud CUNHA, 2017, p. 2).

Cunha e Cintra (2017) explicam que a sociolinguística é uma parte da linguística que analisa a língua como acontecimento social e cultural. Esta ciência se faz atual num ambiente interdisciplinar, no alcance entre língua e sociedade, focando essencialmente os empregos linguísticos concretos, principalmente os de caráter heterogêneo. Em Cunha (2017, p. 3), consta que “é recente a concepção de língua como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os seus aspectos, meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente”. O autor ainda afirma que “a língua está fortemente ligada à estrutura social e aos sistemas de valores da sociedade que conduz a uma avaliação distinta das características das suas diversas modalidades diatópicas, diastráticas e diafásicas” (CUNHA, 2017, p. 4).

Sabemos que abordar os problemas de variação e norma do português é uma tarefa complexa, por isso, na obra, os autores apresentaram um conceito, para garantir a finalidade de uma gramática tradicional. Sobre essa questão, Cunha (2017) conclui que:

A língua padrão, por exemplo, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade. Do valor normativo decorre a sua função coercitiva sobre as outras variedades, com o que se torna uma ponderável força contrária à variação. Numa língua existe, pois, ao lado da força centrífuga da inovação, a força centrípeta da conservação, que, contrarregando a primeira, garante a superior unidade de um idioma como o português, falado por povos que se distribuem pelos cinco continentes (CUNHA, 2017, p. 4).

Em relação às reflexões sobre a língua padrão, Cunha e Cintra (2017) destacam que a norma culta alcança um valor social maior que as outras variedades linguísticas e, na maioria das vezes o uso normativo tem um papel exemplar para a sociedade. Os autores obtiveram o conceito de norma padrão, consentindo para cada comunidade, “no caso a europeia, a brasileira e a africana, a depender de sua ideologia, a liberdade de escolha na operação com as suas variedades” (LEITE, 2006, p.34). Somado a isso, o autor afirma que em uma língua existe a força da inovação e da conservação que atua como ideal linguístico de um grupo, tendo um papel coercitivo acima de outras variantes (conservação). Além disso, surgem com frequência novas expressões de uma determinada modalidade linguística (inovação).

Posto isso, em seguida, a Gramática revela sobre a *Diversidade Geográfica da Língua: Dialeto e Falar*. Conforme Cunha (2017), “as formas características que uma língua assume regionalmente denominam-se dialetos. Alguns linguistas, porém, distinguem, entre as variedades diatópicas, o *FALAR DO DIALETO*” (CUNHA, 2017, p. 4). Na obra, é citado Manuel Alvar, que diz que *DIALETO* é “um sistema de sinais desgarrado de uma língua comum, viva ou desaparecida; normalmente, com uma concreta delimitação geográfica,

mas sem uma forte diferenciação diante dos outros da mesma origem” (ALVAR apud CUNHA, 2017, p. 4). O referido autor também chama de dialeto “as estruturas linguísticas, simultâneas de outra, que não alcançam a categoria de língua” (CUNHA, 2017, p. 4). Para o linguista, *FALAR* “seria a peculiaridade expressiva própria de uma região e que não apresenta o grau de coerência alcançado pelo dialeto” (CUNHA, 2017, p. 4). Do modo como o autor analisa, seria do aspecto diacrônico, “por ser um dialeto empobrecido, que, tendo abandonado a língua escrita, convive apenas com as manifestações orais” (CUNHA, 2017, p. 4).

Contudo, Cunha (2017) aborda sobre “o termo dialeto no sentido de variedade regional da língua, não importando o seu maior ou menor distanciamento com referência à língua padrão”. Assim, a obra reforça que uma gramática que avalia os acontecimentos da língua culta necessita basear-se num intenso “conceito de norma e de correção idiomática”. Diante disso, a Gramática menciona Adof Noreen (apud CUNHA, 2017), um linguista sueco, que cita três critérios principais de correção linguística:

Histórico-literário: critério tradicional de correção, fundado no exemplo dos clássicos e que conforma-se com o uso encontrado nos escritores de uma época passada.

Histórico-natural: Dentro desse ponto de vista não há nada de “correto” ou “incorreto” na língua; a linguagem é um organismo que se desenvolve muito melhor em estado de completa liberdade.

Racional: A fórmula expressa por Noreen: o “melhor”, o “correto” é o que se pode ser apreendido mais exata e rapidamente pela audiência presente e produzido mais facilmente por aquele que fala; ou no enunciado mais sintético de Flodstrom: “o melhor é a forma de falar que reúne a maior simplicidade possível com a necessária inteligibilidade” (NOREEN apud CUNHA, 2017, p. 5-6).

Com o intuito de esclarecer mais sobre o assunto, a obra faz referência ao linguista dinamarquês Otto Jespersen, que diz ser “evidente que tenha algo que justifique a correção, algo comum para quem fala e para quem ouve, e que lhes facilita a compreensão. Este elemento comum é a norma linguística que ambos aceitaram de fora, da comunidade, da sociedade, da nação” (JESPERN apud CUNHA, 2017, p. 6). Nesse documento, entende-se ainda que a nossa conduta social continua regulada por normas.

Cunha (2017) esclarece o “linguisticamente correto” como aquilo que é determinado pela sociedade linguística à qual o indivíduo pertence. Para o autor, “falar correto significa o falar que a comunidade espera, e erro em linguagem equivale a desvios desta norma, sem relação alguma com o valor interno das palavras ou formas” (CUNHA, 2017, p. 6). No entanto, o autor revela que “existe uma valorização da linguagem na qual seu valor se mede com referência a um ideal linguístico, o qual se observa como norma padrão” (CUNHA, 2017, p. 7).

O autor expõe o conceito de norma: “Este conceito linguístico de norma, que implica

um maior liberalismo gramatical, é o que, em nosso entender, convém adotarmos para a comunidade de fala portuguesa” (CUNHA, 2017, p. 8). É preciso abordar uma noção mais precisa de correção de todo idioma que os estudiosos contemporâneos vêem na tentativa de estabelecer procedimentos que permitam a descrição detalhada de suas variedades cultas, ora na forma falada, ora na escrita. Afirmam que sem averiguações, sem metodologias descritivas não conseguiremos definir o que, no “domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível; ou, em termos radicais, o que é e o que não é correto”. (CUNHA, 2017, p. 8)

Cintra (2017, p. 23) expõe que “o português apresenta-se, como qualquer língua viva, internamente diferenciado em variedades que divergem de maneira mais ou menos acentuada quanto à pronúncia, à gramática e ao vocabulário”. O autor trata das variedades do português e apresenta que a língua portuguesa até hoje conseguiu preservar a coesão dentre as suas variedades por mais distantes que estejam no espaço. Na parte dos dialetos do português europeu, são explicados os três grupos: dialetos galegos, dialetos portugueses setentrionais, dialetos portugueses centro-meridionais. Posteriormente, encontramos os dialetos das ilhas atlânticas e os dialetos brasileiros. Na obra (CINTRA, 2017), o autor descreve que é possível diferenciar dois grupos de dialetos no Brasil, sendo eles do Norte e do Sul. No Norte, são destacados dois grupos: o amazônico e o nordestino. Já no Sul, são quatro os grupos: o baiano, fluminense, mineiro e o sulista, de acordo com Antenor Nascentes.

A GRAMÁTICA DESCRITIVA EM MÁRIO ALBERTO PERINI

O professor Mário Alberto Perini sempre refletiu sobre os problemas da linguagem e procurou fazer algumas considerações importantes sobre o ensino gramatical no Brasil. O estudo nos mostra uma preocupação em elaborar uma nova gramática, repensando no ensino do português. O autor destaca a seriedade de estudar a língua como ela é, compreendendo não só a estrutura da língua padrão, mas a descrição da língua coloquial, sua variação social e geográfica. O escritor afirma que “é definitivamente necessário começar a conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante” (PERINI, 2016, p. 17). Sobre o ensino normativo, afirma que não é um incômodo em si, mas que, na maioria das vezes, é aplicado de modo que acaba prejudicando os alunos. Para explicitar melhor essa afirmação, refletimos:

A cada passo, o aluno que procura escrever encontra essa arma apontada contra sua cabeça: “Não é assim que se escreve (ou se fala)”, “Isso não é português” e assim por diante. (PERINI, 2016, p. 33).

Diante dessa realidade, Perini se dedicou, há muito tempo, a elaborar uma nova gramática. O autor tinha um desejo muito grande de levar à frente seu conhecimento, suas

experiências e seus estudos, por isso, buscou escrever uma gramática que fosse motivada por esse anseio. Ao esquematizar a obra, o professor teve a preocupação de não abordar a exposição dos fatos da língua e incluiu, em seus capítulos, algumas noções e justificativas em assuntos de seu maior interesse. Notamos que seu estudo aborda a gramática como uma disciplina científica e, por isso, ocasiona a necessidade de especificar observações e construir suposições. Perini diz que o “livro é, tanto quanto uma gramática do português falado, uma introdução ao estudo científico da língua” (PERINI, 2016, p. 24). Essa “Gramática” se destina, em um primeiro momento, aos estudantes e docentes de letras, como a professores de um modo geral. O autor prepara, primeiramente, os estudiosos na área, para só assim lançar um material dirigido aos alunos do ensino médio e fundamental.

A obra tem finalidades distintas das gramáticas tradicionais e, por isso, o professor faz uma explicação prévia. Pensar em estudar gramática como componente de sua formação científica, para muitas pessoas, pode parecer um pouco distante da sua realidade. Muitos continuam dizendo que o estudo da gramática é uma forma de aumentar sua performance na escrita, na língua padrão. É comum ouvirmos que os estudos gramaticais, na escola, são importantes para escrever bem, ler bem e falar corretamente. A obra destaca que, estudar a gramática pura, não amplia as capacidades de leitura, escrita ou fala, nem desenvolve seu aprendizado prático do português padrão escrito.

Assim, podemos entender com Perini que é essencial estudar a gramática como parte do desenvolvimento científico dos alunos. Para o autor, “o estudante deve sempre procurar saber por que se adota uma análise e não outra; esse é um ingrediente fundamental de sua formação intelectual, e não deve nunca ser desprezado” (PERINI, 2016, p. 44). Fica evidente que os discentes nem sempre sabem porque tal análise é feita e os professores somente copiam e reproduzem o que já vem nos livros didáticos. O autor então adverte que, nesse caso, seria válido os alunos consultarem a gramática e tirem suas dúvidas. A *Gramática descritiva do português brasileiro* deixa claro que ela é diferente das gramáticas habitualmente seguidas em nossos colégios. Na obra estudamos a gramática mais espontânea, abrangendo a comunicação linguística em toda sua totalidade, isto é, a língua falada no Brasil por volta de 200 milhões de pessoas.

Perini exemplifica que:

A língua que falamos, nós todos, operários, professores, mecânicos, médicos e manicures, é bastante diferente da língua que escrevemos (isto é, aqueles dentre nós que têm a formação necessária para a tarefa de escrever). Assim, na cantina dizemos me dá um quibe aí, mas na língua escrita isso seria dê-me um quibe. Note-se que se trata de duas formas de expressão igualmente adequadas, cada qual no seu contexto. Seria bastante estranho chegarmos na cantina e dizermos dê-me um quibe – o falante ia parecer pedante, até mesmo antipático (“quem esse cara tá pensando que é?”). Uns momentos de reflexão devem deixar bem claro que as duas variedades existem, vão continuar a existir e, principalmente, não podem ser trocadas: escreve-se uma tese em português padrão escrito, pede-se um quibe em português falado. A

esse português falado se dá em geral a designação de **português falado do Brasil**, ou **PB**. (PERINI, 2016, p. 31-32) [Grifos do autor]

Portanto, para Perini, as duas variedades convivem na língua e apresentam cada qual sua importância dentro das situações de uso. O apropriado seria as escolas ensinarem aos alunos a capacidade “de dominar a variedade culta e a variedade popular da língua, em condições de usar uma ou outra, conforme o ambiente social em que estiverem” (PERNAMBUCO, 2017, p. 45). Assim, a gramática de Perini se caracteriza como uma gramática descritiva do PB, referindo-se ao português do Brasil. O autor também faz uma explicação sobre a diferença do português padrão e o PB. O padrão é usado por uma parcela da população que teve a oportunidade de ser escolarizada, e também é frequente em situações formais; já o português falado é usado em nossos acontecimentos comuns que se sucedem todos os dias, na nossa fala cotidiana. Perini afirma a urgência em “elaborar gramáticas do PB para que não se eternize a anômala situação de um povo que não estuda na verdade, às vezes se recusa a estudar a língua que fala” (PERINI, 2016, p. 32-33).

Vale ressaltar que o autor não pretende que o português padrão não seja ensinado e destaca que os dois tipos de variedades fazem parte da nossa vida em sociedade. Somente aborda a necessidade de distinguir e detalhar a variedade falada, que é essencial para a prática e que foi até hoje muito pouco analisada. Nesse caso, “o objetivo deste livro é descritivo: ou seja, pretende descrever como é o PB, não prescrever formas certas e proibir formas erradas. Para nós, “certo” é aquilo que ocorre na língua” (PERINI, 2016, p. 35). Interessante dizer que o autor apresentou explicações detalhadas de alguns conceitos empregados em algumas análises, sendo eles: sintagma nominal, sujeito, função sintática, papel temático, classe de palavras. Além disso, esclareceu o motivo de se utilizar certos conceitos. A finalidade dessa gramática é conduzir “o leitor a um conhecimento consciente das estruturas da língua, não apenas à memorização de um conjunto de afirmações mais ou menos gratuitas” (PERINI, 2016, p. 37-38). O autor afirma que, muitas vezes, nas aulas de gramática, os alunos aprendem a decorar para fazer a prova e ganhar nota, e no outro dia, já não sabem mais o que foi a matéria aprendida, ou seja, aprendeu para obter um resultado. Perini (2016) comenta que a aula de gramática tradicional não admite dúvidas embaraçosas e garante que nas aulas de português os alunos não aprendem gramática. E ainda afirma que não é de se assustar que a maioria dos alunos não gosta da matéria de português, não gostam da gramática. O autor afirma, então, que a disciplina de gramática, atualmente, colabora para a analfabetização científica dos alunos.

Em sua obra, mostra-nos o quanto é essencial motivar nossos alunos. Relata que o professor tem esse poder de inspirar, abrir portas, janelas e levar os discentes a terem uma curiosidade científica. O autor declara que o jovem está sempre à procura daquilo que lhe interessa, “não daquilo que os mais velhos lhe dizem que “vai ser importante na vida”. E o jovem se interessa por aquilo de que participa; simplesmente receber informação geralmente não o motiva” (PERINI, 2016, p. 56). E, na maioria das vezes, nas aulas de

português, os estudantes aprendem só para aplicarem na prova. Geralmente, as pessoas só veem na gramática utilidade para passar em exames vestibulares, avaliações, mas não observam um bem prático, nem subsídios relevantes para sua alfabetização científica. O autor defende que é necessário trabalhar com gramática como uma ciência, seguindo, de início, os seguintes objetivos:

a) Abandonar de vez as falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita. Ou seja, reformular os objetivos do estudo de gramática, reposicionando-o e redimensionando-o de acordo com esses objetivos. Por exemplo, não faz sentido insistir no ensino de gramática a alunos que nem sequer têm domínio básico da língua padrão.

b) Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer (que é a maior inimiga do espírito científico). Trabalhamos com fatos e teorias, e não com crenças e dogmas.

c) Procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles. Aqui nosso modelo é o laboratório de outras disciplinas – por exemplo, o aluno de física não apenas é informado de que os corpos se dilatam com o calor, mas é encorajado a verificar isso por si mesmo, esquentando uma bola de metal e passando-a por um anel.

d) Abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo completo de uma língua, de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido, e de que sua descrição está pronta e relatada na literatura do assunto. Dar e enfatizar a notícia (boa para alguns, má para outros, mas verdadeira) de que a gramática portuguesa não está pronta. Uma boa maneira de se convencer disso é ensinar português a estrangeiros (como eu fiz durante alguns anos). Quando se ensina gramática a brasileiros, a aprendizagem é questão de somenos; se eles não aprenderem, não vai fazer grande diferença. Mas quando um estudante estrangeiro pergunta quando é que se usa *fiz* e quando é que se usa *fazia*, você precisa ter uma resposta.

e) Apresentar a ideia, revolucionária para alguns, de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas. Esta tarefa é, de longe, a mais difícil de implementar – muitas pessoas parecem resistir a isso com obstinação fanática. Mas é a mais importante, e se não for vencida as outras vão cair no vazio (PERINI, 2016, p. 57-58).

Perini aborda os estudos gramaticais de modo científico, analisando e relatando, sem cometer críticas de valor. Para o professor, existem modos de levar os tópicos sugeridos a darem certo. Enfim, com o intuito de gerar uma reflexão no leitor, Perini (2016) escreve uma obra em que o leitor irá se identificar, pois é uma gramática da língua que falamos no cotidiano e que a maioria do povo domina. Podemos encontrá-la no nosso grupo de amigos, nas novelas, no teatro, em nosso meio familiar. Enfim, a linguagem coloquial é, sem dúvidas, de acordo com o autor, a variedade mais importante da língua.

A GRAMÁTICA INTERNALIZADA POR CELSO PEDRO LUFT

Celso Pedro Luft foi um professor, gramático, filólogo, linguista e dicionarista brasileiro e uma referência para os estudiosos da Gramática, da Língua Portuguesa e áreas afins. A reflexão que vamos fazer, nesta seção, está fundamentada na obra *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. O autor indica, na obra, uma intensa transformação no sistema de ensino no que pertence à prática da língua. Observamos que dois conceitos foram conectados, o de língua e o de liberdade, para aplicá-los ao ensino da língua materna, já que é por meio da língua que refletimos, avaliamos o mundo, associamo-nos e nos relacionamos em comunidade. Podemos relatar que esta obra é a que mais se identifica com os pensamentos de Bakhtin. Assim como Bakhtin (2013), Luft não era contra a gramática tradicional, mas era preocupado com o modo de se ensinar a língua materna, com a fixação gramaticista e com a visão que as pessoas têm de que ensinar uma língua é ensinar a escrever “certo”.

O livro de Luft que escolhemos descrever, não é uma gramática como as duas analisadas anteriormente. A obra é composta por seis capítulos de artigos de jornal, escritos em diferentes épocas, que tratam da importância da reestruturação do ensino de língua materna. Já na apresentação, Luft declara que poderia parecer inusitado que um professor de Português, escritor de gramáticas, e estudioso de problemas de Língua, escrevesse “contra” a Gramática na sala de aula. O autor nos faz refletir sobre as aulas de português, o desânimo dos professores de gramática, o insucesso do ensino e a má orientação do ensino de língua materna.

Penso ser urgentíssimo promover uma mudança radical em nossas “aulas de Português”, ou como quer que as chamem: passando de uma postura normativa, purista e alienada, à visão do aluno como alguém que já sabe a sua língua, pois a maneja com naturalidade muito antes de ir à escola, mas precisa apenas liberar mais suas capacidades nesse campo, aprender a ler e escrever, ser exposto a excelentes modelos de língua escrita e oral, e fazer tudo isso com prazer e segurança, sem medo (LUFT, 1995, p. 12).

De acordo com Luft, é necessário incentivar uma prática de ensino de língua materna sem que os alunos e os professores se sintam apreensivos, com medo. Propõe que o ensino seja uma troca entre docentes e discentes, sem ser um ensino repressor. Que seja desenvolvido, nos alunos, o espírito crítico, deixando os estudantes se apaixonarem pela disciplina, não mais temendo não saber português. O autor espera que o livro “promova debates, estudos e pesquisas em busca de reformulações, por um ensino que faça o aluno desenvolver-se, não encolher convencido de que nada sabe” (LUFT, 1995, p. 12).

Luft faz uma crítica à escola tradicional e relata que o estudo da língua como meio de comunicação, atual, vivo e competente é raro. O linguista defende que devemos respeitar apenas as regras básicas da Gramática, pois existem regras completamente dispensáveis que não colaboram para eficiência comunicativa da língua. Luft (1995) explica que se a

nossa fala ou nossa escrita tiver como objetivo comunicarmos algo, devemos fazê-lo de maneira clara. Para o autor, o essencial é falar claro, escrever claro, de maneira eficiente a língua, e não ficar focado só em aprender as regras gramaticais. O bem falar e o bem escrever estão diretamente relacionados ao bom uso da gramática, entretanto, com a gramática natural, ou seja, a gramática que os falantes internalizam ouvindo e falando. A gramática interiorizada é “aprendida pela experiência, pela exposição a atos de fala e escrita modelares, convivência constante com boa linguagem” (LUFT, 1995, p. 20). Nas escolas, observamos uma gramática aprendida através de teorias e regras. Um ensino normativo impede os talentos naturais, provoca insegurança na linguagem, gera aborrecimento ao estudo do idioma, medo à expressão livre, os alunos perdem o gosto pela disciplina de Português. O ensino da língua materna deveria ser encantador, atraente, prático para ser usado em nossa vida diária.

O autor demonstra que temos um sistema de regras intuitivamente internalizado desde a infância, e o vamos aprimorando à medida que nos desenvolvemos intelectualmente e partilhando, intuitivamente, entre membros da sociedade, mesmo aqueles que não vão ao colégio e nunca aprenderam a ler. Conforme Luft, é preciso aperfeiçoar primeiramente a expressão oral dos alunos. Em seguida, praticar e aprimorar a expressão escrita. O estudioso ressalta que as escolas permanecem rotineiras e conservadoras nos acúmulos de significados, regras e exceções, classificação de palavras, conjunções inusitadas, e muita análise sintática. Luft diz ser compreensível que os livros didáticos e a disciplina de Português se limitem às regras da língua culta, por terem finalidade didática. Mas o autor ressalta que é fundamental dar atenção à plenitude ou totalidade da língua, que inclui variedades de tempo, região, classe social, sexo e estilo. Em sua concepção, para estudar uma língua, basta o dom linguístico natural, inato, de qualquer ser humano.

Para o autor, a criança e o falante que não frequentou a escola conhecem tudo aquilo que devem para falar em seu nível de comunicação. Somente não têm o conhecimento de termos técnicos. Ele reforça que a gramática natural, um saber imediato, sem nomenclatura, é um saber intuitivo. Luft (1995) relata ainda que nunca é demais repetir que a gramática natural da língua é a fala: um sistema de regras para a comunicação oral; a verdadeira linguagem é a fala. Para o autor, a escrita é sinalização secundária, posterior, e que pode nem ocorrer. Luft indica que em um ensino atualizado, a gramática natural da fala precisa sempre preceder, fundamentar, controlar a gramática artificial da escrita. Em suma, a gramática natural é flexível e variável.

Luft (1995) afirma que existem educadores, atualmente, que com empenho lutam para reformular o ensino da língua materna, trazendo para a escola a gramática como instrumento de comunicação, sendo importante desde a infância. Com os professores, desde cedo, aplicando uma orientação linguística correta, as aulas de Português modificam-se num trabalho objetivo, livre e produtivo. Luft reforça que os professores precisam ter em mente que os alunos já trazem uma análise intuitiva. Dessa forma, é muito importante,

para o autor, que o aluno se desenvolva ao longo do ensino. Para isso, o aluno não precisa aprender a língua de uma forma repreensiva e, sim, reforçar sua gramática implícita, internalizada. Os alunos necessitam da chance de ler textos apropriados e desvendar com os docentes e todos os colegas, as riquezas de sua língua. Assim, teremos um ensino libertador, que é o grande objetivo de Luft nas aulas de Língua Portuguesa. Seu desejo é conscientizar os alunos de seus poderes de linguagem; deste modo, os estudantes irão crescer, ampliar o espírito crítico e expressar toda a sua capacidade criadora. Constatamos que a gramática de Perini (2016) esclarece muitas dúvidas deixadas pela gramática normativa. É uma obra importante que necessita ser explorada pelos professores de português, de uma forma questionadora, para que possa, assim, haver uma modificação no ensino de língua portuguesa nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram analisadas obras que abordam sobre os tipos de gramática, a normativa, a descritiva e a internalizada, levando-se em conta a relevância de apresentar algumas gramáticas que servem como instrumento de apoio em sala de aula. Dessa forma, refletimos que os docentes devem integrar no ensino de língua materna, tanto a gramática normativa, quanto a descritiva e a internalizada, para promover uma aprendizagem mais produtiva. Realizamos essa descrição para refletirmos sobre a contribuição que cada uma apresenta para o ensino de língua materna, pois a maioria das pessoas só conhece a gramática normativa, que é a mais estudada pelos alunos nas escolas, através daquela forma tradicional de estudar o conteúdo. Esperamos, assim, que nosso estudo possa motivar outras pesquisas no ensino de gramática. Pensa-se que seria pertinente, por exemplo, realizar um trabalho em sala de aula com outros tipos de gramática, fazer um estudo de caso com propostas que facilitem o trabalho com outras gramáticas, na aula de Língua Portuguesa. É nesse sentido, pois, que esperamos ter contribuído com o presente trabalho.

REFERÊNCIAS

CINTRA, L. **Domínio atual da língua portuguesa**. In: Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexikon, 7. ed. 2016, p.23-35.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramatica do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 7. ed. 2017.

CUNHA, C. **Conceitos gerais**. In: Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexikon, 7. ed. 2016, p.1-8.

_____. **Do latim ao português atual**. In: Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexikon, 7. ed. 2016, p.9-22.

LEITE, Marli Quadros. **A Nova Gramática do Português Contemporâneo**: tradição e modernidade. Revista USP São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59744> Acesso em: 22 jul.2019

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Ática, 1995.

PERINI, M.A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

O CONCEITO DE GRAMÁTICA NA OBRA DE JOÃO DE BARROS (1540) À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Data de aceite: 21/07/2021

Leonardo Ferreira Kaltner
(UFF)

Publicado também na *Revista Philologus*, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFil., set./dez.2020.

RESUMO: A partir do modelo teórico-metodológico e da terminologia adotados por Pierre Swiggers (2013), no campo da Historiografia Linguística (HL), teceremos uma análise do conceito de gramática na obra *Gramática da língua portuguesa* (1540) de João de Barros, disponível em versão digital na Biblioteca Nacional de Portugal. A tradição gramatical latino-portuguesa em que a obra de João de Barros se inscreve está vinculada ao desenvolvimento da educação humanística em Portugal, no contexto da Renascença, momento em que a escrita em vernáculo ganha notoriedade e prestígio intelectual. Nosso tema será a análise do primeiro capítulo da obra que contém uma definição do metatermo gramática, a partir do qual investigamos o vínculo do pensamento linguístico do autor com a tradição gramatical greco-latina, que o precedeu.

PALAVRAS - CHAVE: Historiografia Linguística, Gramaticografia, Língua Portuguesa, Línguas Clássicas

ABSTRACT: Based on the theoretical-methodological model and terminology adopted by Pierre Swiggers (2013), in the field of Linguistic Historiography (LH), I will weave an analysis of the concept of grammar in the work *Grammar of the Portuguese language* (1540) by João de Barros, available at digital version at the National Library of Portugal. The Latin-Portuguese grammatical tradition in which João de Barros's work is inscribed is linked to the development of humanistic education in Portugal, in the context of the Renaissance, a time when vernacular writing gains notoriety and intellectual prestige. Our theme will be the analysis of the first chapter of the work, which contains a definition of the grammar meta-term, from which we investigate the link between the author's linguistic thought and the Greek-Latin grammatical tradition, which preceded it.

KEYWORDS: Linguistic Historiography, Gramaticography, Portuguese Language, Classical Languages

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo se situa no campo teórico-metodológico da Historiografia Linguística (HL), a partir do emprego da terminologia desenvolvida por Pierre Swiggers (2013), a fim de descrever a História da Gramática, ou Gramaticografia¹, pela análise do conceito de gramática na obra quinhentista de João de Barros. Nesse aspecto, cumpre salientar que

¹ Saussure divide a História da Linguística em três fases: Gramática, Filologia e Linguística (SAUSSURE, 2012, p. 31-36). Koerner (1974) acrescenta que todos os textos com reflexões sobre a Linguagem compõem a História da Linguística.

a gramatização do vernáculo português por João de Barros no século XVI teve profundo impacto na difusão da Língua Portuguesa, o que marca o clima intelectual da expansão do vernáculo nas navegações da época. O fenômeno da História da Linguística é objeto de investigação interdisciplinar, cuja análise depende de fatores internos e externos, e de modelo teórico adequado, conforme cita Koerner, na revista inaugural da disciplina de HL, em 1974:

I strongly believe that a fourth type of history-writing should be established, namely, the presentation of our linguistic past as an integral part of the discipline itself and, at the same time, as an activity founded on well-defined principles which can rival those of 'normal science' (Kuhn) itself with regard to soundness of method and rigour of application. I do not advocate that the history of linguistics should become solely subservient to the discipline, but that it would have to establish itself as serving a function comparable to that of the history of science for the natural scientist (KOERNER, 1974, p. 4)².

João de Barros (1496-1570) foi autor de três obras gramaticais em Portugal, no século XVI, os *Rudimenta Grammatices* (Rudimentos de gramática latina), manuscrito com rudimentos da gramática latina, a *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Igreja*, cartilha de alfabetização latino-portuguesa, e a *Gramática da língua portuguesa* de 1540, uma das principais obras para a expansão da língua nos domínios ultramarinos da coroa absolutista do reino lusitano de então. A reflexão historiográfica sobre a sua obra nos permite, atualmente, analisar fenômenos de longa continuidade no processo histórico, como o uso do alfabeto latino na Língua Portuguesa e o processo de letramento, adotado no século XVI, por exemplo, além do clima intelectual de sua época.

A tradição gramatical latino-portuguesa quinhentista permitiu que o vernáculo passasse a ser utilizado na administração de um reino absolutista, que se tornava mais complexo, com novas possessões ultramarinas que fomentavam um comércio intrincado e globalizado pelas navegações. A obra gramatical prescritiva de João de Barros simplificava e organizava a escrita vernácula, tornando-a eficiente para a sua difusão, podendo ser considerado seu método gramatical como produto da educação humanística e renascentista portuguesa. Por fim, nesse período, a língua literária se desenvolve.

Não há, em sua obra, as polêmicas e controvérsias dos nominalistas e das gramáticas especulativas, como na de Fernão de Oliveira, enquanto a tradição gramatical greco-romana serve de suporte para a adequação de metatermos em língua vernacular. É possível tecermos uma intertextualidade com a obra de Nebrija, porém, como era costume no século XVI, não há uma citação direta de outros gramáticos contemporâneos, apenas de autores clássicos e as fontes de João de Barros só podem ser investigadas indiretamente.

2 Tradução: Acredito fortemente que um quarto tipo de escrita da história deve ser estabelecido, a saber, a apresentação de nosso passado linguístico como parte integrante da própria disciplina e, ao mesmo tempo, como uma atividade fundada em princípios bem definidos que podem rivalizar com os da própria "ciência normal" (Kuhn), no que diz respeito à solidez do método e ao rigor de aplicação. Não defendo que a história da linguística deva se tornar apenas subserviente à disciplina, mas que teria que se estabelecer como que servindo a uma função comparável à da história da ciência para o cientista natural.

2 | O CONCEITO DE GRAMÁTICA PARA JOÃO DE BARROS

Encontramos, na obra de João de Barros, uma definição de gramática e as suas partes, no primeiro capítulo da gramática vernacular de 1540. João de Barros parte de uma definição etimológica de que o metatermo gramática é um empréstimo da língua grega, é, portanto, um vocábulo grego adotado como neologismo vernacular. Em sua interpretação do sentido do vocábulo, atribui a noção de que gramática é a ciência das letras, isto é, é a arte, a técnica de ler e escrever, a partir de um sistema de escrita, cuja unidade fundamental é a letra. Nesse aspecto, prescreve o sistema de escrita latino para o vernáculo, em sua divisão de letras, sílabas, palavras e orações.

Sem citar, diretamente, outros gramáticos, afirma João de Barros que a gramática é um modo certo e justo de falar, e escrever, retirado do uso e autoridade dos homens eruditos. Nesse aspecto, a gramática apresenta um *modus dicendi* (modo de dizer) que é qualificado como certo e justo, isto é, se vincula à lógica clássica, pela busca do valor de verdade, e à justiça, oriundo da retórica clássica. Se pensarmos que em Portugal, no século XVI, o uso administrativo da língua vernacular se torna mais complexo, devido à expansão econômica e comercial pelas navegações, em uma sociedade antes predominantemente agrária, João de Barros incorpora elementos da tradição greco-latina na língua vernacular, a fim de adequar à língua para a administração e o direito.

A lógica aristotélica e o direito romano estão subentendidos no modo certo e justo de falar. Note-se que a fala nesse contexto se vincula à retórica humanística e clássica, a oratória na vida pública, de que derivaria a escrita para a administração e o direito público. João de Barros ainda comenta que a gramática deve colher do uso, na sociedade, e da autoridade dos homens eruditos seu *modus dicendi*. Os termos colheita e cultivo, vinculados à tradição agrária, têm uma vinculação etimológica com cultura, em língua latina. Note-se que o uso (*usus*) é metatermo vinculado à comunidade linguística que forma o reino absolutista português de então, assim o gramático deve colher da comunidade linguística o *modus dicendi* da língua e equilibrar esse uso social da língua com a autoridade dos homens eruditos³, aqueles que mantêm a tradição letrada, segundo o clima intelectual de João de Barros.

Dessa forma, a gramática é uma obra de intermediação, para a adoção de um sistema de escrita, pelo qual se organizariam as instituições educacionais, administrativas, comerciais e o ordenamento jurídico do reino absolutista, de então. João de Barros nota a dualidade acústico-visual do signo linguístico, conforme o pensamento aristotélico, no *De Interpretatione*, que descreve as palavras como um signo (em latim *signum*, em grego *symbolon*)⁴ a que acresce uma imagem verbal, de maneira análoga à teoria estruturalista

3 Os barões doutos, doutores, são uma tradução do conceito latino de *virī doctī*, o termo se refere aos humanistas no Renascimento, aos filósofos, poetas, gramáticos, oradores e filólogos da Antiguidade Clássica, aos teólogos medievais, que legaram à posteridade obras em uma tradição escrita greco-latina.

4 Aristóteles define que os sons emitidos pela fala são o símbolo do pensamento, assim como as letras são símbolos dos sons da fala (ARISTÓTELES, 2010, p. 81-82). Essa seria uma das definições que derivaria no conceito de signo

posterior de Saussure, como se apresentaria, em seus cursos fundacionais da Linguística moderna, a definição de signo linguístico (SAUSSURE, 2012). Vejamos o texto de João de Barros.

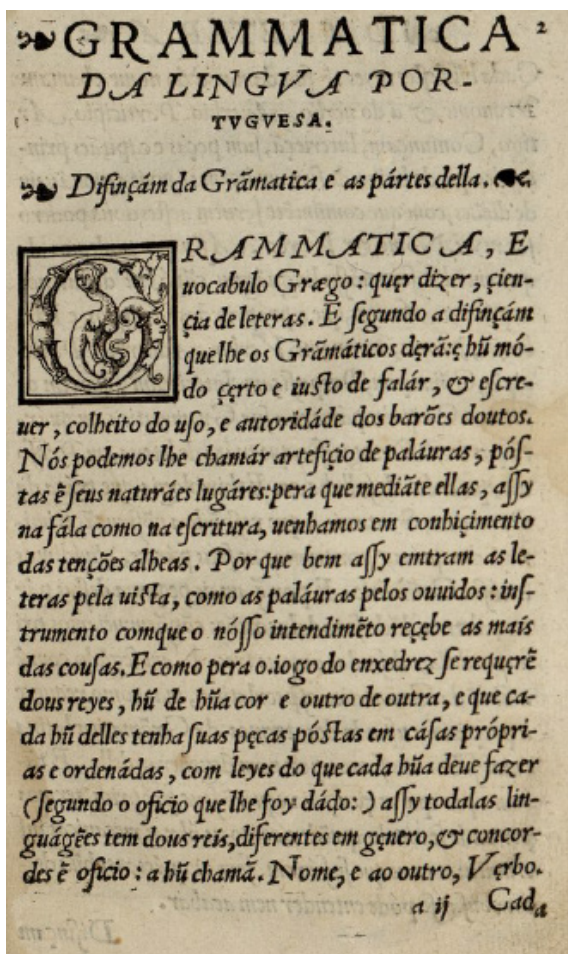


Imagem 1. Definição de gramática (BARROS, 1540, p. 7).

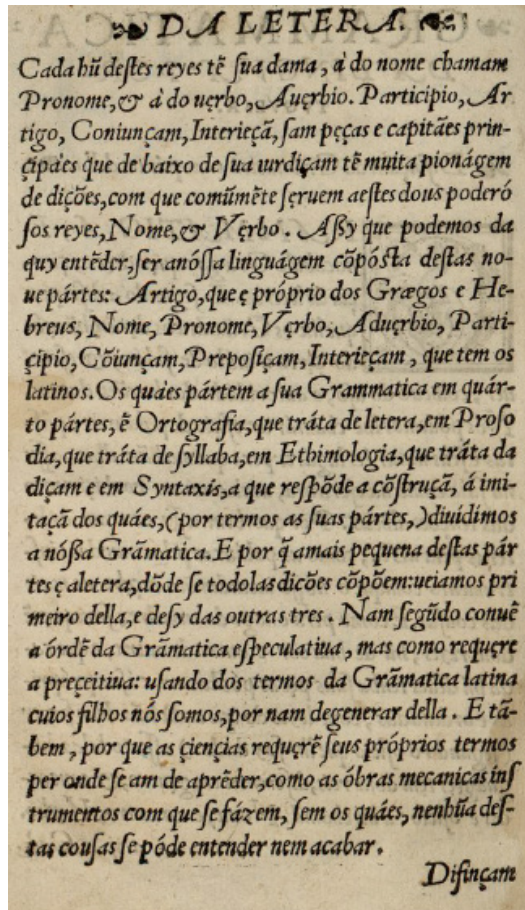


Imagem 1. Definição de gramática (BARROS, 1540, p. 8).

3 | GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA: DEFINIÇÃO DA GRAMÁTICA E AS PARTES DELA (TRANSCRIÇÃO E ADEQUAÇÃO TEÓRICA)

Gramática é vocábulo grego, quer dizer, ciência das letras. E, segundo a definição que os gramáticos lhe deram, é um modo certo e justo de falar, e escrever, colhido do uso e autoridade dos homens eruditos. Nós a podemos chamar de artifício de palavras, postas em seus lugares naturais, para que mediante elas, assim na fala como na escrita, venhamos a ter conhecimento das intenções alheias. Pelo fato de que bem assim entram as letras pela visão, como as palavras pelos ouvidos, é um instrumento com que o nosso entendimento percebe grande parte das coisas.

E como para o jogo de xadrez se requerem dois reis, um de uma cor e outro de outra, e que cada um deles tenha suas peças postas em casas próprias e ordenadas, com as leis do que cada uma deve fazer, segundo o ofício que lhe foi dado, assim todas as linguagens têm dois reis, diferentes em gênero, e concordes em ofício, a um chamam Nome e, ao outro,

Verbo. Cada um destes reis tem sua dama, a do nome chamam pronome, e a do verbo, advérbio. Particípio, Artigo, Conjunção, Interjeição são peças e capitães principais que debaixo de sua jurisdição têm muitos peões, de dições, ou palavras, com que comumente servem a estes dois poderosos reis, Nome e Verbo.

Assim é que podemos a partir daqui entender ser a nossa linguagem composta destas nove partes: artigo, que é próprio dos gregos e hebreus, nome, pronome, verbo, advérbio, particípio, conjunção, preposição, interjeição, que têm os latinos. Os quais partem a sua gramática em quatro partes, em Ortografia, que trata da letra, em Prosódia, que trata da sílaba, em Etimologia, que trata da dicção, ou palavra, e em Sintaxe, a que responde a construção, à imitação dos quais, por termos as suas partes, dividimos a nossa gramática.

E porque a menor destas partes é a letra, de onde todas as dicções, ou palavras, se compõem, vejamos primeiro sobre ela, a partir disso, vejamos sobre as outras três, não segundo convém a ordem da gramática especulativa, mas como requer a preceptiva, usando os termos da gramática latina, cujos filhos somos nós, por não degenerar dela. E também, pelo fato de que as ciências requerem seus próprios termos, por onde se hão de aprender, como as obras mecânicas requerem instrumentos com que se façam as coisas, sem os quais, nenhuma destas coisas se pode entender, nem acabar.

4 | O JOGO DE XADREZ E A GRAMÁTICA: ANALOGIA ENTRE SISTEMAS

A analogia entre o sistema de regras do jogo de xadrez e a gramática é citada por Saussure (2012). Na obra quinhentista de João de Barros, essa alegoria também é referenciada, sobre o sistema gramatical de uma determinada língua. Os dois reis são o nome e o verbo. Essa dicotomia é herdada de Platão, *ónoma* e *rhema*, desenvolvida no pensamento aristotélico, na obra *De Interpretatione*, e fundamento da metalinguagem desde Dionísio, o Trácio, Donatus e outros gramáticos greco-latinos. João de Barros adota esta dicotomia na gramática vernacular da Língua Portuguesa também, inserindo-se em uma tradição na descrição das línguas vernaculares ocidentais, cujas gramáticas prescritivas renascentistas tiveram em Nebrija seu primeiro modelo.

Nesse sistema de xadrez, a alegoria representa as partes do discurso, isto é, as classes de palavras em que a escrita poderia ser dividida. Originalmente, em grego e latim eram oito as partes do discurso, diferindo apenas o latim do grego pelo fato de não possuir artigo e se valer da classe de interjeição, uma parte em que se dividia o discurso, o texto escrito. No sistema simbólico apresentado por João de Barros, as rainhas são o pronome, que acompanha o nome, e o advérbio, que acompanha o verbo.

As outras partes do discurso para a escrita vernacular, na metalinguagem quinhentista de João de Barros são: particípio, artigo, conjunção e interjeição, oriundos da descrição da língua grega e do latim. O artigo é considerado uma herança do hebraico e do grego, enquanto as demais partes derivam da gramática latina. Lembremos que João de

Barros também foi autor de uma gramática de latim: *Rudimenta grammatices*.

Logo, o autor divide a gramática, a arte de escrever, em quatro partes, em um crescente quanto à forma mínima de representação da escrita: ortografia, que trata da letra; prosódia, que trata da sílaba; etimologia, que trata da palavra e sintaxe, que trata da construção oracional. A gramática prescritiva, relacionada à tradição letrada e à aquisição da escrita vernacular se origina, dessa forma, de uma tradição letrada anterior, de base latina. Nesse aspecto, cumpre salientar a oposição da gramática prescritiva em relação à gramática especulativa.

Por fim, uma última analogia na definição do conceito de gramática por João de Barros se dá pela comparação da gramática, uma das artes liberais, com as artes mecânicas, muito em voga em Portugal na época das navegações, tendo em vista a sua utilidade técnica. Para João de Barros, que diferenciava ambas as ciências, as mecânicas e as não-mecânicas; a gramática deveria, como ciência das letras, possuir terminologia própria, que serviria como instrumento para a descrição da língua e seu uso na fala e na escrita. Nesse sentido, a gramatização estaria próxima a uma geometrização da língua.

5 | CONCLUSÃO

O uso administrativo do vernáculo, o uso jurídico e comercial, e a política missionária exigiriam uma tradição letrada que fosse fixa, para consolidar as instituições, e, seguindo o modelo de outros reinos absolutistas, em Portugal o vernáculo foi gramatizado pela gramática latina em contraste com o uso já corrente. João de Barros cumpriu a tarefa de iniciar esse processo, que culminaria na produção literária de autores como Camões e nos trabalhos lexicográficos de Jerônimo Cardoso, com o estabelecimento de uma cultura letrada que substituiria o latim medieval e a escrita fonética vernacular de Caminha, por exemplo.

O período de colonialismo, na “dilatação da Fé e do Império”, permitiria uma expansão da língua vernacular nas possessões ultramarinas, inicialmente, na África e, posteriormente, na América portuguesa. Ainda que com o tempo a Língua Portuguesa tivesse grande variação e heterogeneidade, a sua escrita mantém longa continuidade, com o uso do sistema de escrita latino, a divisão de palavras na escrita e a sua classificação, com base na gramática latina, como a distinção entre sujeito e predicado, verbo e nome. Uma das discussões ainda em debate sobre a implantação da Língua Portuguesa no Brasil colônia é sobre o uso da obra de João de Barros no ensino da língua no século XVI, tema que deve ocupar estudos posteriores⁵.

5 É digno de nota que o Brasil quinhentista se originou de um processo civilizatório inicial Tupinambá, com a migração Tupi para o litoral, cerca de X d.C., a que se acresceriam projetos coloniais interculturais europeus no século XVI, como o projeto hispano-carijó, o franco-tamoio e o luso-afro-tupi, que predominaria, após o estabelecimento do governo-geral em 1548. Os indígenas Aruaque, Caribe e Jê coexistiam com os Tupi, que eram maioria. O projeto colonial português se desenvolveu no século XVII pela União Ibérica, o que favoreceu a expansão jesuítica, à época da chegada da Inquisição no

A distinção inicial da gramática entre nome e verbo, desde a concepção platônica, se mantém até os dias de hoje, assim como as dicotomias entre vogal e consoante, no sistema de letras, conceitos gregos como sílaba, prosódia e sintaxe ainda compõem a tradição gramatical vernacular, sendo técnicas de descrição e análise longevas e contínuas. Nesse aspecto, cumpre salientar que a tradição gramatical, como arte da escrita, e mesmo de uma fala institucionalizada ainda é corrente nas instituições da administração, do direito, do comércio e na educação linguística.

Nossas sociedades contemporâneas se organizaram em torno de sistemas de escrita, o que os gregos chamavam de gramática, parte da *paideia*, da educação humanística, e João de Barros rotulou como ciência das letras. A gramática de João de Barros teve como prováveis leitores S. José de Anchieta e Luís de Camões, que estudaram no clima intelectual da Coimbra quinhentista. Nesse sentido, o valor documental da obra de João de Barros reflete o princípio da gramatização do vernáculo português, o que apresenta o clima intelectual da época em que a gramática de Anchieta foi produzida.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Órganon*. São Paulo: Edipro, 2010.

BARROS, J. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Lodovicum Rotorigium, 1540.

KALTNER, L. F.; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *REVISTA PHILOLOGUS*, v.75supl, p.1564 - 1572, 2020.

KALTNER, L. F., Monumenta Anchieta à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906-2002). *Cadernos de Linguística da Abralín*, v.1, p.01 - 15, 2020.

KALTNER, L. F. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *REVISTA PHILOLOGUS*, v.76supl, p.717 - 731, 2020.

KALTNER, L. F. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *REVISTA DA ABRALIN*, v.19, p.1 - 25, 2020.

KALTNER, L. F.; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *REVISTA PHILOLOGUS*, v.76supl, p.750 - 759, 2020.

KALTNER, L. F. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534-1597). *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G Linguistics & Education*, v.20, p.37 - 44, 2020.

Brasil, na década de 1590. A Língua Portuguesa, como língua vernacular europeia, teria predominância apenas no século XVIII, após a expulsão dos jesuítas. O naturalista bávaro Carl Fr. Ph. von Martius, no século XIX, descreve a decadência do processo civilizatório Tupinambá, quando, após o final da colonização, o Brasil se projeta enquanto Estado Nação ocidental. A Língua Portuguesa é contínua no território desde o século XVI, mas só se torna hegemônica tardiamente, e de forma heterogênea.

KALTNER, L. F. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *CONFLUÊNCIA*, v.56, p.197 - 217, 2019.

KALTNER, L. F.; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *CONFLUÊNCIA*, v.57, p.9 - 35, 2019.

KALTNER, L. F. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *CADERNOS DO CNLF (CIFEFIL)*, v.23, p.424 - 439, 2019.

KOERNER, K. Purpose and scope oh Historiographia Linguistica. *Historiographia Linguistica*, v. 1, n. 1, p. 1-10.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*; n. 44-45, p. 39-59, 2013.

CAPÍTULO 9

RASTREANDO AS TEORIAS SEMIÓTICAS: UM PROJETO DE ESTRATÉGIAS TÉCNICO- PEDAGÓGICAS

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 27/06/2021

Darcilia Simões

Profa. Titular aposentada, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do rio de Janeiro. Prof^a do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3946956008433392>
<http://orcid.org/0000-0003-2799-6584>

RESUMO: O presente artigo objetiva mapear resumidamente a criação da teoria semiótica em suas variadas vertentes. Para tanto faz um rastreamento dos teóricos que contribuíram na construção dessa teoria que abrange todos os tipos sógnicos. Apresenta algumas de suas várias definições, articuladas com a corrente e/ou os estudiosos que a propuseram. Trata-se de um estudo panorâmico, sem maiores pretensões, mas com a meta de auxiliar os estudantes e pesquisadores a compreender o processo de construção do edifício semiótico.

PALAVRAS - CHAVE: semiótica, teorias, fundadores, definições.

TRACKING SEMIOTIC THEORIES: A PROJECT OF TECHNICAL- PEDAGOGICAL STRATEGIES

ABSTRACT: This article aims to briefly map the creation of semiotic theory in its various aspects.

Therefore, it tracks the theorists who contributed to the construction of this theory that encompasses all types of signs. It presents some of its various definitions, articulated with the current and/or the scholars who proposed it. It is a panoramic study, without major pretensions, but with the aim of helping scholars and researchers to understand the construction process of the semiotic building.

KEYWORDS: semiotics, theories, founders, definitions.

Para a semiótica, o mundo da comunicação é um mundo de linguagens de diferentes codificações a colocar os mais diferentes sistemas em diálogo – sem a prevalência de um código sobre outro. (Irene Machado, 2001)

1 | PALAVRAS INICIAIS

Considerada a importância técnico-didática de trabalhos voltados para um recolhimento de dados que se prestem a compor uma visão histórica de uma teoria, tentaremos reunir neste artigo as principais correntes semióticas a que tivemos acesso ao longo de nossas especulações científicas, com vistas a distribuir entre nossos pares não só as conclusões provisórias a que chegamos, mas, principalmente, o elenco de dúvidas que vimos compondo ao longo de nossas investigações.

Procuraremos nortear nossa

apresentação, perseguindo algumas indagações-chave que nos têm servido de mote para cursos, palestras, artigos que vimos produzindo na trilha da semiótica.

Convém esclarecer ainda que o eixo de nossa leitura tem sido restrito a aspectos da semiótica que possam dar suporte a avanços metodológicos no ensino das linguagens, muito especialmente da língua portuguesa. Por isso, contaremos com a tolerância dos leitores no sentido de não criar expectativas muito amplas, pois, a nosso ver, a ciência semiótica e sua pluralidade de correntes teóricas é um universo em exploração e expansão que, a cada instante, revela potencialidades espetaculares e desafia a capacidade dos estudiosos no sentido de tirarem proveito dos paradigmas construídos, aperfeiçoarem-nos e gerarem outros em benefício do esperado progresso da ciência.

2 | A SEMIÓTICA E OS SIGNOS

Inicialmente, impõe-se a definição de *semiótica*. Considerada a sua história e as discussões travadas ao longo de sua definição como ciência, verificam-se embates técnicos que, a nosso ver, ainda se encontram envoltos em questões de poder e não de ciência. Isto porque das definições contrapostas resultariam a tomada da semiótica como uma ciência englobante ou englobada. No primeiro caso, a semiótica seria uma ciência geral que participaria de todos os campos do saber humano, uma vez que sua definição como *ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura* (Nöth, 1995:19), torna-a capaz de analisar todo e qualquer engendramento sógnico e apreciar-lhes as conseqüências ecossistêmicas. No segundo caso, o de ciência englobada, a semiótica passa a ser vista como uma ciência aplicada e, algumas vezes, confundida com uma semântica estrutural, do que resulta uma redução da análise às traduções lingüísticas do pensamento humano. Observe-se que as questões de poder a que aludimos são resultado do enquadramento da ciência semiótica como conjunto universo (englobante) ou subconjunto (englobada), pois disto decorrem posições epistemológico-políticas que também situam as vozes que se pronunciam de um ou de outro lugar. Aqui se explica a inclusão de uma epígrafe com palavras de Irene Machado que ressalta a não-hierarquização dos códigos na perspectiva semiótica.

Nas nossas leituras, verificada a ancestralidade da semiótica em relação a muitas ciências e aceito o sinequismo peirceano (a afirmação da continuidade como uma das idéias filosóficas fundamentais), entendemos como dado negativo a disputa autoritária do lugar de cada ciência e vimos tentando propor uma harmonização intelectual e lógica entre as descobertas científicas em geral. Entendemos que a ciência é uma construção oriunda da capacidade cognoscente humana e que se destina ao aprimoramento das relações entre homem e mundo, logo, não há por que litigar por espaço privilegiado, senão transformar o conhecimento dialogicamente construído como um mundo semiótico possível de convivência harmônica entre as espécies.

Concordamos com Martins (v. Fidalgo, 1999) quando declara que a semiótica não deve se circunscrever ao regime do signo, senão na confluência de dois níveis semânticos não-sígnicos (porque são processos de articulação de dados para a produção sígnica por parte do leitor/interlocutor, por isso não são signos em si): o da textualidade/discursividade e o da enunciação. Nesta perspectiva, o objeto semiótico precisa ser observado tanto quanto objeto textual, quanto como objeto de interação, intersubjetividade, reflexividade, intencionalidade e comunicação. Associo-me, portanto ao autor, pensando a semiótica como a disciplina da significação. Desta forma, não há como vê-la no plano de ciência englobada, ou como subconjunto, mas como uma ciência universalizante que se ocupa da discussão de todo processo de produção de significações engendradas pelos objetos físicos e fictícios emergentes das relações ecossistêmicas e epistemológicas.

Reverendo fala de Santaella no V Congresso Brasileiro de Semiótica (SP – set/2002), percebe-se que a estudiosa argumenta sobre a semiótica integral, sobre a universalidade sígnica. A farta leitura da teoria de C. S. Peirce dá autoridade à autora que, com base no sinequismo, lança a hipótese da inexistência de separação entre semiosfera e biosfera, ou entre bio, antrope, eco e fisioesferas (que implicariam tipologias prévias e limitadoras). A indiscutibilidade de que o universo está permeado de signos e que a semiose (produção de significação) é a base universal de tudo, do físico ao psíquico, conclui-se que tempo, pensamento, inteligência, vida, tudo está na continuidade. E esta continuidade se funda numa forma prototípica da causação final que é a mente e que, concordando com Peirce, há mente no protoplasma (célula).

Neste encaminhamento, pode-se perceber um crescendo da necessidade de entendimento da semiótica como ciência geral. A não-circunscrição de seu objeto a uma tipologia sígnica prévia faz-nos vê-la como paradigma de análise para a compreensão dos mecanismos inteligentes captáveis (ou capturáveis) em qualquer organização cósmica ou cosmúrgica (relativa à criação do mundo). Não queremos evocar interpretações míticas ou ético-religiosas de qualquer natureza, pelo simples fato de nos associarmos a uma vertente de semiótica filosófica, consubstanciada na lógica. No entanto, a cosmurgia é por nós entendida como um moto-contínuo de produção-reprodução do mundo a partir dos avanços técnico-científicos que permitem ao homem aproximar-se dos processos de criação em qualquer escala ou nível.

Definir a semiótica tal como existiu e existe exige conhecer a sua história. Com efeito, qualquer definição nominal ou convencional não evitaria um certo grau de arbitrariedade. A definição etimológica do termo *semiótica* como disciplina dos signos poderia considerar-se como corroborando a posição de que são os signos e não a significação o objeto da semiótica (como uma concepção inicial desta ciência), no entanto, um olhar mais atento à história do étimo revelaria que não será a etimologia a arbitrar o litígio do objeto semiótico. O termo *semeion* constituinte de semiótica é tardio no grego e deriva do termo anterior *sema* (*senal, distintivo, marca, presságio, pisada, aviso, quadro, imagem, retrato, selo, letra, bandeira,*

túmulo, prova - cf. Pellizer, 1997: 831-836). Este autor identifica oito significados de *sema* na Grécia pré-clássica: *signo físico, forma desenhada ou modelada, túmulo ou sepulcro, escrita, fenômeno natural, constelação, profecia ou resposta, evidência circunstancial*. É de deste radical que surgem também outras disciplinas adjacentes, concorrentes ou mesmo pertencentes à semiótica, como *semântica* e *semasiologia*. A raiz etimológica dos termos é a mesma, todavia o seu significado varia consoante a história destes. O termo *semântica*, por exemplo, só em 1897, com o *Essai de Sémantique* de Michel Bréal, viu a sua significação definitivamente estabelecida como *a ciência do significado*.

3 | SEMIÓTICA OU SEMIOLOGIA?

Não é a solução da contenda terminológica que irá resolver a disputa em aberto, apesar das achegas importantes que possa dar. Sabe-se que *semiótica* começa por ser um termo da medicina grega. Na tradição hipocrática, Galeno de Pergamum (139 – 199) classifica a *semeiôtica* como um dos seis ramos da medicina, a par da *fisiologia, etiologia, patologia, higiene e terapia*. Fazendo parte da diagnose, caberia à semiótica descobrir os sintomas das doenças (Sebeok, 1984: 37-52). Apesar da genialidade médico-lógico-lingüística de Galeno (v. Edlow, 1977) a relação entre os dois campos, a *sintomatologia médica* e a *lingüística*, não foi feita pelos gregos. Umberto Eco assevera que Galeno se surpreenderia se soubesse que sua tese sobre o signo pudesse analisar elementos da língua (Eco, 1997: 730-746).

No Século XX, a medicina passou a alternar o uso dos termos *semiologia* e *semiótica* com algumas variações de sentido.

A *semiótica médica*, atualmente, divide-se em três tipos: a) *anamnésica*: estuda a história médica do paciente; b) *diagnóstica*: investiga os sintomas das doenças atuais; c) *prognóstica*; constrói predições e projeções de possíveis doenças futuras. Há certo confinamento da semiótica à sintomatologia no âmbito médico. Todavia vem surgindo uma nova semiótica médica voltada para uma semiótica geral.

Mais adiante aparece uma *semiótica moralis*. Scipio Claramonti (1625) postulou disciplina que investigaria “o conhecimento dos homens”. Observe-se que aqui se mostra uma ponta do fio que nos permite propor a semiótica como uma ciência da cognição.

O termo *semiótica* tem uma genealogia pródiga. Na sua linha de parentesco, oriundas de *semio-* (transliteração latinizada da forma grega *semio-*) e dos radicais análogos *sema(t)-* e *seman-*, tem-se *semeiôtica, semeiologia, semiologia, semântica, sematologia, semasiologia* e *semologia*. *Semântica* e *semasiologia* hoje se circunscrevem ao estudo das significações na lingüística.

Semiologia, termo anterior a semiótica, teria sido já usado em 1659 por um filósofo alemão, Johannes Schultens, para designar uma doutrina geral do signo e do significado.

No século XX, semiologia passa a nomear uma tradição semiótica de cunho

lingüístico fundada por Ferdinand Saussure e continuada por Louis Hjelmslev e Roland Barthes. Por via de consequência, nos países românicos prevaleceu o termo *semiologia*, enquanto nos anglo-germânicos predominou *semiótica*.

Talvez motivados pela dualidade terminológica, estudiosos começaram a produzir distinções conceituais: a) *semiótica* seria uma ciência mais geral dos signos, incluindo os signos animais e naturais; b) *semiologia* seria uma ciência exclusiva para os signos humanos, culturais, especialmente, textuais.

Hjelmslev inventou e Greimas adotou e difundiu que a semiologia seria uma metalíngua ou meta-semiótica que descreveria qualquer semiótica. Para eles, semiótica seria um sistema de signos com estruturas análogas à linguagem.

Em 1969, no seio da Associação Internacional de Semiótica, Roman Jakobson promoveu movimento que encerrou oficialmente a rivalidade entre os termos *semiologia* e *semiótica*, definindo este como termo geral que englobaria as tradições da semiologia e da semiótica geral (v. Nöth, 1995). No entanto, até hoje se documentam controvérsias apoiadas na velha discussão de quem nasceu primeiro ou de quem se ocupa do quê.

Vê-se então que a questão não é meramente nomenclatural, mas de definição do objeto. Não é a história do termo, mas a história da ciência por ele designada que vem gerando polêmicas de relevância histórica, uma vez que chegam a, em certas horas, deformar a idéia acerca da ciência focalizada. Portanto, a delimitação do objeto da semiótica seria a baliza fundamental buscada. Ainda que o método se mostre claro, sua aplicação e resultado não trazem a mesma clareza. O que se tem é de algum modo a situação circular da charada do ovo e da galinha. Quem ousou enfrentar o problema e deixa contribuições relevantes são Jürgen Trabant (1982, p. 41-48) e Umberto Eco (2008).

Trabant considera não ser possível uma história “objetiva” da semiótica, mas que haverá sempre diferentes semióticas consoante as diferentes concepções de semiótica dos historiadores. Com base em duas apresentações da história da semiótica (Elisabeth Walther, 1974 & Sebeok, 1979), Trabant mostra como a semiótica é vista e narrada consoante o respectivo ponto de partida. Segundo divisão nietzscheana da história em monumental, crítica e antiquarista, Trabant considera que tanto uma como a outra das apresentações analisadas pertencem ao gênero monumental, interessadas em justificar e glorificar uma determinada teoria ou prática semiótica. Na visão de Trabant, falta-nos uma visão antiquarista em que tudo se registra sem diferenciar o valor, mas que de alguma forma consubstancia a temática semiótica. O autor declara ser uma necessidade a elaboração dessa história antiquarista da semiótica, até para por ela se aferirem as particularidades e se corrigirem as falhas e as injustiças das histórias de tipo monumental e crítico. Isto vai ao encontro de nossas falas sobre questões autoritárias em torno da definição do *locus scientificus*.

A história antiquarista da semiótica foi, entretanto feita, pois o Manual de Posner contém uma vastíssima quantidade de material histórico que abarca todos os domínios que

podem ser considerados como pertencendo ao longo dos tempos, de longe ou de perto, à semiótica (a seção B do *Semiotics. A Handbook on the Sign-Theoretic Foundations of Nature and Culture* que inclui nada menos que 68 artigos em mais de 1500 páginas, pp. 668-1198 do 1º volume e pp. 1199-2339 do 2º volume).

Em um artigo introdutório a esta história da semiótica, Umberto Eco analisa o problema da relação do objeto e da história da semiótica. O autor aponta equívocos de parcialidade por parte dos autores do passado, por não observarem o tema em sua inteireza, mas o particularizarem em torno das noções de signo; objeto da semiótica igual ao signo; o signo não é o objeto principal, este é o vasto campo de fenômenos inter-relacionados com os signos (de que fenômenos tratam?); negam a existência de um campo específico para a investigação semiótica (haveria um objeto formal?); escancaram os portais da semiótica deixando-a à disposição de qualquer especulação (tudo é semiótico ou semiótica?) ou negam veementemente o caráter científico da semiótica (seria apenas um método de análise?).

Compartilhamos com Eco acerca da inexistência de um acordo sobre uma lista mínima de conceitos básicos e de a noção de signo permanecer como uma categoria semiótica insuficientemente compreensiva. Por isso, adotamos a idéia de que todo estudioso deva fazer uma apresentação prévia do seu entendimento de semiótica e qual o objeto da sua pesquisa, uma vez que a observação semiótica pode distribuir-se por campos tão diferentes da reflexão científica e da cultura humana. Temos ainda como ponto de partida (ou referência) a tomada da semiótica como doutrina dos signos, para mais adiante avançar na constituição da semiótica como a ciência da semiose (significação ou autogeração – Santaella, 1995).

Atualmente, circulam várias definições de semiótica que acabam por corresponder a outros tantos projetos, diversos entre si. Para Peirce (*Collected Papers*) semiótica é “a doutrina da natureza essencial das variedades fundamentais de toda possível semiose”; para Saussure (CLG, 1986), se trata de “uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social” à qual propõe que se dê o nome de “semiologia”. Para Erik Buysens (*La comunicación et l’articulación linguistique*), ao contrário, se trata do “estudo dos processos de comunicação, ou seja, dos meios utilizados para influir os outros e reconhecidos como tais por aquele a quem se quer influir”, denomina-a semiologia. Enquanto para Morris (*signos, linguagem e comportamento*) define a semiótica como uma “doutrina compreensiva dos signos”; para Umberto Eco “é uma tese de investigação que explica de maneira bastante exata como funcionam a comunicação e a significação”.

Vejam os seguintes projetos de Jakobson (1990), Locke (1690) e a de Sebeok (1976). Roman Jakobson define semiótica na abertura do primeiro Congresso da Associação Internacional de Estudos Semióticos como qualquer tipo de estudo interessado numa *relation de renvoi*, no sentido clássico do *aliquid stat pro aliquo*. Classifica a linguagem como um sistema de signos, e a lingüística como a ciência dos signos verbais, porém,

como uma parte da semiótica, a ciência geral dos sinais que assim foi nomeada e delineada por John Locke (médico, filósofo e político inglês. Excelente filósofo *empirista* segundo a *origem* do conhecimento, e *realista* segundo a *essência* do conhecimento). A seu turno Sebeok transformou a semiótica em uma ciência da vida, ao reintegrá-la às suas raízes na biologia médica. A semiótica foi por Sebeok retirada do terreno filosófico, lingüístico e hermenêutico e devolvida ao domínio da biologia, sua procedência original. A aproximação biológica de Sebeok é inerente a uma perspectiva que pretende investigar como todos os animais estão dotados geneticamente da capacidade de utilizar sinais básicos e signos para sobreviver, e como a semiose humana é ao mesmo tempo similar e diferente da semiose não-humana (ou animal em sentido restrito). Sebeok leva a investigação semiótica para seus princípios orgânicos, ou seja, não se limita a considerar as mensagens como intercâmbios de signos entre uns e outros organismos, senão entende que a semiose afeta à representação do mundo particular a cada espécie. Os enfoques tradicionais se ocupam das estruturações das mensagens e perdem de vista a profundidade do fenômeno semiótico. Segundo Sebeok, a semiótica não versa absolutamente sobre o mundo “real”, mas sobre modelos reais complementares ou alternativos desse mundo, e - como Leibniz (1646 - 1716) pensava - sobre um número infinito de possíveis mundos antropologicamente concebíveis. Deste modo, a semiótica não revela nunca o que é o mundo, senão dá meios de interação sensório-cognoscente para que possamos construir nosso conhecimento sobre o mundo; em outras palavras, o que um modelo semiótico representa não é a “realidade” como tal, porém a natureza descoberta por nosso método de investigação.

Para clarificar, o ponto principal do pensamento de Leibniz é a teoria das mônadas. É um conceito neoplatônico, que foi retomado por Giordano Bruno e Leibniz desenvolveu. As mônadas (unidade em grego) são pontos últimos se deslocando no vazio. Leibniz chama de *enteléquia* e *mônada* (segundo Aristóteles, é o resultado ou a plenitude ou a perfeição de uma transformação ou de uma criação, em oposição ao processo de que resulta tal criação ou transformação) a substância tomada como coisa em si, tendo em si sua determinação e finalidade. Na sua doutrina das mônadas, afirma que cada mônada espelha o universo inteiro. Tudo está em tudo. Isso se aplica também ao tempo, ele diz: “o presente está grávido do futuro”. Uma mônada se diferencia da outra, porque as coisas estão nelas presentes em maior ou menor grau, e sob diferentes ângulos e aspectos. Vê-se aqui semelhança com o raciocínio de Peirce, na tomada do universo como um construto semiótico, bem como na afirmação da semiose ilimitada.

Nesse andamento, já se torna possível perceber (ou reiterar) que pisar em terreno semiótico não é tarefa para qualquer um. A história desta ciência é a um só tempo índice e ícone das polêmicas dela decorrentes, e isto explica a ainda inexistência de acordo nomenclatural, perspectiva, enfim, definição última do objeto, que pudesse dar à semiótica uma relativa tranqüilidade investigacional.

4 | A SEMIÓTICA NO TÚNEL DO TEMPO

Muito antes de Saussure e Peirce, uma teoria dos signos e da significação já era construída no seio da filosofia. John Locke (1632 - 1704) e Johann Heinrich Lambert (1728 – 1777) deixaram significativas contribuições neste âmbito. Esta formulação teórica precedia cogitações exclusivas ou dependentes do signo verbal e se ocupava com investigar a natureza dos signos, da significação e da comunicação na história e nas ciências.

Recuando no tempo, chamamos ao texto o filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.). Discípulo de Platão durante vinte anos, na Academia, afastou-se dela após a morte do mestre fundando depois a sua própria escola, o Liceu. É um gênio enciclopédico, abarcando todo o conhecimento do seu tempo e criando novas ciências, como a lógica. Opôs-se à teoria platônica das idéias e fomentou o estudo da natureza, mas as suas concepções sobre o movimento e sobre cosmologia influenciaram negativamente o progresso da ciência até ao Renascimento, dada a enorme influência exercida sobre os filósofos medievais. De suas elucubrações extraem-se dados relevantes para a fundação da semiótica. Platão e Aristóteles fundaram a filosofia e, como teóricos do signo, já eram semioticistas *avant la lettre*.

Embora se constitua um fenômeno dos inícios do século passado, o estudo dos signos traça uma “pré-história”, pois suas origens remontam muito longe, aos primórdios da filosofia ocidental, em sua gênese grega.

No período greco-romano, a filosofia constrói uma teoria dos signos verbais e não-verbais. Platão contribuiu com as noções de *nome*, *noção* (ou *idéia*) e *coisa* à qual o signo se refere. No *Crátilo*, Platão discutiu a relação entre nomes, idéias e coisas e concluiu: a) signos verbais, naturais ou convencionais, são representações incompletas da verdadeira natureza das coisas; b) o estudo das palavras não revela nada sobre a verdadeira natureza das coisas; as idéias independem das representações em forma verbal e c) cognições concebidas por meio de signos são apreensões indiretas, logo, inferiores às cognições diretas.

Aristóteles discutiu o signo no âmbito da lógica e da retórica, nele encontrando três componentes em analogia ao pensamento silogístico. Assim descreveu o signo como uma premissa que conduz a uma conclusão. Chamou o signo lingüístico de símbolo e o definiu como signo convencional das “afecções da alma”. O modelo do signo aristotélico é, portanto, triádico.

Da noção de signo como premissa, pode-se deduzir a abertura potencial do signo à polissemia resultante da pluralidade de leituras e de leitores (intérpretes na teoria peirciana). A premissa seria o ponto de partida de um raciocínio, geralmente inaugurada numa construção icônica ou indicial, enquanto a conclusão – generalização – se mostraria num nível posterior, terceiro, em que as sensações (primeiridade) e as reações (secundidade) já se organizariam simbolicamente, produzindo modelos genéricos disponíveis para

a formulação de novos raciocínios sobre outros temas ou idéias. O símbolo, signo em terceira ordem, é uma conclusão e se dispõe a tornar-se paradigma para novas semioses.

Também os estóicos viram o signo como entidade triádica (v. Nöth, 1995: 31-2). Seus componentes básicos seriam: a) *semainon*, que é o significante, entidade percebida como signo; b) *semainomenon*, ou *lékton*, que corresponde à significação ou significado; e c) *tygchanon*, o evento ou o objeto ao qual o signo se refere. Sua teoria também estava ligada à lógica e interpretavam a cognição de um signo como um processo silogístico de indução. Ainda classificaram os signos como comemorativos (ao referirem-se a observações associadas anteriormente ao signo) e indicativos (quando indicam fatos não evidentes).

Os epicuristas se opõem aos estóicos e buscam um modelo diádico para o signo em que só o significante (*semainon*) e o objeto referido (*tygchanon*) seriam considerados. O conceito (*semainomenon*, ou *lékton*), parte imaterial do signo, não integraria tal composição. Na base da teoria epicurista, o excessivo materialismo propõe o objeto físico como origem das imagens (*eídola*), que emanam de sua superfície. Os átomos icônicos do objeto irradiam uma imagem que se materializa na mente receptora e formam uma nova imagem chamada fantasia. Logo, os componentes do signo na visão epicurista são a imagem emitida pelo objeto e a imagem captada pelo observador.

Os estóicos aventaram uma precípua de capacidade de antecipação (*prolépsis*) por parte do receptor. Isto consistia numa existência prévia de imagens mentais ou conceitos capazes de antecipar a imagem do signo observado. Observe-se que o processo semiótico descrito pelos estóicos inclui uma terceira dimensão que o aproxima dos modelos triádicos do signo. A idéia de uma imagem mental antecipadora de uma cognição atual está muito afinada com a concepção contemporânea das ciências cognitivas, donde o materialismo epicurista passa a ser visto como um mero dado da história da epistemologia.

A despeito de muitas refutações das idéias epicuristas sobre semiótica, reflexões zoossemióticas e especulações sobre a origem gesticular da língua são contribuições interessantes daqueles pensadores.

4.1 O signo como instrumento cognitivo

O apogeu da semiótica antiga vem com Santo Agostinho (354 – 430). Teólogo e filósofo dos primeiros tempos do cristianismo procurou conciliar a filosofia grega, sobretudo a de Platão, com a religião cristã. Na sua filosofia assume relevância a vontade, que leva a valorizar o homem, responsável pelo mal e pelo bem, agente livre da história.

Segundo Coseriu, Agostinho foi o maior semioticista da Antigüidade e o verdadeiro fundador da semiótica (v. Nöth, 1995). Em *As Confissões* (XI, 24), o filósofo diz que:

não se pode ver senão o que existe. O que já existe não é futuro, mas presente. Quando se diz que se vê o futuro, o que se vê não são os acontecimentos futuros, que ainda não existem, porque são futuros, mas as suas causas ou talvez os sinais que os anunciam, causas e sinais que já existem; estes não são futuros, mas presentes aos que os vêem, e é graças a eles que o futuro é

É ainda Santo Agostinho quem divide os signos em *naturais* e *convencionais*. Naturais são os que involuntariamente significam, assim como a fumaça é sinal de fogo, a pegada sinal de animal; convencionais os que foram instituídos pelo homem com o fim preciso de representar, e destes, os mais importantes são as palavras. Surge então, nova divisão. Os signos convencionais podem ainda ser próprios ou metafóricos. São próprios quando denotam as coisas para que foram instituídos; metafóricos ou translata quando as coisas a que designam servem para significar uma outra coisa.

O signo convencional, aquele que interessa a Agostinho no âmbito do *De Doctrina*, é depois objeto de uma segunda e não menos importante definição: “Os signos convencionais são os signos que mutuamente trocam entre si os viventes para manifestar, na medida do possível, as moções da alma, como as sensações e os pensamentos”. Santo Agostinho considerou o signo no plano meramente mental. Para ele, “o signo é uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz com que outra coisa venha à mente como consequência de si mesmo” (*De Doctrina Christiana*, II, 1, 1). Também distinguiu *signo* e *coisa*. Esta é o que nunca foi usado como signo de outra coisa. Ex. madeira, ferro, etc. Já o *signo* é uma coisa que representa outra coisa. Logo, todo signo é coisa, mas nem toda coisa é signo. As coisas são conhecidas por meio dos signos. Santo Agostinho estendeu o estudo dos signos ao plano não-verbal. Segundo Todorov (Fidalgo, 2003-2004: 33), Agostinho seria o autor do primeiro trabalho propriamente semiótico.

No segundo artigo das Súmulas, bem no início da *Ars Logicae* (2001), que João de São Tomás (1589-1644) começará a gizar os contornos do seu edifício semiótico. Lá afirmara que “todos os instrumentos dos quais nos servimos para a cognição e para falar são signos”. Nesta linha de raciocínio, o dominicano português insiste fundamentalmente na importância da definição de signo, nas condições requeridas para que alguma coisa seja signo, e como distinguir entre um signo e outros manifestativos que não o são — caso da imagem, da luz que manifesta as cores ou do objeto que se manifesta a si mesmo — o signo é sempre inferior ao que representa, porque no caso de ser igual ou superior destruiria a essência do signo. É por esta razão que Deus não é signo das criaturas, embora as represente, e uma ovelha nunca é signo de outra ovelha, embora possa ser sua imagem. Assim, as condições necessárias para que algo seja signo são a existência de uma relação para o representado enquanto algo que é distinto de si e manifestável à potência; é ainda necessário que o signo se revista da natureza do representativo; deverá também ser mais conhecido que o representado em relação ao sujeito que o apreende; e ainda inferior, mais imperfeito, e distinto, que a coisa que significa.

Sobre a divisão dos signos, da perspectiva do cognoscente, em *formais* e *instrumentais*, a questão que se coloca é saber se os signos formais são verdadeiramente signos, ou, por outras palavras, de que modo se revestem estes das condições necessárias

ao signo, nomeadamente, conduzir a potência para um referente e ser mais imperfeito que a coisa significada. A dificuldade, neste ponto, agudiza-se porque exige, sem dúvida, finas distinções, explicar de que forma o signo formal, que é interior ao cognoscente e a maioria das vezes não é sequer apreendido conscientemente, é meio condutor para o representado:

“[...] e assim o signo formal para isto conduz, para que o conceito e a percepção sejam postos na potência e esta se torne cognoscente; mas o próprio conceito não é meio para conhecer. Pelo contrário, alguma coisa é dita ser conhecida igualmente imediatamente quando é conhecida em si e quando é conhecida mediante um conceito ou percepção; com efeito, o conceito não faz a cognição mediata” (Tomás, João de São, in *Tratado dos Signos*: 238).

Filósofo e cientista político inglês, Thomas Hobbes (1588-1679, recorda em sua autobiografia que em certa ocasião, numa roda de intelectuais, alguém perguntou “O que é o sentido?” e ninguém soube responder. Então lhe ocorreu que se as coisas materiais e todas as suas partes estivessem em repouso ou movimento uniforme, não poderia haver distinção de nada e conseqüentemente nenhuma percepção: assim a causa de tudo está na diversidade do movimento. Lançou essa idéia em seu primeiro livro filosófico, “Uma Curta Abordagem a respeito dos Primeiros Princípios”. Ele então planejou uma trilogia filosófica: *De Corpore*, demonstrando que os fenômenos físicos são explicáveis em termos de movimento e que seria publicado em 1655; *De Homine*, tratando especificamente do movimento envolvido no conhecimento e apetite humano, que seria publicado em 1658, e *De Cive*, a respeito da organização social, que seria publicado em 1642.

O estudioso conclui que os nomes são signos das nossas concepções e não das coisas mesmas. No *Leviatã* (1997, 31) que “não há nenhuma concepção no espírito do homem que primeiro não tenha sido organizada total ou parcialmente nos sentidos”. E fala de uma “cadeia de pensamentos” e dessa se “passa para uma cadeia de palavras” (op. cit, p. 44). Portanto, os signos são resultantes de uma rede de tramas mentais, a que mais tarde Peirce denominou *semiose ilimitada*.

George Berkeley (1684 - 753), estudioso irlandês que entendeu que nossas sensações do mundo são “idéias impressas nos sentidos” e não existem a não ser na mente de quem as percebe. Berkeley nega que reste alguma coisa, se tiramos do objeto todas as suas qualidades, tanto as primárias (extensão, consistência) como as secundárias (cores, sons, etc), considerando-as produto de nossos sentidos. Vê-se então que Berkeley apóia sua tese no que vem a configurar o ícone, funda-se na plasticidade, que é a propriedade geradora das imagens mentais. Contudo, esta plasticidade não está nos entes, seres ou coisas; para Berkeley, como as qualidades dos corpos dependem da nossa mente, não podemos atribuir aos corpos mesmos a atividade de causar-nos sensações. Então, para Berkeley, é Deus que causa em nós as impressões (vide abaixo). O que pensamos serem corpos não tem existência real, existem apenas como impressões em nossa mente.

Esse pensamento é frontalmente contrário ao que Immanuel Kant desenvolveria cerca de cinqüenta anos depois, sustentando que algum material é causa do conhecimento sensível e está investido das qualidades percebidas. Kant acredita inteiramente que os corpos existem sem nós, ou seja, existem coisas as quais, apesar de inteiramente desconhecidas para nós, sustentam as qualidades com que as conhecemos.

Para Berkeley, a afirmação de Locke segundo a qual as nossas idéias representam alguma coisa diferente delas próprias é incoerente e gratuita. Se apenas conhecemos idéias, mantenhamos este princípio, diz Berkeley, em conseqüência do qual não tem qualquer sentido dizer que as idéias são representações. Dado que só conhecemos idéias, e conhecemos as coisas, as coisas são idéias. De modo que não há duas realidades, as coisas e as idéias, como pretendia Locke, mas apenas uma: as idéias ou percepções. E, conseqüentemente, o ser das coisas é o seu ser percebido (*esse est percipi*). As idéias são sempre idéias de uma mente que as percebe. Se o ser das coisas consiste em ser percebido, o ser da mente consiste em perceber. De onde recebe o nosso espírito as idéias? Não tem cabimento dizer, como Locke, que de uma realidade exterior diferente das idéias. Como vimos, essa realidade não existe. Berkeley conclui que a nossa mente as recebe de Deus. Por outro lado, Berkeley também afirma a existência de Deus através da idéia de causa: Deus é a causa das nossas idéias. Para o filósofo, havia de serem estudadas as relações entre signos e coisas significadas; e o mundo natural aparece permeado de signos, conforme diria Peirce, posteriormente.

John Locke (1956). Sobre a linha do desenvolvimento do empirismo, Locke representa um progresso em confronto com os precedentes: no sentido de que a sua gnosiologia fenomenista-empirista não é dogmaticamente acompanhada de uma metafísica mais ou menos materialista. Limita-se a nos oferecer, filosoficamente, uma teoria do conhecimento, mesmo aceitando a metafísica tradicional, e do senso comum pelo que concerne a Deus, à alma, à moral e à religião.

Locke não parte da “realidade” do ser, mas do fenômeno do pensamento. No nosso pensamento acham-se apenas *idéias* (no sentido genérico das *representações*): qual é a sua origem e o seu valor? Locke exclui absolutamente as idéias, e os princípios que deles se formam derivam da experiência; antes da experiência o espírito é como uma folha em branco, uma *tabula rasa*.

No entanto, a experiência é dúplice: *externa* e *interna*. A primeira realiza-se através da *sensação*, e nos proporciona a representação dos objetos (chamados) externos: cores, sons, odores, sabores, extensão, forma, movimento, etc. A segunda realiza-se através da *reflexão*, que nos proporciona a representação das próprias operações exercidas pelo espírito sobre os objetos da sensação, como: conhecer, crer, lembrar, duvidar, querer, etc. Nas idéias proporcionadas pela sensibilidade externa, Locke distingue as qualidades *primárias*, absolutamente *objetivas*, e as qualidades *secundárias*, *subjetivas* (objetivas apenas em sua causa). De alguma forma, há aqui, embrionariamente, as noções de

primeiridade, secundidade e terceiridade que serão adiante formuladas por Peirce.

Das contribuições de Locke, destacamos a definição de signos como *instrumento de conhecimento*. Mais tarde isto contribuirá sobejamente com os achados acerca da teoria da comunicação, a despeito de sua concepção mentalista e subjetivista acerca das idéias e palavras, que as punha ambas na condição de produtos mentais circunscritos ao contemplador e ao emissor, o que inviabilizaria a comunicação humana.

Não pretendemos rastrear toda a história da semiótica, mas cremos já ter trazido aos olhos do leitor parcela significativa de sua evolução.

4.2 Para uma Semiótica no século XX

No entanto, para além de uma história geral da semiótica, há a história da semiótica como disciplina do século XX. Aqui é inquestionável que Charles Sanders Peirce (1839-1914), cientista, matemático, historiador, filósofo e lógico norte-americano é considerado o fundador da moderna Semiótica. Ferdinand de Saussure, na Europa, formulara pressupostos teóricos que o reuniria a Peirce na condição de inventores da semiótica tal como viria a constituir-se nos nossos dias. A semiótica é, em última análise, uma ciência recente para uma temática antiga. No rastreamento de sua história, importa-nos a sua firmação como disciplina autônoma na contemporaneidade, em cujo espaço não subsistem quaisquer dúvidas de que foi concebida pelos seus fundadores como *ciência dos signos*.

É, sobretudo a função representacional dos signos no conhecimento que chama a atenção dos lógicos do século XIX, como Lambert (In Hubig, 1979: 333-344), Bolzano e Husserl. Eles vêem na semiótica uma ciência propedêutica à lógica projetada para o estudo dos signos como instrumentos do pensamento e do conhecimento.

Um breve parêntese sobre categorias as categorias aristotélicas e kantianas. Segundo Aristóteles (in *Organon*), *categorias* são as formas básicas sob as quais a realidade chega até nós. Percebe-se alguma coisa e a coisa percebida é ou um *ente real* (exemplo: um cenário, um objeto físico) ou é uma *qualidade* (exemplo: calor, frio, dor, amarelo); ou é uma *relação* entre as duas coisas (exemplo: o cenário é muito verde); ou é uma *ação* que está sendo praticada por algum ente (exemplo: alguém produz um texto). Todas as coisas que se pode perceber no mundo se incluem numa destas categorias. Elas são a divisão máxima da realidade. E seriam, equivalentemente, os vários tipos de conceitos possíveis.

Para Kant, as categorias são formas *a priori* necessárias para pensar a experiência. Distingue quatro categorias gerais, cada uma subdividida em três secundárias: *de quantidade* (unidade, pluralidade, totalidade); *de qualidade* (realidade, negação, limitação); *de relação* (substâncias e acidentes, causa e efeito, reciprocidade entre agente e paciente); *de modalidade* (possibilidade-impossibilidade, existência e não-existência, necessidade e contingência). Verifica-se em um e outro quadro categorial uma constância relativa a qualidade, relação e existência real. Fecha-se aqui o parêntese e retoma-se a formulação semiótica de Peirce.

É no seguimento desta linha filosófico-lógica que Peirce desenvolve o seu conceito de semiótica (v. Oehler, 1987). Para Peirce a semiótica é uma disciplina lógica. Sua idéia sobre sinequismo vem pôr em xeque muitos pressupostos relacionados às semióticas que se deixam dirigir para estilizações estruturalistas que perdem de vista a totalidade cósmica universal e a talidade (tal como é – v. Plaza, 1998) dos fenômenos. Logo nos primeiros escritos, mais precisamente em *On a New List of Categories* (Peirce, CP), estabelece os traços gerais do que seria a sua semiótica. As categorias aristotélicas e kantianas são condensadas simplesmente em três, *qualidade, relação e representação*, havendo então a distinguir três tipos de *representações* (termo que viria a ser substituído por *signo*), *similitudes* (mais tarde, *ícones*), *índices* e *símbolos*.

A tese fundamental de Peirce nos primeiros escritos, *Questions Concerning Certain Faculties Claimed for Man e Some Consequences of Four Incapacities*, é de que “todo o pensamento está nos signos” e, portanto, de que a semiótica tem uma aplicação universal. Tudo pode ser um signo, bastando para isso que entre num processo de semiose, no processo de que algo está por algo para alguém.

Diretamente na trilha de Peirce, Charles Morris apresenta a semiótica como a ciência dos signos com as subdisciplinas da *sintática, semântica e pragmática* (Morris, 1971: 20). O mérito de Morris é o de ter estabelecido esta divisão epistemológica da semiótica, que se tornaria canônica, na base do próprio processo semiótico. O estudo semiótico dos signos pode ser sintático (relação entre signos), semântico (relação entre signos e interpretantes ou referências) ou pragmático (relação entre signos e intérpretes ou sujeitos), justamente em função da natureza relacional e relativizante do signo. Todo signo consiste na relação de um veículo sígnico que denota algo para alguém. A semiótica não é concernente ao estudo de um tipo particular de objeto, mas de qualquer objeto se (e apenas se) participante de uma semiose (Morris, op.cit.).

Ainda que estudiosos afirmem não restarem dúvidas de que — quanto à semiótica de proveniência peirceana, seguramente a corrente semiótica mais importante da atualidade — a semiótica foi e continua a ser entendida como doutrina dos signos, arriscamos contestar extraíndo da concepção semiótica do filósofo norte-americano de nossa eleição a proposta de uma *semiose da cognição*. E para nós a cognição se estende a todos os componentes do universo, partindo da premissa peirceana da mente universal, que se objetiva na explicação do legissigno. A análise lógica aplicada aos fenômenos mentais mostra que não há senão uma idéia de mente, a saber, a de que as idéias tendem a propagar-se de forma contínua e a afetar a outras determinadas que se encontram em uma relação peculiar de afetabilidade junto àquelas. Ao propagar-se perdem intensidade, e especialmente o poder de afetar a outras, mas ganham em generalidade; e acabam por mesclar-se com outras idéias. Desta forma se convencionam os signos e se constroem os interpretantes. Portanto, na perspectiva peirceana, os signos em geral ganham ênfase e dimensões progressivas que, em última instância, convola o mundo num grande signo.

4.3 A negação dos signos como o objeto da semiótica

A. J. Greimas produz na escola francesa a negação dos signos como objeto da semiótica. É, portanto na história da semiologia, ou da semiótica de proveniência lingüística, que se encontram razões para a transformação da semiótica tradicional.

Saussure apresenta uma idéia de semiologia tão clara quanto embrionária. À semiologia competiria “o estudo da vida dos signos no seio da vida social” (CLG). Sendo a linguagem um sistema de signos entre outros sistemas de signos de que o homem se serve para comunicar, a lingüística seria uma ciência particular de determinados signos, os signos da linguagem, e enquadrar-se-ia na ciência geral da semiologia que se debruçaria sobre todos os signos. A nova ciência, denominada a partir do grego *semeion* (*semeion*), “sinal”, “estudaria em que consistem os signos, que leis os regem”(CLG). Importante observar que sem que se conhecessem ou se comunicassem Peirce e Saussure engendravam teorias assemelhadas, ainda que com fundamentos bastante distintos: Saussure centrou-se no signo lingüístico numa preocupação profunda com a estruturação do pensamento em signos verbais; Peirce interpretava a produção sígnica em geral, observando a capacidade de produção de significados a partir de sinais naturais ou artificiais que convolvavam em signos infinitamente.

A despeito deste encontro de observação sobre o signo, os franceses sob a liderança intelectual de A.J. Greimas propõem uma guinada no projeto semiótico, apoiando-se nos pressupostos hjelmslevianos e na semântica fundamental. Afastam o signo da condição de objeto da semiótica e constroem novo objeto: *estruturas elementares da significação*. Conjuntamente com a sintaxe fundamental, recobrem o estudo das estruturas designadas pelos conceitos de língua (Saussure) e de competência (Chomsky). As estruturas semânticas podem ser formuladas como categorias e são susceptíveis de ser articuladas pelo quadrado semiótico. São investigações de base gerativa e perseguem programas narrativos como processos de produção de significado.

4.4 O quadrado semiótico

O quadrado semiótico situa-se na semântica fundamental, ponto de partida do processo gerativo. Este consiste na trajetória de produção do objeto semiótico, das estruturas profundas às estruturas de superfície, do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto. Nesse percurso distinguem-se três níveis, da base para o topo: o nível profundo e o nível de superfície das estruturas narrativas, e o nível das estruturas discursivas. Os diferentes níveis são estudados respectivamente pelas sintaxes e semânticas fundamentais, narrativas e discursivas (Greimas & Courtés, 1979: 157-160).

O quadrado semiótico consiste na representação visual da articulação lógica de uma qualquer categoria semântica. Partindo da noção saussuriana de que o significado é primeiramente obtido por oposição ao menos entre dois termos, o que constitui uma estrutura binária (Jakobson), chega-se ao quadrado semiótico por uma combinatória das

relações de contradição e asserção. Este é um procedimento estruturalista na medida em que um termo não se define substancialmente, senão pelas relações que contrai.

Em nossa leitura, o redirecionamento do projeto semiótico pelos franceses da corrente citada reforça o lume sobre uma proposta semântico-estruturalista revificada pelas idéias gerativistas. Isto, além de reduzir, numa primeira instância, o foco da investigação para o âmbito do signo verbal, afasta-se da dimensão lógico-filosófica perseguida pela semiótica representada pelo pensamento peirceano e demais estudiosos do signo como célula da significação. Salvo melhor entendimento, para a semiótica francesa, a célula da significação passa a ser o processo, o que predetermina um modelo de análise por fórmula – o quadrado semiótico e seus desdobramentos – que, a nosso ver, por um lado, objetiva a análise a partir das demonstrações diagramáticas possíveis, mas, por outro, submete/aprisona o objeto de análise a/em um modelo prévio, que, a princípio, não estaria sujeito às imprevisibilidades do vir-a-ser.

Segundo a visão de que o discurso se tornou um mediador independente tanto da natureza como da sociedade, o princípio da imanência passou a estar na base das ciências da linguagem e decorre da autonomia da linguagem. Por via deste princípio, o sentido autonomiza-se. Doravante, tudo o que significa obedece a leis internas próprias, independentes, em parte, pelo menos, dos dados exteriores. À *referência* sucede a *ilusão referencial* (impressão de que o real concreto basta a si próprio – cf. Barthes, 1987: 136) e o *simulacro do real* (Courtès, 1991: 55). Os objetos modificam-se profundamente. Tornou-se evidente que a linguagem não é um puro signo, e que nem tudo é produto da linguagem. Depois da separação total (as coisas em si & o sujeito transcendental), depois das aventuras da mediação, depois dos equívocos da incomensurabilidade entre os dois pólos, tudo está a ser agora objetalizado pela imagem. E é com base nesta imagem que o quadrado semiótico se consolida nos estudos da corrente francesa sobre a significação, e, salvo melhor juízo, recupera a dimensão semiológica por centrar suas elucubrações na tradução verbal do processo de produção de significados.

Negando o signo como objeto da semiótica e propondo análises em nível superior e inferior ao do signo, duas direções são identificadas para a análise com bases greimasianas: no nível inferior, analogamente à decomposição do fonema em traços distintivos, tem-se a atomização dos signos em seus componentes semânticos, ou semas; no nível superior, a descoberta de unidades textuais, entidades semânticas nucleares que são mais que signos. Seu modelo de análise evoluiu para o que denominou *trajetória gerativa* (Greimas & Courtès, 1979: 132-134).

4.5 A questão da imanência

Comparando-se as óticas de Peirce e Greimas, parece-nos possível concluir sobre uma diferença fundamental relacionada ao princípio da imanência. Para Peirce, a imanência está no signo em si. Enquanto para Greimas a imanência está nas relações construídas no

programa narrativo. O primeiro discute o signo em suas relações endógenas e exógenas ao texto (em qualquer código ou linguagem) de que participa. O segundo circunscreve a análise às estruturas internas do texto (*discurso*, para Greimas) observado, traduzindo-as em processos verbais.

Chamando-se Ducrot (1981) ao texto, pode-se propor uma reflexão sobre a natureza *argumentativa* (e não narrativa, como querem os greimasianos) do discurso. Na Retórica moderna, a partir de Perelman (1993) pelo emprego de técnicas discursivas busca-se a adesão dos espíritos às teses, o que caracteriza a argumentação como um ato de persuasão. Nesse sentido, a linguagem não é só meio de comunicação, mas também instrumento de ação sobre os espíritos, ou seja, é um meio de persuasão, pela interação.

Concebendo assim a linguagem é que se pode postular a inexistência do discurso neutro, objetivo, imparcial; pelo contrário, a argumentatividade, segundo Ducrot (1981), está inscrita na própria língua. Portanto, o uso da linguagem é inerentemente argumentativo. Do ponto de vista semiótico, a produção do signo (algo que está por algo para alguém) pode ser lida como um processo discursivo-argumentativo, uma vez que a expressão-manifestação de uma idéia sobre algo por meio de um signo traz subjacente a intenção (mesmo inconsciente) do agente semiótico (o sujeito) de distribuí-la entre seus interlocutores, preferencialmente fazendo-lhes assumi-la como deles. Logo, é um processo argumentativo e não meramente narrativo. A função do pensamento é unicamente a de produzir a crença (voltaremos a isto na conclusão).

No mito moderno, os objetos da crença teriam três particularidades. Primeiramente, possuíam bordos nítidos sem nenhuma aderência ao mundo social. Em segundo lugar geravam conseqüências imprevistas, que, idealmente, não deviam existir, mas que eram descobertas por acaso ao longo da sua carreira de objetos. Em terceiro lugar, projetavam-se sobre eles valores, símbolos, signos que pertenciam ao mundo social. Seguindo esta esteira, verifica-se que a mutação é uma característica imprescindível do existente (seja real ou fictício). Logo, a evolução das teorias científicas está sujeita a este movimento contínuo de transformação. No entanto, retomando a questão do autoritarismo intelectual (segundo Bacon, as aulas seriam reinos da mente, e os mestres, tiranos e conquistadores – v. Merrel, 1998: 21), é possível verificar-se uma luta pela afirmação de uma corrente em detrimento de outra. Assim a atitude dicotômica ainda predomina sobre a dialética, ainda que os movimentos estruturalistas tenham cumprido já o seu papel, deixando suas contribuições relevantes e aberto espaços para novos enquadres.

Mais uma marca decisiva entre a ótica francesa e a norte-americana é a questão do limite da interpretação. Para Greimas a imanência é condição fundamental e, por isso, delimita a compreensão do texto. Para Peirce, a interpretação é ilimitada e contínua, está sujeita a processos interacionais que geram uma semiose infinita regulada pelas relações entre signos, intérpretes e interpretante. A imanência se constrói em cada interação, que, a seu turno, reconstrói o objeto imediato. Logo, imanência não é qualidade preexistente.

A imanência integra os princípios básicos do estruturalismo, sobretudo no âmbito da crítica literária (Barthes e Kristeva aprofundaram de modo relevante discussões em torno do tema). A relevância do princípio da imanência não deveria engendrar litígios teóricos, mas dar suporte a visões diferenciadas de um mesmo fenômeno: o processo semiótico. Segundo Nöth (1995, 297 – 2.2), as perspectivas tidas por divergentes são, na verdade, complementares, pois signos, significados e redes de relações são todos conteúdos-objetos da investigação semiótica, logo, não há por que digladiar. Acrescentamos que a pluralidade de óticas deveria ser vista como enriquecimento do processo investigativo, uma vez que os enfoques conseguem apontar traços, geralmente, diferenciados e, quase sempre, interessantes ao avanço das descrições.

4.6 Traços distintivos, estruturas dinâmicas e perspectiva funcional.

Avançando nas polêmicas em torno da construção/descrição de uma teoria da linguagem, a Escola de Praga (fundada em 1926) opôs-se ao estruturalismo “puro” de Saussure e Hjelmslev, descobriu *os traços distintivos* como *átomos da linguagem* e dos *princípios funcionais de sua descrição fonológica*, deixando assim contribuições expressivas para a pesquisa na *estrutura dos sistemas de signos*. As contribuições dos teóricos dessa Escola se projetaram para além da lingüística, influenciando a estética, a poética, a estilística e a teoria da literatura.

Dentre as contribuições dessa Escola, ressalta-se a relevância dada à *diferença entre estático e dinâmico nas perspectivas da lingüística sincrônica e diacrônica*. Produziu-se um conceito dinâmico de estrutura associado a uma perspectiva funcional de análise dos fenômenos artísticos, principalmente. (Observe-se que isto vai ao encontro do sinequismo peirceano, que aponta a infinita resignificação proveniente da relação de tudo sobretudo num mundo precipuamente mutante.) Estendeu-se a análise da expressão lingüística para o conteúdo das estruturas, e da análise do verbal para os não-verbais e visuais meios de expressão. Murakóvski (1934) define o trabalho artístico como um signo dotado de função comunicativa e autônoma. Isto explicita a dimensão do estruturalismo de Praga e o inclui entre os modelos semióticos.

As principais contribuições dessa Escola foram: traços distintivos, estruturas dinâmicas e perspectiva funcional.

4.7 Semióticas e dimensão cibernética

Os russos, após o fim do stalinismo, retomaram seus estudos de base formalista e decidiram prosseguir na pesquisa estruturalista que já evoluía em Praga, Copenhagen, Paris e na América. Na década de 60, seus estudos se faziam conhecer como *estruturalismo soviético*. Já após os meados dos anos 70, passam a ser designados como *semiótica soviética*.

Dois centros de estudos se projetaram na Rússia: o de Moscou e o de Tartu

(Estônia). Ficaram conhecidos como Escola Semiótica de Moscou-Tartu (*Moscow-Tartu Semiotics School*). Muito cedo desenvolveram projetos sobre máquinas de tradução, lingüística-matemática e cibernética. Deram curso à idéia de uma semiótica de sólidas bases na informação, na comunicação e na teoria de sistemas. Receberam forte influência de Saussure, Hjelmslev e Jakobson. Estenderam seu escopo de análise da linguagem e da literatura para outros fenômenos culturais, tais como a *comunicação não-verbal e visual* (pintura, música, cinema), *mito, folclore e religião*.

Do ponto de vista da poética e da estética, os soviéticos introduziram a pesquisa da *semantização das formas de expressão*: traços de estilo e métrica são passíveis de interpretação semântica. Enfim, são signos. Finalmente, definem arte e cultura como sistemas modelizadores secundários, concordando com a idéia de Lotman de que todo sistema semiótico é construído sobre o modelo de linguagem.

4.8 Conotação, metalinguagem, mitologia e ideologia.

Propagador da teoria de Saussure, Roland Barthes contribui proficuamente no âmbito da semiótica visual (arquitetura, imagem, pintura, cinema, publicidade), assim como na semiótica da medicina. Mas a trajetória dos estudos barthianos é ampla. A pesquisa semiótica atingiu seu auge com o *Fashion System* (sistema da moda), após o que o estudioso retornou à ensaística sobre poesia, literatura e cultura.

O conceito hjelmsleviano de *conotação* é a chave para a análise semiótica da cultura desenvolvida por Barthes. Numa versão simplificada da glossemática, Barthes definiu o signo como *um sistema constituído por uma expressão ($E = \text{significante}$), em relação (R) com um conteúdo ($C = \text{significado}$): ERC*. Nesta linha de raciocínio, seu sistema sónico se explica como: se a extensão é de conteúdo, o signo primário ($E_1 R_1 C_1$) gera a expressão de um sistema sónico secundário: $E_2 (= (E_1 R_1 C_1) R_2 C_2)$. O signo primário, segundo o autor é o *denotativo*; enquanto o segundo é uma *conotação semiótica* (Barthes, 1964, 89). Com este raciocínio, Barthes discutiu a questão da extensão dos significados como um primeiro nível do sistema sónico, que se expande com a adição de nova expressão. Assim ele explicita a *função metalingüística*, em que o signo primário seria a linguagem-objeto sobre a qual se discorre por meio da metalinguagem, linguagem que fala da própria linguagem. As terminologias científicas são exemplos de metalinguagem. Registra-se um equívoco na leitura de Barthes sobre *conotação* e *metalinguagem* em relação aos postulados de Hjelmslev, uma vez que ambas constituem signos secundários: a primeira, em relação à expressão; a segunda, em relação ao conteúdo (v. Mounin, 1970: 193).

Em suas considerações sobre mitologia e ideologia, Roland Barthes atribui aos meios de comunicação de massa a criação de mitologias e ideologias como sistemas secundários de signos conotados com vistas a dar a suas mensagens a aparência de fundações originais, como se fosse um sistema primário de denotados. Para ele, o nível denotativo expressa significados naturais; e o nível conotativo, conceitos secundários. Mais

tarde, Barthes refuta a idéia de uma denotação como signo primeiro, significado original, inocente, natural, e a reapresenta como ilusão denotativa resultante de um processo de conotação em última instância.

Barthes também constrói programas de pesquisa sistemática em semióticas não-lingüísticas, lançando mão de métodos da lingüística estrutural - como análise distribucional e testes de comutação – para identificar traços distintivos e pertinentes em sistemas formais.

Barthes reforçou a tomada da lingüística como ciência contingente (em detrimento da semiótica; semiologia para ele). Com base na tese de que os fenômenos semióticos não-lingüísticos dependem fundamentalmente da linguagem, concluiu que a lingüística não é uma parte da ciência geral dos signos, mas uma privilegiada parte, é a semiologia que é uma parte da lingüística (Barthes, 1964, 11). Esta é a tese mais radical em relação à proposta de Saussure da lingüística como um ramo da semiologia.

Retomamos aqui a idéia de que o signo verbal é apenas um tipo sógnico do qual se ocupa a lingüística. Logo, se existe uma ciência geral dos signos, estaria aquela contida nesta indiscutivelmente. Além disso, é possível recuperar ainda a questão acerca de semiótica e semiologia. A primeira, já definida como ciência geral dos signos e da semiose, exploraria todo sistema sógnico e suas conseqüências significacionais; enquanto a segunda, desde sua fundação, vem-se ocupando da análise discursivo-textual, analisando as tramas enunciativas segundo modelos estruturais predeterminados. A ênfase nestas delimitações tem uma preocupação eminentemente didática, uma vez que já nos enquadrámos como uma estudiosa da semiótica com finalidade metodológica. Por isso, vamos e voltamos à esfera das definições de âmbito, para auxiliar os leitores iniciantes (mais que nós, pelo menos) na construção de suas sínteses teóricas.

5 | A URGÊNCIA SEMIÓTICA NA REFLEXÃO CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA

Considerado o breve rastreamento da formação da ciência semiótica, de seus compassos e descompassos em função das perspectivas adotadas pelos estudiosos que dela vêm-se ocupando ao longo dos tempos, percebemos uma urgência na assunção de, pelo menos, uma atitude semiótica por parte dos pesquisadores. A reestruturação sociopolítica das nações em seu projeto de globalização, a nosso ver, impõe um olhar mais abrangente sobre os fatos e fenômenos. Disto decorre a rediscussão das noções de signo e significação (semiose) com vistas a uma análise de fato pluridimensional dos problemas atuais.

O que se entende como signo no século XXI? A idéia de que algo que está em lugar de alguma coisa e que representa algo para alguém ainda dá conta da definição de signo? A evolução da mera condição de sinal ao estatuto de signo já se faz legível? A trajetória cognitiva projetada sobre as construções sógnicas já se faz inteligível? Na produção da significação (processo semiótico), o observador já consegue compreender os graus

de complexidade que separam o ícone puro e o hipoícone (ícone de segunda ou ícone degenerado)? Já é aceitável incluírem-se ícones e símbolos no nível das referências, e os índices no das inferências e ilações? Estas e outras indagações parecem-nos provocar um reexame das relações entre signos e tipificações, entre signos e objetos, entre significações originárias e significações conseqüentes.

Nesta perspectiva inquisitorial, verifica-se que, a despeito da antigüidade da tradição semiótica, as conclusões obtidas ainda se mostram em estado incipiente. No entanto, esta incipiência se nos mostra profícua, uma vez que abre portas para uma especulação infinita bem nos moldes da proposta semiótica de Peirce. Segundo Büttner (1999: 6-7), “três grandes necessidades da humanidade, que englobam muitas outras, são apresentadas como prioritárias: a responsabilidade, confiança e solidariedade na sociedade; a constituição da paz universal e a globalização holística”. Isso requer uma educação eficiente e uma ressignificação das práticas sociais, sobretudo no âmbito das pesquisas científicas. É mister que a comunidade de investigação se reorganize como elemento gerador duma educação holística, orientada pelo pensar inteligente.

6 I UMA CONTRIBUIÇÃO NO ÂMBITO DA SEMIÓTICA VERBAL

Sob a liderança de *Darcília Simões* (Doutora em Letras Vernáculas – UFRJ, 1994) e *Nícia Ribas d’Ávila* (Doutora em Ciências da Linguagem – Semiótica - U.P. III, Paris, França, 1987), foi criado com o nome de *Semiótica, Leitura e Produção de Textos* – doravante identificado como SELEPROT – durante o Censo 2002 do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil do CNPq e pautou-se nas seguintes premissas: a) a importância dos estudos semióticos na atualidade e b) a relevância dada aos estudos semióticos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que implica a especialização de profissionais no âmbito das linguagens em geral e incita o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às Letras, em especial.

Em contraponto, a inclusão de subsídios semióticos nos currículos escolares e de disciplinas de semiótica nos cursos de graduação documenta a necessidade de preparação de recursos humanos especializados em estudos semióticos. Isto também se justifica pela necessidade de inserção de modelos de análise semiótica (sincrética ou não) nos espaços de leitura e produção textual (verbais e não-verbais). A hipótese de que o mundo é um construto semiótico e de que tudo que nos rodeia é convolável em signo, portanto, sujeito a semioses múltiplas ou mesmo infinitas (Peirce, Nöth, Santaella, Plaza, Simões, etc.) impõe não só o aprofundamento teórico para suporte das interpretações científicas produzidas pelos especialistas, mas também a preparação de leitores capazes de interpretações mais profundas dos textos-objeto que se lhes apresentem, para que se tornem leitores críticos não somente sujeitos à absorção da opinião “predominante no mercado da instrução e da informação” (destacando-se a escola e a mídia). Além disso, é necessário realçar que os

leitores semióticos (cf. Eco, Simões, etc.) desenvolverão, por consequência, habilidades de produção textual, que poderão influir no cenário sociocultural atual, promovendo a discussão do sistema e o aperfeiçoamento deste em prol de melhores dias para a sociedade.

Nesta perspectiva, vimos discutindo a legibilidade textual segundo a natureza do texto e as marcas expressivas (icônicas) e impressivas (indiciais) manifestas, sobretudo na seleção das imagens oriundas da combinação de signos verbais e não-verbais. Aliamos assim os estudos lingüísticos aos semióticos tomando o texto verbal como signo visual, por apresentar características correlatas às detectáveis nos textos ditos não-verbais.

No âmbito lingüístico, as unidades lexicais tomadas como objeto de uma investigação relativa à forma e ao conteúdo fazem emergir valores de natureza semiótica e semântica. Esta vai cuidar das significações construídas e correntes no universo de um sistema lingüístico; aquela vai tratar do processo de produção de sentido a partir da análise das funções-valores que os signos eleitos pelo produtor do texto adquirem na trama textual. A função lexicológico-semiótica faz das *palavras* (signos atualizados em contextos frasais) *signos evocadores de imagens*, impregna-as de conceitos (emergentes da cultura em que se inserem) por meio dos quais o redator tenta estimular a imaginação do leitor. A mente interpretadora se tornará tanto mais capaz de produzir imagens sob o estímulo do texto quanto mais icônicos ou indiciais sejam os signos com que seja tecido o texto, pois, a *semiose* é um processo de produção de significados. O *sentido* é a resultante da interpretação de um significado emergente da estrutura textual e contextual de que participa, e o leitor (ou intérprete) procura desvelar um sentido que estabeleça a comunicação entre ele (leitor, coautor) e o autor primeiro do texto.

O projeto do grupo SELEPROT visa a enriquecer as teorias semióticas, ampliando-lhes a aplicação nas áreas de Lingüística, Letras, Artes e Comunicação, privilegiando seu potencial teórico na formulação de uma moldura metodológica que subsidie o ensino das línguas e o processo de produção de textos e da leitura (de textos verbais e não-verbais). Composto de doutores e mestres em Letras, Lingüística, Comunicação, Música, Semiótica, Teatro, etc., o grupo tende a desenvolver projetos inter- e transdisciplinares plenamente ajustados às demandas contemporâneas. Explorando a potencialidade de aplicação da semiótica no âmbito da produção de textos (verbais e não-verbais), nossas pesquisas tendem a entrecruzar semiótica, análise do discurso, lingüística textual, artes plásticas, música, cinema, teatro, pintura (e outras linguagens) com vistas a analisar e tentar explicitar o processo de produção do sentido, apontando as especificidades de cada código e suas relações com os espaços mentais ativados durante as atividades de produção textual e de leitura, com vistas a ampliar o domínio lingüístico dos sujeitos viabilizando-lhes a apropriação do código privilegiado nas sociedades letradas: o verbal escrito (maiores detalhes em Simões, 2004).

71 COMO SE FOSSE POSSÍVEL CONCLUIR...

É angustiante a sensação de tentar encerrar um estudo sobre tema rico e por isso polêmico como o que ora abraçamos para dele falar. Os portais da semiótica são, antes de tudo, mítico-lendários, se observados como parte da história do conhecimento humano. Embebidos em fundamentos filosóficos, os estudiosos debatem-se sob as ondas da investigação num modelo *quo vadis* e agarram-se às ilusões de descoberta que se anunciam nos oásis que se afiguram nos desertos de suas buscas.

Essa metáfora não é uma produção ocasional, mas uma ilusão referencial hipotética para o estado em que nos encontramos ao tentar concluir este texto. Há tanto sobre o que falar! Há tanto para discutir! No entanto, as ilusões não podem apoderar-se de nossa razão e levar-nos a lugares de um pretense dizer completo. Começamos, então, a despegar-nos da ilusão e retomar a consciência da sempre limitação do saber e do dizer e recuperar o compromisso da provocação, da apresentação de idéias e conclusões provisórias, parciais, imperfeitas, discutíveis, etc., mas que podem estimular a busca e a polêmica saudável que faz avançarem as descobertas e as invenções.

Com a clareza de nossa pequena leitura sobre o tema (começamos nossos estudos na área em 1988), queremos crer ter podido reunir dados que viabilizem a construção de uma imagem (ainda que deformada, é claro!) do processo de desenvolvimento e afirmação da *semiótica como uma ciência especulativa do processo de conhecer, representar e significar*. Mantemos nossa posição acerca de uma semiótica voltada para a cognição, ocupada com a produção sógnica e com a semiose ilimitada, sem distinguir hierarquias tipológicas, senão orientando a interpretação dos signos nos processos de interação donde emergem seus valores e funções imediatas, a partir dos quais a autogeração sógnica se projeta ao infinito.

Pensamos com Peirce que apresenta o pensamento como um sistema de idéias cuja única função é a produção da crença. A unidade do sistema reside na sua função. A função do pensamento é unicamente a de produzir a crença. A crença, por seu lado, é o apaziguamento da dúvida. Mas, ao sossegar a irritação da dúvida, a crença implica a determinação na nossa natureza de uma regra de ação, ou, numa palavra, de um hábito. Quer isto dizer que com a crença acaba a hesitação de como agirmos ou procedermos. Logo, urge re-significarmos nossas crenças.

Por isso, entendemos que a semiótica se impõe como o grande enquadre científico-epistemológico do terceiro milênio, por meio do qual parece-nos possível buscar o entendimento das mudanças e das necessárias e conseqüentes compatibilizações entre o dado e o novo, em prol de uma convivência harmoniosa entre os seres e coisas que compõem o ecossistema em que estamos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Elements of semiology**, London: Cape, (1964),

_____. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BÜTTNER, Peter. **Mutação no Educar**: uma questão de sobrevivência e da globalização de vida plena – o óbvio não compreendido. Cuiabá: EdUFMT, 1999.

COSERIU, Eugenio. **Sincronia, diacronia e história**. Rio de Janeiro: Presença/ São Paulo: USP, 1979.

DUCROT, Oswald . **Provar e Dizer**. São Paulo: Global Universitária, 1981.

ECO, Umberto. "History and historiography of semiotics". 1. Teilband, edited by Roland Posner, Klaus Robering and Thomas A. Sebeok, Berlin • New York: De Gruyter Mouton, 2008, pp. 730-746.

EDLOW, Robert Blair. **Galen on Language and Ambiguity**, Leiden: E.J.Brill, 1977.

FIDALGO, António. "Da semiótica e seu objecto". In **Comunicação e Sociedade 2**, Cadernos do Noroeste, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, 1999. <http://bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-objecto-da-semiotica.html>

_____. **Manual de semiótica**. UBI – PORTUGAL - www.ubi.pt - 2003/2004

_____. **Semiótica: A Lógica da Comunicação**, Covilhã: Universidade da Beira Interior, 1998.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. **Semiotics and language**. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

_____. **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage**, Paris: Hachette, 1979.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. edição brasileira. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

HUBIG, Christoph. "Die Zeichentheorie Johann Heinrich Lamberts: Semiotik als philosophische Propädeutik" in **Zeitschrift für Semiotik 2**, 1979

JAKOBSON, Roman. **On Language**, Cambridge: Harvard University Press, 1990.

LOCKE, John: **Ensayo Sobre el Entendimiento Humano** (1690), trad. por Edmundo O'Gorman, México, F.C.E., 1956, fragmentos.

MACHADO, Irene. "Comunicação, um problema semiótico?" In **Ciberlegenda**, Nº 5, 2001. <http://www.uff.br/mestcii/irene1.htm>

MERREL, Floyd. **Introducción a la semiótica de C. S. Peirce**. Maracaibo: Universidad de Zulia, 1998.

MORRIS, Charles. **Writings on the General Theory of Signs**, The Hague: Mouton, 1971.

MOUNIN, Georges. **Introduction à la semiologie**. Paris: Minit, 1970.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica**. *De Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

_____. **Handbooks of semiotics**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1995.

OEHLER, Klaus. "An Outline of Peirce's Semiotics" in Martin Krampen, org., **Classics of Semiotics**, New York: Plenum Press, 1987.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2932-2935, 2.545-567. [CP]

PELLIZER, Ezio, "Sign Conceptions in pre-classical Greece" in **Posner**, org., 1997.

PERELMAN, C. **O Império Retórico**. Lisboa: Asa, 1993.

PLAZA, Julio. "**Estética e Semiótica das Artes**" (apontamentos), Instituto de Artes, Unicamp, 1998.

SANTAELLA, Lucia. "Conferência de abertura" do *V Congresso Brasileiro de Semiótica* (Faculdade Belas Artes em São Paulo - SP – set/2002). In <http://www.geocities.com/absbsemiótica/vcongresso.htm>

SANTAELLA, Lucia.. **A teoria geral dos signos**. *Semiose e autogeração*. SP: Ática 1995

SIMÕES, Darcília. "Semiótica, leitura e produção de textos: Alternativas Metodológicas". In **Caderno Seminal digital**, Ano 11, nº 2, V. 1. [Jul-Dez-2004]

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986. (CLG)

SEBEEK, Thomas A. "Symptome, systematisch und historisch" in **Zeitschrift für Semiotik** 6/2-2, 1984.

_____. **Contributions to the Doctrine of Signs**, Bloomington: Indiana University Press, 1976.

TRABANT, Jürgen, "Monumentalische, kritische und antiquarische Historie der Semiotik" in **Zeitschrift für Semiotik** 3/2, 1982.

TOMÁS, João de São. **Tratado dos Signos**, tradução, introdução e notas de Anabela Gradim Alves, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001.

WALTHER, Elisabeth. **Allgemeine Zeichenlehre**. *Einführung in die Grundlagen der Semiotik*, Stuttgart, 1974.

CAPÍTULO 10

A PRODUÇÃO TEXTUAL: EXPERIÊNCIAS DE CORREÇÃO E REVISÃO ORIENTADAS

Data de aceite: 21/07/2021

Neide Biodere

Mestre em Educação - UNESP
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
Londrina, Paraná

RESUMO: Este trabalho situa-se na discussão sobre escrita escolar e objetiva analisar, com base em pesquisas sobre letramento acadêmico, as escritas dos estudantes do ensino médio técnico, em confronto com o que é esperado no contexto acadêmico. A pesquisa foi realizada por meio da prática de produção textual, utilizando-se o método de revisão e correção orientadas, com interesse em compreender a interface da relação do estudante com a escrita, o lugar de autoria na interação com textos escritos: o que, para que e como se escreve nos cursos de Ensino Médio Integrado Técnico do IFPR, a partir da compreensão do contexto de produção e de uma proposta dialógica. São apontados resultados em relação às principais dificuldades dos estudantes e do professor, pensando em algumas hipóteses mais relevantes sobre o ensino de produção textual e problemas mais destacados pelos pesquisadores, como o contexto de produção, a falta de conexão com as práticas sociais, o desinteresse do aluno, as propostas elaboradas, a falta de conhecimento linguísticos por parte dos estudantes, influências para a produção de texto fórmula como validação de notas, e como essas questões podem contribuir para fracassos do ensino de produção textual.

PALAVRAS - CHAVE: Produção textual, prática de ensino dialogada, letramento acadêmico, dificuldades, possibilidades.

TEXTUAL PRODUCTION: EXPERIENCES WITH A DIALOGUED METHODOLOGY

ABSTRACT: This work is located in the discussion about school writing and aims to analyze, based on research on academic literacy, the writings of high school students, in confrontation with what is expected in the academic context. The research was carried out through the practice of textual production, using the method of guided review and correction, with an interest in understanding the interface of the student's relationship with writing, the place of authorship in the interaction with written texts: what, for what and how it is written in the Integrated Technical High School courses at IFPR, based on the understanding of the context of production and a dialogical proposal. Results are pointed out in relation to the main difficulties of students and the teacher, thinking of some more relevant hypotheses about teaching textual production and problems most highlighted by researchers, such as the context of production, the lack of connection with social practices, disinterest of the student, the elaborated proposals, the lack of linguistic knowledge on the part of the students, influences for the production of formula text as validation of grades, and how these issues can contribute to failures in the teaching of textual production.

KEYWORDS: Textual production, dialogued teaching practice, academic literacy, difficulties, possibilities.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se na discussão sobre escrita escolar e tem como objetivo refletir, com base em pesquisas sobre letramento acadêmico, o que estudantes do ensino técnico dizem sobre suas escritas, mais especificamente, como suas escritas são vistas em confronto com o que é esperado no contexto acadêmico. Pretende-se analisar, por meio da prática pedagógica de produção textual, utilizando o método de revisão e correção orientadas com o objetivo de refletir sobre as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Temos o interesse em compreender a interface da relação do estudante com a escrita, o lugar de autoria na interação com textos escritos: o que, para que e como se escreve nos cursos de Ensino Médio Integrado Técnico do IFPR, tendo como base uma experiência de escrita com estudantes do campus de Ivaiporã, a partir da compreensão do contexto de produção e de uma proposta dialógica, com proposta de correção e revisão orientadas, da concepção de língua como espaço de interação social.

A discussão foi realizada a partir da análise do trabalho realizado com o desenvolvimento de um projeto de extensão no Campus de Ivaiporã, do Instituto Federal do Paraná, que se intitulou como “Curso de aperfeiçoamento de produção de textos para estudantes da comunidade”, o qual foi pensado a partir das dificuldades e dúvidas dos alunos sobre prática de elaboração de textos apresentadas durante as aulas e desenvolvido sob a concepção teórica de Língua como espaço de interação e o texto vinculado às práticas sociais.

Pensando em algumas hipóteses mais relevantes sobre o ensino de produção textual e problemas mais destacados pelos pesquisadores, como o contexto de produção, a falta de conexão com as práticas sociais, o desinteresse do aluno, as propostas elaboradas, a falta de conhecimento linguísticos por parte dos estudantes podem influenciar para um ensino voltado para a produção de um texto fórmula e validação de notas, e de como essas questões podem contribuir para fracassos do trabalho de produção textual.

O trabalho está organizado em três momentos. Primeiramente, contextualiza-se a temática, com a identificação de alguns pressupostos que têm orientado um certo modo de pensar e de observar a relação dos estudantes do ensino médio técnico com a escrita acadêmica. São apresentadas algumas possibilidades teórico-metodológicas de abordagem dos gêneros trabalhados e cobrado nessa fase educacional; a contextualização do projeto desenvolvido, e a etnografia, que é a escolha aqui adotada.

Na sequência, analisa-se um evento de letramento, a partir de trechos de textos dos estudantes e do processo de correção e orientação, trazendo duas sugestões: a correção e revisão orientada possuem recursos eficazes para o aperfeiçoamento da escrita, por outro lado e preciso observar interferências e autorias; A necessidade de se desconstruir a concepção de um gênero cristalizado nas salas de aula, por acreditar que as concepções de

texto e de discurso subjacentes ao cumprimento desses gêneros engessam, transformam e tendem a transformar a escrita dos estudantes em um modelo engessado de texto escolar.

Enfatiza-se a relevância de uma descrição etnográfica dos usos da escrita nos cursos de ensino médio, assim como a importância de que sejam atribuídas funções sócio comunicativas à produção de textos que, de fato, permitam aos estudantes desenvolver suas habilidades de escrita, assim como usufruir dela como um meio de aprender e de construir conhecimento e que a correção e revisão seja um processo dialógico da construção do texto e não processo de validação de notas ou apropriação do sujeito.

2 | O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E AS PRÁTICAS DE ESCRITA

A partir de alguns questionamentos sobre como aperfeiçoar o ensino de produção de textos e como essas práticas de escrita poderiam funcionar em sala de aula de forma mais eficaz e, simultaneamente, como projetos de ensino podem trazer realidade e práticas para a compreender as condições de produção e fatores que interferem no conhecimento, os quais podem ser inseridos nas práticas de escrita e contribuir com professores e estudantes, levantamos algumas bases teóricas que endossam esta proposta.

Em decorrência da mudança de enfoque dos estudos da linguagem que, em nova perspectiva, analisa o fenômeno linguístico como um fenômeno sócio cultural, fundamentalmente heterogêneo e em constante processo de mudanças, as práticas de uso da linguagem em situações específicas antes consideradas fora do escopo da Linguística passaram a interessar aos estudos linguísticos.

A concepção de língua ampliou-se e sua definição, como comenta Marcuschi (2005, p. 152), pode ser:

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. É estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação.

Daí a necessidade de investigações sobre os contextos de prática de produção escrita, para que se compreendam melhor as dificuldades apresentadas pelos estudantes para produzirem seus textos, dentro das exigências do meio acadêmico escolar.

Para Marcuschi (2005), existe uma corrente que se preocupa com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam, a qual tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. Nessa compreensão, a opção por um gênero textual se vincula a intenções hierárquicas de poder. Assim, quando trabalhamos com um texto, o fazemos mediante uma intenção discursiva social.

De acordo com o autor, não há estudo discursivo que possua legitimidade se não considerar seu objeto uma unidade que articula aspectos linguístico-textuais e aspectos sócio-histórico-ideológicos de seu objeto, que envolvem a enunciação e, portanto, a

situação de enunciação, em seus aspectos de produção, circulação e recepção.

Existem várias questões envolvidas quando se discute a escrita de estudantes da educação básica. É possível questionar por que o ensino básico não consegue atingir seus objetivos em relação aos princípios norteadores das diretrizes curriculares que envolvem o ensino de língua portuguesa. Também é preciso avaliar como o contexto histórico-social influencia na formação do estudante, pois como é consensual uma sociedade com o alto índice de alfabetos funcionais não terem habilidades para ler de forma aprofundada um texto.

Kleiman (1998), ao analisar o interesse da linguística aplicada voltado para o conhecimento das práticas de uso e de aprendizagem da língua em instituições, ressalta que esse conhecimento pode ajudar a compreender fatores que condicionam as práticas institucionais. Assim, esta experiência está vinculada a esse pressuposto, pois a correção e revisão de forma dialogada pode proporcionar.

Bronckart (1997), analisa que o uso da língua e forma de comunicação não segue um modelo padronizado, pois envolve uma dialética entre as representações do agente produtor sobre sua situação de ação e seus conhecimentos sobre os gêneros de textos e sobre a língua de uma determinada sociedade. Como resultado o estudante produz um texto que apresenta tanto características comuns ao gênero ao qual se filia, quanto características particulares das escolhas do produtor, em função de suas representações sobre a situação em que se encontra.

Muitas pesquisas sobre letramento acadêmico surgem a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias. É preciso considerar que o contexto de produção de textos na escola normalmente não considera o processo de construção textual, apenas o produto pronto. Daí a importância de se levar em conta as versões do texto, todo o processo e as dificuldades que o professor enfrenta para realizar essa tarefa.

Rocco (1996, p.120), ao refletir sobre a escrita na escola, afirma,

Temos acesso aos produtos escritos quando são considerados prontos, definitivos. Assim, não se pode observar o processo de realização de um texto, pois geralmente não se tem acesso ao anteprojeto da escrita, a seus cortes e detalhamentos. O contato se dá com o projeto construído, acabado, com o produto final.

O professor, ao negar esse processo na atividade de produção textual, não consegue refletir sobre a mesma, sobre todos os fatores implicados nela. Assim, a correção feita só permite ao mesmo corrigir o texto como produto acabado e ao estudante pensar apenas no cumprimento e validação de uma tarefa.

2.1 A Correção e a Revisão do Texto – Aproximação e Diálogo

Esse tema suscita muitas discussões e pesquisas no meio educacional, as quais apontam para muitos problemas, como a própria compreensão da atividade de correção,

seus objetivos pressupostos e teorias de linguísticas subjacentes.

Serafini (1994, cap.7), define a tarefa de correção como sendo o conjunto de intervenções que o professor faz, prioritariamente, para apontar defeitos e erros e, secundariamente, para avaliar. A autora aponta três tipos de correção: A resolutive, que consiste em corrigir todos os erros encontrados no texto reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. Nesse caso, compreende-se por texto escrito, uma atividade discursiva escrita que forma um todo significativo, com objetivo de interagir com algum interlocutor à distância. O discurso é compreendido como atividade linguística em que se diz alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias. A opinião do professor se sobrepõe ao do aluno, evidenciando uma postura autoritária.

A correção indicativa, que postula marcar junto à margem palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou falta de clareza. O professor se limita à indicação do erro e altera muito pouco o texto, limitando-se a erros localizados. Para Serafini (1994), esse tipo de correção não leva o aluno à solução dos problemas do seu texto, especialmente porque o erro não vem apontado com precisão.

A correção classificatória, que incide na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Para Serafini (1994), esta respeita os princípios de uma boa correção, pois nela prevalece uma atitude operativa, enquanto nas outras duas prevalece uma atitude prescritiva.

De acordo com Serafini (1994), o processo de correção deve se definir pelo aspecto construtivo e interativo, o que pressupõe ao professor uma postura mais neutra e mais próxima do interlocutor, disposto a dialogar com o texto e seu autor. O professor terá um retorno mais positivo ao assumir uma postura construtiva e interativa na correção, tendo em vista que o aluno deixará de considerar a escrita do texto apenas como uma tarefa escolar.

Ruiz (1998) considera que mesmo levando o aluno a identificar e corrigir os problemas no seu texto, esse tipo de correção pode ser menos problemático que a correção resolutive. Quanto à correção classificatória, esta consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação, porém, temos que tomar cuidado para este tipo de correção não se prender à classificação dos problemas gramaticais.

É muito comum o professor de Língua Portuguesa se questionar por que a maioria dos estudantes demonstra desinteresse em escrever textos no ensino médio. Esse comportamento pode estar ligado à falta de sentido para os estudantes escrever um texto sem que consiga se expressar verdadeiramente, pois seu discurso ao longo do tempo escolar vai sendo desconstruído pelas abordagens de correção. Geralmente, quanto mais adiantado é o grau de escolarização, maior é o silenciamento do aluno e sua consequente opção pela repetição de estereótipos expressões que denotam o lugar-comum (Costa Val, 1993).

2.2 O Contexto de Produção - O Projeto e a Prática de Duas Mãos

As dificuldades de estudantes do ensino médio em ler e produzir textos é sempre analisada e discutida pelos educadores, e é justamente no ensino médio que essas dificuldades se evidenciam, pois os mais diversos conhecimentos das disciplinas e a pressões para o ingresso em uma universidade torna necessário um amadurecimento leitura e de escrita, principalmente em relação aos gêneros mais acadêmicos, que exigem uma linguagem mais padronizada e complexa.

O Campus de Ivaiporã recebe alunos de perfis diferentes no que se refere a conhecimentos e hábitos de estudos, por oferecer 3 (três) cursos diferentes: Técnico em Informática, Técnico em Eletrotécnica e Agroecologia, além dos cursos subsequentes. Esses estudantes vêm de escolas públicas (grande maioria) e privadas. Desses estudantes há uma grande parcela que tiveram poucas oportunidades de leituras e de participação em eventos culturais e artísticos. A própria cidade por ser pequena, não possui nem mesmo uma livraria e as bibliotecas locais são bem reduzidas. Assim, é compreensível que, apesar de as famílias valorizarem os estudos dos filhos, não puderam proporcionar incentivos a conhecimentos importantes para formar uma base de interesse pela leitura e pela escrita.

Apartir do contexto analisado, foi proposto um projeto que atendesse às necessidades de escrita e leitura exigidas dos estudantes pelos cursos do Campus e também para aperfeiçoar conhecimentos na área atendendo às exigências de escrita nos vários gêneros textuais com que se deparam na sociedade e na escola. Também pela procura dos próprios estudantes que solicitavam e justificavam a sua necessidade de busca devido às exigências dos textos acadêmicos e das seleções das universidades. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância dessa autonomia de escrita para o desenvolvimento do estudante, não pelas exigências da universidade, mas por ser objetivo essencial do ensino-aprendizagem do ensino médio.

A experiência de aplicação do projeto em (quatro) anos seguidos possibilitou reflexões sobre essa prática, orientado pela concepção de língua como espaço de interação e de texto como uma prática de necessidade discursiva do ser humano, elaborado por ele em uma estética que coincide com seu significado e intenções, o que influi nas escolhas de variantes linguísticas e conseqüentemente em recursos linguísticos e gramaticais. Também, seguindo as concepções metodológicas de correção e revisão orientadas, acreditando que corrigir é um processo dialógico, que deve ter a participação de o professor e dos estudantes, mas que os problemas do texto podem ser indicados, mas não resolvidos e prescritos pelo professor. A correção e a revisão devem possibilitar ao estudante reflexões sobre a sua língua e sobre a sua produção de textos, pois faz uso dela como processo de aprender.

Nesta proposta de trabalho, o desenvolvimento do texto é orientado, a correção e revisão são acompanhadas por interação professor/aluno, o que permite o refazer, os

ajustes por meio de discussão e decisões dialogadas. O objetivo foi que os estudantes se sentissem à vontade para escrever em um contexto flexível e significativo de produção.

2.3 Por Uma Metodologia e Prática de Interlocução

Algumas perguntas foram realizadas para pensar em um diagnóstico de expectativa dos estudantes que se matricularam no curso. 1. Por que você quer fazer este curso de produção de textos? 2. Você acha que as aulas de Língua Portuguesa atendem de forma adequada os conteúdos de produção de textos? Justifique sua resposta. 3. Para você, o que é um texto? 4. Você acha importante escrever textos? Por quê? 5. Quais textos você já escreveu ou tem o hábito de escrever? 6. Você acha que tem dificuldades para escrever? Aponte algumas.

Mesmo conhecendo os estudantes e ouvindo-os sobre suas dificuldades e interesses na sala de aula, essas questões foram essenciais para nortear o trabalho, para quebrar o silêncio, pois nem sempre se diz o que se escreve, principalmente porque não foi exigida a identificação. A partir daí, foi possível decidir sobre os objetivos do trabalho a serem realizado, considerando que se demonstraram falta de conhecimento de texto, muitas inseguranças sobre suas dificuldades com suas escritas.

Consideram as aulas importantes, mas não se sentem confortáveis para tirar suas dúvidas e percebem a dificuldade do professor para dar atendimento adequado a todos os estudantes. Também consideram importante fazer o curso por terem que passar no vestibular ou obter uma boa nota no ENEM, o que nos dá o indício de uma necessidade imediata. Não apresentam muita clareza para definir um texto e esperam resolver seus problemas de escrita no curso. Quanto ao ensino de produção textual, às atividades realizadas em sala de aula percebem a importância, mas não acham suficientes para seus estudos.

Com base nas respostas obtidas pela sondagem, definimos que o projeto oportunizaria àqueles estudantes reflexões críticas sobre suas escritas em seus textos, para que pensassem sobre essa autonomia, sobre esse conhecimento e tentassem se aprofundar em conhecimentos de leituras e de escrita. Não se pode deixar perpetuar a crença de que é necessário aprender a escrever texto para ser classificado no vestibular.

Ao dizerem que o maior objetivo era escrever para obter bons resultados em vestibulares e o ENEM, o que é muitas vezes discutido entre professores e um desejo rejeitado pelos professores porque vai contra os princípios das ideologias do ensino de Línguas, que pensa em um ensino cidadão, em formar um leitor crítico. Assim, seria muito imediatista pensar em produzir textos para validação apenas seria um grande distanciamento do que queremos. Mas como ignorar esse sentimento? O que essa informação nos mostra? O que fizemos ao longo dos anos escolares desses estudantes?

Embora a aprendizagem de textos seja um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa, os estudantes demonstram pouca profundidade de conhecimento em

suas respostas, como podemos observar em algumas abaixo:

1)... eu me inscrevi no curso porque tenho muita dificuldade para escrever textos, principalmente o texto que cai no ENEM. Até tenho boas ideias, mas não consigo escrever bem. Quero estudar mais e conseguir passar no vestibular ou tirar uma nota boa na redação do ENEM.

2)... acredito que neste curso vou conseguir desenvolver melhor minha redação porque na sala de aula não consigo focar, são muitas disciplinas, muitas tarefas, me distraio com os amigos e também, quando recebo a correção do texto, nem me lembro de corrigir.

3)...texto é quando escrevemos sobre algum assunto para alguém ler...já escrevi textos narrativos, como contos, crônicas, dissertativos-argumentativo, que cai no ENEM e nos vestibulares. Também cartas de vários tipos. Todos são difíceis, porque exigem que a gente tenha conhecimento sobre o assunto, criatividade e eu tenho pouco conhecimento.

Por essas expectativas iniciais, nesse diagnóstico, constatamos que o estudante sabe da necessidade de escrever, entende o básico sobre o texto, reconhece suas dificuldades, porém seu interesse em aprender é movido pela cobrança social sobre sua aprovação nos vestibulares. Nessa perspectiva, o que podemos fazer é aproveitar essa motivação e introduzir conhecimentos além do mundo das notas e incentivá-los a uma compreensão do texto em uma concepção de espaço de interação.

No decorrer do curso, com o desenvolvimento das atividades, era preciso refletir sobre a prática, saber como eles estavam percebendo esse trabalho, então foram propostos textos opinativos sobre o próprio curso, com as questões:

“...com o curso e dessas correções, podendo conversar com a professora, estou começando a perder a vergonha de mostrar meu texto, ao perceber que posso pensar sobre o que não está claro, os erros que são apontados, a oportunidade de ler e reler e pensar como ficaria melhor...”

“...a principal coisa para mim é que a professora conversa comigo, me leva a pensar em possibilidades, não fico achando que sou ruim para escrever, também consigo perceber que estou melhorando, vou comparando meus textos, estou perdendo o medo...”

“...acho que esse jeito de corrigir me ajuda muito, mas ainda acho cansativo escrever porque não é uma tarefa prazerosa, só quero aprender porque preciso muito melhorar para entrar em uma faculdade...”

“...estou aprendendo conteúdos importantes para escrever melhor, por exemplo buscar informações em outras áreas como a literatura, a filosofia... eu não tinha ideia de como isso poderia melhorar meu texto, sinto vontade de ler mais...”

“... no começo eu me sentia incomodada, porque era difícil descobrir o que realmente estava errado em meu texto e como melhorar...pensava em desistir...”

“...com essa metodologia tive muitas dificuldades, desde a reescrita até a conversa

com a professora. Tive bloqueios”

Essas respostas nortearam as tomadas de decisões sobre o curso, essas verdades escritas e que muitas vezes são silenciadas, as desistências de alguns tornaram o trabalho mais complexo, mais exigente do ponto de vista didático. O curso, mostrava que essa prática era uma oportunidade de trabalhar uma metodologia que se aproximasse mais dos anseios buscados pela prática de ensino de escrita, com mais tempo e atenção para cada estudante, exigia tomadas de decisões, essas reflexões desconstruíam algumas verdades sedimentadas.

Foi interesse desta pesquisa investigar e analisar a revisão e a reescrita produzidas por alunos como sendo manifestações do processo de construção do texto. Ao revisar, normalmente o aluno considera as observações do professor, assume o papel de leitor-corretor-avaliador, utilizando-se dessas sugestões externas para reformular seu texto. Entretanto, o aluno, nesta fase, não apresenta apenas as reformulações sugeridas, manifestando também elementos extras que, em certo grau, refletem seu amadurecimento no processo de construção do texto, tornando a reescrita uma etapa importante do processo.

Assim, é pertinente que se investigue como são essas manifestações de elementos extras, e quais são as operações linguísticas empregadas, observando se realmente existem, para possibilitar uma melhor compreensão do processo de escrita empregado pelos alunos em situação de ensino e, conseqüentemente, auxiliar no ensino de redação na escola. Nesta perspectiva, esta pesquisa investiga esse ponto marcante para os estudos linguísticos sobre o texto escrito, uma vez que a reescrita advinda da revisão é uma fase importante do processo de produção textual, devendo ser encarada como uma prática contínua pelo aluno e pelo professor.

Outro ponto de interesse é a questão dos comentários do professor que corrige sobre o texto do aluno. Esses comentários podem auxiliar na construção do texto, uma vez que, bem compreendidos, facilitam o processo de revisão do texto. É certo que a maioria dos comentários apresentados pelos professores são inócuos, desestruturados de sentido e sem preocupação com o crescimento do aluno, conforme se verá na parte dos pressupostos teóricos.

Contudo, a existência dos comentários é uma etapa intermediária entre a primeira versão do texto e a reescrita, e tem por intuito oferecer sugestões que auxiliem a revisão. Nesse sentido, também é interesse desta pesquisa analisar a influência desses comentários na versão reescrita do texto do aluno, observando se este atende ou não ao sugerido e, o mais importante, se expande sua revisão além das sugestões oferecidas pelo professor.

2.4 A Correção Orientada na Prática: Interação, Critérios e Reflexões

Os cursos de aperfeiçoamento de escrita foram realizados mediante o planejamento do projeto partindo das discussões teóricas mencionadas e dos diagnósticos elaborados, assim, à medida que os encontros aconteciam, era possível, pela própria correção dos

textos e diálogos com os estudantes, decidir os conteúdos mais necessários para o grupo.

Para o desenvolvimento do curso foram elencadas as seguintes premissas: O professor é um interlocutor do texto do aluno; Os critérios e forma de correção são estabelecidos e disponibilizados em hierarquia conforme necessidade do contexto; A publicação do texto durante o processo de elaboração e seu uso nas correções são negociadas de forma democrática e sensível; A reescrita é possibilitada quantas vezes o aluno-autor precisar ou sentir necessidade, a partir de condições específicas sócio linguísticas.

Para trabalhar com uma correção que oportunize ao estudante a reflexão sobre os problemas discursivos do seu texto, é fundamental que o professor tenha claro e também torne claro aos seus alunos, desde o momento inicial da produção textual, os procedimentos básicos que nortearão o trabalho e determinarão a qualidade da interação professor x aluno x texto. Esses procedimentos são determinantes durante o processo de produção/correção dos textos.

No exemplo abaixo, foi proposta a elaboração de um texto no gênero dissertativo-argumentativo, que é o texto cobrado pelo ENEM e que foi um dos principais motivos para os estudantes buscarem o curso. Assim, partimos de pesquisas e leituras sobre o tema “Consumo sustentável”, tema sugerido também pelos participantes do curso. A seguir, um recorte de um dos textos escritos pelos estudantes e o trabalho de correção com um parágrafo do texto:

1ª versão do texto do aluno - “Nas escolas brasileiras cada vez mais os professores procuram se informar e se conscientizar e passar adiante para seus alunos. Vários projetos, apresentações e feiras são feitas pelas crianças/adolescentes para que a população possa progredir e se tornar mais sustentável e equilibrada. E assim, fazendo com que a cada geração que passar possamos ser mais inteligentes e menos impróprios com o que a nossa terra nos oferece”.

Anotações da primeira correção:

– **O primeiro período:** informar e conscientizar sobre? O segundo pode se relacionar melhor com o primeiro? Você teria algum exemplo de escola ou projeto para citar? Como seria esse progresso da população? O que você considera mais inteligente e menos impróprios com a terra?

2ª versão do texto do aluno - “No Brasil, cada vez mais, professores debatem sobre a sustentabilidade nas salas de aula, na tentativa de trazer informações para nós estudantes, para que levemos adiante e possamos adotar hábitos mais saudáveis de consumo e também possamos ajudar a sociedade nesse aspecto. Por isso, cada vez mais vemos projetos sobre o tema sendo desenvolvidos e apresentados em feiras de ciência e em eventos, para que nossa população possa evoluir e se tornar mais equilibrada. Assim, cada geração pode se tornar mais inteligente nessa área e aproveitar melhor o que a terra oferece.

Anotações da segunda correção – Após conversa com o estudante, ele expõe suas reflexões, algumas pontuações: No segundo período a finalidade dos projetos e eventos se resume na evolução e equilíbrio da população? No último período, como seria essa inteligência da população e o aproveitamento do que a terra oferece?

3ª versão do estudante - “No Brasil, cada vez mais, professores debatem sobre a sustentabilidade nas salas de aula, na tentativa de trazer informações para nós estudantes, para que levemos adiante e possamos adotar hábitos mais saudáveis de consumo e também possamos ajudar a sociedade nesse aspecto. Por isso, vemos, atualmente, muitos projetos sobre o tema sendo desenvolvidos e apresentados em feiras de ciência e em eventos, para que haja transformação social através da comunidade científica. Cada geração pode se tornar mais inteligente, evoluir, consumir de forma mais sustentável e aproveitar melhor o que ambiente oferece.

Foram consideradas correções textuais-interativas apontando os problemas discursivos presentes no texto, desafiando os alunos a refletirem sobre seu discurso através de questionamentos, sem, no entanto, resolver o problema. Assim ele é encorajado e orientado a reescrever seu texto.

Diferente de Serafini (1994) e partindo do ponto de vista da Análise do Discurso, Ruiz (1998) agrupou as correções em monofônicas e polifônicas e concluiu em sua análise que não somente a correção classificatória, mas também a indicativa e a textual-interativa são polifônicas. Nessas, o professor pressupõe explicitamente a presença do outro em seu discurso, na medida em que se utiliza de uma metalinguagem e quer a participação efetiva do outro na construção das alterações a serem realizadas na reescrita. Quando a correção se dá na forma resolutiva, no entanto, o professor é monofônico, já que apresenta as alterações a serem aplicadas, sobrepondo, anulando com seu discurso a presença do outro.

Aspectos linguísticos da elaboração do texto como coesão e coerência, intertextualidade, seleção lexical, estrutura dos parágrafos, pontuação e outros apareceram como necessidade de explicações mais aprofundadas, porém de forma, contextual, compreendidos como conhecimento importante para o aperfeiçoamento linguístico e que estes podem ser compreendidos na própria prática da elaboração do texto e revisões. Ainda, reafirmando esses critérios como flexíveis, mediante escolhas individuais da elaboração do discurso.

E assim as revisões foram acontecendo, de forma que o estudante percebesse que o texto não é produto final, que ele pode ler, reler, refletir, buscar pesquisas, leituras, corrigir problemas linguísticos e discursivos, sem medo de julgamentos. As correções chegam nesse nível por meio de um contrato de diálogo, estabelecendo trocas de dúvidas, explicações, orientações de pesquisas e leituras, para que o estudante perceba que ele precisa ser autor do seu texto, mesmo que busque em outros textos informações para aperfeiçoamento, aprofundamento de seus textos.

3 | CONSIDERAÇÕES

Este trabalho como experiência pedagógica permite reflexões relevantes sobre o ensino de produção textual, mas traz em si, uma incompletude, pois a partir de cada correção de texto, com cada texto e com cada aluno, percebemos novas questões, novas dúvidas de ambas as partes.

Observando o todo deste trabalho, constatamos que os procedimentos adotados: o processo dialógico entre professor x aluno; o estabelecimento e a hierarquização dos critérios de correção; a publicação dos textos, especialmente durante o processo de elaboração e a reescrita constante do próprio texto possibilitou aos alunos uma reflexão sobre a prática de escrita, o processo de elaboração da produção textual, além de lhes permitir vivenciar medos, inseguranças, dúvidas. A língua nesse contexto, contradiz a crença de que a linguagem é homogênea, transparente, unívoca, linear e, portanto, despida de qualquer ambiguidade ou indeterminação.

Quanto ao procedimento, no que se refere ao estabelecimento da interlocução, o trabalho realizado no projeto ressalta a importância de o professor estar no processo, no jogo discursivo de sala de aula na posição de leitor, de interlocutor interessado em dialogar com o texto e seu autor. Assim, o aluno passa a assumir-se como sujeito do seu dizer e a fórmula da redação escolar passa a ser questionada, desconstruída.

Também, a hierarquização dos critérios e da forma de correção, a opção por priorizar os aspectos discursivos em detrimento dos formais, que foram propositalmente deixados de lado num primeiro momento da correção, resultou no desvio da atenção antes acostuada a olhar para os “erros” gramaticais, direcionando-a para o discurso. Nesse processo, professor e aluno centraram-se no discurso. Desse modo, podemos concluir que um procedimento de correção que privilegie uma correção polifônica, que não silencie o dizer do aluno – tal qual a correção textual-interativa, conjugada à indicativa e à classificatória, centrada nos aspectos discursivos do texto – tende a ser bastante produtiva.

A reescrita, dessa forma, é parte do processo de escrita de qualquer texto e, orientada segundo critérios que priorizaram a qualidade discursiva em vez dos aspectos superficiais, valorizada e incentivada pelo professor, aceita e praticada pelo aluno, torna possível vislumbrar um futuro muito mais promissor para o ensino-aprendizagem de produção textual, tendo em vista que a reescrita deixa de ser um problema para ser vista como um desafio, uma necessidade que faz parte do processo de escrita de qualquer texto que pretenda cumprir sua função interlocutiva.

Ressaltamos, ainda, que os participantes não mudarão completamente a sua visão sobre o processo de produção escrita, pois as mudanças não dependem somente do aspecto cognitivo do sujeito. E, os demais aspectos como o afetivo, o sócio histórico, o cultural, entre outros, não podem ser desconsiderados em nome das respostas esperadas, de modelos pedagógicos. Acreditamos que este estudo tenha avançado, pelo menos em

parte, no âmbito do cognitivo, tendo levado os participantes a se envolverem de maneira mais completa e complexa com o trabalho e, nesse sentido, apontou para outras questões que podem ser objeto de pesquisa no campo do ensino da produção escrita.

REFERÊNCIAS

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. Porto Alegre: Martins Fontes Editora Ltda, 1993.

_____, M. G. et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/ aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BRONCKART, J.P. **Le fonctionnement des discours**, Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

Geraldí, João Wanderley. Prática e leitura de textos. In: -. GERALDI, João Wanderley (org.), O texto na sala de aula. 8. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

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

Kaufman, A. M., Rodriguez, M. E. (1995). Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas.

Marcuschi, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 296.

_____, L. A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 7, p. 7-33, 2004/2005.

Pécora, A. 1992 (1981). Problemas de redação. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Rocco, M. T. F. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. Em Aberto, Brasília, ano 16, (69):115-23, jan./mar. 1996.

Ruiz, E. M^a S. D. (1998). Como se corrige redação na escola. 1998. 2 v. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

Serafini, M. T. (1994). Como escrever textos. 6ed. São Paulo: Globo

VIOLÊNCIA E HUMANIZAÇÃO EM *EL CHICO SUCIO*: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 14/05/2021

Murilo Roberto Sansana

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3759909554451323>

Rosangela Schardong

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2344616828456810>

Trabalho apresentado no 19º ENPLEE – Encontro de professores de Espanhol do Estado do Paraná, realizado nos dias 30 e 31 de agosto de 2019, na Universidade Federal de Integração Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu/PR.

RESUMO: O presente estudo tem a meta de analisar *El Chico Sucio* (2017), conto argentino que compõe a obra *Las cosas que pedimos en el fuego*, de Mariana Enriquez, indicando como tal conto pode ser trabalhado no ensino médio da educação básica, pela disciplina de língua espanhola. Com base no *Dicionário de Termos Literários* (1978), de Massaud Moisés, de *O Direito à Literatura* (2004), de Antonio Candido e de Juan José Galán Herrera, em *El Canon de la novela negra y policíaca* (2008), adotando como metodologia o estudo analítico do texto literário e investigação bibliográfica, se busca observar as características dos gêneros novela negra e novela policial e discutir as relações entre

violência, loucura urbana, verossimilhança e humanização presentes no conto. Julgamos que *El Chico Sucio* é uma obra que pode ser explorada no ensino médio, pois discute elementos que podem promover um contato maior entre o aluno com a língua e com a cultura hispânica, seja por meio dos aspectos estruturais, tais como verossimilhança e a linguagem, assim como pelo contato do aluno com a literatura, que pode ampliar sua leitura de mundo e sua sensibilidade quanto as questões humanas.

PALAVRAS - CHAVE: Violência, Humanização, Literatura.

VIOLENCE AND HUMANIZATION IN *EL CHICO SUCIO*: A PROPOSAL FOR HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This study proposes to analyze *El Chico Sucio*, an Argentine short story that is part of the work *Las cosas que pedimos en el fuego* (2017), by Mariana Enriquez, indicating how such a short story can be approached by the subject of Spanish in high school. Based on the *Dicionário de Termos Literários* (1978), by Massaud Moisés, on the *O Direito à Literatura* (2004), by Antonio Candido and Juan José Galán Herrera, on the *El Canon de la novela negra y policíaca* (2008), adopting as methodology the analytical study of the literary text and bibliographic investigation, we intend to observe the characteristics of the genres thriller and detective story and to discuss the relationships between violence, urban madness, verisimilitude and humanization present in the short story. We believe that *El Chico Sucio* is a narrative that could be exploited in high school, because it discusses elements that can promote

a greater contact between the student with the Spanish language and culture, because it discusses elements that can promote a greater contact between the student with the Spanish language and culture, through structural aspects, such as verisimilitude and language and by the student's contact with literature, which can expand his reading of the world and his sensitivity to human issues.

KEYWORDS: Violence, Humanization, Literature.

1 | INTRODUÇÃO

A educação básica no Estado do Paraná está passando por significativas mudanças, uma delas é a exclusão da disciplina de língua espanhola da grade curricular de ensino. O presente estudo tem a meta de analisar *El Chico Sucio* (2017), conto argentino que compõe a obra *Las cosas que pedimos en el fuego*, de Mariana Enriquez, indicando como tal conto pode ser trabalhado no ensino médio da educação básica, pela disciplina de Língua espanhola. Busca-se observar as características dos gêneros novela negra e novela policial como suporte para discutir as relações entre violência e crítica social presentes no conto. Este artigo pretende ainda, verificar como os temas discutidos em *El Chico Sucio* podem promover uma profunda humanização de seus leitores.

A pesquisa tem como principal fundamentação teórica *O Direito à Literatura* (2004), de Antonio Cândido, *El Canon de la novela negra y policíaca* (2008), de Juan José Galán Herrera e as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (2008), do Estado do Paraná, adotando como metodologia o estudo analítico do texto literário e a pesquisa bibliográfica.

A narrativa de *El Chico Sucio* é contemporânea e se passa na periferia de Buenos Aires, no bairro Constitución, conhecido pelos altos índices de criminalidade. Aos poucos o leitor vai se envolvendo com o clima de tensão e suspense criado pelo contexto de marginalidade e violência. Os possíveis casos de prática de magia negra aumentam ainda mais as tensões presentes no conto.

Acreditamos que o alto nível de realismo, com a descrição detalhada dos conflitos urbanos, lugares, praças, construções e ruas é um fator que confere verossimilhança à obra fazendo o leitor se transportar através de sua imaginação para os ambientes aonde se desenvolve a trama. Julgamos, portanto, que *El Chico Sucio* é uma obra que pode ser explorada no ensino médio, pois discute elementos que podem promover um contato maior entre o aluno com a língua e a cultura espanhola, seja por meio dos aspectos estruturais, tais como verossimilhança e a linguagem, bem como pelo contato do aluno com a literatura, que pode ampliar sua leitura do mundo e sua sensibilidade para as questões profundamente humanas.

2 | *EL CHICO SUCIO* E O GÊNERO NOVELA NEGRA

A partir das considerações de José Galán Herrera, em *El Canon de la Novela Negra*

e *Policíaca* (2008), faremos uma breve análise de algumas características deste gênero literário no conto de Mariana Enriquez, pois acreditamos que a compreensão de tais elementos pode contribuir para a discussão sobre a violência como forma de expressar a crítica social presente no conto. Sobre a novela negra, o autor argumenta que

La novela de crimen, como cualquiera otra novela, tiene como misión investigar precisamente ‘las penumbras del alma’, darnos no una ‘falsa’, sino una verdadera psicología, penetrar en los dramas humanos y, a través de esos dramas, descubrir realmente unas y otras contradicciones esenciales de la compleja realidad social. Por lo tanto, podemos definir como novela de crimen sólo aquella producción en la cual el delito no es tratado con un episodio o una motivación, sino como tema básico, del cual se derivan o con el cual está relacionado, en uno u otro grado, todas las acciones, dramas y conflictos humanos. (HERRERA, 2008, p. 59).

Este gênero, portanto, cumpre o papel de penetrar nos dramas humanos para, a partir deles, descobrir e perceber as contradições da complexa realidade social.

Em *El Chico Sucio*, a personagem principal¹ sente-se bem adaptada ao bairro de Constitución. Sua decisão por viver naquele lugar tão hostil se dá pelo charme arquitetônico das construções, especialmente de sua casa: “una mole de piedra y puertas de hierro, pintadas de verde sobre la calle Virreyes, con detalles art déco y antiguos mosaicos en el suelo” (ENRIQUEZ, 2017, p. 9). Além disso, a protagonista justifica sua escolha por Constitución por meio de como se sente: “Me gusta el barrio. Nadie entiende por qué. Yo sí: me hace sentir precisa y audaz, despierta” (ENRIQUEZ, 2017, p. 11). Entretanto, a personagem desconhece a verdadeira realidade do bairro, com problemas sociais muito mais graves do que aqueles que ela percebe. Isto fica evidente a partir do que lhe diz sua amiga Lala, uma travesti que vive há anos naquele lugar

- Que sabrás vos de lo que pasa en serio por acá, mamita. Vos vivís acá, pero sos de otro mundo.

Tiene un poco de razón, aunque me molesta escucharlo así, me molesta que ella, tan sinceramente, me ubique en mi lugar, la mujer de clase media que cree ser desafiante porque decidió vivir en el barrio más peligroso de Buenos Aires. (ENRIQUEZ, 2017, p. 14).

A própria personagem reconhece seu drama de não pertencer àquele lugar, de não estar em sintonia com aquela realidade tão dura. Pode-se considerar que a personagem idealiza o lugar e as pessoas que lá vivem, isto fica evidente no episódio em que o *chico sucio*, um menino de cinco anos, que morava com a mãe na rua, vai até sua casa e ela lhe dá de comer. “Quería que fuera un chico amable y encantador, no este chico hosco y sucio que comía el arroz con pollo lentamente, saboreando cada bocado, y eructaba después de terminar su vaso de Coca-Cola que sí bebió con avidez, y pidió más” (ENRIQUEZ, 2017, p. 16).

¹ O conto é narrado em primeira pessoa e o nome da narradora não aparece, portanto no decorrer da exposição, optou-se por utilizar o termo “protagonista” ou “personagem principal” para se referir à narradora.

A protagonista idealiza como queria que fosse e que se comportasse aquela criança, como se não fizesse parte de um contexto social tão duro de miséria e penúria. O ponto alto da narrativa é quando acontece no bairro o cruel assassinato de um menino, que leva a protagonista ao desespero, por pensar que a vítima poderia ser *el chico sucio*. É possível considerar que esse acontecimento é crucial para a protagonista, pois é a partir dele que ela começa a perceber o contexto de violência em que está imersa. A personagem Sarita, uma jovem que se prostituía no bairro, deduz que o crime foi motivado por bruxaria

-Pero si fue así, ¿qué querés que cuente? Éstas son cosas de brujos.

-La policía cree que son narcos – dije yo.

-Está lleno de narcos brujos – dijo Sarita-. Allá en el Chaco no sabés lo que es. Hacen rituales para pedir protección. Por eso le cortaron la cabeza y la pusieron de lado izquierdo. Creen que si hacen estas ofrendas, no los agarra la policía porque las cabezas tienen poder [...].

- Pero ¿te parece que habrá acá, en Constitución?

-Están en todos lados – dijo Sarita (ENRIQUEZ, 2017, p. 30)

A protagonista, portanto, não imaginava que esse tipo de crime ritual, motivado por bruxaria, pudesse acontecer em Constitución. Podemos afirmar, então, que a personagem começa a se dar conta da gravidade das violências que fazem parte do contexto de marginalização do bairro em que vive.

Após algumas semanas, depois que descobre que a vítima do assassinato não era o *chico sucio*, a protagonista encontra a mãe do menino na rua e entra em conflito com ela, agarrando-a pelo pescoço: queria saber aonde estava a criança.

- ¡YO NO TENGO HIJOS! – me gritó, y el grito de su voz demasiado gruesa, enferma, me despertó. ¿Qué estaba haciendo? ¿Ahorcando a una adolescente moribunda frente a mi casa? A lo mejor mi madre tenía razón. A lo mejor tenía que mudarme. A lo mejor, como me había dicho, tenía una fijación con la casa porque me permitía vivir aislada, porque ahí no me visitaba nadie, porque estaba deprimida y me inventaba historias románticas sobre un barrio que, la verdad, era una mierda, una mierda, una mierda. Eso gritó mi madre y yo juré no volver a hablarle pero ahora, con el cuello de la joven adicta entre las manos, pensé que podía tener algo de razón.

Que no era la princesa en el castillo, sino la loca encerrada en la torre (ENRIQUEZ, 2017, p. 32).

Nesse excerto é possível observar que a protagonista finalmente se dá conta do quanto está imersa na hostilidade daquele lugar. Percebe que suas aspirações sobre a arquitetura das casas ou sobre como se sentia precisa, audaz e desperta não passavam de histórias românticas que criou para viver afastada do convívio com as pessoas de sua família, dos colegas da faculdade e do trabalho; e que verdadeiramente aquele lugar era horrível. Suas idealizações acerca do bairro e de si mesma não permitem que ela enxergue a realidade daquele lugar. O encontro com o *chico sucio* e sua mãe viciada em crack fez

com que a protagonista se envolvesse diretamente com os problemas de Constitución.

É possível concluir, portanto, que o conto discute os dramas humanos vividos pela protagonista, que tenta fugir do convívio com as pessoas e acaba se envolvendo em um contexto social caótico, marginal e com alta criminalidade. Pode-se supor que a visão romantizada da protagonista acaba revelando a complexa realidade social de Constitución. Para além das belas e imponentes construções, o local era hostil e desumanamente violento. O assassinato de uma criança intensifica o cenário de horror e criminalidade.

Nota-se, portanto, que o crime ocorrido em Constitución acaba revelando o verdadeiro cenário de violência do bairro, antes desconhecido e ignorado pela protagonista. O assassinato do menino Nacho faz com que a protagonista entre em desespero por ter sido indiferente diante da miséria e da situação de penúria em que se encontrava *el chico sucio* e por não ter feito nada por ele enquanto podia. Através do violento crime a protagonista percebe o quanto está envolvida com o chico sucio e com sua mãe dependente química. O crime, portanto, revela todos os dramas vividos pela protagonista e também os conflitos humanos de quem vive em Constitución, tais como a indiferença perante o sofrimento alheio e as consequências que podem trazer o envolvimento com drogas.

Dando continuidade ao estudo, a seguir serão abordadas algumas características estruturais da novela negra presentes em *El Chico Sucio*, tais como o diálogo, o espaço e a ação, os quais acredita-se serem relevantes para uma compreensão mais apurada da obra.

Juan José Galán Herrera, aponta que na novela negra existe a “entrada de un lenguaje nuevo, duro y violento, el lenguaje de la calle” (HERRERA, 2008, p. 63). A existência de uma linguagem dura e violenta é característica da novela negra, pois contribui para a construção do realismo. Em *El Chico Sucio*, essa característica é verificável na discussão entre a protagonista e a mãe do menino

- ¿Adónde te lo llevaste, hija de puta? ¿Qué le querés hacer, eh, eh? ¡Ni se te ocurra tocar a mi hijo!

Estaba tan cerca que le veía cada uno de los dientes, cómo le sangraban las encías, los labios quemados por la pipa, el olor a alquitrán en el aliento.

-Le compré un helado – le grité, y retrocedí cuando vi que tenía una botella rota en la mano, con la que pensaba atacarme.

- ¡Rajá a te corto, hija de puta! (ENRIQUEZ, 2017, p. 19)

Verifica-se que neste diálogo a linguagem da mãe do menino, uma moradora de rua viciada em crack, é vulgar e ofensiva, o que acaba conferindo realismo à obra, pois reflete justamente a linguagem da rua, ou seja, é aceitável que uma pessoa que vive na marginalidade utilize uma linguagem como essa, com palavrões e termos ofensivos.

Outra característica da novela negra diz respeito ao espaço

El espacio elegido por este tipo de novelas es de tipo urbano, aunque no faltan algunas en las que el entorno rural sirva de marco para la historia. En cualquier caso, la atmósfera que se respira y que es fundamental para la

novela negra, es una atmósfera de tipo delictivo, donde el delito, la infracción la amenaza y el asesinato son denominador común. Se trata de un ambiente de alta peligrosidad, en extremo violento, donde el poder y el dinero motivan la acción, donde la noche es caldo de cultivo para los acontecimientos (HERRERA, 2008, p. 65).

De acordo com as afirmações de Herrera, portanto, na novela negra o espaço é urbano, violento e delitivo. É possível verificar que no conto de Mariana Enriquez o espaço narrativo possui destaque, com alto nível de realismo, pois se passa no bairro portenho de Constitución, sendo mencionadas inclusive o nome das ruas e praças do lugar, como “la calle Virreyes” (ENRIQUEZ, 2017, p. 9), “la plaza Garay” e “la calle Ceballos” (*Ibid*, 2017, p. 10) e também a menção à famosa estação de trens de Constitución (Cf. *Ibid* p. 18).

De acordo com o portal de notícias Clarín, Constitución é um dos bairros mais conflitivos de Buenos Aires

Constitución es de esos barrios a los que se llega por algo muy puntual. O por trabajo o por diversión, o porque no hay una opción mejor; nadie va a pasear a Constitución. Según el Ministerio Público Fiscal es uno de los barrios más conflictivos de la Ciudad. El informe se basa en las contravenciones y delitos que se manejan en la Justicia porteña e incluye actividades como prostitución, venta ilegal, maltrato e intimidación, trapitos, amenazas y usurpaciones, entre otros (CLARÍN, 2012).

Observa-se, portanto, que em Constitución predominam a hostilidade e a violência, sendo um dos lugares mais perigosos de Buenos Aires. Sobre Constitución, é necessário destacar ainda, o tráfico de drogas que predomina naquela região

Los códigos son así: los dominicanos sólo venden cocaína y los peruanos pasta base y cocaína. Y se diferencian en algo: los dominicanos casi no consumen; los peruanos sí. “Ya estamos resignados. Es en vano llamar a la Comisaría 16 para denunciar venta de droga o peleas. Nunca vienen. Los transas y ‘las saladitas’ son el principal ingreso de las cajas negras”, dice un vecino del hotel allanado, pegado a otro sitio donde también se vendería (CLARÍN, 2012).

O alto índice de consumo e venda de drogas são, então, uma das principais características do bairro.

Verifica-se então, que no conto, as descrições sobre Constitución, no que diz respeito à criminalidade e ao tráfico de drogas são verossímeis, pois o bairro de fato sofre com todos os problemas sociais descritos na narrativa e o conto, por meio da ficção, faz menção aos crimes e delitos que acontecem no bairro, muitos deles motivados pelo tráfico e consumo de drogas. Podemos constatar, portanto, que o espaço narrativo em *El Chico Sucio* atende as prerrogativas da novela negra, apresentando ao leitor um ambiente de alta periculosidade e extremamente violento.

Além do espaço narrativo, outro elemento estrutural do conto que pode auxiliar na compreensão da violência no conto, é a ação. Herrera, aponta que na novela negra

El interés no gira alrededor de un crimen inexplicable, sino en torno a la violencia cotidiana. A través de sus páginas, el autor se propone, además, desentrañar el impulso escondido que mueve a los personajes y que justifica la existencia del relato desde el principio al fin. No se narra un crimen anterior al momento del relato, el crimen coincide con el momento de la acción (HERRERA, 2008, p. 66).

Como mencionamos anteriormente, em *El Chico Sucio* o terrível assassinato do menino Nacho, de acordo com a opinião da personagem Sarita, foi motivado por traficantes que praticam rituais de bruxaria para pedir proteção, para que não sejam descobertos pela polícia. É, portanto, notável que o crime bárbaro, ápice da tensão no conto, configura o alto grau da violência cotidiana de Constitución, potencializada pelas práticas macabras dos narcotraficantes.

Depois de analisar a linguagem, o espaço e a ação, a última característica da novela negra a se abordar é a intenção de crítica social. Sobre este tema, Juan José Galán Herrera discorre que “esta intención de crítica social se hace desde una narrativa realista. Los escritores describen la sociedad de su tiempo, una sociedad en crisis, donde las mafias tienen el poder y las instituciones públicas son corruptas” (HERRERA, 2008, p. 67).

Como se pôde observar, *El Chico Sucio* aborda os problemas sociais de Constitución, o bairro mais conflitivo de Buenos Aires. A partir da discussão de alguns elementos estruturais que compõem a narrativa é possível tecer algumas considerações acerca da crítica social presente no conto. Um dos elementos de destaque é a postura corrupta das instituições que deveriam zelar pela segurança e integridade daquele lugar

Dos veces me robaron en la avenida, las dos, chicos que pasaron corriendo y me arrancaron el bolso y me tiraron al suelo. La primera vez hice la denuncia a la policía; la segunda vez ya sabía que era inútil, que la policía les tenía permitido robar en la avenida, con límite en el puente de la autopista – tres cuadras liberadas -, como intercambio de los favores que los adolescentes hacían para ellos (ENRIQUEZ, 2017, p. 11).

No conto então, a polícia possui envolvimento com o crime. De acordo com a narradora, a polícia permite o roubo num determinado perímetro do bairro, em troca de favores que os adolescentes criminosos fazem para os policiais. Pode-se considerar que a presença da polícia envolvida com o crime reflete a sociedade em crise, em que as instituições públicas, ao invés de zelar pelo bem e segurança da população, acabam cedendo à corrupção, além disso, evidencia a falência da sociedade e do Estado na atenção e cuidado aos adolescentes e por meio dos personagens e acontecimentos centrais da narrativa, torna-se visível o duro e cruel contexto dos que vivem imersos no mundo do crime e da dependência química.

É possível considerar que o *chico sucio*, um menino de cinco anos que passa o dia pedindo dinheiro no metrô e que vive na rua com sua mãe, viciada em drogas, representa os milhares de crianças que têm sua infância roubada e que vivem nas ruas das grandes

idades da América Latina, destinadas a morrer no mesmo mundo violento e cruel em que nasceram.

A decapitação do menino Nacho e o possível desfecho do *chico sucio*, de ter sido entregue por sua própria mãe aos traficantes para rituais de magia negra mostra as consequências do tráfico e do uso de drogas: a perda de humanidade.

A partir da compreensão dos elementos estruturais do conto, é possível perceber a conflituosa e violenta realidade de Constitución, que a narrativa do gênero policial apresenta com um viés de crítica social. Acredita-se que os conflitos profundamente humanos existentes no conto, relacionados à violência e à sociedade podem chocar e comover, e assim, conseqüentemente, promover a humanização do leitor. A seguir serão abordados alguns aspectos entre literatura e humanização.

3 | LITERATURA E HUMANIZAÇÃO

Antonio Candido em seu ensaio *O Direito à Literatura* (2004), defende que o acesso à literatura é um bem indispensável ao ser humano, pois é um fator de humanização (2004, p. 175). O autor argumenta que

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2004, p. 175).

A literatura, então, segundo o autor, discute os valores que a sociedade defende ou condena. Dá ao ser humano a possibilidade de viver, por meio da linguagem escrita e da ficção, os problemas da sociedade.

O autor ainda acrescenta que a literatura possui um papel formador da personalidade, segundo “a força indiscriminada da realidade” (Cf. p. 176), pois “é uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2004, p. 176). Isso significa reconhecer que a literatura, sendo espelho da própria vida humana e apoiando-se na realidade, pode contribuir para a formação da personalidade do indivíduo ao fazê-lo sentir a dor, os dramas do outro.

Seguindo sua exposição, Antonio Candido, concebe a humanização como

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

A humanização, portanto, segundo a concepção do autor, diz respeito a todos os processos que confirmam o homem na relação consigo mesmo, com o semelhante e com

a sociedade.

Conforme observou-se, o conto representa com muito realismo a conflituosa realidade de Constitución, com violência, miséria e criminalidade. A protagonista, uma jovem de classe média, idealiza o bairro e as pessoas que lá vivem e sem perceber, aos poucos vai deixando-se envolver por aquele lugar. Ela vive o drama de tentar se afirmar naquele lugar, sem querer acaba estabelecendo uma relação afetiva com o chico sucio e posteriormente se desespera e se culpa por não ter feito nada de efetivo para ajudar o garoto, para resgatá-lo da fome, da miséria e da violência nas ruas. Pode-se considerar que todo o contexto de criminalidade e violência abordados no conto refletem os valores que a sociedade preconiza ou que considera prejudiciais.

O leitor, então, é chamado a humanizar-se na medida em que penetra nos problemas humanos do conto argentino, que não são distantes dos vividos nas grandes cidades do Brasil. A leitura pode provocar no indivíduo a reflexão acerca da relação com ele mesmo, na medida em que afina suas emoções, colocando-se no lugar da personagem principal; acerca de sua disposição para com o próximo, quando pode ver sob a ótica da protagonista a realidade do *chico sucio*, de sua fome, miséria e de seu possível desfecho. Também sua relação com a sociedade, na medida em que se envolve com as descrições de violência, tráfico de drogas e a corrupção da polícia.

A partir dessas considerações acerca do conto de Mariana Enriquez e sobre o papel de humanização da literatura, a seguir, pautando-se nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de Língua Estrangeira Moderna, do Estado do Paraná, serão abordadas algumas perspectivas de trabalho com *El Chico Sucio* nas aulas de Espanhol no Ensino Médio.

4 | **EL CHICO SUCIO NO ENSINO MÉDIO**

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica propõem que

No ensino de Língua Estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade. Torna-se fundamental que os professores compreendam o que se pretende com o ensino da Língua Estrangeira na Educação Básica, ou seja: ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido (PARANÁ, 2008, p. 55).

Nesse sentido, pode-se considerar que o trabalho com o conto *El Chico Sucio* pode contribuir para que tais propostas sejam alcançadas. Ao promover uma leitura crítica do conto em sala de aula, o texto literário pode estimular o aluno a ter diferentes percepções de mundo, na medida em que o estudante pode estabelecer relações entre sua realidade e a dura realidade de violência e marginalização presentes na narrativa.

Outro ponto a se destacar diz respeito aos aspectos linguísticos do conto. A utilização do ‘voseo’, característico do espanhol argentino, pode propiciar um amplo trabalho com os aspectos culturais envolvendo a gramática da língua. Além disso, o alto nível de realismo presente no conto pode favorecer um trabalho com os aspectos históricos e culturais de Buenos Aires e da Argentina.

Para concluir, o contato do aluno com o conto de Mariana Enriquez pode promover sua humanização, pois ao lê-lo, o estudante pode ampliar sua capacidade de compreender os conflitos e o modo de vida dos outros, ser sensível ao sofrimento alheio e consequentemente desenvolver-se em sua relação consigo mesmo, com seu semelhante e com a sociedade em que está inserido contribuindo, dessa forma, para a construção de sua identidade e subjetividade.

Além disso, todo o cenário de horror e violência, causados pelo tráfico de drogas pode levar o adolescente a perceber como o mundo das drogas e do crime causa graves sofrimentos para toda a sociedade, ainda que nem sempre possamos perceber.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se estudar o conto *El Chico Sucio*, de Mariana Enriquez, tentando abordar as diferentes perspectivas de análise e sua contribuição para os estudantes do ensino básico, demonstrando que a disciplina de língua espanhola pode contribuir significativamente para a construção do sujeito, nesse sentido é cabível afirmar que a retirada do Espanhol da grade curricular da educação básica pode resultar num grande prejuízo para nossos estudantes.

As reflexões acerca da obra permitiram observar alguns elementos estruturais do gênero novela negra. Como acredita-se haver demonstrado, a análise desses elementos permitiu observar a crítica social que permeia a narrativa, centrada em um ambiente extremamente conflitivo de uma sociedade em crise.

Por fim, verificamos que os temas discutidos em *El Chico Sucio* podem promover uma profunda humanização de seus leitores, pois a ficção convida a penetrar nos dramas e conflitos vividos pelos personagens, especialmente pela protagonista, no caótico ambiente de Constitución.

Para concluir, o estudo sobre *El Chico Sucio* quer colocar em evidência que a disciplina de língua espanhola é de extrema relevância social no âmbito escolar, uma vez que por meio do trabalho sério e comprometido da literatura em sala de aula, podem ser discutidas questões linguísticas, sociais, históricas e humanas, sendo assim, a disciplina de espanhol pode propiciar o crescimento e o desenvolvimento do aluno sob diversas perspectivas, sobretudo a humana, emocional e social.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. Ed. São Paulo. Duas Cidades, 2004, p. 169 – 191. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf. Acesso em: 17 de dez. de 2019.

CONSTITUCIÓN, el barrio más conflictivo de Buenos Aires. **Clarín**, Buenos Aires, 9 de dez. de 2012. Disponível em: https://www.clarin.com/ciudades/Constitucion-barrio-conflictivo-Buenos-Aires_0_rkTUvCnow7e.html. Acesso em: 17 de dez. de 2019.

ENRIQUEZ, M. El Chico Sucio. In: **Las cosas que perdimos en el fuego**. 6. ed. Buenos Aires: Anagrama, 2017, p. 9 – 33.

HERRERA, J. J. G. El Canon de la novela negra y policíaca. **Tejuelo**, n. 1. 2008, p. 58 – 74. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es>. Acesso em: 17 de dez. de 2019.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Paraná. 2008.

CAPÍTULO 12

ELEMENTAR, MEU CARO LEITOR! UM TRABALHO COM LEITURA LITERÁRIA PARA DESENVOLVER HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Patrícia Peres Ferreira Nicolini

Professora de Língua Portuguesa Efetiva do Estado do Espírito Santo. Mestre em Cognição e Linguagem(UENF)

<http://lattes.cnpq.br/0882530103936310>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo compartilhar um recorte de um projeto de leitura literária de contos, neste caso, contos de mistério desenvolvido com alunos do 9º ano do E.F. II de uma escola pública do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Dessa forma, minha intenção é mostrar estratégias de leitura diferenciadas para possibilitar ao aluno uma leitura significativa e trabalhar competências e habilidades de leitura cobradas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, e também trabalhar competências de produção textual e repertório. Os alunos são convidados a analisar contos de mistério observando estratégias narrativas e explorando o exercício de levantar hipóteses. A constituição dessa proposta se baseou nos estudos de Tzvetan Todorov, “Introdução à Literatura Fantástica”, “Tipologia do romance policial” e “A Estrutura Narrativa”.

PALAVRAS - CHAVE: Leitura Literária.. Conto de mistério. Formação de leitores.

ELEMENTARY, MY DEAR READER! A WORK WITH LITERARY READING TO DEVELOP READING AND WRITING SKILLS

ABSTRACT: This article aims to share a literary reading project of mystery tales developed with students from the 9th grade of E.F. II from a public school in the municipality of Cachoeiro de Itapemirim - ES. In this way, my intention is to show differentiated reading strategies to enable the student to have a meaningful reading and to work reading skills and abilities demanded by the Portuguese Language Reference Matrix of Prova Brasil, as well as working skills in textual production and repertoire. Students are invited to analyze mystery tales by observing narrative strategies and exploring the exercise of raising hypotheses. The constitution of this proposal was based on the studies of Tzvetan Todorov, “Introduction to Fantastic Literature”, “Typology of the detective novel” and “The Narrative Structure”.

KEYWORDS: Literary Reading. Mystery tale. Training of readers.

1 | INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental é a etapa em que o aluno constrói a base de sua formação e um dos fundamentos importantes dessa base é a leitura, que deveria ter na escola um espaço privilegiado para seu exercício e valorização, uma vez que na sala de aula circulam vários gêneros textuais, visto que são objetos da aprendizagem.

No entanto, mesmo com esse espaço pertinente para falar sobre textos, o professor depara-se com grandes desafios, uma vez que um aluno-leitor precisa ser motivado. A leitura pertence ao educar, portanto cabe ao professor a tarefa de desenvolver estratégias e metodologias de aprendizagem significativa e contextualizadas para que o texto seduza o aluno-leitor e que este possa estar apto para desvendar todos os subentendidos que o constituem, no intuito de formar sujeitos capazes, críticos e emancipados intelectual, socialmente, culturalmente e politicamente.

A proposta deste trabalho é apresentar um recorte de um projeto exitoso de leitura de textos ficcionais, especificamente o conto de mistério, desenvolvido com alunos do 9ºs anos de uma escola pública do estado do Espírito Santo. Essa escola pública funciona em área de risco social. A maioria dos alunos não tem acesso a livros fora da escola nem acesso à cultura e ao lazer. A biblioteca e o laboratório de informática funcionam com a colaboração dos professores e, no início do ano de 2019, recebemos um laboratório móvel de informática com 40 chromebook, fato que contribuiu para a melhoria deste projeto.

A intenção é mostrar estratégias de leitura diferenciadas para possibilitar ao aluno uma leitura significativa. Os contos de mistério são bem apropriadas para trabalhar a construção de inferências e são bem aceitas por alunos dessa faixa etária (13/14 anos), uma vez que eles se valem de recursos que criam tensão e, sobretudo, procuram intrigar o leitor apresentando-lhe ocorrências incomuns e ambíguas, que poderão se revelar naturais, frutos de equívocos, ilusões, fraudes e crimes. As atividades práticas que serão apresentadas devem ser entendidas no interior da concepção da linguagem como forma de interação. Segundo MENEZES, ler é dialogar com o texto:

Ler é estar psicologicamente disposto a fazer perguntas, buscar respostas e, preferencialmente, saber onde encontrá-las. Muitas vezes, as respostas não são explícitas. Ou, ainda, não podem ser encontradas na área do conhecimento de que faz parte a pergunta. Mas a própria existência da dúvida revela nova possibilidade de interpretação e, portanto, desconfiança do texto lido, o que já é saudável para abrir possibilidades de leitura. Além disso, uma pergunta do leitor fará parte de um incansável busca pela resposta. Mesmo que não se chegue a ela de imediato, a existência da dúvida é caminho aberto para a busca de respostas. (MENEZES, 2005, p.10)

A leitura de contos de mistério requer um leitor mais atento, visto que ao longo do texto são encontrados indícios que possibilitam a formulação de hipóteses, o leitor também é de certa forma um detetive buscando a solução do mistério. Contudo, muitas vezes, devido à complexidade da leitura, o aluno não percebe os indícios, não consegue ler as entrelinhas, interpretar o texto e tomar uma posição diante dele. Sendo assim, o discente precisa de alguma estratégia de leitura que lhe mostre o caminho, este é o papel do professor, mediar a interação entre aluno-leitor e texto.

Nessa perspectiva, serão apresentadas algumas estratégias de leitura do conto de mistério na linguagem literária, na linguagem audiovisual e em desafios lógicos

estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática. A intenção não é apresentar “receitas de estratégias de leitura”, mas mostrar alternativas possíveis e viáveis que proporcionam resultados de leitura mais satisfatórios.

2 | LEITURA: UM DESAFIO

O primeiro desafio precisa ser vencido pelo professor, pois para se alcançar um bom resultado, espera-se que o professor seja um bom leitor, porque só sendo conhecedor do seu objeto de trabalho, o texto, que ele será capaz de criar estratégias de leitura satisfatórias. Se não for assim, restará a esse profissional cair em tentação de trabalhar a leitura de forma limitada, atendendo aos parâmetros e propostas dos livros didáticos e/ou apostilas sem nenhuma contextualização ou preparação de conhecimentos prévios necessários para o aluno interpretar o texto. Por parte do aluno, ficam interrogações no ar: Qual a finalidade de ler este texto? Em que essa leitura irá me acrescentar? COSSON diz que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” (COSSON, 2007, p.40)

Para LAJOLO:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p.59)

Diante disso, pedir ao aluno que abra o livro na página X e leia o texto Y para depois responder às perguntas na página Z são práticas que realmente não garantem uma leitura significativa, a qual seria a leitura como um processo de interlocução, o leitor não é e não pode ser passivo nesse processo, ele precisa interagir com o texto, ativar conhecimentos prévios, relacionar informações, preencher lacunas e buscar significação. Nesse processo, leitor e texto são agentes de uma ação dialética capaz de cruzar vários discursos e linguagens proporcionando inúmeras possibilidades de mediação e interações sociais e culturais geradoras de conhecimento.

Segundo CHIAPPINI, “é o leitor que faz o texto funcionar” (2004, p.51). Geralmente, falta ao aluno esta maturidade de leitor, que só pode ser adquirida com a experiência de leitura de outros textos, muitos outros textos. Para LAJOLO, “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.” (1982, p.53)

Nessa perspectiva, o segundo desafio é a imaturidade leitora do aluno, que, geralmente, não tem muitas vivências de leitura, os motivos são os mais diversos, desde a família que não tem hábito de ler ou até mesmo a escola não ter uma biblioteca e não oportunizar a leitura. O fato é que quanto mais imaturo é o leitor, mais dificuldade para

estabelecer relações de sentido, preencher as lacunas do texto para interpretá-lo. Por isso que as aulas de leitura precisam ser mais planejadas e articuladas, o aluno precisa dessa mediação para ter uma leitura significativa.

Saber ler é uma ação reflexiva capaz de proporcionar muitas possibilidades de apreensão de conhecimento, tornando o leitor o sujeito de uma ação interativa. Nesse contexto, o sujeito é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses em uma ação interiorizada ou em ação efetiva na perspectiva de conhecer, modificar, transformar o objeto de maneira que possa compreender o modo como o objeto é construído:

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorpora-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor. (BRANDÃO&MICHELETTI, 1997, p.22)

O terceiro desafio é o encantamento desse aluno-leitor, isto é, como “fisgá-lo”, como conquistá-lo, uma vez que há uma oferta tão grande de linguagens midiáticas e de novas tecnologias da informação e que do ponto de vista da maioria dos alunos são mais atrativas, um mundo globalizado onde o sujeito contemporâneo recebe informações em excesso. Conforme MARTINS, cabe ao professor “viabilizar um processo que transforme o excesso de informação, a que todos nos sujeitamos, em conhecimento.” (2008, p.01)

Em nenhum momento foi dito que a tarefa é fácil, mas é possível, desde que aja comprometimento do professor e muita criatividade para criar estratégias de leitura inovadoras, utilizando diferentes linguagens e novas tecnologias.

2.1 O conto de mistério

Os textos trabalhados nesse projeto contemplam a tipologia conto de mistério, mais especificamente contos policiais ou de enigmas. Para TODOROV (2003), essas narrativas estariam no âmbito do fantástico que divide uma fronteira tênue com o maravilhoso. Para os alunos do 9º ano, essa teoria é trabalhada de forma bem simplificada. Grosso modo, a narrativa de mistério se aproxima do fantástico/estranho, os fatos e acontecimentos narrados parecem sobrenaturais ao longo de toda história, no entanto, no final recebem uma explicação racional, como, obra do acaso, coincidências, sonho, influência das drogas, fraudes, jogos falseados, ilusão de sentimentos ou loucura:

O romance policial de mistério se assemelha do fantástico, mas também se lhe opõe: nos textos fantásticos, ainda que inclinamo-nos de preferência para uma explicação sobrenatural; o romance policial, uma vez terminado, não

deixa qualquer dúvida quanto à ausência de acontecimentos sobrenaturais. (TODOROV, 2003, p.56)

Há estratégias narrativas no conto de mistério no intuito de tornar a leitura mais intrigante. O leitor é levado em um jogo de hipóteses e deduções a partir de fatos que lhe são apresentados como extraordinários e coincidências singulares.

Segundo estudo de TODOROV (2003) apresentado em “Tipologia do romance policial”, o clima de suspense é o ponto chave dessa tipologia, basicamente, a história gira em torno de um crime cuja autoria e motivação precisam ser desvendadas; há no mínimo três personagens: a vítima, o criminoso e um detetive, podendo haver personagens secundários (suspeitos, amigos, auxiliares, etc.); o detetive geralmente aparece na história depois que crime é cometido; o mistério é parte importantíssima da história e cabe também ao leitor decifrá-lo. A descoberta do mistério é sempre decorrência da lógica, jamais do sobrenatural:

O romance policial de mistério, onde se procura descobrir a identidade do culpado, é construído da seguinte maneira: há por um lado muitas soluções fáceis, à primeira vista tentadoras, mas que se revelam falsas uma após outra; por um lado, há uma solução inteiramente inverossímil, à qual só se chegará no fim, e que se revelará a única verdadeira. (TODOROV, 2003, p.55)

Na narrativa de mistério/enigma a solução é difícil de ser encontrada chegando mesmo a desafiar a razão, um excelente exercício de busca de indícios e formulação de hipóteses, pois o bom leitor é aquele capaz de formular hipóteses a partir dos indícios do texto, a leitura do “não dito” que nada mais é que a interlocução entre leitor e texto.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DA TEORIA PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA - ATIVIDADE PRELIMINAR

Planejar uma atividade preliminar motivadora é primordial nesse processo para conquistar o leitor, o aluno precisa ser desafiado, provocado, instigado a contribuir e desenvolver capacidade de raciocínio, ele precisa desejar se posicionar diante de um texto. Para isso, a atividade preliminar deve ser significativa e lúdica para capturar o interesse do aluno. As práticas de leitura foram muito oportunas para trabalhar a construção de inferências, uma vez que o bom leitor é capaz de levantar hipóteses a partir dos indícios oferecidos pelo texto.

No início do ano letivo, sempre percebo que muitos alunos não dominam habilidades básicas de leitura para sua faixa etária, exemplo, localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto, formular hipóteses com base em indícios; inferir uma informação implícita, identificar o tema e outras dificuldades. Situação que sempre me motivou trabalhar com mais empenho nas aulas destinadas à leitura e à produção textual.

Dessa forma, minha intenção é mostrar estratégias de leitura diferenciadas para

possibilitar ao aluno uma leitura significativa e trabalhar competências e habilidades de leitura cobradas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, e também trabalhar competências de produção textual e repertório. Os alunos são convidados a analisar contos de mistério da autora Lygia Fagundes Telles e do autor Marcos Rey observando estratégias narrativas e explorando o exercício de levantar hipóteses. As estratégias narrativas também são estudadas na linguagem cinematográfica com a análise do filme “O enigma da pirâmide”, de Steven Spielberg, e na linguagem dos desafios lógicos do livro “O enigma de Einstein”, de Jeremy Stangroom.

3.2 Apresentação das características da ficção fantástica e da tipologia conto mistério/policial:

Para que os alunos compreendessem melhor os conceitos de ficção fantástica e as características das narrativas de mistério, os mesmos foram mediados e explanados por mim com cenas da teledramaturgia brasileira e com um trailer do filme Sherlock Holmes, superprodução do diretor Guy Ritchie, por ser, supostamente, a linguagem audiovisual, uma linguagem simples e de conhecimento dos alunos. Smith (1999) enfatiza a importância da disponibilidade de um material interessante e que esteja relacionado com algo que o aluno já conheça para que o texto faça sentido, daí a justificativa pela escolha da linguagem audiovisual.

Nessa perspectiva, foi exibida uma cena da novela Caminho das Índias, 2009, de Glória Perez. Na cena, a personagem Tarso (Bruno Gagliasso) vê um gato preto sair de uma mancha de sangue que subitamente apareceu no teto do seu quarto. Aterrorizado, ele acompanha o passeio do gato pelo teto. Quando aberta a discussão sobre os fatos narrados, a maioria dos alunos relata que assistiu à reprise da novela e que apesar dos fatos parecerem ser sobrenaturais, há uma explicação racional, isto é, uma explicação aceita em nosso mundo natural.

É feita uma mediação para que os alunos compreendam que a personagem Tarso (Bruno Gagliasso) sofre de esquizofrenia. O gato preto andando pelo teto não passa de uma alucinação. Segundo Tzvetan Todorov (2003), a ficção fantástica se aproxima do fantástico/estranho em que os acontecimentos narrados parecem sobrenaturais ao longo de toda história. No fim recebem uma explicação racional, tais como: o caso; as coincidências, o sonho, a influência das drogas, as fraudes e jogos falseados, a ilusão dos sentimentos e a loucura: “Ambiguidade se mantém até o fim da aventura: realidade ou sonho? Verdade ou ilusão.” (TODOROV, 2003, p.33).

Os alunos deram outros exemplos. O conhecimento é construindo dialeticamente na interação em sala. É exibido o trailer do filme Sherlock Holmes, poucos alunos assistiram ao filme. Ao final da exibição, resumo a história. Sherlock Holmes (Robert Downey Jr.) é um detetive conhecido por usar a lógica dedutiva e o método científico para decifrar os casos nos quais trabalha. O Dr. John Watson (Jude Law) é seu fiel parceiro, que sempre o

acompanhou em suas aventuras. O último caso da dupla envolve Lorde Blackwood (Mark Strong), por eles presos ao realizar um ritual macabro que previa o assassinato de uma jovem. Blackwood já havia matado quatro mulheres e tem fama junto à população de ser um poderoso feiticeiro. Ele é preso e depois condenado à forca, mas misteriosamente é visto deixando o túmulo onde seu caixão foi deixado. Holmes e Watson são chamados para solucionar o caso e logo ele se torna um grande desafio para o detetive, que não acredita em qualquer tipo de magia. As pistas deixadas pelo criminoso revelam que tudo há uma explicação racional e o detetive desvenda o mistério por trás da morte de Lorde Blackwood.

Logo depois, é entregue o primeiro xerografado da sequência didática. Nele havia as características da narrativa de mistério/policial e dois pequenos enigmas. Foi associado as características do gênero à trama do filme. Os alunos participaram bastante. Depois foi pedido que, em duplas, eles tentassem decifrar os enigmas. A primeira questão é um pequeno enigma adaptado da Coleção Anglo (2012) em que os alunos teriam que mobilizar competências e habilidades de leitura para inferir o horário correto da morte de Lorde Foxley. Nessa questão foram avaliadas as competências de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil:

D1- Localizar informações explícitas em um texto: Com base dos indícios do texto, os alunos deveriam desvendar o mistério.

D2- Inferir uma informação implícita em um texto: Para inferir o horário correto do horário da morte de Lorde Foxley, os alunos tiveram que realizar previsões para preencherem as lacunas do texto.

A chave para a solução do mistério está no relato do mordomo que afirma que estava se olhando no espelho na hora do crime e que o relógio marcava 20 minutos para às 10h, ou seja, 09 horas e 40 minutos. Havia vinte oito alunos presentes naquela aula e apenas quatro duplas acertaram o horário da morte de Lorde Foxley: duas horas e vinte minutos, uma vez que se compreende que, no espelho, a hora se refletiu invertida. É notória a leitura equivocada da metade da turma que afirmou que o horário correto seria 09 horas e 40 minutos. Eles não perceberam que a chave do mistério estava na imagem do relógio refletida no espelho, apenas converteram a hora informada pelo mordomo (20 minutos para às 10h) para o horário ao qual ele se referia (09h e 40 minutos).

É pertinente discutir que a outra metade da turma conseguiu identificar que a chave do mistério estava na imagem do relógio refletida no espelho, contudo não conseguiram realizar corretamente a projeção da hora correta, possivelmente por não dominarem a leitura de um relógio de ponteiro. Após esse momento, os alunos realizaram a leitura de outro enigma no qual teriam que responder como o detetive José Pistas pôde concluir que o professor Sebastião Mendes estava mentindo. Essa questão foi adaptada do site Racha a Cuca.

A solução do mistério encontra-se no primeiro parágrafo em que o narrador afirma que, aparentemente, o professor se havia eletrocutado e todos os fusíveis do prédio

queimaram, provavelmente por causa de um curto circuito. No segundo parágrafo, a testemunha afirma que chegou mais tarde e que subiu de elevador para o laboratório onde encontrou a vítima. Se os fusíveis estavam queimados e não havia energia, a testemunha não poderia utilizar o elevador, portanto, estava mentindo. A maioria das duplas resolveram o mistério. Para o segundo enigma, os alunos estavam mais atentos.

3.3 Atividade “O enigma de Einstein”:

Os alunos dos 9º anos receberam a atividade “O enigma de Einstein”, retirada do livro *O enigma de Einstein: desafios lógicos para exercitar sua mente e testar sua inteligência*, de Jeremy Stangroom. O próprio enunciado é motivador. Nele, diz-se que somente 2% da população do mundo seriam capazes de acertar a resposta. Em duplas, os alunos muito entusiasmados, começaram a atividade. Após a explicação da feitura da mesma, tiveram 50 (cinquenta) minutos para realizá-la. O enunciado da atividade relata que cinco casas foram pintadas de cinco cores diferentes. Uma pessoa de nacionalidade diferente mora em cada casa. Cada dono bebe determinada bebida, pratica determinado esporte e tem um animal de estimação diferente. Não há dois que possuam o mesmo tipo de animal, que pratiquem o mesmo esporte ou que bebam a mesma bebida. O enigma é descobrir quem é o dono do peixe. Há 15 fatos para serem analisados e organizados em um quadro.

A chave da solução desse problema é criar um quadro dividido em colunas e linhas: uma coluna para cada casa e cinco linhas para a nacionalidade, cor da casa, tipo de bebida, tipo de esporte e tipo de animal. O quadro foi colocado na atividade assim como dicas para começar: o fato 08 afirma que o homem na casa do centro bebe leite, e o fato 09 diz que quem mora na primeira casa é norueguês. Assim, o fato 8 e o fato 9 já constavam no quadro.

Pela Matriz de Referência da Prova Brasil, com essa atividade, o aluno está utilizando habilidades (estratégias cognitivas) que mobilizam a competência **D1**- localizar informações explícitas em um texto; **D4**- inferir uma informação implícita em um texto; **D5**- interpretar texto por meio de material gráfico. A primeira dupla desvendou o mistério em 19 minutos; a segunda em 23 minutos e a terceira em 24 minutos. Todas as duplas conseguiram preencher o quadro À medida que iam terminando, ganhavam pirulitos. Estavam motivados, eles se sentiram importantes, porque desvendaram um enigma tão difícil. COSSON diz que “é o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto em base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo (2007,p.39).”

3.4 Atividade sobre o texto “O dedo”, de Lygia Fagundes Telles e Roteiro de leitura sobre o texto “O último cuba –libre”, de Marcos Rey

O texto “O dedo”, de Lygia Fagundes Telles foi escolhido, pois sua leitura permite ao aluno aguçar a imaginação e a formulação de hipóteses. O texto e as atividades foram adaptados da Coleção Anglo (2012). No conto, a narradora personagem encontra um dedo

na praia sem a falange em que fica a unha, a única pista é um anel de esmeralda. Dessa pista, a narradora formula várias hipóteses que geram muitas dúvidas. No texto, há algumas palavras e expressões em negrito em que o aluno, na questão 03 da atividade, tem que levantar uma hipótese de significado para o termo em negrito, levando em consideração o contexto. Com esse tópico, o aluno está mobilizando o descritor D03 do tópico 01 (Procedimentos de leitura) da Matriz de Referência da Prova Brasil: **D3**-inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Já com as palavras ou expressões sublinhadas e em negrito, o aluno tem que localizar a palavra ou a passagem anterior do texto a que se refere essa palavra ou expressão. Nesse tópico, a competência da Matriz de Referência da Prova Brasil foi o descritor **D02** do tópico IV (Coerência no Processamento do texto) / Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

No caso do símbolo (a estrela), o aluno tem que indicar se o trecho (frase ou parágrafo) seguinte a esse sinal relata um fato ou se apresenta uma hipótese ou fantasia da narradora. Da Matriz de Referência do Prova Brasil foi avaliada a competência **D14**-distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Na sequência, cada dupla preencheu um diagrama com as hipóteses da narradora sobre quem seria a dona do dedo (questão 04) e uma questão (05) sobre informações implícitas no texto. Essa atividade permitiu trabalhar com as competências da Matriz de Referência da Prova Brasil: **D1**- localizar informações explícitas em um texto; **D4**- inferir uma informação implícita em um texto; **D14**- distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

A partir desse texto, foi revisado as características do gênero explicando-as novamente. O texto escolhido não segue à risca a estrutura da narrativa de mistério ou enigma, mas se destaca pela originalidade. O maior mistério apresentado por esse conto não é a história de um cadáver atirado ao mar, mas os complexos meandros da alma humana, que se manifestam nos pensamentos e nas atitudes da narradora. Conforme TODOROV, “quando a solução do mistério desafia nossa razão, o leitor está preparado para aceitar o sobrenatural e a ausência de uma explicação (2003, p.55)”.

No primeiro momento, os alunos foram orientados para realizarem uma leitura silenciosa para conhecer a história, sem grandes preocupações analíticas. A segunda leitura foi compartilhada, foi explicado o motivo de o texto ter palavras em negrito e a finalidade das outras legendas. Foi lido com os alunos apenas os seis primeiros parágrafos e discutido com eles as hipóteses de significado apresentadas, as relações estabelecidas e verificado como eles chegaram a tal conclusão. Nessa oportunidade, os alunos foram estimados a exporem as dúvidas sobre passagens sublinhadas e orientei-os sobre a feitura das atividades. Dessa forma, no segundo momento, o texto mediado e avaliado se os alunos estavam aptos para a leitura. Foram realizadas algumas intervenções ajudando-

os na interpretação de alguns trechos. No terceiro momento, as duplas foram formadas. Os alunos foram orientados a continuarem a leitura do conto a partir do sétimo parágrafo e os incentivados a desenvolverem sozinhos a leitura, sem deixar de percorrer a sala, auxiliando-os, tirando dúvidas e alertando sobre o tempo que restava para a conclusão da leitura. Conforme Smith (1999), a mediação de um leitor mais experiente é fundamental para que o aluno contemple uma leitura significativa. Todos conseguiram finalizar a atividade satisfatoriamente. Tiveram dificuldade com o significado de algumas palavras, no entanto com a mediação foram capazes de superar os obstáculos.

Para trabalhar o conto policial escolhi o texto “O último cuba-libre”, de Marcos Rey. O texto foi dividido em seis partes acompanhadas por um roteiro de leitura no intuito de que o aluno pudesse perceber as estratégias narrativas na construção do gênero policial. Assim agregando ao aluno mais repertório do gênero textual.

3.5 Atividade sobre o filme “O Enigma da Pirâmide”, de Steven Spielberg:

Na exibição do filme, são aprofundadas as características do gênero policial/ enigma. A exibição é intercalada com momentos de diálogo entre a teoria e o objeto de estudo. Nele, um crime foi cometido por um assassino misterioso envolto por uma capa preta, o detetive responsável por solucionar esse mistério é o jovem Sherlock Holmes. No filme, Holmes ainda não é um detetive renomado, é um jovem que estuda em uma prestigiada Instituição de Ensino para rapazes, no entanto já está munido por sua grande capacidade de observação e sabe empregar métodos científicos e raciocínio lógico.

Adaptar o conteúdo a variadas linguagens é muito importante para manter o aluno interessado e é um ótimo mecanismo para trabalhar a capacidade de estabelecer relações de conhecimento. A linguagem audiovisual é bem aceita no mundo contemporâneo. Segundo SILVA:

Nos dias de hoje, nos lembra Fuzellier (1964, p.126), o surgimento freqüente de novas linguagens multiplica os tipos de adaptações possíveis. Não passamos somente de um gênero literário a outro, mas assistimos a um cruzamento vertiginoso entre os gêneros literários e as diversas linguagens: o cinema, a TV, o rádio etc. (SILVA, 2004, p.84)

Geralmente, a linguagem audiovisual é mais familiar aos alunos, sua aceitação é melhor por ela estar mais presente em sua realidade. Para SCHØLLHAMMER :

Assim, o cinema possui uma riqueza imaginária que facilita a expansão do repertório experimental do espectador, já que o cinema o permite, por exemplo, realizar incursões imaginárias em realidades sociais excluídas para a maioria e, desse modo, compensar as estruturas proibitivas do tecido humano. (SCHØLLHAMMER , 2008, p.96)

A cada novo indício, a exibição foi interrompida e os alunos eram estimulados a formular hipóteses e chegar à solução do mistério. Antes do final do filme, os alunos desenvolveram uma atividade em que os indícios e as hipóteses são diagramados em

um mapa conceitual, no intuito de chegar ao nome do assassino e a motivação do crime. Só após o término da atividade, o final do filme é revelado. Alguns alunos tiveram muita dificuldade em organizar as pistas para chegar a solução do mistério, mas de maneira geral reconheceram todos os elementos do gênero. A maioria dos alunos solucionou o mistério, visto que assistiram ao filme com muita atenção e fizeram anotações ao decorrer das discussões.

3.6 Gincana: Elementar, meu caro leitor!

Nessas aulas, foi promovida uma pequena competição entre três equipes. A gincana foi dividida em três etapas.

1ª etapa- **Elementar, meu caro Watson!**: cada equipe recebeu um enigma, uma caso diferente adaptado do jogo de tabuleiro Scotland Yard. Depois que leram o caso, os alunos tiveram que resolver “O enigma da raposa, da galinha e dos grãos” para ter direito as pistas. À medida que iam resolvendo o enigma, as pistas eram entregues. Circulei a sala para realizar intervenções, em ambas as salas, duas equipes acabaram praticamente juntas, a terceira equipe precisou de uma atenção maior minha para concluir a tarefa. Estavam muito animados. Estavam orgulhosos do feito, estavam com a autoestima elevada. O vencedor de todas as rodadas acumulou 500 pontos. O segundo lugar acumulou 300 pontos e o terceiro 200 pontos.

2ª etapa- **Os pequenos detalhes são sempre os mais importantes**: Nessa etapa, cada equipe resolveu enigmas ou problemas de raciocínio lógico em um jogo de perguntas e respostas. Por ordem de sorteio, na primeira rodada, foram formadas chaves de competição, a equipe vencedora de cada chave seguiu para a segunda rodada. O vencedor de todas as rodadas acumulou 500 pontos. O segundo lugar acumulou 300 pontos e o terceiro 200 pontos.

3ª etapa – **O segredo é ter amor ao próximo**: O mês de agosto comemora-se o Dia Internacional da Juventude. Dessa forma, pensei em sermos solidários com os jovens do passado. Fazer o bem para alguém traz ao coração uma satisfação indescritível, por isso a 3ª etapa da gincana foi solidária. Para tornar essa aprendizagem ainda mais significativa, fomos levar nosso tempo e carinho aos idosos do Lar Nina Arueira. Cada equipe arrecadou muitas doações que foram entregues aos vovós e vovôs.

4 | RESULTADOS ALCANÇADOS

Foram trabalhadas as características textuais da tipologia conto de mistério/policial. Os alunos dos 9º anos produziram os contos de mistério seguindo o comando de produção da Plataforma Letrus, uma ferramenta educacional que trabalha com propostas de produção textual de vários gêneros textuais e com a correção dos mesmos seguindo a Matriz de Referência do ENEM e da BNCC. Aproveitando o tema das aulas, foi agendado

com a Letrus o gênero conto de mistério/policial, 97% dos alunos conseguiram produzir com êxito suas narrativas na plataforma. No ano de 2019, a escola começou a parceria com a Letrus e graças ao laboratório de informática móvel tem sido uma parceria de sucesso. Há uma correção automática e uma correção humana, nas quais avaliam competências de escrita. Uma correção muito detalhada e rica em recadinhos e sugestões para os alunos.

O resultado final foi surpreendente, foram produzidas ótimos contos policiais, tivemos uma redação nota 1000. Muito importante essa avaliação externa do processo. Foi feita a premiação das melhores redações e as famílias foram convidadas para assistirem à premiação. Os alunos sentiram-se importantes e motivados. As melhores redações receberam certificados, livros do gênero mistério e um kit com lápis, borracha e caneta.

Como mencionado anteriormente, este trabalho é um recorte de um projeto de leitura literária e produção textual de contos. No decorrer do ano letivo de 2019, foram trabalhadas estratégias de leitura e produção textual de contos de humor, contos de mistério e contos de terror. A produção textual dos alunos foi de tanta qualidade que foi possível inscrever vinte sete contos de minhas alunas no projeto “Nós Marias: meninas que escrevem”, promovido pela Girl UP, e um conto foi selecionado para compor um livro de meninas autoras.

Também foi feita a inscrição de todos os contos de terror dos meus alunos no II Concurso Literário: “O que te Assombra antes de Dormir”, promovido pela PET Conexões de Saberes Letras UNIFAL/MG. Quatro alunos foram selecionados e terão seus contos publicados em formato de e-book, além de receber certificado de participação pela Universidade Federal de Alfenas- MG.

O projeto “Elementar, meu caro leitor” foi selecionado entre os 350 projetos mais bem pontuados do Prêmio Professor Transformador, promovido pela **BASE2EDU Transformadores em rede** e pela **BETT Educar**. O objetivo do prêmio é reconhecer práticas inovadoras de professores de todo o país que tenham como proposta a transformação das salas de aula em ambientes criativos.

Outro resultado comprovado foi o aumento na nota da escola em 38 pontos em Língua Portuguesa no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), obtendo uma das maiores pontuações no segmento Ensino Fundamental no município. Todos os resultados alcançados foram motivo de muito orgulho e alegria para os alunos, para as famílias e para a escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido com as narrativas de mistério superou todas as expectativas, a mobilização dos alunos em todas as etapas do projeto foi excelente. A cada texto analisado, a busca pelos indícios era mais implacável, o olhar mais atento, os questionamentos mais pertinentes e as inferências mais plausíveis. A entrega por parte dos alunos foi fundamental, eles se sentiram desafiados e “compraram a briga”, aceitaram as

provocações e partiram em busca do conhecimento.

Além de tomarem um posicionamento diante do texto, eles também tomaram um posicionamento diante da vida, professora e alunos saíram da zona de conforto, saíram das práticas engessadas e sem significação de práticas de leitura mecanizadas. MENEZES diz que “o prazer de ler e o de fazer perguntas ao texto nasce no aluno que poderá aplicar esse procedimento de leitura em outros textos (2005, p.11).” Fazer esse “prazer” nascer é uma tarefa possível, o aluno precisa de alguém lhe aponte caminhos e há várias possibilidades de trabalhar essa mediação entre leitor/texto, basta o professor estar disposto a enfrentar esta empreitada.

O ensino de Língua Portuguesa precisa cada vez mais desse professor mediador e conhecedor de várias linguagens, porque os avanços tecnológicos, principalmente no âmbito da comunicação e da informação, proporcionarão às futuras gerações novas linguagens. Com novas linguagens, o sujeito precisará de muitas competências e habilidades para alcançar uma leitura emancipadora, aquela que proporciona reflexão e permite a compreensão do mundo e da vida.

No sentido de leitura emancipadora, o texto literário sempre será um convite à lucidez. Antonio Candido (1995) colocou em discussão a literatura como um direito fundamental, destacando sua força de humanização. Segundo o autor, pela leitura de textos literários, os leitores podem construir experiências e conhecimentos que lhes permitem (re)descobrir sentimentos, emoções e visões de mundo.

Ao final, é pertinente deixar aberta a discussão sobre os efeitos dessas novas linguagens para as futuras gerações de leitores e sobre qual será o papel do educador nesse cenário. O que foi visto nesse projeto é a confirmação de que materiais potencialmente significativos, cuja linguagem é compatível com a que o aluno conhece, há em abundância. Entretanto o professor precisa conhecer essas linguagens, conhecer esse material para realizar a mediação desse conhecimento.

O professor precisa ser um leitor experiente. Como ele poderá guiar o aluno-leitor pelo caminho do sentido do texto, se nem mesmo está preparado para tanto e comprometido com isso? Como escolher materiais, tomar decisões, planejar e realizar intervenções contínuas sem conhecer profundamente o seu fazer, a sua práxis? Quem é esse professor contemporâneo de Língua Portuguesa? Falta-lhe comprometimento com o seu fazer? Há deficiências em sua formação ou seu trabalho é reflexo do meio sociocultural em que atua?

Diante disso, avulta a contribuição desse projeto para outros professores que primem pela aprendizagem de estratégias de leitura significativas e pelo desenvolvimento da proficiência em leitura. Assim como a discussão do papel do professor na mediação do processo cognitivo da leitura.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática de leitura**. IN. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos/coordenador geral Lígia Chiappini. _ São Paulo: Cortez, 1997, p.17 – 30.

CHIAPPINI, Lígia. **A circulação dos textos na escola – 2**. IN. Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática/coordenador Adilson Citelli. _ 4. ed. _ São Paulo: Cortez, 2004. p.9 – 16 _(Coleção aprender e ensinar com textos; v.6)

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2007, p.39 - 40.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo, Globo, 1982, p.53 e p.59

MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira; VENTURA, José Emílio. **Machado por um Olhar Digital**. Disponível em: www2.csa.com.br/machado/...machado.../Machado%20por%20um%20olhar%20digital.pdf. Acesso dia 22 de setembro de 2012.

MENEZES, Gilda. **Como usar outras linguagens na sala de aula/** Gilda Menezes, Thais Toshimitsu, Beatriz Marcondes, 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2005, p.10.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **A leitura e a cultura visual**. In: Literatura e cultura. – Rio de Janeiro; Ed. PUC-RIO; 2008, p.96.

SILVA, Salette Therezinha de Almeida. **A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA ESCOLA: uma leitura D'o Rei Leão**. IN. Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática/coordenador Adilson Citelli. _ 4. ed. _ São Paulo: Cortez, 2004. _ p.81 – 108 (Coleção aprender e ensinar com textos; v.6)

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura Significativa**. 3.ed.-Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; 1999.

STANGROOM, Jeremy. **O enigma de Einstein**. 3. ed – São Paulo: editora Marco Zero, 2012, p.10 a 12.

TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. Ilustrações Dave Santana e Maurício Paraguassu. – 20.ed. – São Paulo: Ática, 2007.

_____. **O dedo**. In: Mistérios. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p.39-45.

TODOROV, Tzvetan. **Tipologia do romance policial**. In: As estruturas narrativas. 4. ed. São Paulo; Perspectiva, 2003. p.93-104. (Coleção Debates)

_____. **O estranho e o maravilhoso**. In: Introdução à literatura fantástica. 4. ed. São Paulo; Perspectiva, 2003. p.53-59. (Coleção Debates)

CAPÍTULO 13

A ABORDAGEM DA LEITURA NA REGÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LETRAS: DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Janete Abreu Holanda

Universidade Estadual de Goiás

Goiás/ Go

<https://orcid.org/0000-0002-5579-2709>

RESUMO: Este trabalho tenta responder ao seguinte questionamento: como estão as práticas em relação ao ensino aprendizagem de leitura, na perspectiva discursiva, dos alunos(as) estagiários(as) na disciplina Orientação para Estágio Supervisionada de Língua Portuguesa e Literatura, do curso de Letras, da Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina? Partimos da hipótese de que, quando estão realizando a regência, os alunos(as) estagiários(as) ainda não tiveram um estudo do discurso aprofundado ao analisarem o texto, pois esse estudo ocorre somente no oitavo período de graduação, por meio da disciplina Estudos do discurso. Por isso, propomos a realização desta pesquisa, de base interpretativista, a qual ainda está em desenvolvimento, fundamentada em princípios teóricos da Análise do Discurso de linha francesa. O nosso corpus está constituído por alguns documentos, tais como: as ementas do curso, os planos de aula dos estagiários dos 6.º e 8.º períodos e de planos de aula do professor. Após análises, percebemos que ainda há, na prática de ensino da leitura na regência dos estagiários, o enfoque da *leitura parafrástica*

(uma repetição do que o autor diz).

PALAVRAS - CHAVE: Discurso. Leitura. Estágio Supervisionado.

THE READING APPROACH IN THE REGENCY OF LETTERS COURSE TRAINEES: DIAGNOSIS AND ANALYSIS

ABSTRACT: This work tries to answer the following question: how are the practices in relation to the teaching learning of reading, in the discursive perspective, of the trainee students in the subject Guidance for Supervised Internship in Portuguese Language and Literature, of the Literature course, of the State University of Goiás, Campus Cora Coralina? We start from the hypothesis that, when they are conducting the regency, the intern students have not yet had an in-depth study of the discourse when analyzing the text, as this study only occurs in the eighth graduation period, through the discipline Studies of Discourse. Therefore, we propose to carry out this research, with an interpretive basis, which is still under development, based on theoretical principles of French-line Discourse Analysis. Our corpus is made up of some documents, such as: course syllabuses, 6th and 8th semester trainees' lesson plans and teacher's lesson plans. After analyses, we realized that there is still, in the practice of teaching reading in the interns' conduction, the focus of paraphrastic reading (a repetition of what the author says).

KEYWORDS: Discourse. Reading. Supervised internship.

1 | INTRODUÇÃO

A partir de 2015, implementou-se a Matriz Curricular/2015 no curso de Letras Português/Inglês da UEG, Campus Cora Coralina. Com essa nova organização curricular, a disciplina de Estudo do discurso foi inserida no oitavo período, último semestre do curso. Por um lado, talvez esse fato não nos chame tanta atenção, se levarmos em consideração o estudo da língua e da linguagem em seus vários níveis, iniciando-se pelo nível micro, o fonético e fonológico, e findando-se no nível macro, com o discurso. Por outro lado, estudar o discurso somente no 8.º período pode afetar muito no momento de estágio do aluno, que se inicia a partir do 5.º período.

Quando afirmamos que “pode afetar”, no parágrafo anterior, queremos somente destacar uma grande problemática, pois, com essa realidade curricular, o discente inicia o seu estágio sem ter o mínimo conhecimento dos princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso. E, ao elaborar suas aulas para atuar na escola campo, pode não inserir, em seus planos de aula, uma abordagem discursiva. Não queremos culpabilizar ninguém, mas é preciso perceber a lacuna que é constituída e buscar possibilidades para saná-la. Dessa forma, concordamos com o mesmo pensamento de Indursky (2020, p.27), quando salienta “que a Análise do Discurso seria de suma importância no momento em que os graduandos iniciam o planejamento de seu estágio”.

Ao constatarmos essa realidade, nossa atenção para o assunto foi despertada e alguns questionamentos surgiram:

- O aluno(a) estagiário(a) do curso de Letras, dos 6.º e 8.º períodos da Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina mobiliza a prática de leitura em perspectiva discursiva no momento de sua regência em classe?
- Que situação empírica os alunos efetivamente tiveram, ou têm, de leitura como produção de sentidos?
- A que referenciais de leitura os professores expõem os alunos estagiários durante a sua formação?

E para tentarmos responder a esses questionamentos, propomos realizar esta pesquisa para encontrarmos algumas respostas sobre o referido problema localizado.

Acreditamos que o estagiário deve ensinar a leitura, no momento de regência na escola campo, à luz da perspectiva discursiva, para possibilitar a constituição de leitor que se confronte com as vozes que articulam o discurso materializado no texto.

Para isso, é necessário que o estagiário desenvolva um entendimento da incompletude da linguagem, no equívoco da língua, nas inúmeras possibilidades de deslizamentos de sentidos, na consideração de que o sujeito é afetado pela sua história pessoal, pelo interdiscurso, pela posição que ocupa em um contexto sócio-histórico, cultural e ideológico para poder aplicar em suas aulas de estágio.

Com esse procedimento, a aula de leitura pode ser realizada, via texto, para

possibilitar a interação com outras vozes, dentre elas a voz de quem produz o texto. Por meio dessa leitura, o leitor pode realizar uma leitura significativa, podendo olhar os textos para além do que manifestam de forma explícita em sua superfície.

Acreditamos que um estudo, nessa perspectiva, justifica-se no sentido de que ele se insere na política de fortalecimento da graduação e da pós-graduação em Letras desta Universidade, uma vez que a Análise do Discurso é uma das linhas de pesquisa do seu Programa de Pós-Graduação em Letras: Tópicos em Análise do discurso. Além disso, mais que contribuir para o debate em questão, podemos apontar algumas reflexões em relação ao ensino/aprendizagem de leitura em uma perspectiva mais flexível, que leve em conta as condições de produção num contexto mais abrangente. Esperamos, igualmente, que esta pesquisa permita ao discente uma melhor compreensão dos objetos teóricos e metodológicos necessários para sua atuação e possa oportunizar o prosseguimento de estudos nesse campo, com propostas de pesquisa na Pós-graduação.

Dessa forma, como objetivo geral, pretendemos verificar qual é a abordagem dos discentes estagiários dos 6.º e 8.º períodos, do Curso de Letras na UEG, Campus Cora Coralina, no período de 2019 e 2020, em sua prática de ensino de leitura na execução de suas aulas em campo. E como objetivos específicos, queremos investigar os textos teóricos oferecidos pela disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, identificar o conhecimento teórico concernente à leitura presente nos planos de aula dos acadêmicos do estágio supervisionado, identificar quais são as concepções de texto que podem ser percebidas entre os discentes estagiários, e qual é o impacto dessas concepções na formação dos futuros professores.

Como se trata de um estudo de caso, buscamos analisar os seguintes instrumentos coletados no período de 2019 a 2020, tais como: planos de curso dos professores de estágio dos 6.º e 8.º períodos de 2019 e 2020, planos de curso das disciplinas/2019 que contenham indícios sobre um estudo discursivo, planos de aula dos 6.º e 8.º períodos dos alunos estagiários de 2019 e 2020. Ressaltamos que esses documentos coletados foram selecionados tendo como referência termos relacionados ao nosso estudo. Com esse procedimento, não pretendíamos quantificar esses termos, mas somente tentar identificar as alusões referentes ao tema da pesquisa.

Esclarecemos que selecionamos somente os 6.º e 8.º períodos porque são esses os dois momentos de realização da regência na escola campo.

Lembramos que as análises dos planos de aula dos estagiários ocorreriam em dois momentos distintos para podermos acompanhar o desenvolvimento de um ano para outro. Porém, em 2020, com a pandemia do Covid-19, os estagiários não realizaram o seu estágio nas escolas. Isso prejudicou a produção de uma análise comparativa entre o ano 2019 e 2020, afetando a possibilidade de verificarmos se houve alguma mudança na prática de regência dos estagiários.

Portanto, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, embasada nos

pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha Francesa (doravante AD). Escolhemos esse campo teórico, porque a AD pode nos dar o suporte para entender melhor como um texto significa, trabalhando não com o que o texto “quer dizer”, mas “como” ele é constituído e como são construídos os sentidos. Nesse sentido, por meio da AD, podemos buscar a compreensão da língua, fazendo sentido, partindo do trabalho social que constitui o homem e sua história. De acordo com Orlandi (2012, p. 9), a partir dos fundamentos da AD, podemos “problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem”.

Quando evocamos a leitura a partir de uma visão discursiva, precisamos entendê-la melhor. Vejamos esse aspecto no próximo tópico.

21 O QUE É ATO DE LER NESSA VISÃO?

Sabemos que a leitura tem sido, ao longo dos tempos, compreendida a partir de diversas perspectivas: processo de decodificação, processo interativo, processo discursivo, etc. Ler em uma perspectiva discursiva é construir sentidos. O que significa dizer isso? Significa que a leitura está sempre em construção, não sendo um simples ato mecânico de decodificação de ideias prontas.

Pensar a leitura à luz discursiva é questionar o modelo de Jakobson, que estabeleceu um parâmetro excessivamente “esquemático” ao ato comunicativo, concebendo a comunicação como uma mera transmissão de informações entre um ponto e outro. Na visão discursiva, espera-se atribuir ao leitor um papel bem diferente daquele que lhe é atribuído por Jakobson, porque a leitura ganha um caráter social e histórico, ela deve ser “construída por sujeitos ativos, que dialogam com os textos, que interagem com outras compreensões do mundo, avaliando e criticando diferentes pontos de vista” (CAVALCANTI, 2010, p. 14).

“A leitura é produzida” (ORLANDI, 2012, p.49) na interação que ocorre entre/com sujeitos (o autor que organizou o texto procurando dar a ele fechamento e aparência homogênea, o professor que está mediando o processo de leitura, os sujeitos cujas vozes estão entrelaçadas no texto e se fazem ouvir, enfim, a interdiscursividade que atravessa o texto). Como se pode observar, nesse processo, participam sujeitos que interagem com outro(s) sujeito(s) (ORLANDI, 2012).

Com esse raciocínio, podemos considerar que, nesse processo, o leitor, que tem papel importante, ocupa lugar ativo, a partir do qual atribui sentidos ao texto. Desse modo, são as relações estabelecidas entre cada leitor, com sua historicidade, e a interdiscursividade do texto, enquanto materialidade discursiva, que implicarão as diferentes leituras. Assim, não existe um sentido que esteja escondido no texto, pronto e transparente, para ser apreendido pelo leitor. Na realidade, o que acontece é que antes do leitor interagir com

o texto, muitas coisas já foram ditas, e o que ele faz é apenas filiar-se a um ou a outro discurso, posicionando-se e assumindo um ponto de vista, ao enunciar. Dessa maneira, o leitor não é simplesmente mero receptor daquilo que o autor quis dizer no texto, mas é um participante ativo no processo de produção de sentidos. Além disso, como exemplificam Grantham e Caseira (2011, p. 15), o leitor pode identificar-se com os sentidos produzidos pelo autor, isto é, “com a mesma posição assumida pelo autor do texto”, ou pode questionar, discutir com ela e “significar diferentemente”.

Por meio das considerações acima, podemos entender que há sentidos historicamente sedimentados. Quando estamos falando da historicidade, queremos mostrar que há determinação histórica dos sentidos, ou seja, há “modos como os sentidos são produzidos e circulam” (ORLANDI, 1996, p. 33).

Diante do que foi exposto, podemos concluir que a leitura é um processo de construção e de negociação de sentidos em uma interação pelos sujeitos discursivos. É, principalmente, prática interpretativa (Orlandi, 1996).

Após a nossa explanação sobre a leitura, em perspectiva discursiva, vamos direcionar o nosso olhar para o corpus selecionado.

3 | COMO A LEITURA ESTÁ CONTEMPLADA NOS DOCUMENTOS SELECIONADOS?

Gostaríamos de esclarecer, inicialmente, que voltamos nosso olhar para os planos de curso das disciplinas que contêm menções sobre a questão da leitura discursiva. Ressaltamos que os planos são elaborados, tendo como referência a Matriz Curricular Curricular/2015 a qual está inserida no Projeto Pedagógico do Curso de Letras de 2015¹. Na organização de sua estrutura curricular, há quatro núcleos de disciplinas: a) Núcleo comum: são as disciplinas que devem ser oferecidas em todos os cursos de graduação; b) Núcleo de modalidade: são as disciplinas obrigatórias de cada curso; c) Núcleo específico: são componentes curriculares específicos de cada curso, também obrigatórios. d) Núcleo livre: são disciplinas opcionais para os alunos, oferecidas pela UEG de acordo com as possibilidades docentes.

Nessa Matriz Curricular/2015, há nove disciplinas, do núcleo específico, no campo da Linguística, porém, somente duas delas (Estudo do Texto, Estudos do discurso) lidam explicitamente com o foco principal desta pesquisa. Esclarecemos que as disciplinas disponíveis nessa Matriz do curso de Letras contêm suas ementas e referências bibliográficas apenas mas, por meio do Plano de Curso elaborado pelo professor há a ampliação do estudo conforme os objetivos e conteúdos indicados.

Como a disciplina de Estudos do discurso é na sua essência um enfoque discursivo, não vamos analisá-la aqui.

¹ Disponível em < http://cdn.ueg.edu.br/source/cora_coralina_117/conteudoN/6704/PPC_2015.pdf>. Acessado em 13 de jan de 2019.

Vejamos, então, o plano de Curso da primeira disciplina, o qual foi elaborado em 2019 e concedido pelo coordenador do curso de Letras para a nossa pesquisa.

(01)

DISCIPLINA: ESTUDO DO TEXTO - PERÍODO:5.º

EMENTA: O texto como objeto de pesquisa: conceitos de texto, princípios de textualização, condições de produção, organização/tessitura textual. Processos e estratégias de organização textual e sua atuação na construção do sentido.

Tipos e gêneros textuais. Referenciação, sequenciação, intertextualidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: (...) • Perceber a transformação do gênero do discurso como objeto de ensino. • Compreender e/ou distinguir as concepções de língua, sujeito, texto, sentido e gênero textual. (...)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: 1 Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. 2 Gênero discursivo como objeto de ensino. 3 O conceito de gênero bakhtiniano nas diversas correntes teórico disciplinares. 4 Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.

Conforme exposto no plano de curso, o que predomina é um estudo do texto voltado para a linguística textual. Mas, quando é apresentado, na ementa sobre “as condições de produção, os processos e estratégias de organização textual e sua atuação na construção do sentido” podemos perceber que há menção do lugar ativo do leitor. Também percebemos contemplados nos objetivos específicos duas categorias voltadas para o estudo do discurso: sujeito e sentido.

Dessa forma, ao se estudar o texto, podemos observar uma proposta voltada para a concepção de língua em uso, ao tomar como ponto principal o estudo dos gêneros discursivos. Isso nos leva a pensar em uma concepção de linguagem baseada na interação, cuja aprendizagem seria construída pelo discurso.

Além disso, há uma proposta bem explícita da perspectiva adotada, ao escolher o campo teórico dos postulados de Bakhtin. Em um primeiro olhar, consideramos a proposta sobre os gêneros discursivos como produtiva, já que nessa vertente valorizam-se os efeitos de sentidos produzidos. Diante dos conteúdos arrolados, podemos concluir que a referida disciplina já propicia trabalhar em um viés discursivo.

Continuando nossas análises (nossas escavações, como diria Foucault, 2009), encontramos também o plano de curso da disciplina “Letramento”, fornecido a nós pelo coordenador do curso de Letras. Essa disciplina pertence ao Núcleo Livre, o qual é ofertado esporadicamente, sendo opcional ao aluno cursá-la.

(02)

DISCIPLINA: LETRAMENTO - PERÍODO: 7.º

EMENTA: Concepções de letramento. Oralidade e escrita. Usos sociais da escrita: eventos e práticas de letramento diferentes esferas sociais. Letramento escolar: o ensino de leitura e escrita em sala de aula.

OBJETIVO GERAL: Discutir as concepções de letramento, bem como, suas relações nos usos sociais da escrita nas diferentes esferas sociais que envolvem não apenas esses objetos teóricos, mas também a sua aplicação no ensino e aprendizagem de língua materna.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: refletir sobre as diferentes concepções de letramento; refletir sobre as práticas de letramento em diferentes contextos e seus usos sociais da escrita; analisar práticas do letramento voltadas cotidiano do período de alfabetização; argumentar contra a dicotomia que limita a relevância dos estudos de letramento à prática de alfabetização; analisar o letramento escolar na perspectiva da leitura e da escrita/ oral e escrita; discutir a relevância do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem de língua materna em todos os ciclos do ensino fundamental e médio; examinar as implicações da abordagem do letramento para a formação do professor.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1 Estudo do texto: O que é letramento? 2 O que é letramento e alfabetização? 3 Letramento e mudança social: a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento. 4 Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 5 Letramento da população brasileira: alfabetismo funcional, níveis de alfabetismo e letramento. 6 Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. 7 O letramento na educação. 8 A escolarização do letramento. 9 Implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia. 10 Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita. 11 Alfabetismo(s) – desenvolvimento de competências de leitura e escrita. 12

Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. 13 Gêneros textuais e letramento. 14 O letramento por meio de gêneros: um currículo verdadeiramente significativo.

Com a inserção dessa disciplina, mesmo que sua oferta seja opcional, podemos encontrar algo mais: saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais. Conforme o conteúdo programático, encontramos como item a ser estudado o “letramento por meio dos gêneros”. Qual a importância dos gêneros para o letramento? Se levarmos em consideração que o domínio da diversidade dos gêneros possibilita a participação efetiva das práticas sociais de leitura e escrita, a importância se torna gigantesca. Nesse ponto, podemos considerar que a referida disciplina proporciona uma pequena abertura para pensar e praticar a leitura de forma mais significativa, ao apresentar na ementa e no objetivo uma preocupação com os usos sociais da linguagem, admitindo-se, assim, que não se recebe a língua pronta para ser usada, penetra-se na

corrente da comunicação verbal: “ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p.108).

Prosseguindo nossas análises, buscamos entender melhor esse processo com alguns planos de aulas dos estagiários, elaborados em dupla. Apesar de sabermos a importância da assinatura do nome como reconhecimento do escrito em um ato eticamente responsável, atendemos ao pedido de sigilo da identificação dos participantes da pesquisa. Por isso, optamos em identificar os autores dos planos por meio da inicial da letra do seu nome. Esclarecemos, ainda que, nos excertos apresentados, também identificamos o ano da execução do plano e o período da turma, por exemplo: A-F, 2019 - 8.º período.

Ao iniciarmos nossas análises, mesmo que encontremos alguns indícios de propostas sobre a leitura nas ementas e planos das disciplinas, identificamos nos planejamentos dos estagiários propostas do estudo do texto muito voltadas ao seu aspecto estrutural sem perceber a produção dos sentidos no processo de leitura. Vejamos alguns exemplos:

(03)

1) Em relação ao conto lido acima, qual foi a sua compreensão? 2) Se amparando no comentário de Alfredo Bosi sobre os contos de Hugo de Carvalho Ramos, e após a leitura do conto Ninho de Periquito, responda: há neste conto aspectos que remetem a realidade brasileira, se sim exemplifique com fragmentos do texto, explicando-os (A - F, 2019, p. 6 - 8.º período)

Na proposta do trecho 03, há duas questões que se diferenciam muito. A primeira apresenta relação do texto com o leitor, ao voltar-se para o processo de leitura do leitor. A segunda questão apresenta pergunta pontual sobre o conto, propondo para o aluno que responda à questão para estabelecer somente relação com o texto, reproduzindo apenas o que está dito nele. Dessa forma, coloca o leitor em uma posição de mero “reprodutor” do conteúdo do texto. Nessa perspectiva, somente explora as informações explícitas localizadas na superfície textual, pois exige apenas a retirada de um fragmento textual. Diante dessa constatação, fica para nós um questionamento: Por que ainda os estagiários não estão assumindo um ensino de leitura em uma concepção dialógica da linguagem?

Fazemos esse questionamento, porque ainda encontramos, em um material exposto no planejamento de uma de suas aulas, os seguintes dizeres:

(04)

(...) Logo, as ideias defendidas no artigo de opinião são de total responsabilidade do autor, e, por este motivo, o mesmo deve ter cuidado com a veracidade dos elementos apresentados, além de assinar o texto no final. (B- M, 2019, p. 1- 6.º período)

Na afirmação acima, ao dizer “responsabilidade do autor”, encontramos uma visão de texto cristalizada, reveladora de um caráter reducionista, ao negar espaço para individualidade do leitor, abafando a expressão da sua voz e de outras vozes, impedindo-o de fazer uma leitura, na via dos estudos bakhtinianos, com um movimento discursivo, no qual

há encontros, diálogos, embates, enlaces e desquites, entre os diversos posicionamentos ideológicos.

Ao determinar essa responsabilidade enunciativa para o autor, a leitura ficaria delimitada a uma compreensão do texto somente sob um ângulo. Quando não se estabelece uma relação entre autor/leitor/texto, instaura-se um autor onipotente, o qual controla todo o percurso da significação, a transparência do texto, a centralização, ou melhor, o fechamento, a unificação.

Essa transparência pode ser também evidenciada em outras questões propostas pelos estagiários, como podemos observar abaixo.

(05)

Atividades de interpretação e fixação

Quem é a personagem principal do texto?

Cite quais são as características da personagem Teresa Bicuda?

Como foi o funeral de Teresa Bicuda?

Selecione do texto palavras que você não conhece o significado.

Qual a principal característica que marca esse texto como uma lenda?

De acordo com o que foi visto na aula, o que você entende pelo gênero lenda?
(D - T, 2019, p.16 – 6.º período)

Da maneira como foram propostas, é possível dizer que questões como essas não favorecem o estabelecimento de relações determinadas historicamente com a exterioridade, e tampouco favorecem a ótica do interdiscurso (o já dito), espaço discursivo para ocorrer a interpretação. Por meio do interdiscurso, as relações de sentido vão se constituindo historicamente, e assim vão se criando redes que constituem a possibilidade de interpretação. Nesse caso (05), o leitor real do texto acaba sendo direcionado para uma leitura que não é vista como produzida, e o texto que seria visto no interdiscurso como um objeto inacabado, lugar onde ocorre o jogo dos sentidos, passa a ser um depósito de informações transparentes e linearmente postas. Por meio das questões propostas, nesse sentido, percebemos que elas estão apresentadas em um nível que privilegia, em menor grau, a interação e a reflexão, não favorecendo o processo de pensar, de se posicionar, de justificar e de constituir sentidos através da interação do leitor e em torno do texto.

Se o estagiário optasse por uma abordagem discursiva, deveria trazer as seguintes perguntas:

De que forma funciona a língua (ou seja, o advérbio, a seleção de substantivos, o adjetivo, a negação etc.) neste texto para produzir tal efeito de sentido?

- Se substituirmos certa palavra por outra o sentido muda?
- Que outros enunciados, de diferentes posições de sujeito, emergem na horizontalidade do discurso, quer se contrapondo ou se aliando ao discurso dessa

posição de sujeito?

- Considerando a heterogeneidade da materialidade textual, quais recursos linguísticos e não-linguísticos produzem tal sentido?
- Que dizeres que não foram ditos produzem efeitos neste texto?
- Que lugar social ocupa o sujeito autor desse texto? O dizer inscreve-se em qual posição de sujeito?
- A quem ele se dirige?
- Que sentidos podem produzir para outros leitores?

E outras formulações de perguntas que possam levar o aluno a refletir sobre as condições de produção do texto. Segundo Pêcheux (1990, p. 44):

o princípio das leituras consiste em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de 'entender' a presença de não-ditos no interior do que é dito.

Conforme esse teórico da Análise do Discurso, o leitor realiza somente uma organização do seu dizer tendo referência os outros dizeres já ditos. Como podemos analisar, os planos de aula dos estagiários ainda não colocam o leitor nessa condição.

Mas, qual é a proposta de leitura contemplada no ementário das disciplinas Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I, II, III, IV?

(06)

Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I - 5.º período

Concepções de língua(gem) e ensino de Língua Portuguesa. Reflexão sobre a legislação referente ao ensino de língua portuguesa e de literatura na segunda fase do Ensino Fundamental. Fundamentos da prática docente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental. As práticas de ensino da Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) na segunda fase do Ensino Fundamental. As tarefas do docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. (UEG- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS , 2015, p.95)

Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II - 6.º período

História da disciplina língua portuguesa no contexto escolar brasileiro. Preparação de currículos e programas de ensino de português e literatura. Análise de livro e recursos didáticos. Elaboração de material didático. Vivência no ensino de português e literatura. Novas tecnologias e ensino de Língua Portuguesa. Leitura do texto literário. Relatório de Estágio Supervisionado: formação do professor de Língua Portuguesa. (UEG- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS , 2015, p.98)

Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa III – 7.º período

Reflexão sobre a legislação referente ao ensino de língua portuguesa e de literatura no Ensino Médio. Fundamentos da prática docente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio. O ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação. Análise e elaboração de material didático. Leitura do texto literário. (UEG- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, 2015, p.101)

Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa IV – 8.º período

Integração das práticas de leitura, produção textual e análise linguística no Ensino Médio. Preparação de currículos e programas de ensino de português e literatura para o Ensino Médio. Análise de livro e recursos didáticos. Vivência no ensino de português e literatura. Relatório de Estágio Supervisionado: formação do professor de Língua Portuguesa para o Ensino

Médio. Elaboração e apresentação dos resultados do estágio supervisionado por meio de relatório. (UEG- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, 2015, p.103)

A partir das ementas das disciplinas, é possível percebermos que se propõe, de forma bem ampla, um estudo sobre a leitura. Como já havíamos afirmado antes, a prática de leitura pode ser compreendida a partir de diversas perspectivas: processo de decodificação, processo interativo, processo discursivo. Diante dessa constatação, caberia uma pergunta: qual perspectiva o professor dessas disciplinas teria como foco? Nas ementas do 6.º e dos 7.º períodos, o ato de ler está restrito ao texto literário. Não estamos negando que o texto literário não possa ser estudado, mas somente queremos ressaltar que a atividade com a leitura deve ser, sem dúvida, uma prática intensiva, a partir de textos literários e também não literários.

Ao realizarmos uma análise comparativa, podemos verificar se há confluência entre a ementa proposta e o plano de curso apresentado. Vejamos um pequeno recorte do Plano de Curso da disciplina Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II de 2019 concedido pelo coordenador do Curso.

(07)

DISCIPLINA: Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II - 6.º período

OBJETIVO GERAL:

Possibilitar que o aluno estagiário desenvolva habilidades e atitudes que garantam melhor desempenho profissional no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura no Ensino Fundamental II.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Refletir sobre o ensino de língua portuguesa e literatura no contexto contemporâneo; analisar a concepção de ensino e avaliação; compreender os gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital; propor um

projeto de intervenção para a possível solução de problemas relacionados com a leitura e com a produção textual e o desempenho linguístico dos alunos do ensino fundamental; avaliar a aplicação do projeto; propor novas colaborações que envolvam também os professores das escolas-campo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Texto de estudo: O que ensinar Língua Portuguesa.

Revisão das sequências didáticas

Seminário sobre os textos: O ensino sob novos olhares

Estudo do Texto: O uso das redes sociais no ensino de língua materna:

Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.

Leitura, texto e hipertexto;

Gramática contextualizada, o que é?

Da gramática sem contexto à gramática para os usos específicos.

Leitores e leitura escolar nos estudos literários

A escrita de textos na escola: de olho na diversidade

Concepções de língua: ensino e avaliação–avaliação e ensino.

Por uma escola de qualidade. As charadas da avaliação.

Por que corrigir, professor?

Avaliação mediadora: uma postura de vida

O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem

Conforme o conteúdo programado para estudo, há a inserção do enfoque da prática de leitura. Novamente, percebemos uma vagueza no que se refere a concepção adotada para a leitura. Assim, ficará na responsabilidade do professor que ministrará essa disciplina inserir ou não a discussão e a prática da leitura discursivamente. Sabemos que essa prática não é exclusiva da disciplina de Estudos do Discurso, mas sua presença pode se fazer em disciplinas que se proponham a refletir sobre a língua, principalmente sobre sintaxe, leitura e produção textual.

4 | BUSCANDO UM EFEITO DE FECHAMENTO

Conforme o objetivo geral traçado para pesquisa, notamos que, por meio das análises, ainda há, na prática de ensino da leitura, a busca de uma única interpretação possível. Nos planos de aula dos estagiários, observamos, também, que as estratégias usadas para orientar o olhar dos alunos sobre o texto acabam reforçando uma *leitura parafrástica* (de repetição do que o autor diz) naquilo que propõem ao aprendiz observar no texto. E as perguntas propostas nas atividades, meramente decodificativas ou não, trazem, tentam controlar para certas respostas, como, muitas vezes, é feito por certos livros didáticos.

É necessário perceber o estágio supervisionado como tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem e reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, deve-se ter o máximo cuidado de não deixar esse estagiário tornar-se um professor que reproduzirá um modelo reducionista da prática de leitura. Quando alertamos, queremos somente problematizar uma situação que é recorrente.

Entendemos que a discussão aqui encaminhada não é resposta definitiva à solução do problema discutido, porém, cremos que ela aponta e/ou ecoa possíveis causas – e, conseqüentemente, algumas sugestões exequíveis de intervenção – para efeitos negativos ainda muito presentes nas aulas de leitura.

É preciso, pois, perceber que o sujeito-leitor não trabalha extraindo sentidos daquilo que lê, dado que os sentidos não estão prontos, mas produzindo sentidos sobre aquilo que lê. Assim sendo, percebemos que, na prática da regência do aluno estagiário, normalmente, costuma-se apresentar como estratégia de compreensão do texto a elaboração de questões que direcionam o sujeito-leitor (aluno) a tecer respostas previsíveis e aceitáveis. O percurso seguido até o momento nos leva a ter algumas reflexões sobre o movimento necessário para estabelecer a coerência entre as ementas e os planos de aulas dos estagiários. Afinal, encontramos indícios de proposições de leitura, mas constatamos que, apesar de haver um volume considerável de textos teóricos oferecidos pelo programa e pelos professores da disciplina, a sua utilização não é comprovada pelos acadêmicos, via planos de aula, pois são detectadas práticas tradicionais. Poucas são as manifestações explícitas dos acadêmicos em relação às estratégias de leitura utilizadas.

Ressaltamos que esta pesquisa ainda está em desenvolvimento, por isso estamos agora fazendo somente alguns apontamentos de nossas análises.

Concluimos, então, reafirmando que este trabalho não tem a pretensão de mostrar um modelo de aula de leitura a ser seguido, mas sim mostrar que a Análise de Discurso pode nos ajudar a apontar uma outra abordagem de leitura, concebendo o texto como espaço simbólico heterogêneo com a exterioridade que lhe é constitutiva, desestabilizando os papéis naturalizados de autor, professor e aluno e negando a concepção de sentidos presentes no texto que seriam descobertos pelo leitor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo; Contexto, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Traduzido por Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GRANTHAM, M. R.; CASEIRA, I. G. **A análise de discurso francesa**: algumas razões pelas quais decidimos trilhar este caminho. In: GRANTHAM, M. R.; CASEIRA, I. G. (Org.). *Análise do Discurso e ensino: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

INDURSKY, Freda; RODRIGUES, Andréa. **ENTREVISTA COM FREDA INDURSKY**. Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemevista/article/view/47301/31845>>. Acessado em 20 jun. de 2019.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2012.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 1990.

AS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO E DA SOCIOSEMÍOTICA PARA O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA: COMPARANDO EQUAÇÃO DO 1º GRAU EM TRÊS LIVROS DE MATEMÁTICA

Data de aceite: 21/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Carlos Wiennery da Rocha Moraes

Universidade Federal do Tocantins - UFT
Araguaína – Tocantins

Marli Ramalho dos Santos Rocha

Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS
Palmas – Tocantins

RESUMO: O objetivo deste artigo é comparar a temática sobre “equação do 1º grau” apresentada em três capítulos de livros didáticos do nível fundamental, sendo dois livros da antiga 7ª série e um do atual 8º ano, para compreender, à luz do letramento e da sociosemiótica, como o enfoque nas práticas sociais contribui para a evolução do ensino de matemática. Mais precisamente, trata-se de pesquisa bibliográfica que consiste em cotejar os capítulos a) “Equações literais do 1º grau”, da obra “Praticando Matemática (1989)”; b) “Equações do 1º grau com uma incógnita”, da obra “A Conquista da Matemática (1998) e c) “Reverendo equações”, edição revisada da obra “Praticando Matemática” (2015). Para análise, primeiramente, abordamos a relevância da teoria do letramento e de pressupostos da semiótica e da sociosemiótica para o ensino atual; a seguir, comparamos os três capítulos. Concluímos que, embora a diferença da publicação das duas primeiras obras seja de apenas nove anos, há um grande contraste entre elas, porque a edição de 1989 aborda a matemática de forma

fragmentada, objetivante, com um fim em si mesma, ou seja, sem nenhuma relação com a vivência do leitor. Por outro lado, a de 1998 traz inovações orientadas pela LDB/96 e pelos PCN/98, por inscrever o problema da equação em evento de letramento, associando-o a práticas sociais. A edição revisada, de 2015, supera sua própria edição de 1989, por também considerar o que dizem os documentos oficiais e promover o letramento matemático na interação sujeito/sujeito e sujeito/objeto, portanto, considera a subjetividade do aluno. As edições de 1998 e de 2015 implicam a sociosemiótica porque relacionam a matemática com os sentidos experimentados pelos indivíduos em ato, condição imprescindível para vencer a dicotomia sensível x inteligível.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino tradicional. Letramento. Matemática. Sociosemiótica.

THE CONTRIBUTIONS OF LITERACY AND SOCIOSEMIOTICS TO THE MATH TEACHING BOOK: COMPARING THE FIRST GRADE EQUATION IN THREE MATHEMATICS BOOKS

ABSTRACT: This work seeks to compare the theme of “1st degree equation” presented in three chapters of three didactic books of the fundamental level, two of these books are from the old 7th grade and one of these is from the current 8th grade. The objective is to understand, in the light of literacy and sociosemiotics, how the focus on social practices contributes to the evolution of mathematics education. This research is bibliographic and consists of analyzing these chapters: a) “Literal equations

of the 1st degree”, from the work “Praticando Matemática (1989)”; b) “Equations of the 1st degree with an unknown quantity”, from the work “A Conquista da Matemática” (1998) and c) “Revendendo equações”, revised edition of the work “Práticaando Matemática” (2015). For the analysis, first, we approach the relevance of literacy theory and assumptions of semiotics and sociosemiotics for current teaching, then we compare the three chapters. We conclude that although the difference between the publication of the first two works is only nine years, there is a great contrast between them, because the 1989 edition approaches mathematics in a fragmented, objective way, with an end in itself, that is, without any relationship with the reader’s experience. On the other hand, the textbook of 1998 brings innovations guided by the Law of Guidelines and Bases / 96 and by the National Curriculum Parameters / 98, since it inscribes the problem of the equation in a literacy event, associating it with social practices. The revised edition of 2015 surpasses its own edition of 1989, because it also considers official documents and promotes mathematical literacy in the interaction between subject / subject and subject / object, therefore, it considers the subjectivity of the student. The 1998 and 2015 editions consider sociosemiotics because they relate mathematics to the senses experienced by individuals in action, an indispensable condition for overcoming the sensitive x intelligible dichotomy.

KEYWORDS: Traditional teaching. Literacy. Mathematics. Sociosemiotics.

1 | INTRODUÇÃO

A missão do livro didático é superar o ensino mecanicista de matemática e as abordagens tradicionais, a fim de efetivar uma didática mais eficaz para essa disciplina. Isso tem sido o grande desafio de autores das ciências exatas, ou seja, a busca por um ensino atualizado, que promova mais eficiência no modo de ensinar. Por isso, as escolas precisam de abordagens mais contextualizadas nos livros didáticos, o que implica o enfoque de práticas sociais no texto escrito, para que haja mais sentido para o aprendiz.

A perspectiva do letramento matemático sinaliza um enfoque relevante da sociabilidade no ensino nas ciências exatas, com o objetivo de fortalecer a abordagem desse modelo educativo, a fim de desenvolver estratégias e leituras de mundo nas quais definições, relações, critérios, resultados e a cultura que envolvem a matemática possam contribuir para o ensino. Essa afirmativa é vislumbrada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN), que, igualmente, buscam a superação tradicional do ensino. Segundo esse documento, no paradigma tradicional, “a prática mais frequente no ensino de matemática considera que a aprendizagem surge quando a reprodução ocorre de forma correta”, o documento acrescenta: “porém, este método não garante eficácia, tendo em vista que a reprodução correta pode ser apenas um indicativo de que o aluno aprendeu a reproduzir mecanicamente, característica do ensino tradicional” (BRASIL, 1998, p. 37).

Em contrapartida, os fundamentos do letramento entendem que o estudante possui uma cultura cristalizada que precede sua vida dentro e fora da escola, porque ele já pratica atividades sociais em diferentes lugares: viagens, cinemas, parques, festas, e,

principalmente, na internet. Assim, as práticas de letramento são úteis para a aprendizagem, porque o sujeito percebe os aspectos socioculturais que ele vive por meio da escrita. O foco do letramento matemático está em uma didática na qual o conteúdo precisa estar associado a uma concepção de aula inseparável do contexto vivenciado pelo aprendiz. E é por isso que nos apropriamos também da sociosemiótica de Landowski, para sinalizar que o conhecimento e o sentido das coisas, respectivamente, se dão na interação entre sujeito/sujeito e entre sujeito/objeto, diante da experiência vivida em ato, o que nos leva a refletir que o ensino de matemática também precisa ser compreendido por meio da vivência, indo além de faculdade racional (inteligível).

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, e o *corpus* de análise é constituído por capítulos de três livros didáticos de matemática do nível fundamental, sendo dois livros da antiga 7ª série e um do atual 8º ano. O objetivo é comparar o conteúdo da temática “equação do 1º grau” em tais capítulos, a fim de compreender, à luz do letramento e da teoria sociosemiótica, como o enfoque nas práticas sociais contribui para a evolução do ensino de matemática. Mais precisamente, o trabalho consiste em cotejar os capítulos a) “Equações literais do 1º grau”, da obra “Praticando Matemática” (1989), autoria única de Álvaro Andrini; b) “Equações do 1º grau com uma incógnita”, da obra “A Conquista da Matemática” (1998), de José Ruy Giovanni, Benedito Castrucci e José Ruy Giovanni Jr. e c) “Revendo equações”, edição revisada da obra “Praticando Matemática” (2015), de Álvaro Andrini, que agora conta com coautoria de Maria José Vasconcelos.

3 | DO LETRAMENTO

Estudos apontam que uma das pesquisas mais antigas da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, a pesquisa acerca da leitura, realizada na década de 1970, evidenciou que a crise da leitura foi ocasionada por questões sociais da época. Em razão dessa problemática, buscou-se analisar objeto, fontes e método na pesquisa da leitura. Em resultado, constatou-se que o problema da leitura estava no modelo de aula, que não previa caminhos para o aluno se tornar um leitor; um outro problema era a formação do docente, que não garantia que ele fosse um usuário competente da escrita. Assim, a organização social da aula, a construção social da aprendizagem e as práticas sociais de leitura passaram a ser o foco de interesse de um maior número de linguistas aplicados, reconfigurando o interesse anterior (KLEIMAN, 1998). Com a crise da leitura, surge a necessidade de ensino baseado em práticas sociais, a fim de envolver o aluno em um processo de ensino-aprendizagem embasado em textos com conteúdos que o façam refletir na vivência social. Portanto, a crise supracitada contribuiu para o alvorecer do letramento no Brasil (MORAES et al.,

2013, n.p.). Na perspectiva de Signorini (2006, p. 8), o letramento “é conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva, como também social e político-ideológica”. Nessa direção, o letramento se fundamenta na visão crítica de que o docente precisa ensinar de forma que os alunos reflitam sobre os textos escritos, com base em suas visões de mundo, nas práticas sociais, concretas e contextualizadas diante de um texto (SIGNORINI, 2006, p. 8).

4 | DO DUALISMO PSICOFÍSICO PLATÔNICO AO ENSINO INTEGRADO DE MATEMÁTICA, NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO E DA SOCIOSEMIÓTICA

Na perspectiva de Kleiman (2007, p. 01), “o letramento tem como objeto de reflexão, de ensino/aprendizagem, os aspectos sociais do texto escrito”. A autora afirma que se o professor quer promover o ensino na perspectiva do letramento, ele deve iniciar sua didática a partir da prática social para o conteúdo, e nunca o contrário; afinal, o aluno é um ser social e está habituado a lidar com várias situações sociais que lhe servem de base para entender o conteúdo proposto. Nessa direção, se o professor visa garantir o sucesso da alfabetização da criança, ele deve selecionar textos com práticas sociais voltadas para aquilo que é “significativo” para a sociedade infantil, como corrida de carro, jogos infantis etc. Mas o que a escrita tem a ver com a matemática? Toda descoberta matemática é digna de ser registrada por meio da escrita, tal como os postulados de Euclides, na Idade Antiga, mas não é só isso. A matemática não é só raciocínio, ela não se presentifica apenas no mundo das ideias, das abstrações. A matemática não pode ser mais tratada apenas como uma ideia racional, isolada, fragmentada em si mesma, autossuficiente e desvinculada do mundo sensível, como era tratada, prioritariamente, no período clássico e em vários livros de matemática.

Para entendermos a tradição de abordar a matemática de forma isolada, precisamos refletir sobre o dualismo psicofísico de Platão, a partir da distinção corpo e alma, feita por esse filósofo, na medida em que essa reflexão implicou a dicotomia inteligível/sensível. Isso porque Platão estudou os filósofos pré-socráticos, Heráclito e Parmênides. Este problematizou o mundo das ideias imutáveis; aquele estudou o devir – o mundo do movimento, ou mundo físico. A análise dessas duas formas diferenciadas de ver o mundo fez Platão enxergar o dualismo psicofísico, teoria do mundo das ideias na qual se configura o dualismo sensível/inteligível. Segundo Aranha e Martins (1993, p. 72),

na ordem do saber estipulado por Platão, o homem começa a conhecer pela forma imperfeita da opinião (doxa), depois passa ao grau mais avançado da ciência (episteme), para só então ser capaz de atingir o nível mais alto do saber filosófico.

Para Platão, o conhecimento verdadeiro se dá em uma escala gradativa, em que a alma, na busca por ascensão, sai do nível mais básico, que é sensível, para alcançar o conhecimento verdadeiro e perfeito, que é inteligível, o qual está situado no nível mais alto. Para esse filósofo, o mundo sensível é uma cópia imperfeita do mundo das ideias. E, nesse sentido, Platão entende que a essência precede a existência. O conhecimento imperfeito é observado por meio do mundo sensível, através dos cinco órgãos do sentido – olhos (visão), ouvidos (audição), língua (paladar), nariz (olfato), mão/pele (tato). As imagens a seguir, provam que os sentidos podem nos enganar. Na (Figura 1), temos a ilusão de que os dois canudos imersos nos copos de água à esquerda e à direita estão quebrados. Na (Figura 2), temos a ilusão de três sóis no horizonte. Esses exemplos são fenômenos, entendidos como aquilo que aparece no mundo físico - o mundo imperfeito da existência.



Figura 1 –Parece canudo quebrado

Fonte:Focanafolga.com.br (2019)



Figura 2 –Fenômeno dos “3 sóis ”

Fonte:Megacurioso.com.br (2019).

Na perspectiva platônica, enquanto o mundo sensível é imperfeito por ser ilusório, o mundo inteligível é superior e perfeito, apesar de ele “não aparecer” fisicamente, pois o inteligível reside no mundo das ideias. Para Platão, a matemática “não se relaciona com o mundo sensível”, por isso, ela é o “meio para se chegar ao conhecimento verdadeiro”, tal como no teorema de Pitágoras: $a^2 = b^2 + c^2$, por meio do qual o matemático afirma que o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos e, através desse teorema, é possível alcançar resultados verdadeiros no campo da matemática.

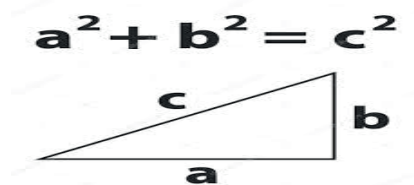


Figura 3 – Teorema de Pitágoras

Fonte: Blogdoenem.com.br (2019).



Figura 4 – Triângulo Retângulo

Fonte: Depositphotos.com (2019).

É certo que o teorema supracitado é de fundamental importância para a humanidade, desde a idade antiga, mas a tradição de abordá-lo nas escolas apenas no seu aspecto racional, teórico, em si mesmo, dificulta o seu entendimento no que diz respeito ao seu emprego de forma prática, uma vez que a inteligibilidade do teorema não costuma ser relacionada com sua importância no mundo sensível (físico).

No diagrama abaixo, proposto por Platão, percebe-se que os conhecimentos “matemáticos” e as “ideias” ocupam um lugar privilegiado, porque fazem parte do mundo inteligível. Por isso, a matemática, para Platão, é concebida como ciência, enquanto as “sombras” e os “objetos sensíveis” encontram-se na base, por se tratarem de mera “opinião”. Estima-se que Platão compreendeu a inteligibilidade da matemática com os discípulos de Pitágoras. É por isso que na porta de entrada da academia platônica havia uma placa avisando: “Quem não é geômetra não entre!”. Nessa direção, Platão, por acreditar na superioridade do mundo inteligível, procura esclarecer que, na sua academia, estudam-se os valores do mundo das ideias, e não os do mundo sensível. O diagrama a seguir (Figura 5) sinaliza que o homem deve sair do mundo sensível para chegar ao mundo inteligível, onde reside a ideia do “bem”.

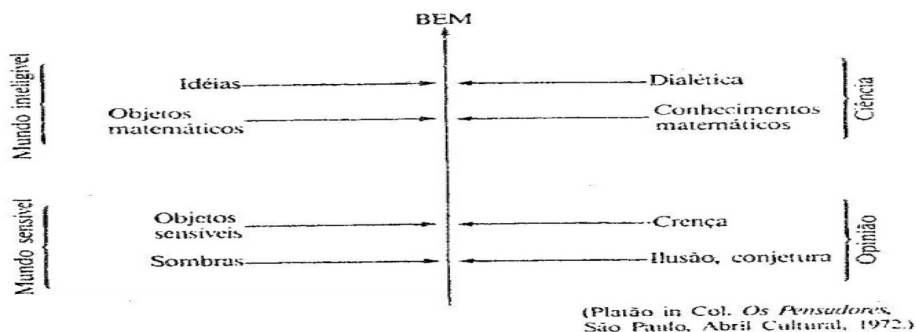


Figura 5 – Do mundo sensível ao mundo inteligível

Fonte: Filosofiadandara2017blog.wordpress.com (2019).

Na atual conjuntura, há a necessidade de ensinar conteúdos em que a inteligibilidade da matemática esteja relacionada à experiência sensível, isto é, vivida no contato direto do sujeito com a sociedade e, até mesmo, em outra sociedade, uma vez que a população experimenta conhecimentos midiáticos pertencentes a outros grupos sociais. Por isso, a matemática deve ser ensinada à luz do letramento. Mas isso sofre resistência, porque, como vimos, matemática é uma ciência conhecida por séculos, pelo seu grau de abstração, por isso, ainda há uma grande dificuldade em associar a inteligibilidade da matemática com o mundo sensível. Essa divisão se acentuou no século XVII, a partir de duas importantes correntes científicas – o racionalismo de Descartes e o empirismo de Francis Bacon. A

primeira corrente surgiu porque Descartes (neoplatônico) filósofo e matemático entende que o homem é constituído por duas substâncias, uma espiritual e outra material. O filósofo, por ser racionalista, investe no conhecimento espiritual do sujeito que pensa e utiliza o método dedutivo. A segunda corrente é a empirista de Francis Bacon (neorristotélico), e utiliza o método indutivo. O empirismo investiga a matéria que é o seu objeto do conhecimento. No duelo entre racionalismo e empirismo, surge a famosa dicotomia “sujeito e objeto”, como sinalizam Aranha e Martins:

na clássica questão da relação sujeito-objeto, colocada desde a teoria do conhecimento cartesiana, vimos que o racionalismo enfatiza o papel atuante do sujeito que conhece, e o empirismo privilegia a determinação do objeto conhecido. (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 171)

“O resultado dessa dicotomia, em ambos os casos, é a permanência do dualismo psicofísico, da separação corpo-espírito e homem-mundo (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 171)”. Apesar de revolucionárias para a humanidade, as duas correntes supracitadas retomaram o dualismo platônico e reforçaram a fragmentação do conhecimento, e, em razão disso, várias especializações surgiram, estabelecendo limites entre elas. Mas o ponto ao qual queremos chegar é que, de modo geral, as ciências particulares, como a biologia e a física, que foram surgindo aos poucos, desde o século XVII, se apropriaram dos modelos fragmentadores da ciência e nelas se apoiaram para configurar o atual ensino tradicional. É por isso que muitas abordagens de livros didáticos concebem o conteúdo de forma fragmentada, como é o caso das gramáticas tradicionais, em que os autores ensinam análise sintática ou morfológica fragmentando o todo do enunciado para explicar suas partes. E, nesse ensino fragmentado, o professor não explica o sentido total do texto, mas apenas a estrutura gramatical – sujeito, verbo, predicado... - de forma isolada.

No século XVIII, surge o criticismo de Kant, para superar a dicotomia racionalismo/ empirismo supracitada. Em vídeo, o professor Gui de Franco, do canal “TV Poliedro”, do YouTube, explica: “Na fase crítica, Kant tenta entender: quais são os limites da razão? E quais são os limites da experiência? Tentando, o tempo todo, buscar o equilíbrio entre as duas formas de conhecimento – racionalismo e empirismo – e aí é que surgem as ‘teorias dos juízos’” (IMMANUEL..., 2019, n.p.). Segundo o professor Franco, “os juízos são formas de conhecimento, e, para Kant, existem duas formas básicas de conhecimento que foram levantadas pela filosofia: 1) juízo analítico e 2) juízo sintético” (IMMANUEL..., 2019, n.p.). A partir dessas duas formas de conhecimento, Kant vai defender o “juízo sintético *a priori*”, como forma de superar a dicotomia supracitada. “Sintético” está para a experiência a qual é exterior ao ser humano, uma vez que precisamos entrar em contato com objetos externos para compreendê-los. “A priori” é o elemento da razão e é interior ao ser humano. Dando continuidade, o professor Franco esclarece que

juízo analítico é uma forma de conhecimento, segura, extremamente lógica e está ligada às deduções, principalmente à matemática. Quando a gente pensa, por exemplo, na geometria, que é um conhecimento interessante, seguro, mas não é um conhecimento que gere novos conhecimentos. O conhecimento analítico serve para você deduzir, raciocinar dentro de uma coisa segura, mas ele não produz novos conhecimentos. Então, por si só, ele [esse conhecimento] não se basta. (IMMANUEL..., 2019, n.p.)

Portanto, a matemática é um conhecimento seguro, mas, como defendemos neste artigo, ela é um conhecimento fechado em si mesmo, e por isso precisa de um vínculo com o mundo sensível. É por essa razão que Kant se esforçava para unir o juízo analítico com o juízo sintético. Segundo o professor Franco,

juízo sintético tem a ver com o empirismo, com as sensações. Elas estão ali, elas geram novas formas de conhecimento, novas formas de interpretação, mas as percepções não são seguras. Ao contrário do juízo analítico, o juízo sintético não é seguro. Então, ele não pode ser confiável na hora de desenvolver ciência (IMMANUEL..., 2019, n.p.).

Nessa direção, a ideia de Kant, no que toca ao juízo sintético, se aproxima das ideias de Platão, ao dizer que os sentidos nos enganam. Por isso, ele é um conhecimento imperfeito. Entretanto, Kant, diferentemente de Platão, não deixa o sensível de fora, ele o considera e o inclui, porque, embora muitas vezes o sensível nos engane, como nas figuras do “canudo quebrado” e dos “3 sóis no horizonte”, é certo dizer que os pesquisadores se apropriam dos fenômenos físicos para chegarem a fatos verdadeiros. As pesquisas experimentais estão aí para provarem a importância dos objetos sensíveis. Ademais, Aristóteles, discípulo de Platão, se opôs à teoria das ideias de seu mestre e afirmou a relevância do conhecimento por meio do mundo sensível, ou seja, do mundo físico, onde acontecem os fenômenos daquilo que de fato aparece. É por isso que o professor Franco sinaliza que o esforço de Kant consistiu em

desenvolver a ciência se baseando tanto na dedução quanto na experiência, tentar juntar as coisas, ver os limites dessas duas vertentes e tentar de uma forma coesa alinhar pra desenvolver o nosso conhecimento, de uma forma que o conhecimento possa ser reinterpretado e ao mesmo tempo de uma forma segura. Juntando os dois juízos, o Kant vai superar a dicotomia entre o racionalismo e o empirismo que existia até a sua época. (IMMANUEL..., 2019, n.p.)

Mas apesar do esforço de Kant para equilibrar racionalismo e empirismo, surgiu no século XIX uma corrente científica de cunho materialista que não aderiu a esse equilíbrio. E, infelizmente, ela se mantém influente na fragmentação do saber até hoje. Trata-se do positivismo de Auguste Comte, que, seguindo o empirismo de Francis Bacon, reforçou a dicotomia sujeito/objeto. Comte (1978, p. 05) afirma que “todos os bons espíritos repetem, desde Bacon, que somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados”. Então, se Bacon tinha espírito empirista e utilizava o método indutivo, Comte também. No método indutivo, Comte parte da observação dos fatos, realizando por meio de indução as leis da coexistência e da sucessão, buscando, nessas leis, fatos novos

verificados pela experiência do pesquisador. Portanto, é buscando os fatos de fenômenos observáveis que se chega à realidade empírica e se constrói a ciência positivista (MORAES, 2019, p. 30).

Por exigência do método, a ciência positivista reiterou a dicotomia sujeito/objeto do século XVII, e trouxe rigorosos critérios para a ciência, estabelecendo leis fixas, imutáveis, baseando-se em ciências naturais – biologia, física etc. Tais critérios foram estendidos em camisa de força para as ciências humanas – a sociologia, por exemplo, uma vez que essa ciência era analisada pelo viés positivista, com suas leis fixas de base naturalista. Portanto, o positivismo é uma forma objetivante de compreender um objeto de pesquisa, o qual, segundo os positivistas, tem sentido único, em si mesmo. Por isso, nega-se a subjetividade do pesquisador em detrimento da objetividade dos fatos observáveis. Daí se perpetua o isolamento entre o sujeito que pensa (pesquisador) e o objeto da investigação.

Portanto, as dicotomias surgiram como atitudes fragmentadoras realizadas durante pesquisas que, como vimos, distanciaram sujeito e objeto na área da ciência. Tais ações se estenderam para outras áreas do conhecimento que, espelhando-se na atitude científica, acabaram por fragmentar o saber, criando disciplinas isoladas, especialidades e formas de ensinar descontextualizadas. Isso porque o método de estudo positivista demanda que o pesquisador fragmente seu objeto de estudo para efetivar a análise. Essa atitude levou ao entendimento de que, para conhecer, é preciso fragmentar, o que culminou na crença de que, para ensinar, também é preciso fragmentar os objetos de estudo. Daí o ensino de matemática ser abordado de forma isolada.

A semiótica, teoria geral do sentido, tem se esforçado para superar a dicotomia inteligível/sensível e, nesse sentido, ela contribui para combater a fragmentação. Para Bueno, Fernandes e Silva (2010, p. 23), “a semiótica, nas primeiras décadas de seu desenvolvimento teórico, procurou analisar as significações articuladas da ordem do inteligível, com uma visada objetiva que a aproximava mais das ciências propriamente ditas”. Isso porque o modelo de ciência puramente inteligível, como vimos, exclui aspectos do mundo sensível e vice-versa. Para Bueno, Fernandes e Silva (2010, p. 23), “tem sido, portanto, uma preocupação da semiótica contemporânea (e não apenas de Landowski) recuperar, na análise do sentido, a instância do sensível e não apenas a do inteligível”. Isso significa dizer que a semiótica de Landowski não investe apenas no lado racional da pesquisa, o esforço do autor consiste em agregar na análise o que ele chama de “dimensão perdida”, ou seja, interações da nossa experiência que ocorrem por meio do contato imediato com o mundo. Nas palavras de Landowski (2002 apud BUENO; FERNANDES; SILVA, 2010, p. 23),

essas dimensões perdidas são, antes de tudo, as da presença imediata das coisas diante de nós, antes da aparição de alguma forma de articulação e de reconhecimento convencional, definíveis como a experiência de um sentido que procede diretamente de nosso encontro com as qualidades sensíveis imanentes às coisas apresentadas.

A orientação de Landowski (2002), no esforço de aliar sensível e inteligível, tem muito a ver com o que estamos defendendo, pois a matemática, desde a Idade Antiga, vem sendo tratada, predominantemente, no seu aspecto inteligível, nos termos de Platão e do racionalismo cartesiano. O trato com o conteúdo é desvinculado do mundo sensível, e, nessa direção, entendemos que o livro didático será aperfeiçoado quando os autores incluírem e reforçarem na abordagem o ensino de matemática por meio de práticas sociais que incluam a experiência sensível. A sociossemiótica landowskiana é o ramo da semiótica que busca construir o sentido por meio das vivências do sujeito em ato, na interação social com o mundo, de modo que inteligível e sensível andem alinhados. E, seguindo essa orientação, podemos dizer que buscamos, neste artigo, um ensino de matemática baseado nas vivências dos alunos, na ordem do contato, entre eles e a matemática, momento em que os dois polos supracitados coexistam.

Portanto, no quadro semiótico mantido atualmente, foi possibilitado o desenvolvimento de uma nova semiótica mais sensível – e, talvez, ao mesmo tempo, mais inteligível, protagonizada por Eric Landowski, em seu livro *Présences de l'Autre*. Nessa obra, o autor exemplifica os novos rumos que a semiótica discursiva vem tomando desde que se ateuve aos estudos da análise de uma dimensão mais sensível do sentido e, no limite, com a própria discussão do estatuto de um sentido que se dá antes mesmo de sua representação (FECHINE, 1998). Para Landowski (2005, p. 94),

[...] não é mais uma distância objetivante, mas uma proximidade imediata ou, até mesmo, alguma forma de intimidade efusiva que se estabelece entre os dois polos da relação, entre um sujeito, para quem o conhecer não se separa do sentir, e um objeto, ou um outro sujeito, também cognoscíveis mediante o sentir.

Como vimos, as ideias de Landowski são antipositivistas e, conseqüentemente, o autor se apoia na fenomenologia. Para Aranha e Martins (1993, p. 171),

a primeira oposição que a fenomenologia faz ao positivismo é que não há fatos com a objetividade pretendida, pois não percebemos o mundo como um dado bruto, desprovido de significados; o mundo que percebo é um mundo para mim. Daí a importância dada ao sentido, à rede de significações que envolvem os objetos percebidos: a consciência 'vive' imediatamente como doadora de sentidos.

Portanto, o positivismo encontra muita resistência, por parte da fenomenologia, em razão dessa forma isolada e única de apreensão. A ciência positivista entende que o objeto tem um significado “em si mesmo” e, por isso, ele é recortado e analisado separadamente, porque o pesquisador não precisa de contextualização para abstrair o seu sentido. Ao contrário, a fenomenologia entende que o objeto não é algo “em si mesmo”. Ele é algo “para mim”. Nessa direção, a fenomenologia rompe a velha dicotomia e investe na interação sujeito e objeto. O postulado básico da fenomenologia é a “noção de intencionalidade, pela qual é tentada a superação das tendências racionalistas surgidas no século XVII”

(ARANHA; MARTINS, 1993, p. 123).

Enquanto o positivismo prima por um conhecimento neutro (a pesquisa é realizada sem subjetividade, porque o objeto é o que é, em si mesmo), a fenomenologia prima pela intencionalidade, porque para ela não existe objeto em si, independente de um sujeito que lhe dê sentido. Por meio da intencionalidade, a fenomenologia tenta superar “tendências racionalistas surgidas no século XVII” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 123), tal como já discutimos neste artigo. O positivismo também tem sofrido muita resistência por estabelecer limites para a pesquisa, por parte, por exemplo, da semiótica, que tem base fenomenológica e apregoa a onipresença do sentido. Segundo Sobral (2009, p. 70, grifos nossos),

essa insistente onipresença do sentido mostra por que a proposta semiótica de Greimas é um projeto com **vocação científica**: a teoria semiótica não admite uma fixação ‘para sempre’; para ela, fixar-se é congelar-se. Assim como uma concepção estática de linguagem é inadequada porque não apreende o dinamismo desta, **uma teoria semiótica ‘rígida’ seria inadequada por não levar em conta as tantas metamorfoses do(s) seu(s) objetos(s)**.

A semiótica é um projeto com vocação científica (Landowski 2014; Sobral 2009) que acredita na metamorfose dos objetos. Portanto, se, para o positivismo, o objeto de estudo tem um significado fixo, imutável, para a semiótica, o sentido desse objeto se modifica. Por ser de base fenomenológica, a semiótica considera que o sentido acontece na interação sujeito e objeto, e, assim, ela se opõe às leis fixas do positivismo. Para Campos (2010, p. 11), se o positivismo “pregava uma visão objetiva do mundo, um conhecimento cada vez mais ‘neutro’, sem subjetividade, distante do ser humano”, em contrapartida, “a fenomenologia busca ‘humanizar’ a ciência e diz que sujeito e objeto, homem e mundo, são polos inseparáveis, pois o mundo que alguém percebe é “um mundo para ele”. “Afim, o que é o corpo nessa perspectiva (da fenomenologia)? Ele não se identifica com as ‘coisas’, mas é enriquecido pela noção de que o homem é um ser-no-mundo” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 315).

Portanto, na tentativa de humanizar a ciência, a fenomenologia inclui, na análise, a subjetividade do sujeito que pensa. É assim que ela promove a relação sujeito/objeto. Para Aranha e Martins (1993, p. 315), “a fenomenologia pretende superar a dicotomia corpo-consciência, desfazendo a hierarquização determinada pela visão platônica-cristã”. Essa dicotomia corpo-consciência equivale ao dualismo inteligível/sensível. Landowski (2005) também se opõe a esse dualismo e, dessa forma, contribui para o rompimento da tradição psicofísica, surgida desde Platão e retomada por Descartes no século XVII.

A sociosemiótica de Landowski implica consciência da contribuição das teorias do conhecimento desde a idade antiga, assim como de suas lacunas, no que toca às dicotomias. O autor deixa claro no livro “Passions sans nom” que o gesto do fazer ciência do passado provocou a exclusão do componente sensorial em benefício do inteligível. Refutando essa orientação Landowski entende que “o sensível e o inteligível dificilmente

aparecem separados um do outro, dado que a experiência chamada estética raramente convoca um deles sem mobilizar também o outro” (LANDOWSKI, 2002, p. 129).

Segundo Bueno, Fernandes e Silva (2010, p. 23), esse gesto da ciência do passado trata do princípio da pesquisa tradicional – do modo como os pesquisadores procedem para “obter objetos claramente delimitados”, pois, para eles, “torna-se necessário descartar, suspender e excluir”. De forma oposta, Landowski (2004), citado por Bueno, Fernandes e Silva (2010, p. 23), “mostra que é possível proceder de um modo diferente ao buscar e querer uma compreensão mais profunda e global, mais próxima a eles e não à distância, como frequentemente se faz nas ciências”.

Assim, a semiótica se constitui em um projeto com forte vocação científica, porque “fazer ciência” para ela não é reproduzir conhecimento, e, sim, produzir sentido em geral por meio de objetos de pesquisa. Já a sociossemiótica é um ramo da semiótica que investe na interação vivida entre sujeito e objeto e sujeito e sujeito. Dito isso, entendemos que o letramento nos faz refletir que o ensino da matemática precisa superar a dicotomia sujeito/objeto, tal como orienta a fenomenologia. A escola atual precisa entender que a matemática não pode ser analisada apenas como “uma coisa em si”, como querem os positivistas, pois ela é uma coisa “para mim”, ou seja, a matemática deve ter um significado que se relaciona com a experiência vivida do sujeito. Semioticamente falando, a matemática precisa de uma didática que faça sentido ao vincular racionalismo e empirismo diante da sua contextualização, momento em que o docente precisa fazer o aprendiz perceber que o “sujeito” vive imerso em um mundo de “objetos” que precisam ser compreendidos e sentidos (vivididos) à luz do letramento em matemática.

O letramento em matemática, na perspectiva racional e empírica, é possível porque a matemática está em todo lugar – no espaço social – de modo que o texto escrito precisa aliar forma e conteúdo matemáticos. Se observarmos o ambiente escolar, percebemos, por exemplo, que o conteúdo da “geometria plana¹” é muito presente em todo o território da escola, e cada conteúdo tem sua forma existencial: “a sala de aula é retangular porque tem 5m de largura x 7m de comprimento”; “a lousa é quadrada”; “o piso do pátio é retangular, mas o terreno da escola tem formato de paralelogramo”; “os azulejos são triângulos retângulos, mas, quando são assentados pelos pedreiros, formam uma série de vários retângulos”; “na diretoria da escola há janelas quadradas e redondas”.

Também percebemos a matemática por meio da álgebra, porque a escola tem um número “x” de alunos e um número “y” de alunas. “A soma do número de professoras é maior que a de professores”. “Nessa escola há muitos alunos, mas há apenas 1 (uma) balança e 1 (um) professor de educação física para registrar o peso e a altura deles, no início do ano”. Portanto, o ensino de matemática precisa ser orientado à luz do letramento,

1 Geometria plana estuda o comportamento de estruturas no plano, a partir de conceitos básicos primitivos, como ponto, reta e plano. Estuda o conceito e a construção de figuras planas como quadriláteros, triângulos, círculos, suas propriedades, formas, tamanhos e o estudo de suas áreas e perímetro. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geometria-plana/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

porque estudar matemática é uma prática social, e os alunos precisam percebê-la como uma ciência exata que exige uma racionalidade, a qual está relacionada diretamente ao mundo físico e social.

5 | ANÁLISE DO CORPUS

5.1 “Equações literais do 1º grau” – livro “Praticando Matemática”, edição de 1989

Na figura 6, página introdutória do capítulo 12, edição de 1989 do livro didático “Praticando Matemática”, observa-se que o autor apresenta o capítulo “Equações literais do 1º grau”, introduzindo o conteúdo sem preâmbulos, de modo direto e descontextualizado. Não há um gênero textual complementar de abertura explicando uma possível situação de prática social que envolva os exemplos dados. A preocupação imediata é o enfoque do conteúdo. A ideia de fragmentação é clara, porque não há uma relação entre as equações e a situação contextual. A matemática surge com um fim em si mesma. O livro é programado de forma objetivante conforme o ensino tradicional tal como sinaliza a sociossemiótica de Landowski. Isso dificulta a aprendizagem, porque o autor não sinaliza a importância do conteúdo em meio a uma prática social que possa torná-lo compreensível para os leitores dessa obra. Devido ao caráter objetivista, o livro não deixa explícito uma interação sujeito/ sujeito ou sujeito/objeto, conforme se vê na página a seguir

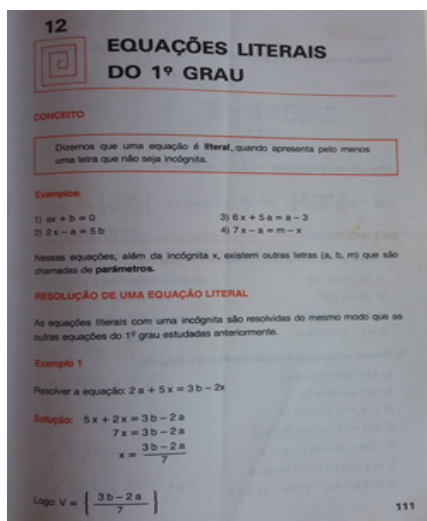


Figura 6 – Equações Literais do 1º Grau (ANDRINI 1989, p. 111).

Nessa página, primeiramente, o autor define o conceito de equação literal e apresenta quatro exemplos:

$$1) ax = b = 0 \qquad 3) 6x + 5a = a - 3$$

$$2) 2x - a = 5b \qquad 4) 7x - a = m - x$$

Portanto, trata-se de conteúdo de equação literal, que, dificilmente, um aluno vai compreender a edição de 1989, ao folhear o livro de matemática da 7ª série pela primeira vez, sem a intermediação do professor, devido ao teor do conteúdo, que não sinaliza a importância do uso da matemática na vida social dos alunos. A equação literal é apresentada de forma fragmentada e extremamente objetivante. É um tipo de ensino que dificulta a leitura autônoma do aprendiz. Pode-se perceber, claramente, o ensino tradicional nessa página, porque ela não aborda a matemática na sua perspectiva interna e externa, e nem faz um apelo para o aprendiz compreendê-la por sua intuição subjetiva. A proposta foge às orientações do letramento e da sociossemiótica.

No exemplo “1) $ax + b = 0$ ”, sabemos que a incógnita “x” representa um número a ser descoberto. Certamente esse número está relacionado a alguma situação social, mas a página supracitada não dá essa dica para o leitor/aluno. Então, vamos aventar algumas possíveis situações: “a incógnita “x” seria o número de gols de um jogo” ou “o número de medalhas ganhadas por um jogador?”. Cabem aí outras perguntas: “em que situação da vida social dos alunos essa equação literal seria útil?”. Outra pergunta emerge: “as letras (a, b, c) tornam a equação literal, mas o que poderia representar essas letras enquanto compreensão matemática na experiência vivida pelos alunos?”

O letramento tem por objeto de ensino e aprendizagem o enfoque de práticas sociais em textos escritos, e o livro didático deve trazer o reflexo da prática social em que o cálculo matemático está inserido. E, sendo o estudante um ser que vive em constantes eventos sociais, ele entenderá com mais facilidade o conteúdo dessa disciplina, se ela for abordada à luz de suas vivências, pois, como dizia Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Isso significa dizer que o aluno já tem um repertório de experiências que é anterior às leituras que aparecem no livro didático. Em outras palavras, o aprendiz já tem noção de cálculo porque ele vivenciou a experiência antes de chegar à sala de aula, ou de ler um livro de matemática. Mas, infelizmente, não percebemos, na introdução da temática abordada, uma problematização que envolva práticas sociais. Portanto, nota-se que a forma de abordagem dos exemplos de equações literais do 1º grau, da página supracitada, é de caráter fragmentado e descontextualizado.

O método positivista está bem marcado na forma de abordagem do livro didático “Praticando Matemática”, pois os exemplos são isolados e não remetem à contextualização de uma situação vivida pelos alunos em sociedade, tal como orientam as teorias do letramento. As exemplificações apresentadas pelo autor, na página introdutória, demonstram uma preocupação em focar o conteúdo de forma pura e simples.

Ainda na página 111, o autor parte para a “resolução de uma equação literal”. Dessa

vez, ele vai resolver a equação $2a + 5x = 3b - 2x$. A proposta é resolver a equação para que os leitores entendam como se dá a solução do problema. Segundo o autor, trata-se de uma inovação, pois, na “apresentação” do livro “Praticando Matemática”, ele sinaliza algumas “inovações da obra”; entre elas, ele aponta que “os exercícios resolvidos intercalados nos exercícios propostos” contribuem para que “o aluno tenha neles um suporte, ao refletir sobre dificuldades encontradas”. Apesar de a intenção do autor ser a de inovar os conteúdos do livro por meio da resolução de problemas, ele continua abordando a equação de forma descontextualizada. A intenção por trás da resolução de problemas continua sendo a de exemplificar a matemática com fim em si mesma, isolada, ou seja, sem nenhuma relação com as vivências dos alunos.

RESOLUÇÃO DE UMA EQUAÇÃO LITERAL

As equações literais com uma incógnita são resolvidas do mesmo modo que as outras equações do 1º grau estudadas anteriormente.

Exemplo 1

Resolver a equação: $2a + 5x = 3b - 2x$

Solução: $5x + 2x = 3b - 2a$
 $7x = 3b - 2a$
 $x = \frac{3b - 2a}{7}$

Logo: $V = \left\{ \frac{3b - 2a}{7} \right\}$ 111

Figura 6.1 – Resolução de uma equação literal
(ANDRINI 1989, P. 111).

A fragmentação do saber é evidente nesse livro didático dos anos 80. Era a matemática pela matemática, porque, na abordagem do conteúdo, dificilmente, havia uma relação entre o conhecimento do mundo racional e o conhecimento do mundo real – sensível, existencial. O isolamento do saber é fruto do dualismo platônico, passando pela dicotomia racionalismo x empirismo, protagonizada por Descartes e Bacon, no século XVII, a qual desembocou no positivismo do século XIX. Apesar da grande importância desses filósofos, podemos dizer que os conhecimentos veiculados por eles também influenciam negativamente a apresentação dos conteúdos do livro didático de matemática.

5.2 “Equações de 1º grau com uma incógnita” – livro didático “A Conquista da Matemática” – edição de 1998

O capítulo 19 do livro didático “A Conquista da Matemática”, editado em 1998, está incluso na Unidade 5 da referida obra, e sinaliza para a temática “equações de 1º grau com uma incógnita” (Figura 7). A introdução da Unidade 5 traz uma grande diferença em relação à edição de 1989, vista no tópico anterior, porque introduz o conteúdo por meio de um gênero textual composto por escrita e figuras, o que auxilia o leitor no entendimento

do conteúdo da equação em todos os capítulos dessa unidade. Além da escrita em português, há uma “transcrição hieroglífica e sua tradução em caracteres de um antigo problema geométrico egípcio”. Essa transcrição sinaliza para a importância do letramento, porque mostra que os egípcios, em tempos remotos, já questionavam a matemática por meio de problemas. Já o desenho surge como complemento do texto hieroglífico, o qual problematiza questões geométricas, reforçando, assim, a temática proposta. Portanto, a apresentação do conteúdo da edição de 1998 é bem mais interessante que a do livro “Praticando Matemática”, porque mostra o “objetivo da álgebra, que é permitir a resolução de problema que envolve um número desconhecido”, o qual precisa ser descoberto por meio da equação. Dessa forma, os autores estão sinalizando que o leitor, assim como os egípcios, precisa refletir, e não apenas decorar fórmulas ou teoremas matemáticos. Daí, a Matemática vai se tornando significativa para o aluno, porque ele vê sua utilidade prática, no dia a dia.

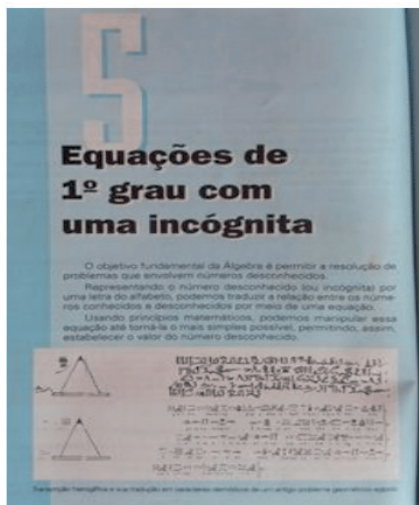


Figura 7 –Unidade 5

(GIOVANNI, CASTRUCCI E GIOVANNI JR. 1998, ps. 114 e 115)



Figura 8 –Gerônimo Cardano (1501 –1576)

A página 115 (figura 8) é ainda mais propícia a cativar o aluno na aprendizagem matemática, porque os autores mostram a imagem de Gerônimo Cardano (1501-1576), médico e matemático italiano, considerado o mais competente algebrista do seu tempo. Isso é uma estratégia que pode fazer com que leitores/estudantes se sintam instigados no envolvimento com a matemática. Muitos leitores gostariam de ser vistos como intelectuais estampados em um livro didático, e essa página pode instigar esse desejo. Ademais, o texto escrito, abaixo da imagem de Gerônimo, começa a sinalizar a importância da matemática na natureza e no dia a dia, e não apenas no aspecto racional ensinado na escola. O enunciado

sinaliza que a equação serve para as pessoas compreenderem os mistérios da natureza.

Depois do preâmbulo da Unidade 5, os autores iniciam o capítulo 19, “Equação do 1º grau com uma incógnita”, na página 116, apresentando uma situação-problema, que não é mais situada na antiguidade egípcia, mas voltada para os tempos atuais. Na edição em comento, os autores fazem novamente uma mescla de conteúdo e práticas sociais, situando a problemática da equação a partir da velocidade de um carro, para questionar o leitor sobre a distância percorrida pelo automóvel. Essa distância é representada pela incógnita “x”. Portanto, o enunciado tem a intenção de instigar o leitor a resolver a equação “ $x/5 + 20 = x/4$ ”, com base na experiência vivida por ele no dia a dia do trânsito. A isso Landowski chama de experiência sensorial, da ordem do contato, uma relação ao mesmo tempo inteligível e sensível, entre sujeito e objeto, diante da experiência vivida em ato.

19 EQUAÇÃO DE 1º GRAU COM UMA INCÓGNITA

Consideremos a seguinte situação:
Um carro, desenvolvendo uma certa velocidade média, percorreu x km em 5 horas. Se tivesse aumentado em 20 km/h sua velocidade média, teria percorrido a mesma distância em uma hora a menos, ou seja, em 4 horas. Qual foi a distância x percorrida?

Considerando que velocidade média = $\frac{\text{distância percorrida}}{\text{tempo gasto}}$, podemos montar a seguinte equação para o problema:

$$\frac{x}{5} + 20 = \frac{x}{4}$$

→ Velocidade que supostamente o veículo teria desenvolvido no percurso.
→ Aumento de velocidade.
→ Velocidade com a qual o carro fez o percurso.

Nessa equação, observamos que:

- ✓ O primeiro membro é $\frac{x}{5} + 20$, que é também uma expressão algébrica inteira.
- ✓ O segundo membro é $\frac{x}{4}$, que é também uma expressão algébrica inteira.

Equações desse tipo são chamadas *equações inteiras de 1º grau na incógnita x*. Aplicando os princípios de equivalência das equações, chegamos à forma reduzida $ax = b$, com $a, b \in \mathbb{R}$ e $a \neq 0$, o que simplifica a resolução.

Veja outras equações desse tipo:

1. $x + 1 = 7$, que pode ser reduzida à forma $x = 6$.
2. $3x + 10 = 6x$, que pode ser reduzida à forma $2x = 10$.
3. $2 \cdot (3x - 1) + 5x = 0$, que pode ser reduzida à forma $11x = 2$.

116

Figura 9—Equação de 1º grau com uma incógnita
(GIOVANNI, CASTRUCCI E GIOVANNI JR. 1998, p. 116).

Nesse capítulo, os autores abordam o conteúdo “equação do 1ª grau com uma incógnita”, iniciando com um texto escrito e imagético, o que faz o leitor refletir acerca de uma situação social que envolve um automóvel, objeto que é tão necessário e valorizado socialmente pelos alunos. Aqui também podemos falar da importância dos gêneros textuais, porque essa relação de complementariedade entre texto e imagem aumenta a

compreensão do leitor em relação ao problema de equação proposto. Esse pressuposto é apregoado pelos PCN do nível fundamental, uma vez que imagem é linguagem. Ela fala, complementa o sentido do texto.

No problema proposto, os autores enunciam uma equação, a fim de que os leitores entendam que essa racionalidade matemática é baseada em igualdade e visa calcular um número desconhecido, que é a incógnita “x”. Mas não é somente isso, eles induzem que essa problemática está relacionada ao mundo existencial. Os vocábulos carro, velocidade, distância... remetem ao mundo sensível.

Consideremos a seguinte situação:
Um carro, desenvolvendo uma certa velocidade média, percorreu x km em 5 horas. Se tivesse aumentado em 20 km/h sua velocidade média, teria percorrido a mesma distância em uma hora a menos, ou seja, em 4 horas. Qual foi a distância x percorrida?

Considerando que velocidade média = $\frac{\text{distância percorrida}}{\text{tempo gasto}}$, podemos montar a seguinte equação para o problema:

$$\frac{x}{5} + 20 = \frac{x}{4}$$

Velocidade que supostamente o veículo teria desenvolvido no percurso.
Aumento da velocidade.
Velocidade com a qual o carro fez o percurso.

Figura 10 – Situação-problema

(GIOVANNI, CASTRUCCI E GIOVANNI JR. 1998, p. 116).

Portanto, como esse enunciado apresenta um contexto que envolve carros, hora e distância, ele fornece ao leitor pistas para entender que essa sentença matemática serve para calcular a distância que envolve o percurso de um automóvel. Agora, sim, esse tipo de abordagem ganha valor, porque a incógnita “x” é um símbolo matemático que representa quantitativamente a distância exata que o carro percorreu. O leitor fica instigado a aprender porque ele percebe que a matemática é importante não apenas para passar de ano, mas por ter também sentido para a vida.

Paulo Freire orienta que se o professor quer promover o ensino, ele deve utilizar uma linguagem que faça parte da vivência social do aluno, para que o conteúdo a ser abordado por ele fique mais inteligível. Nesse sentido, se o professor vai ensinar matemática para pedreiros, ele deve abordar o quantitativo de materiais – cimento, tijolo, madeira etc. – que um cliente precisa comprar para a construção de uma casa. Claro que o professor também pode utilizar outros materiais com os quais seus alunos pedreiros também se identifiquem.

Como o público-alvo do livro em questão são alunos do ensino fundamental, compreendemos que os autores acertaram na escolha do contexto para explicar o conteúdo proposto. As expressões, “carro”, “velocidade média”, “km”, “5 horas” são familiares aos estudantes e fazem parte do dia a dia deles. A matemática começa a ser prazerosa, porque ela passa a ter significado diante dos valores apreciados pelo leitor. Agora fica mais fácil

entender e responder à pergunta dos autores: Qual a distância “x” percorrida pelo carro? O “x” é a incógnita, ou seja, um número que vai corresponder à resposta. Não vamos aqui dar “spoiler”, cabe a você, leitor, descobrir a incógnita “x”. O livro em si apontou dicas para isso. Este artigo reitera as contribuições dessa obra.

Na edição anterior, de 1989, o entendimento da importância da incógnita e das expressões literais era difícil de ser apreendido por um aluno que estivesse sozinho, em casa, porque a página introdutória não dava dicas de que a experiência vivida por ele pudesse ajudar a resolver o problema. Tratava-se de exemplos em que o aprendiz precisava do auxílio do professor. Portanto, onde ficava a autonomia do aluno diante daquele livro didático? Não queremos desconsiderar totalmente a importância da edição de 1989, pois ela foi editada há mais de trinta anos, e o autor deveria escrever conforme as orientações daquela época. O que queremos dizer é que o livro didático precisa se atualizar para que a matemática tenha sentido diante da vivência do aluno.

Na situação-problema da edição de 1998, observamos que os autores dão um salto em relação à edição de 1989. Fica evidente que, na edição mais atualizada, o livro didático se preocupa com a questão do letramento, porque o problema proposto é um texto escrito que envolve o uso de práticas sociais no âmbito da matemática. A imagem do carro, associada ao enunciado, contextualiza a situação do cálculo da equação, auxilia na compreensão do problema a ser resolvido. As categorias que se presentificam no capítulo “Equações do 1º grau com uma incógnita” começam a ser apresentadas por meio de exercício que vislumbra práticas sociais e, por isso, abrem o entendimento dos estudantes. Essa perspectiva busca atender aos pressupostos dos PCN/98, quando defendem que qualquer atividade discursiva deve ocorrer por meio de um texto. E, nessa discussão ocasionada pelo texto, o professor deve focar a prática social que há nele, e “o texto será o termômetro tanto para identificar as dificuldades dos alunos como para assinalar progressos” (ILARI, 1989, p. 36).

É bom lembrar que, no período ditatorial, que se encerrou em 1985, os alunos não eram instigados a refletir. A didática era muito objetiva, e a subjetividade era negada aos cidadãos da época. A edição de 1989 ainda recebe reflexos daqueles tempos, enquanto a edição de 1998 faz parte de um novo período. Vale ressaltar que essa edição ocorre após a LDB/96, a qual abriu espaço para os PCN/98, e muita coisa mudou. Os vários gêneros textuais que devem focar práticas sociais enriquecem a importância do livro didático, e os PCNs/98 orientam que o aluno precisa refletir no contexto da situação-problema que envolve a matemática. Estamos em 2021, e a obra editada em 1998 já conta com 23 anos de publicação. Passemos à análise da reedição da obra “Praticando Matemática”, de 2015.

5.3 O livro “Praticando Matemática” e sua superação, na edição de 2015

Até agora analisamos dois livros de matemática da 7ª série. O nosso primeiro *corpus* de análise deste artigo foi o livro didático “Praticando Matemática”, editado em 1989, pertencente a um único autor. A análise mostrou que a abordagem do conteúdo é tradicional

e descontextualizada, na qual a matemática tem um fim em si mesma, preocupada apenas com a racionalização da equação, que aparece sem vínculo direto com a prática social.

Agora, vamos analisar o terceiro livro de matemática do 8º ano, edição de 2015, que conta com dois autores e continua intitulado “Praticando Matemática”. A primeira observação que fazemos se refere à “apresentação” dos autores, porque percebe-se que a ideologia desse livro mudou. O enfoque de práticas sociais, no conteúdo, é sinalizado ao aluno na “apresentação” dessa obra pelos autores:

Prezado aluno,

Você já deve ter perguntado a si mesmo, ou a seu professor:

‘Para que eu devo estudar Matemática?’

Há três respostas possíveis:

1. A Matemática permite que você conheça melhor a realidade.
2. A Matemática pode ajudar você a organizar raciocínios.
3. A Matemática pode ajudar você a fazer descobertas.

Este livro e as orientações de seu professor constituem um ponto de partida. O caminho para o conhecimento é você quem faz.

(ANDRINI E VASCONCELOS, 2015, p. S/N).

A apresentação de 2015 sinaliza para uma mudança importante em relação à edição de 1989, porque, enquanto na apresentação dessa não havia um vocativo explícito de interação entre o autor e o leitor, naquela, os autores iniciam o diálogo diretamente com o leitor, por meio do vocativo “prezado aluno”. Trata-se de uma interlocução que vai fazer muita diferença. Segundo Fiorin (2014), “o modo de existência da linguagem é o dialogismo porque, em cada texto, em cada enunciado, em cada palavra, ressoam duas vozes, a do eu e a do outro”, portanto, “o dialogismo é a ciência do diálogo”.

O dialogismo é uma via de mão dupla e, por isso, se opõe à linguagem monológica, sob a qual alguns livros tradicionais privilegiam o ensino do professor, sem considerar o *feedback* por parte do aluno. O dialogismo implica dizer que o sujeito se constitui na interação com o outro. Portanto, por meio da apresentação da edição de 2015, os autores evidenciam que o livro começa a estabelecer um diálogo direto com o leitor e, nessa junção, o aluno pode construir o conhecimento da matemática por meio da interação. Esse diálogo é importante porque o livro dá condições para o leitor ter autonomia para estudar sozinho, em casa, sem a intermediação de um professor.

Na apresentação, os autores se colocam no lugar do aluno, ao enunciar: “Você já deve ter perguntado a si mesmo, ou a seu professor: ‘Para que eu devo estudar Matemática?’”. Esse enunciado é bem significativo porque mostra que o livro se preocupa com as indagações estabelecidas pelo aluno. A essas perguntas, os autores dão três respostas para que o aluno valorize a obra. A primeira resposta é que o aluno deve estudar

matemática porque: 1) “a matemática permite que você conheça melhor a realidade”. Essa resposta sinaliza para a relação matemática e letramento, porque o livro vai tratar de uma ciência exata vinculada ao mundo real, e não apenas às abstrações de cálculos. Nesse sentido, trata-se de uma matemática mais libertadora, porque o aluno pode aprender de forma autônoma, com base em suas experiências prévias.

A segunda resposta sinaliza que 2) “a matemática pode ajudar você a organizar raciocínios”. Conjugando as respostas 1 e 2, depreende-se que os autores demonstram que a matemática parte do raciocínio mental para a utilidade prática por meio de acontecimentos do mundo real, vivenciados nas experiências do aluno. Portanto, a matemática coexiste entre o mundo das ideias/abstrações e o mundo da experiência sensível do aluno. Por último, os autores afirmam que a matemática pode ajudar o aluno a “fazer descobertas”. Isso é relevante porque o livro vai mostrar formas de fazer o sujeito descobrir a resposta, e não simplesmente fazê-lo aprender a partir de fórmulas prontas.

5.4 Análise do capítulo 1, “Revendando equações”

Após essas preliminares, vamos analisar o capítulo 1, “Revendando equações”, do livro didático “Praticando Matemática”, 2015, 8º ano (antiga sétima série) do nível fundamental. Esse capítulo faz parte da unidade 4 e tematiza o cálculo algébrico que faz parte da equação, mas o nosso foco é a equação do 1º grau propriamente dita.

UNIDADE

4

Cálculo algébrico

1. Revendo equações

As balanças ilustradas estão equilibradas.

Podemos utilizar igualdades para representar esse equilíbrio:

$$3 + 2 = 4 + 1$$

$$x + 3 = 5 + 2$$

Esta igualdade apresenta uma letra que representa um valor desconhecido.

Equação é uma igualdade em que há pelo menos uma letra para representar um valor desconhecido.

A letra ou as letras que representam valores desconhecidos são as **incógnitas** da equação. Na equação $x + 3 = 5 + 2$, a incógnita é x . Toda equação tem dois membros:

$$\frac{x + 3}{1^{\text{o}} \text{ membro}} = \frac{5 + 2}{2^{\text{o}} \text{ membro}}$$

Observe que o valor de x que torna a igualdade verdadeira é 4, pois, trocando x por 4 na equação, a igualdade fica verdadeira:

$$4 + 3 = 5 + 2$$

$x = 4$ é a única **solução** dessa equação. Resolver uma equação é encontrar sua solução.

CÁLCULO ALGÉBRICO 73

Figura 11 – Revendo equações
(ANDRINI E VASCONCELOS, 2015, p. 73).

A figura 11 mostra que, abaixo do título do capítulo, temos o seguinte enunciado: “as balanças ilustradas estão equilibradas”. Esse enunciado aponta para duas imagens de balanças, que representam equilíbrio de igualdade. O que chama atenção nessa edição de 2015 é a evolução do ensino da “equação do 1º grau”, visto que a edição de 1989 abordava o conteúdo sem dar pistas da utilidade prática da matemática, conforme as teorias do letramento. Portanto, o capítulo destaca as duas balanças para mostrar que o equilíbrio pode ser apresentado por meio dessa figura, tão necessária e utilizada, diariamente, na vida das pessoas. Mas nem toda igualdade é equação, por isso, em nota, os autores destacam que “equação é uma igualdade em que há pelo menos uma ‘letra’ para representar um valor desconhecido”. Nessa direção, os autores explicam que a igualdade da segunda balança “ $x + 3 = 5 + 2$ ” é uma equação porque tem uma incógnita no seu primeiro membro. E, como vimos na análise da edição de 1998, as incógnitas são muito importantes porque elas definem a solução do problema.

A seguir, o livro mostra que toda equação tem dois membros. O exemplo continua sendo a equação “ $x + 3 = 5 + 2$ ”, sendo que $x + 3$ é o primeiro membro, e $5 + 2$ é o segundo. A partir daí os autores estabelecem um diálogo direto com o leitor. Trata-se da interação sujeito e sujeito e sujeito objeto, que faz emergir o sentido na experiência vivida em ato. “Observe [aluno] que o valor de ‘x’ que torna a igualdade verdadeira é 4, pois, trocando ‘x’ por quatro, a igualdade fica verdadeira”. Portanto, nessa substituição, teremos a igualdade $4 + 3 = 5 + 2$. Como vimos, a estratégia do livro é explicar a equação a partir de uma experiência muito utilizada no comércio, para que o aluno possa compreender o seu conteúdo. A representação das balanças faz o leitor entender que o estudo da equação não se trata apenas de abstração, visto ser ela útil na vida prática das pessoas. Dito isso, percebe-se que essa página começa a atender às orientações do letramento, pois a ideia do capítulo “Revendendo equações” é revisar essa temática por meio da representação instrumental do mundo real. Trata-se de uma estratégia significativa de ensino, uma vez que a prática de mensurar é uma constante na vida do ser humano. Passemos para a página 74 desse capítulo, a seguir.

materiais e seus respectivos preços. Por último, na página 75, o livro mostra uma sequência de seis exercícios para os estudantes “descobrirem” as respostas. São questionamentos contextualizados que sinalizam para a coexistência da matemática entre o mundo inteligível e o mundo sensível, transparecendo que a racionalidade matemática não se relaciona apenas com a abstração, mas também com o mundo sensível, ou seja, com a experiência do leitor no mundo real.

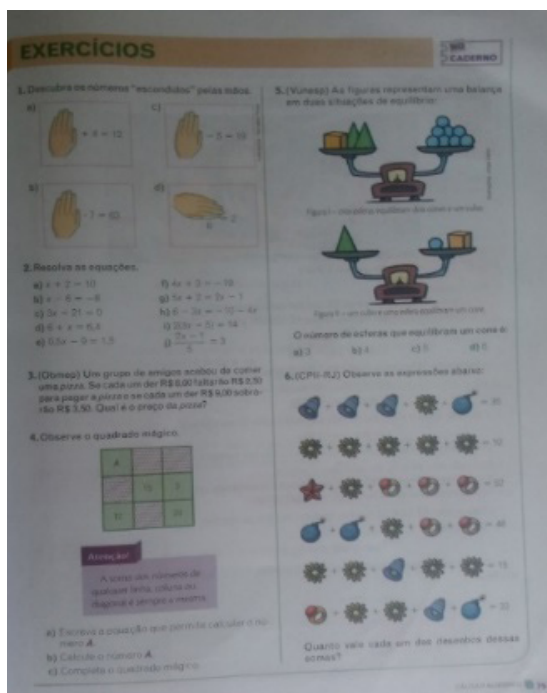


Figura 13 – Exercícios
(ANDRINI E VASCONCELOS, 2015, p. 75).

Os exercícios supracitados na figura 13, página 75, mostram que há um esforço dos autores para o leitor superar a velha dicotomia racionalismo/empirismo, isso porque os questionamentos vinculam o conteúdo matemático a objetos empíricos. Essa didática é relevante porque a equação precisa ser calculada de forma abstrata, inteligível, mas, ao mesmo tempo, precisa se apoiar no quantitativo de materiais empíricos – “mão”, “quadrado mágico”, “balança”, ou seja, coisas do mundo existencial. Portanto, a construção do sentido matemático precisa acontecer no paralelismo inteligível e sensível – matemática como significação e matemática como experiência sensível. Portanto o livro didático de matemática não pode se sustentar apenas na “essência” – coisa em si – como queria Platão, porque a essência é diretamente relacionada à “existência” material do objeto. A aproximação desses dois polos possibilita a aprendizagem matemática, por isso, deve-se

romper a divisão entre mundo das ideias e mundo sensível.

Assim, a análise da edição de 2015 demonstra que houve uma superação em relação à edição de 1989, pois, na atual, os autores conseguiram cumprir o que enunciaram na apresentação do livro: 1) “A matemática permite que você conheça melhor a realidade”, 2) “a matemática pode ajudar você a organizar raciocínios” e 3) “a matemática pode ajudar você a fazer descobertas”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Letramento é teoria que aponta para uma prática. Teorias são ideias que orientam a ação efetiva. É inquestionável que as teorias do letramento trouxeram inúmeros ganhos para a área do ensino, principalmente se considerarmos as relações estabelecidas entre língua e sociedade. A comparação das edições de 1989 e 1998, embora pertençam aos anos 80 e 90, mostra uma evolução a favor do livro de 1998. A obra revisada de 2015 supera sua versão editada em 1989, porque, a exemplo da edição de 1998, ela também se orienta pela LDB/96, assim como pelos PCN e documentos oficiais mais recentes. A passagem da perspectiva de ensino tradicional para um ensino de matemática embasado em práticas sociais vividas é significativa. A esse respeito, a sociosemiótica tem muito a contribuir com as ciências exatas, porque experiências sensoriais são interações vividas, as quais foram negligenciadas por muito tempo pelos educadores, em detrimento do inteligível. Por isso, nos inspiramos em Landowski para dizer que é preciso entender a matemática como significação e como sensação. É assim que venceremos a dicotomia inteligível e sensível.

Apesar do avanço das edições de 1998 e de 2015, não pretendemos afirmar que essas obras evoluíram o suficiente, porque ainda há muito a ser questionado, como fatores externos que reforçam o contraste entre livros didáticos, por exemplo, possíveis problemas financeiros de autores para investir em suas obras – a edição de 1998 tem qualidade gráfica/imagética superior à de 2015 - ou mesmo as lacunas entre o que cientificamente se discute sobre conteúdos do livro didático e as práticas de ensino que se efetivam por meio dessas obras. Por isso, detivemo-nos apenas em aspectos pedagógicos que o *corpus* nos possibilitou enxergar. A reflexão acerca do livro didático de matemática pode contribuir para conscientizar a escola na escolha de livros com conteúdos comprometidos com uma vivência social “significativa”, não apenas para a escola, mas também para os alunos, para que as aulas se tornem prazerosas para eles. Letramento é focar o social, no texto escrito. Mas esse texto precisa ser significativo, como sinaliza David Ausbel, para que o aluno tenha prazer de se debruçar no objeto de estudo (LAKOMY 2008).

REFERÊNCIAS

ANDRINI, A. **Praticando matemática** – 7ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1989.

ANDRINI, A.; VASCONCELOS, M. J. **Praticando matemática**. 4. ed. ren. São Paulo: Editora do Brasil, 2015. (Coleção Praticando Matemática, v. 8).

MORAES, C. W.; JUNIOR, C; DUARTE, J. G.; Letramento e educação matemática: análise de práticas sociais no âmbito das aulas do ensino fundamental. In: **Fórum Internacional Inovação e Criatividade**, 5., 2013, Palmas. Anais [...]. Palmas: UFT, 2013.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, R. R. **Pensamento Geográfico Brasileiro II**. Campinas: PUC-Campinas, 2010. Mimeografado.

FECHINE, Y. **Resenha**. Landowski, Eric. *Présences de l'Autre. Essais de socio-sémiotique II*, Paris, Presses Uni-ver-sitaires de France (PUF), 1998, 256 p.

FIORIN, L. F. APRESENTAÇÃO. In: BAKTHIN, M. **Questões de literatura e de estética, a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. (Linguagem e cultura, 18).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIOVANNI, J. R.; CASTRUCCI, B.; GIOVANNI JUNIOR, J. R. **A conquista da matemática** – 7ª série. São Paulo: FTD, 1998.

ILARI, R. **Linguística e Ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

IMMANUEL Kant – Parte I. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (12min40s). Publicado pelo canal TV Poliedro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BuvKyjhcS1o>. Acesso em: 21 nov. 2019.

KLEIMAN. A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização** - Projeto temático do professor, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13597308/o-conceito-de-letramento-e-suas-implicacoes-para-a-alfabetizacao>. Acesso em: 22 nov. 2019.

KLEIMAN. A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

LANDOWSKI, E. Para uma semiótica sensível. **Revista Educação e Realidade**, v. 30, n. 2, p. 93-106, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12417>. Acesso em: 22 nov. 2019.

LANDOWSKI, E. D l'Imperfection. **O livro de que se fala. In: Da Imperfeição**. Greimas, A. J. PUC. São Paulo, 2002. .

LAKOMY, A. M.. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MORAES, C. W. R. **Interações tutor/acadêmico em fóruns de literatura**: análise semiótica de práticas e sentidos no ensino a distância. Tese de doutorado. UFT, Tocantins, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2448/5/Carlos%20Wiennery%20da%20Rocha%20Moraes%20-%20Tese.pdf> Acesso em 06 mai 2021.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: **Educação a Distância**: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/>. Acesso em: 05 abr. 2013.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: _____. (org). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOBRAL, A. Considerações epistemológicas sobre a semiótica greimasiana. **Revista Estudos Semióticos**, v. 5, n. 1, p. 63-74, 2009.

LEITURAS COMPLEMENTARES:

MATERIAL de apoio – Aulas 2 e 3: Idealismo platônico e realismo aristotélico. Disponível em: <https://filosofiadandara2017blog.wordpress.com/2017/04/24/textos-aula-2-platao-e-o-mundo-das-ideias-e-aula-3-realismo-aristotelico/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SABIA que o que vemos no amanhecer não passa de uma ilusão de ótica? Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/fenomenos-da-natureza/101758-sabia-que-o-que-vemos-no-amanhecer-nao-passa-de-uma-ilusao-de-optica.htm>. Acesso em: 21 nov. 2019.

O QUE é o fenômeno que fez “três sóis brilharem no céu. Disponível em: <https://www.focanafolga.com.br/2018/10/fenomeno-3-sois.html>. Acesso em: 21 nov. 2019.

TRIÂNGULO Retângulo: Cálculo de Área, Ângulos e o Teorema de Pitágoras. Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/triangulo-retangulo-matematica-enem/>. Acesso em: 21 nov. 2019.

DEPOSITAFOTOS. Disponível em: <https://br.depositphotos.com/64032683/stock-illustration-pythagoras-theorem-vector-black.html>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SOBRE A ORGANIZADORA

STELA MARIS DA SILVA - Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com duas Especialização na área de Educação na mesma universidade. Obteve o Mestrado em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e o Doutorado em Filosofia Universidade Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente esta fazendo pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Unioeste, área de concentração em Linguagem e Sociedade; Linha de Pesquisa – Linguagem literária e interfaces sociais: estudos comparados. Atuou como Professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná em diferentes curso de graduação e pós-graduação. É docente efetiva da Universidade Estadual do Paraná- *Campus* Curitiba II- Faculdade de Artes do Paraná, onde atua como docente e pesquisadora na área de Filosofia (Ética, Estética e Filosofia) e Metodologia da Pesquisa. Desenvolve investigações no campo de pesquisa da Filosofia Contemporânea, com estudos na subárea de Ética, Filosofia Contemporânea francesa. É membro do Grupo Interdisciplinar em Artes (GIPA) da Unespar *Campus* de Curitiba II; Linha de pesquisa: “Olhares para os modos de expressão do conhecimento das Artes, com os referenciais da História, da Memória, da Filosofia, da Antropologia, e das diferentes linguagens (Visuais, Literárias, Cênicas, Cinematográficas, Musicais”. Nessa mesma Universidade teve mandato de Diretora Geral de *Campus* Curitiba II (gestão 2012-2015). Atuou na área técnico pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e em Núcleos Regionais de Educação, em diferentes projetos de qualificação docente, em especial na Implantação da Filosofia da Sociologia no Ensino Médio. Coordenou a elaboração da primeira Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia para o Ensino de Segundo Grau (atual Ensino Médio) no Estado do Paraná. Foi membro do Conselho Estadual de Cultura (CONSEC-PR) (2013-2015), participando da Comissão que elaborou o Plano Estadual de Cultura. Tem vários artigos nacionais e internacionais publicados nas áreas de interesse.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alteridade 9, 11, 65, 73, 80, 81, 82, 84

Análise musical 9, 11, 45, 46, 51, 58

Arte 9, 11, 1, 2, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 100, 104, 105, 125

Arte Brasileira 1

Arte Contemporânea 44, 65

B

Brasilianas IV e V 9, 11, 45, 46, 58

C

Conceito de arte 10, 11

Conto de mistério 156, 157, 159, 160, 166, 167

D

Deslocamento 11, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 61

Dificuldades 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 160, 198, 202

Discurso 24, 25, 26, 62, 63, 77, 78, 87, 103, 106, 122, 123, 128, 134, 136, 142, 143, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 181, 182, 183, 206

E

Ensino-aprendizagem 11, 85, 137, 143, 186

Ensino tradicional 184, 185, 190, 196, 197, 208

Estágio Supervisionado 170, 172, 179, 180, 182

Estética da existência 59, 60, 61, 62, 70

F

Formação de leitores 156

Foucault 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 175, 182

Fundadores 63, 107, 119

G

Gramática Descritiva 85, 90, 91, 92, 97

Gramática Internalizada 85, 94

Gramática Normativa 9, 85, 86, 96

Gramaticografia 98, 105

Grécia Antiga 11, 29, 35, 36, 39, 41, 42, 43

H

Historiografia Linguística 11, 98, 105, 106

Humanização 12, 145, 146, 152, 153, 154, 168

I

Identidade 9, 11, 5, 67, 73, 75, 81, 82, 83, 84, 153, 154, 160

Interpretação Musical 45

L

Leitura 10, 12, 35, 38, 43, 53, 80, 91, 108, 109, 122, 125, 127, 128, 129, 131, 137, 144, 145, 146, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 197

Leitura Literária 12, 156, 167

Letramento 12, 99, 132, 133, 135, 144, 169, 175, 176, 184, 185, 186, 187, 189, 195, 197, 199, 202, 204, 205, 206, 208, 209, 210

Letramento Acadêmico 132, 133, 135

Língua Portuguesa 11, 85, 94, 96, 98, 99, 103, 104, 105, 136, 138, 156, 161, 167, 168, 170, 172, 179, 180, 181, 209

Línguas Clássicas 98

Literatura 9, 15, 28, 30, 60, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 93, 107, 124, 125, 139, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 168, 169, 170, 179, 180, 209, 210

Literatura feminina 73, 77

Lygia Clark 9, 11, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9

M

Matemática 10, 12, 1, 4, 125, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209

Mobilidade Artística 29, 32

P

Parresía Cínica 9, 11, 59, 60, 61, 66, 69, 70

Pensamento Platônico 10, 11

Possibilidades 4, 5, 61, 63, 66, 87, 132, 133, 139, 157, 158, 159, 168, 171, 174

Prática de ensino 94, 132, 140, 170, 172, 181

Produção textual 9, 12, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 138, 140, 141, 143, 144, 156, 160,

161, 166, 167, 180, 181

R

Residência Artística 29, 32, 33, 35, 41, 44

S

Semiótica 9, 78, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 184, 192, 193, 194, 195, 210

Sociossemiótica 12, 84, 184, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 197, 208

T





Teorias 9, 12, 93, 95, 107, 121, 123, 128, 136, 190, 194, 197, 205, 208, 210

V

Violência 12, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Linguística, letras e artes:

Limitações e limites

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Linguística, letras e artes:

Limitações e limites

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 @atenaeditora
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br