

ORGANIZADORES

Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva

CONEXÕES CULTURAIS
E SOCIAIS ENTRE

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 3



ORGANIZADORES
Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva

CONEXÕES CULTURAIS
E SOCIAIS ENTRE

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 3



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 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**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

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 de Uberlândia

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

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

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia

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

Prof. Dr. Thiago Barbosa Soares – Universidade Federal do Tocantins

Diagramação: Thamires Camili Gayde
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C747	Conexões culturais e sociais entre linguística, letras e artes 3 / Organizadores Sérgio Nunes de Jesus, Simone Matia da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2638-7 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.387240407 1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Jesus, Sérgio Nunes de (Organizador). II. Silva, Simone Maria da (Organizadora). III 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.

O ser humano enquanto sujeito pertencente ao meio social busca em sua essência estabelecer conexões que norteiam o desenvolvimento intelectual por meio de pesquisas científico-acadêmicas que consolidem de maneira efetiva a emancipação do sujeito social. Nessa perspectiva, a coleção “*Conexões culturais e sociais entre linguística, letras e artes 3*” é uma obra que traz conteúdos e abordagens que apontam para leitura de contextos culturais e, por sua vez, destacam a identidade desse sujeito em função da promoção da língua(gem).

Nesse viés, apresentamos aqui os seguintes textos: *Identidade do desenho como efeito da dialética ação – pensamento - pela qual o autor clarifica a sua própria identidade* – que traz em sua essência, a investigação sobre / através da arte, na perspectiva autor-obra-espectador, ao considerar o reflexo como ponto de encontro e conceito da identidade do sujeito. Em consonância, temos também o texto *Identidade cultural nas cantigas de São João de Corumbá-MS: um estudo semiótico discursivo* – que destaca a importância da cultura popular, por meio da análise semiótica discursiva das cantigas regionais, que contribuem para a formação da identidade cultural da população corumbaense. Por conseguinte, no texto *Infância e envelhecimento na percepção de crônicas de Mário Prata* – dialoga sobre o gênero textual da crônica e a relação do sujeito em seus estágios de vida, a saber, da infância à envelhecimento, na percepção ambiental como construção da identidade humana. Outrossim, na abordagem da formação do sujeito, o texto *O feminino e o mito em cidade livre, de João Almino* – corrobora como romance literário ao apresentar um paralelo entre as personagens femininas no romance literário que traz a mitologia como ponto de apoio na representatividade da figura feminina, no comparativo das personagens com as deusas míticas.

Sendo assim, no campo discursivo da língua(gem) os gêneros textuais contribuem para o (re)conhecimento da identidade do sujeito em seu ambiente cultural-social-ideológico. Com efeito, o texto *Você gosta de amora? Vou contar para seu pai que você namora* – evidencia as experiências da infância em virtude do processo investigativo artístico-lúdico, como forma de extensão do aprendizado nas transformações das “rotinas rotineiras em vida cotidiana” conforme aborda o texto. Por consequência, no texto *Frankenstein: o monstro verde do cinema e sua origem literária* – estabelece a transcodificação semiótica da obra literária para as telas do cinema, com base nas nuances psicológicas ao longo dos anos de sua criação que transcorreram do século XIX ao século XX. Dessa maneira, aponta também o texto *Poética negativa: un estudio de las condiciones de negatividad de la obra de arte y su experiencia* – ao explorar a ideia de poética negativa como nas relações e condições de produção da obra de arte e sua experiência, do contexto poético tradicional à construção epistêmica

e histórica – essa em consonância ao paradigma positivo do conhecimento. Já o texto *Ansiedad y estrés ante la prueba TOEFL en estudiantes de licenciatura en idioma inglés de la Universidad Gerardo Barrios, San Miguel, El Salvador* – ao apresentar pesquisas que revelam os estágios de ansiedade e estresse – esses condicionados ao período pandêmico e advindo da COVID-19, bem como a influência estabelecida nos resultados da prova de TOEFL e como foram afetados. No penúltimo capítulo, temos *Congado é tradição; racismo religioso não!* - enfatiza a importância de estudar as africanidades nos espaços escolares com as crianças. E finaliza com o texto *EMI na internacionalização do ensino superior: a proficiência como desafio linguístico* – que tem como objetivo apresentar as discussões sobre desafios linguísticos, mais especificamente relacionado à proficiência linguística no contexto do Inglês como meio de instrução e da internacionalização do ensino superior.

Em suma, a coletânea *“Conexões culturais e sociais entre linguística, letras e artes 3”* busca contribuir para o enriquecimento sócio-linguístico-cultural dos leitores na busca pelo saber e na interação com o conhecimento.

Desejamos uma leitura proveitosa a todos – e que nessa troca, possamos ter contribuído!

Sérgio Nunes de Jesus

Simone Matia da Silva

CAPÍTULO 1	1
IDENTIDADE DO DESENHO COMO EFEITO DA DIALÉTICA AÇÃO–PENSAMENTO – PELA QUAL O AUTOR CLARIFICA A SUA PRÓPRIA IDENTIDADE	
Luís Filipe Salgado Pereira Rodrigues	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3872404071	
CAPÍTULO 2	22
IDENTIDADE CULTURAL NAS CANTIGAS DE SÃO JOÃO DE CORUMBÁ-MS: UM ESTUDO SEMIÓTICO DISCURSIVO	
Rafael Nagy Ramos	
Sueli Maria Ramos da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3872404072	
CAPÍTULO 3	35
INFÂNCIA E ENVELHESCÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE CRÔNICAS DE MÁRIO PRATA	
Eldio Pinto da Silva	
Duane Emília da Nóbrega Salviano	
Laiane Soares de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3872404073	
CAPÍTULO 4	50
O FEMININO E O MITO EM <i>CIDADE LIVRE</i> , DE JOÃO ALMINO	
Hevellyn Cristine Rodrigues Ganzaroli	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3872404074	
CAPÍTULO 5	71
VOCÊ GOSTA DE AMORA? VOU CONTAR PARA SEU PAI QUE VOCÊ NAMORA	
Lidia Andrade da Silva	
Leilane Alves Chaves	
Nathália Martins Ferreira	
Cirene Camilo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3872404075	
CAPÍTULO 6	78
FRANKENSTEIN: O MONSTRO VERDE DO CINEMA E SUA ORIGEM LITERÁRIA	
Carla Cristine Pereira Martins Pinheiro	
Renata Duarte Nascimento	
Douglas Lemos Monteiro dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3872404076	
CAPÍTULO 7	99
POÉTICA NEGATIVA: UN ESTUDIO DE LAS CONDICIONES DE NEGATIVIDAD	

DE LA OBRA DE ARTE Y SU EXPERIENCIA

Gabriel Barrón Pérez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3872404077>**CAPÍTULO 8 105**

ANSIEDAD Y ESTRÉS ANTE LA PRUEBA TOEFL EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN IDIOMA INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD GERARDO BARRIOS, SAN MIGUEL, EL SALVADOR

Jeany Liseth Argueta Villalobos

José Eliseo Villanueva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3872404078>**CAPÍTULO 9 116**

CONGADO É TRADIÇÃO; RACISMO RELIGIOSO NÃO!

Lidia Andrade da Silva

Leilane Alves Chaves

Nathália Martins Ferreira

Cirene Camilo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3872404079>**CAPÍTULO 10..... 126**

EMI NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A PROFICIÊNCIA COMO DESAFIO LINGUÍSTICO

Édina Aparecida Cabral Bühner

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.38724040710>**SOBRE OS ORGANIZADORES 136****ÍNDICE REMISSIVO 137**

IDENTIDADE DO DESENHO COMO EFEITO DA DIALÉTICA AÇÃO–PENSAMENTO – PELA QUAL O AUTOR CLARIFICA A SUA PRÓPRIA IDENTIDADE

Data de aceite: 01/07/2024

Luís Filipe Salgado Pereira Rodrigues

Doutorado em Arquitetura, Ramo do Desenho, pela Faculdade de Arquitetura da universidade de Lisboa, Portugal.

Pós-doutorado em Media Artes, pela Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, Portugal.

Professor Auxiliar na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa (FAUL). Membro Colaborador da Unidade de Investigação iArtes, Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior

<https://orcid.org/0000-0002-7288-5288>

desenho que – *eu* – desenvolvi num contexto de reflexão, introspeção e expressão. No que se refere ao objetivo concetual, o presente ensaio expõe uma abordagem, *objetivada*, da arte, assumindo-a como meio com que se pode evidenciar, clarificar, objetivar ou encontrar um conceito de identidade – do autor, da obra e do espectador: reflexo de uma ideia *subjéctiva* do eu/*self*.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho. Identidade. Expressão. Dialética

RESUMO: O presente estudo realizou-se no âmbito de uma residência artística intitulada “A paisagem que me representa” – cuja referência de representação foi o Jardim de Malufa, em Covilhã (Portugal) – que foi desenvolvida pelo residente artístico Rui Algarvio. Para o mesmo, foi determinante a interseção e complementaridade entre o campo da “investigação *sobre* a arte” e o da prática da “investigação *através* da arte”. Com efeito, o âmbito deste estudo é, não só, o da investigação *sobre* o trabalho de – *outro artista* – Rui Algarvio, mas também a investigação *através* da criação de um

INTRODUÇÃO

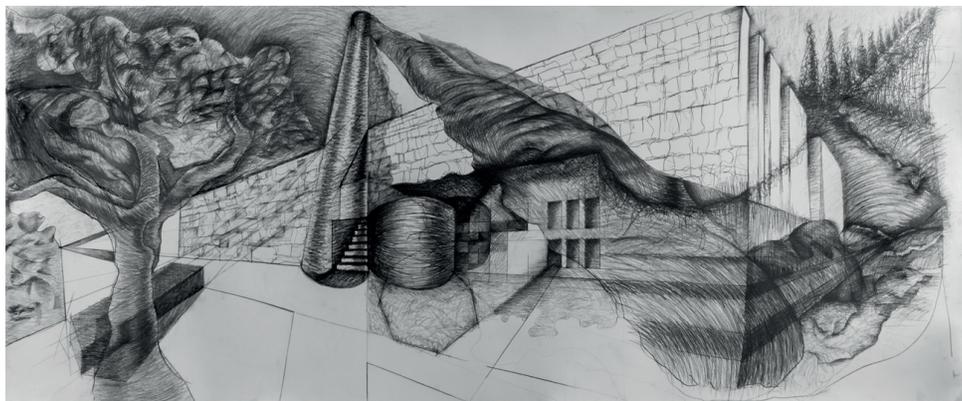


Figura 1. Desenho do autor, Diálogo entre interpretações sobre uma paisagem, 2021, grafite sobre papel de aguarela 300 g, 150 x 360 cm.

A área de pensamento em que se foca este estudo é o “Desenho”, tendo como base a intersecção e contágio recíproco entre, por um lado, a *(ir)realidade subjetiva* (as motivações subjetivas dos autores; a intersubjetividade entre dois autores; da interpretação da obra) e, por outro lado, a *realidade objetiva* (o objeto artístico em si; a verbalização do pensamento declarativo em que se obedece a uma sintaxe e semântica; as referências da realidade paisagística e do Jardim de Malufa). O desenho que servirá de objeto de referência à investigação através da arte/desenho é o da Figura 1 – realizado por mim paralelamente ao trabalho artístico que Rui Algarvio desenvolveu (o qual não será aqui analisado, dado que já foi objeto reflexão num trabalho previamente publicado).

Como linha de pensamento determinante far-se-á uma apologia da *condição sistémica da dialética entre a ação e o pensamento, proporcionada particularmente pelo desenho*. Ressalve-se que este potencial, embora diga respeito ao desenho, poderá ser extrapolado para outros meios de representação que dependam, também, da ação psicomotriz sensível, cinestésica e háptica.

Sublinhe-se que se adotará a premissa de que o desenho se formula como um sistema mente-corpo-representação. Com efeito, consideraremos que a identidade do desenho será a evidência desse sistema no fenómeno de estruturação da identidade do autor, também ela, enquanto sistema – conquanto este não seja axial, mas sim natural; não é fixo, mas sim versátil e metamorfoseável.

A CONCEPTUALIZAÇÃO DO TEMA

O campo da experiência sistêmica que envolve a representação expressiva, particularmente, através do desenho, inclui variáveis como as seguintes: a criatividade, o empirismo, a manualidade, a expressividade e a influência dos mecanismos cognitivos. Essa experiência depende intrinsecamente de tendências divergentes que, porém, podem convergir para uma complementaridade, destacaremos as que se seguem:

1) Irracional / 2) Racional

1) A *irracionalidade*, mais do que nos desorganizar, completa-nos, por exemplo: as sensações da manifestação do corpo (mais visceral ou mais sensitiva); as emoções exteriorizadas, desencadeadas ao nível das sinergias do sistema corpo-mente, com que se estimula a racionalidade e se despertam memórias reprimidas, afetos e sentimentos; a afetividade despertada perante o apego, seja ao nível subliminar intersubjetivo, seja ele, também subjetivo, perante a (emergência da forma) estética da representação, seja, por outro lado, pela harmonização catártica da distensão de sensações, em que os afetos negativos se transforma em afetos positivos.

2) A *racionalidade* da ordenação da representação, gerida segundo os mecanismos de cognição – com que se organizam as formas do pensamento cuja fonte energética e irracional é a intencionalidade sensível subjacente.

3) Cognição / 4) Expressão

O desenho implica a 3) *cognição*, através da aprendizagem, da(s) memória(s), da imaginação, do imaginário, da sensibilidade, da razão, da compreensão e do conhecimento formal – paralelamente à 4) *expressão* sensível do processo de exteriorização do pensamento sensível.

5) Denotação / 6) Conotação

5) A *denotação* conjuga a descrição, a comprovação, o real, a literalidade e a objetividade – do pensamento e do conhecimento.

6) A *conotação* prende-se com a interpretação, a poética, o irreal e a subjetividade – na perspectiva de uma hermenêutica da imagem, explorando a ambiguidade do sentido e do significado.

7) Subjetividade / 8) Objetividade

7) A *subjetividade* é experimentada através de um reequilíbrio entre as necessidades internas do autor e a informação externa às mesmas. Os meios serão os da introspecção, do que é interno, polissêmico, do tácito, do ininteligível e do sensível – do conteúdo subjacente e oculto no inconsciente.

8) A *objetividade* desenvolve-se pela extrospecção relativamente ao entendimento do que é externo, monossêmico, manifesto, inteligível e do racional – acerca da forma que é consciente ou consciencializável.

9) Identidade individual / 10) Identidade coletiva

9) A *identidade individual* remete-nos para uma categorização do conceito de si próprio – as características únicas no sujeito que o distinguem dos outros.

10) A *identidade coletiva*¹ contribui a formular a identidade individual; constitui-se numa cultura circunscrita segundo hábitos, interesses, valores e condutas comuns, herdadas ao nível da tradição, da educação, das organizações sociais e, por vezes, inscrita num determinado território.

Assumir-se-á que a dinâmica da (re)convergência dos sentidos dos conceitos (cujos significados divergem) contribui para que a identidade do autor se clarifique durante o processo de criação de uma obra, ao mesmo tempo que esta também evidencie uma identidade. Trata-se, acima de tudo, de uma dialética entre os significados divergentes objetivamente, numa relação de reformulação recíproca e complementar – com sentidos (re)convergentes ao nível subjetivo.

CONTEXTO DA RELAÇÃO ENTRE A INVESTIGAÇÃO SOBRE A ARTE E A INVESTIGAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE

Para uma compreensão do contexto deste estudo teórico-prático, é requerida a explanação dos aspetos implicados na influência e relação entre a *investigação sobre a arte* e a *investigação através da arte*. Neste sentido, atenda-se às seguintes considerações.

No caso da “*investigação sobre a arte*” – sobre o meu desenho (e sobre os trabalhos de Rui Algarvio) – que acompanhou a “*investigação através da arte*” pelo desenvolvimento do meu desenho (Figura 1), procurou-se alguma aproximação a uma certa *éfrase*,²

1. Ressalve-se que não será explorado, neste estudo, o conceito de identidade coletiva, dado que essa abordagem implicaria introduzir outras variáveis – nomeadamente da sociologia, antropologia e etnografia – que exigiriam outro perímetro temporal, a recolha de outras informações e a exploração de teorias de outra natureza (que extravasam o objetivo nuclear deste ensaio).

2. Atenda-se a que o objeto de estudo da *éfrase* é o processo de verbalização, ou melhor, o discurso literário verbal que serve de “meio de discussão sobre as relações entre imagens e palavras” (Pablo Hernández Hernández, *Imagen-palabra: lugar, sujeción y mirada en las artes visuales centroamericanas*, 2010, p. 63), que, nas palavras de Hernández, serve de “dessensibilização ou descorporização da imagem”, assim como de “inteligibilização e literaturalização do visual” (*Ibidem*, p. 64).

mas não num sentido estético literário³. Embora esta análise resulte objetivadora, dá-se particular importância à subjetividade do potencial da significação ambígua e metafórica. De certo modo, a presente produção teórica, embora não tenha adquirido um caráter literário e apesar do seu cariz reflexivo, assume um certo pendor subjetivo, da interpretação, desviando-se da decifração do literal⁴. Mais: procurou-se, não o significado unívoco mas sim, uma nova significação que suscitasse novas significações, utilizando a écfrase para estabelecer uma “ponte entre o discurso descritivo e o discurso hermenêutico”⁵. Neste sentido, o que se deseja, aqui, não é recuperar um significado preexistente, mas sim descobrir o que é significativo para cada um de nós. Repare-se que Gadamer, divergindo da ortodoxia iconológica, adverte que “revelar o *estranho* não quer dizer aqui somente reconstrução histórica do ‘mundo’ no qual uma obra de arte tinha o seu significado original e a sua função; quer dizer também a percepção do que nos diz”⁶ – acrescenta-se: do que nos diz – atendendo ao contexto da nossa autobiografia, da nossa consciência, da nossa identidade, dos nossos interesses e motivações de ordem subjetiva e objetiva.

Relativamente à *investigação através da arte*, na criação do desenho da Figura 1, a mesma relaciona-se – mais do que com uma tradução objetiva do que seja inteligível ou acerca da referência analógica para a qual remete a representação – com algo de familiar à interpretação exegética e hermenêutica, por exemplo, da Bíblia. Nesse tipo de interpretação, a representação, seguindo o pensamento Hernández⁷, pode sobrepor-se à diferença entre o escrito e o pintado e “propor-se culturalmente como uma representação (...) desse *outro* que não é a imagem, nem é a palavra”, que, em vez de fixar um sentido, desencadeia “a constante produção e variação do sentido, da sua circulação, das suas disputas e estratégias de interpretação”. Logo, o desenho que se apresenta tem o potencial de dinamizar significados, sentidos e interpretações (num tom heurístico) – no sentido de uma fonte originária comum, que, ainda que não seja deificada, nos transcende. O que concerne a ideias subjacentes transmitidas pela imagem; a ideias subjacentes às palavras com que se interpreta a imagem. Numa palavra, a algo indizível e, contudo, com um significado profundo e originário, mas nunca explicado absolutamente: a essência, que não se pode circunscrever.

Na *investigação sobre a arte*, mas particularmente *através da arte*, a exploração da ambiguidade da significação resulta numa fonte híbrida de significantes – imagem/palavra – que se intersejam num núcleo essencial, onde a palavra e a imagem comungam da mesma essência de significado e que (re)convergem para uma condição *primordial: a (ir)realidade imaterial subjetiva da sensibilidade*. Para que a (re)convergência em direção a esta

3. *Ibidem*, p. 65.

4. “A compreensão do discurso não é a compreensão literal do dito, consumando passo a passo os significados das palavras, mas sim a realização do sentido unitário do dito, e este encontra-se sempre por cima, mais além do que o dito declara” (Hans-George Gadamer, *Estética y Hermenêutica*, 2006, p 60).

5. *Ibidem*, p. 64.

6. *Ibidem*, pp. 59-60.

7. Pablo Hernández Hernández, *Op. Cit.*, p. 59.

essência se proporcione, será mais eficiente uma interpretação ajustada à sensibilidade do sujeito, do que subordinando-a à objetividade do discurso cultural pré-existente. Porém, procurando que essa via não tenda para o extremo de uma pura subjetividade – ou seja, anulando a outra face, objetiva –, será necessário desenvolver uma intersubjetividade⁸ através da partilha de pensamentos sentidos, e do uso da materialidade como veículo da imaterialidade. Por um lado, a subjetividade só é realidade quando se relacione com a objetividade (que é algo que nos é extrínseco, nomeadamente o não eu) em que se inclui o outro eu; por outro lado, a imaterialidade da nossa realidade sensível existe quando se manifesta pela materialidade do nosso corpo – objeto pelo qual se experimenta a subjetividade.

No que se refere às relações intersubjetivas, seja direta ou indiretamente, elas permitem uma objetivação subjetiva do eu do outro, na medida em que a subjetividade do outro é submetida a um certo sentido cognoscível, ainda que tácito.

Na realidade, tanto as relações intersubjetivas, como as relações objetivas e o entendimento racional e sensível do não eu (em que se incluem os outros sujeitos, os objetos, a cultura, o conhecimento e o pensamento pré-estabelecidos) remetem para variáveis que se alteram durante a história do mundo e durante a história autobiográfica de cada um. Num caso e no outro, os significados pré-definidos (e pré-determinados pela herança cultural e educacional) transformam-se, num sentido em que, como afirma Sontag, a cultura seja suscetível de uma “revisão, de transvaloração de evadir o passado morto”⁹ – atualizando-a, contextualizando-a e renovando-a (no que se refere à realidade pessoal e coletiva).

Quando os pré-conceitos culturais sejam transformados, inverte-se, o que Cassirer¹⁰ designa, “destino inevitável da cultura”, no sentido de que, diz ele, “tudo o que ele cria no seu incessante processo de configuração e ‘formação’ distancia-nos progressivamente do estado original da vida”. Num certo sentido, através da dinâmica da interpretação, reconstrói-se ou desconstrói-se o pré-conhecimento cultural – atualizando-o e dando-lhe um sentido mais genuíno, mais original – porque atualizado, ou melhor, porque contextualizado no presente.

A perspetiva de reinterpretação reveste-se de uma influência de um carácter hermenêutico que, diz Gadamer, “contém a estética” e “estende a ponte sobre a distância do espírito ao espírito e revela a estranheza do espírito estranho”¹¹. O que, no contexto desta análise, se explica pelos processos de intersubjetividade, de uma empatia pela arte do outro, enquanto canal da subjetividade da representação sensível, enquanto objetividade sensibilizada.

8. A este propósito, torna-se oportuno evocar Dantas que diz: “A intersubjetividade autêntica consiste em viver simultaneamente a separação e a união de indivíduos. A realidade do mundo inter-humano determina que a superfície de separação entre mim e o outro constitua também lugar de união e armação da intersubjetividade concreta, constituindo o sistema da coexistência humana, a assumir por cada um no vivido.” (Paulo Dantas, *A Intencionalidade do Corpo Próprio*, 2001, p. 204)

9. Susan Sontag, *Contra la Interpretación*, 2014, p.18.

10. Ernst Cassirer, *A Filosofia das Formas*, 2001, p. 73.

11. Hans-George Gadamer, *Op. Cit.*, p. 59.

Ressalve-se que não se quer advogar a opção pelo extremismo do espaço “absoluto” da subjetividade, retirando espaço à presença da objetividade – ou (a pré-existência) da cultura –, pois tal tendência significaria o retorno a uma certa ingenuidade infantil ou desrealização da experiência; a um certo niilismo ou alienação das bases de todo o construtivismo do conhecimento e da experiência. Daí que nas investigações que aqui se desenvolvem, tanto *sobre* a arte como *através* da arte, ainda que baseadas na interpretação, reitere-se, não se abdica da objetividade associada ao conhecimento e à cognição - a qual, adotando a ideia de Damásio, “requerem o poder das representações explícitas”¹². Isto é, em nenhum dos dois tipos de investigação se subestima a importância da relação do subjetivo com o que seja possível explicitar por mecanismos de objetivação – como os da experiência cognitiva através da representação imagética ou declarativa –, dado que os mesmos nos ligam à realidade concreta e objetiva.

INVESTIGAR(-SE) ATRAVÉS DO DESENHO ARTÍSTICO

Ao adotar, nesta análise, o *desenho* como objeto de análise nuclear, assume-se, desde o início, que a representação nele desenvolvida depende, mais ou menos intrinsecamente, das fontes da subjetividade (ao nível da irracionalidade, do orgânico e do inorgânico, das sensações, emoções, afetos e sentimentos) da objetividade do conhecimento, da cognição e da razão (intuitiva). Considerar-se-á que no desenho a realidade orgânica da razão – que estrutura critérios de verdade lógica e do juízo crítico sobre o pensamento – associa-se à realidade dos mecanismos irracionais – que desestabilizam a estrutura racionalista, abrindo espaço para (e despertando) a nossa realidade sensível. Logo, o âmbito desta análise implica assumir que a expressão é imanente ao desenho.

Torna-se pertinente, nesta ótica, sublinhar que qualquer desenho que seja empírico requer a subjetividade e a sensibilidade do artista, que são fatores intrínsecos à expressão – como efeito da conjunção entre a ação psicomotriz, a percepção, a cinestesia (e a representação *sem* recurso auxiliares de rigor) sempre com a influência de sensações, emoções, afetos e sentimentos.¹³ Concretamente, no que se refere à influência de variáveis irracionais (ou, simplesmente, menos racionais, pois estas são inalienáveis), temos de ter presente que o empirismo, intrínseco ao desenho, se relaciona inerentemente com aspetos como os seguintes: a ação do corpo, em que se despertam sensações; a relação destas sensações com as emoções (que Damásio diz serem o início do fenómeno da consciência); a mentalização da imagem e o potencial da imaginação, iminentemente subjetivos – também imanentes, segundo Damásio, ao fenómeno da consciência; o pensamento procedimental

12. António Damásio, *Sentir & Saber: A Caminho da Consciência*, 2020, p. 36.

13. No âmbito da influência do inconsciente sobre a motricidade, atenda-se ao que sugere Freud: “... o recalçamento pode conseguir inibir que uma moção pulsional se transforme numa manifestação de afeto. Isto mostra-nos que o sistema Consciente controla normalmente a afetividade e também o acesso à motricidade; e sublinha a importância do recalçamento, na medida em que mostra que esse recalçamento resulta, não só em manter as coisas fora da consciência, como também impedir o desenvolvimento do afeto e o desencadear da atividade muscular.” (Sigmund Freud, *Textos essenciais da Psicanálise I: o inconsciente, os sonhos e a vida pulsional*, 2001, p. 164).

por parte da agilização psicomotriz, em que a cognição se associa ao funcionamento (in)orgânico do corpo, à percepção, à imaginação e à cognição; a interinfluência entre a sensibilidade e a ordem dos racionalismos, em que as sinergias mente-corpo resultam numa expressão do pensamento.

O desenho, pela sua natureza empírica e expressiva, convoca o que em nós é orgânico e o que é inorgânico, permitindo a recuperação do ser como sistema que agrega as duas realidades – a formal e a informal. Mas esse sistema, na sua metamorfose, no sentido de uma eterna procura da originalidade, requer as duas faces associadas às duas realidades: a ordem/organização e a desordem/desorganização. Estas duas forças não se opõem, necessitam uma da outra; elas encontram um sentido pela reciprocidade dialética.

No desenho (quando explorado como transformador de sistemas) diríamos que coexiste, numa dialética, a força centrífuga da exteriorização irracional, pela expressão e manifestação da energia – da informalidade das sensações, das emoções, dos afetos e dos sentimentos¹⁴ – e a força centrípeta de interiorização racional, pela reflexão, interiorização. Mas também, noutro sentido, acontece a exteriorização e a manifestação (do pensamento) – da formalidade que circunscreve, configura o fluxo energético, estabilizando-o, ordenando-o, organizando-o e estruturando-o sistemicamente. O desenho constitui-se como a representação do conhecimento, resultante da inter-relação entre o irracional e o racional, mediada pela *imaginação*, pelo *conhecimento*, pelo *pensamento* e também pela *autobiografia*.

No caso da *imaginação*, ainda que seja paralela à realidade, não se encontra nem no consciente, nem no inconsciente; antes se encontra entre as duas realidades. Ela apresenta-se como irrealidade legítima, independente do real – mas resultado da experiência com o mesmo. Com efeito, a imaginação, apesar de extravasar a realidade que nos é externa, tem como origem a nossa relação (afetiva, sensível, perceptível e cognoscível) com a mesma – e tem uma profunda relação com a nossa realidade interna. Por outro lado, a imaginação aproxima-se da realidade externa quando se materializa numa representação e, por consequência, suscetível de uma consciencialização tácita – que é o resultado de um sistema de estruturação onde se conjuga o conhecimento do mundo externo e do mundo interno. Ela é a possível (re)conciliação, harmonização, compatibilização e complementarização entre a realidade concreta e a (ir)realidade imaginária – de tal modo que a interioridade desta se torna externa e objeto de subjetivação pelo autor e por outra pessoa.

14. Neste contexto, acentua-se a evidência da relação entre a ação, o organismo, o pensamento e a imagem. A este propósito, veja-se o que diz Damásio: "Aquilo que o sistema nervoso traz à união com o corpo é a possibilidade de tornar explícito o conhecimento através da criação de estruturas espaciais – ou seja, de imagens – e também da memorização do conhecimento representado nas imagens, abrindo caminho ao tipo de manipulação de imagens que permite a reflexão, o planeamento e o raciocínio, que permitem, em última análise, a geração de símbolos e a criação de novas relações, artefactos e ideias." (António Damásio, *Op. Cit.*, pp. 44-45).

Quando pensamos sobre a imaginação, repare-se que a mesma supõe, ainda que intuitivamente, o saber, o conhecer e o compreender através da experiência da percepção – mas também supõe que essa experiência se nutra pela sensibilidade desenvolvida na *autobiografia* de cada um. Esta é uma condição essencial para que uma exploração artística funcione, em analogia com o que descreve Bachelard em relação à psicanálise, como “dispositivo capaz de libertar a imaginação criadora das amarras que obstaculizam o seu bom desenvolvimento”¹⁵. Ao que acrescentaríamos uma ideia que nos parece fulcral, sugerida por Smith e que é a de que “a maneira como imaginamos é por vezes mais instrutiva do que aquilo que imaginamos”¹⁶. O que nos leva a sugerir que a maneira como imaginamos, ultrapassa as imagens representáveis; ela é a base a partir da qual adotamos os caminhos cuja representação se aproxima mais ou menos do nosso eu – consoante a maneira como gerimos a compatibilização entre o consciente e o inconsciente.

Por outro lado, sugerimos que a representação das ideias que a imaginação faculta não se reduz à forma da sedimentação do fluxo do pensamento, como se a mesma fosse a materialização da consciencialização. As imagens são a representação do sentido energético das ideias que se formulam em pontencial, não se fixando a não ser quando se representem na quase materialidade, por exemplo, do desenho. Esta representação é o testemunho de uma dinâmica de motivação para a procura de uma mais alargada consciência, isto é, de uma maior vontade de se expandir; diríamos melhor, da liberdade de (auto) consciencialização.

No que se refere à experiência de conhecimento através do desenho, sublinhe-se que a sua natureza empírica não remete somente para a psicomotricidade, mas também para a geração da imagem pela percepção e pelo *pensamento imaginativo* – ao contrário de um *pensamento abstrativo* ou *raciocinativo*, que pode abdicar no desenho.

Assim, poderemos argumentar que, no fenómeno de consciencialização, a ordem da razão – com que se desenvolve a lógica de um pensamento inteligível e comprovável – não resulta, literalmente, na/da soma de uma incorporação de objetos cognoscíveis, mas sim na/da potenciação, pelo *pensamento sensível*, do alargamento da consciência, enquanto fractal que se amplia enquanto motivação para a incursão por diferentes experiências de consciência. Ou melhor, enquanto fractal que, cuja ampliação nos permite ampliar o espaço do seu acontecimento. Logo, não interessa tanto a multiplicação e complexificação das formas em si, dos objetos, mas sim o espaço sensível de consciencialização em que esse fenómeno se possa manifestar.

Ao falarmos de conhecimento, temo-lo como processo e produto/forma de *consciencialização*, considerando que para que esta, nas palavras de Sartre, “possa atuar sobre outra, é necessário que seja retida e recriada pela consciência sobre a qual deve atuar”¹⁷, conquanto, ressalva o autor, “uma consciência não é a causa de outra consciência, mas sim a sua motivação”¹⁸.

15. Luis Puelles Romero, *La estética de Gaston Bachelard: Una filosofía de la imaginación creadora*, 2002, p. 89.

16. Frank Smith, *Pensar*, 1994, p. 35.

17. Jean-Paul Sartre, *Lo imaginario*, 2005, p. 43.

18. *Ibidem*.

A motivação é, talvez, a liberdade do inconsciente, sem que sinta que a consciência o oprime, e ainda assim com a possibilidade de se inter-relacionar com o princípio da realidade. Repare-se que a motivação não é simplesmente uma energia anímica; mais do que isso, constitui-se como uma multiplicação de janelas, formas abertas, para a expansão do espaço do conhecimento. Isto considerando que o conhecimento não é a forma fechada, mas sim o espaço em que ela cada vez mais se revela enquanto clarividência do espaço do conhecimento, onde as formas se abrem à formulação de novas formas.

Neste contexto, não entendemos o desenho artístico como meio de consolidar conhecimentos para se somarem cumulativamente a outros na sua objetividade. Mais do que isso, o desenho artístico incrementa o conhecimento na sua amplitude consciente interna-e-externa: na condição de iminente motivação e abertura para um conhecimento cujo alcance se torne mais amplo. Numa palavra, onde o aumento da motivação corresponde ao aumento do espaço de consciencialização. Daí que o desenho seja aqui advogado não como meio para atingir a forma, mas sim como meio que, com o despertar o inconsciente pela expressão da imaginação, permite ampliar a consciência, isto é, o fenómeno de entendimento das formas.

O CONTEXTO CONCEPTUAL NO ENTENDIMENTO DA IDENTIDADE

O estudo “sobre a” e “através da arte” implica incluir, como já mencionado, a variável subjetiva do autor (neste caso, eu, autor da obra e, simultaneamente, interpretador da obra de outro autor) – que depende da respetiva autobiografia. A variável da subjetividade é intrínseca à identidade do sujeito, quer no que se refere às características não categorizáveis como às que se categorizam. Na perspetiva de compreender o conceito de identidade, que abrange não só o sujeito-autor, mas também o objeto artístico e o sujeito-recetor (neste caso, eu enquanto autor-recetor), prosseguir-se-á esta reflexão tendo como referência fundamental a teoria psicanalítica. Esta base teórica servirá para erigir a explicação do desenho enquanto sistema que congrega a consciência(lização) da forma (com uma identidade objetiva) e do conteúdo (com uma identidade subjacente), a identidade de um espaço e a identidade do sujeito (como autor, recetor, utilizador ou interpretante).

Acerca do conceito de identidade, será pertinente recorrer ao pensamento de Coimbra de Matos, quando distingue três processos de construção da identidade: I) Identificação imagoico-imagética, que “consiste na construção da identidade própria por incorporação da identidade atribuída pelos agentes identificadores e formadores”, que “é transmitida e inculcada por: (1) mensagens implícitas transportadoras da imagem inconsciente (*imago*) do sujeito que o objeto identificador inconscientemente construiu [...]; (2) mensagens explícitas que propõem a *imagem* (consciente) do sujeito tal como desejado pelo objeto”; II) Identificação alotriomórfica, que “é a identificação ao modelo”, podendo ser mimética ou adesiva, introjetiva primária (introjeção nuclear indiscriminada) ou

seletiva e assimiladora (apropriação discriminada e diferenciada – introjeção construtiva); III) Identificação idiomórfica, que se constrói “em torno do sentimento de si, da autoimagem evidenciável, do resultado da experiência e da consciência do projeto pessoal”¹⁹.

Nesta sequência, é indispensável, desde já, que nos demarquemos da possibilidade de confundir identidade com o *self*. Para o entendimento do *self*, convoque-se a abordagem dos conceitos com ele relacionados, nomeadamente o *id*²⁰, o *ego*²¹, o *superego*²², o *alter-ego*, a *persona*, a *sombra*, a *anima* e o *animus*. Não abordaremos os conceitos de *anima* e *animus*, por serem conceitos que necessitariam de um campo de análise mais alargado e que implica mais variáveis e o recurso a conceitos de outra ordem. Pela mesma razão, também não aprofundaremos a definição de alter-ego.²³ Relativamente aos conceitos mencionados, ressalve-se que todos eles, para um entendimento mais aprofundado, poderiam ser explorados em particulares contextos social, cultural, político e económico, pois os mesmos constituem fatores que influenciam o autoconceito, a visão do mundo e até o comportamento de cada um de nós – contudo, são áreas que também não se inscrevem no perímetro das variáveis aqui consideradas prementes.

No que se refere ao conceito de “*id*”, este refere-se estritamente à realidade inconsciente; já o ego e superego possuem não só partes do inconsciente como também partes pré-conscientes e partes conscientes. O papel do *ego* é o de mediar as pulsões e instintos do *id*, as exigências da realidade externa e os imperativos do *superego*. Mas a formação e o desenvolvimento do ego dependem dos processos de identificação, em que ocorrem internalizações de objetos externos e em que se desenvolvem relações com esses objetos e outras experiências²⁴.

Sobre a análise das intrarrelações entre *id*, *ego* e *superego*, tenhamos presentes os aspetos relativos à descarga de funções defensivas por parte do ego, em concreto, as que descreve Anna Freud, a saber: o recalçamento, a regressão, a formação reativa, o isolamento, a anulação, a projeção, a introjeção, o voltar-se contra o *self*, a transformação de uma pulsão pela sua contrária, a sublimação. Relativamente aos mecanismos defensivos, consideraremos os que se relacionam com outros campos, que McWilliams aborda, a saber: da cognição (por exemplo, a racionalização, que procura aliviar os estados dolorosos

19. António Coimbra de Matos, *Relação de Qualidade: penso em ti*, 2011, pp. 32-33.

20. “*Id* psíquico” é o “desconhecido e inconsciente, sobre cuja superfície repousa o ego, desenvolvido a partir do seu núcleo” (Sigmund Freud, *O Ego e o Id*, 1997, p. 24).

21. “O ego controla as abordagens à motilidade – isto é, à descarga de excitações para o mundo externo. Ele é a instância mental que supervisiona todos os seus próprios constituintes... Desse ego procedem também as repressões, por meio das quais se procura excluir certas tendências da mente, não simplesmente da consciência, mas também de outras formas de capacidade e atividade” (*Ibidem*, p. 15); “o ego procura aplicar a influência do mundo externo ao *id* e às tendências deste, e esforça-se por substituir o princípio do prazer, que reina irrestritamente no *id*, pelo princípio da realidade” (*Ibidem*, p. 25); “o ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o *id*, que contém as paixões” (*Ibidem*).

22. “Enquanto o ego é essencialmente o representante do mundo externo, da realidade, o superego coloca-se, em contraste com ele, como representante do mundo do *id*” (*Ibidem*, p. 38).

23. Segundo Mijolla remete “para a necessidade narcísica de um outro semelhante a si mesmo, fator de desenvolvimento do *self*” (Alain Mijolla, *Dicionário Internacional de Psicanálise*. Vol. 1., 2005, p. 66).

24. João Carlos Melo, *As faces do inconsciente: Perspetivas da Psicanálise e da Grupanalise*, 2005, p. 132.

através da manipulação das ideias), da emoção (por exemplo, a formação reativa, que lida com um sentimento perturbador transformando-o no seu oposto), do comportamento (por exemplo, a passagem ao ato, que proporciona uma fuga aguda aos conflitos dolorosos), da combinação das anteriores (por exemplo, a inversão, que opera através da cognição e do comportamento).

Relativamente ao sentido da realidade do *self*, que “consiste na capacidade de experimentar a realidade externa como real, concreta e integrada num contexto familiar e o *self* como uno, coeso e distinto do não-*self*”²⁵, repare-se que existem fatores que o perturbam, nomeadamente “a despersonalização, a desrealização, a difusão de identidade”²⁶. O próprio superego, enquanto “espécie de juiz dentro de nós que nos julga, censura e castiga”, podendo ser “mais severo e que, muitas vezes, nos faz sentir culpados”²⁷, tenderá a funcionar como parte extrínseca de nós próprios e que, contudo, atua dentro de nós condicionando o alcance do núcleo e a essência de nós próprios, nomeadamente pelas funções de “auto-observação, consciência moral e função ideal”²⁸.

A INTERPRETAÇÃO ENQUANTO MEIO DE IDENTIFICAÇÃO

No âmbito da representação do “lugar” do Jardim de Malufa, que motivou o desenvolvimento do desenho da Figura 1 (e que foi o pretexto de abordagem da residência artística que orientei), o processo dialético imaginação—percepção—representação conduziu a experiência da dialética ação—representação—pensamento, confluindo para uma representação, em si, agregada pelo sistema imaginário—real—representação.

Apesar desse lugar, Jardim de Malufa, ter sido o ponto de partida, o desígnio principal não era encontrar a essência da identidade do lugar, mas sim sentir convergir para a própria essência (enquanto sujeito autor) no exercício da sua interpretação dessa identidade.

Para este efeito, é de particular importância o potencial expressivo na poética da imagem, como modo de transformar em experiências sensíveis a realidade externa – nesta estando incluídos os racionalismos, nomeadamente os (auto)censuradores (causadores da *sombra* e da *persona*) e a objetividade das formas – que subordina a subjetividade. Para transformar o racional no sensível, através da subjetivação do objetivo, recorre-se à poética. Esta constitui-se como mecanismo com que se medeia o poder da racionalidade e o poder da irracionalidade, tendo como ponte uma semi-realidade: a metáfora. Este mecanismo permite o equilíbrio das forças divergentes, gerando a sensibilidade estética, na medida em que harmoniza subliminarmente o que manifestamente parece ilógico.

25. *Ibidem*, p. 135.

26. *Ibidem*.

27. *Ibidem*, p. 138.

28. Sigmund Freud, *Op. Cit.*, 2001.

Diríamos que a metáfora (e o símbolo) são os caminhos de acesso à energia do *id*, sob a gestão do ego, não se impondo às paixões – como o faria o superego – mas sim geri-las-ia compatibilizando o real com a irrealidade do inconsciente, com a sua energia instintiva e impulsiva. O que não quer dizer que o *id* se venha a consciencializar, mas sim que, pela sua compatibilização com a realidade externa, adquire uma certa forma, com indíveiso da consciencialização – indícios tácitos. Sublinhe-se que a forma não é a conversão do inconsciente no consciente, mas sim o testemunho da inter-relação: id–ego–superego–alter-ego–realidade externa.

Acrescente-se que, através da intrarrelação entre a objetivação e a subjetivação de cada autor, pela dialética entre a racionalidade e a irracionalidade, gera-se a identidade da obra enquanto consubstanciação sistémica de todas as naturezas de sinergias desencadeadas na dialética ação–pensamento. Não obstante, ressalve-se, nada revela sobre o *self* do autor, ainda que seja o mesmo a fonte primordial da identidade da obra. O *self* é a substância; a identidade é forma resultante dessa substância. Mas a identidade não é forma do *self*, mas sim a configuração possível, quando o *id* dá lugar à concetualização que o ego. É o que este constrói a partir da relação entre a irrealidade da energia desordenada e desorganizada da irracionalidade do *id* e a realidade da estruturação ordenadora e organizadora da racionalidade.

A forma estética é o efeito da compatibilização possível entre o *id* e o ego, sempre que os mesmos se inter-relacionem dialética e não opostamente. Poderíamos sugerir que a identidade da forma é um sistema que conjuga a racionalidade e a irracionalidade, como se as reconciliasse numa moeda cujas faces são essas duas tendências. Logo, a identidade não é o real *self*, mas sim apenas a imagem que se construiu por força da ordem que a razão procurou incutir na desordem do *id*. O *self* é essa vontade e a fonte originária que cada um tem de reencontrar uma condição em que aquilo que a razão opõe, regressa à condição primordial de unidade. A identidade é aquilo que categoriza a interpretação desse fenómeno.

A INTERPRETAÇÃO DE SI ACERCA DA REPRESENTAÇÃO SUBJETIVADA

O desenvolvimento do desenho, da Figura 1, moveu-se pela necessidade de que adquirisse originalidade, que aqui designamos de identidade. Será muito provável que esta procura premente tenha contribuído para clarificar a minha identidade, tendo em conta que o trabalho desencadeou as introjeções eu–eu (tendo como veículo o não-eu/desenho) e eu–outro eu (tendo como veículo a interiorização das interpretações de Rui Algarvio, a sua obra e o seu processo da sua criação). Esses mecanismos de introjeção remetem-nos para a interpretação intersubjetiva, nutrida por um interesse e motivação sensível comum; assim como, sendo a introjeção um mecanismo de identificação, para o reforço e clarificação da identidade de cada um. Repare-se que, diz Grinberg, o que enriquece e amplia o núcleo

identitário de cada um são “os processos de aprendizagem que se internalizam através das identificações introjetivas”²⁹. Portanto, nos processos de identificação não é suposto, necessariamente, que as identidades se diluam o que o eu se aliene de si, mas sim que caminhem (numa convergência) para uma mais evidente configuração clarificadora da identidade de cada um.³⁰

Podemos sugerir que, do mesmo modo que o mais relevante na imaginação possa ser o seu processo sensível de desenvolvimento, também o mais importante na criação será o processo subjetivo de significação, desenvolvido por uma interpretação que contribua para uma experiência sensível de (auto)conhecimento. Para este efeito, serve a expressão poética que – apoiando-nos em Gadamer³¹ – para além de requerer ser interpretada, também, ela própria, reflete uma interpretação. Isto é, a poética – neste contexto – da imagem, antes de suscitar uma interpretação e para que desperta a riqueza de interpretações – deverá ter sido o resultado de interpretações.

Se nos ativermos ao que diz Gadamer, quando diz que “seja qual for o modo de produção artística, do que se trata, em qualquer caso, é de determinar adequadamente a experiência de sentido que a obra transmite”³², concluiremos que, como se vem explicando, que não interessa tanto a significação iconológica, mas sim o despertar da significação pela suscetibilização da abertura do imaginário – na medida que, na relação com o racional, se tenha desprendido das suas censuras. Portanto, os sentidos (repare-se que não digo “significados”, uma vez que estes indicariam a fixação e não a orientação de *sentidos* abertos para uma interpretação) têm valor conforme a sua proximidade à realidade da experiência sensível que (tenha) motiva(do) o alargamento do espaço de conhecimento e de consciência.

Apesar do que se vem expondo, ressalve-se que no início do processo do desenho em análise, não se aspirava atingir uma certa elevação poética. Mais do que isso, desejava-se desenvolver uma experiência de contágio e complementaridade entre a objetividade das formas e a subjetividade dos sentimentos que conduziram a conteúdos latentes (inconscientes, subconscientes ou pré-conscientes), isto é, subverter o sistema racional da representação objetiva e criar um diferente sistema de representação, procurando imergir no inconsciente. Numa palavra, as formas do conhecimento só pretendiam alargar a motivação da consciência para o seu acesso ao inconsciente: no sentido de uma melhor consciência de si, do *self* – não da ideia de identidade, enquanto fixação do conceito de si, mas sim como dinamização das variáveis do *self* em direção a uma maior clarificação da identidade.

29. León Grinberg, *Teoria da Identificação*, 2001, p. 13.

30. Relativamente aos processos de configuração de identidades numa obra, poderemos considerar que, conforme propõe Ogden se proporcionaram pela experiência da formulação de “suborganizações o eu”, “os aspetos do eu em que a pessoa vivencia com maior plenitude as suas ideias e sentimentos como os seus próprios” e as “suborganizações objetais do eu”, isto é, aquelas “mediante as quais se geram significados dum modo, baseado na identificação dum aspeto do eu com o objeto” (*apud* Orlando Fialho, *Psicanálise: sujeito e objeto na cura analítica*, 2017, p. 25).

31. Hans-George Gadamer, *Op. Cit.* p. 78.

32. Hans-George Gadamer, *Op. Cit.*, p. 69.

Este outro que se expressa através das imagens e das palavras não é nenhum mistério, nem é redutível a um simples conteúdo de significação ao estilo dos semas que permanecem invariáveis não importa em que lexemas se realizem. Esse outro pertence, sim, à pura variabilidade histórica, cultural, social e político-económica, e é, poderíamos dizer, não aquilo que fixa o sentido, mas sim aquilo que põe em movimento a constante produção e variação do sentido, sua circulação, suas disputas e as suas estratégias de interpretação.³³

Como se tornou claro, o desenho que aqui se tem como referência descreve um discurso imagético não linear e, portanto, não segue o processo de uma lógica objetiva, nem no que se refere ao realismo mimético – nem no que se refere à possível correspondência de um pensamento declarativo, que obedece a uma sintaxe estruturadora de significados, de uma semântica ou de uma sequência lógico-dedutiva. O desenho, na objetividade da sua forma explícita, constitui um significante, matéria que veicula o significado, que adquire um potencial de significação, próprio da expressão poética, onde o que literalmente seja divergente poderá metaforicamente ser (re)convergente.³⁴ Ainda assim, como já se sublinhou, os indícios de inteligibilidade (do significado) das formas (onde cabe uma certa razão na avaliação do objetivo) servem de recurso para explorar conteúdos ininteligíveis – mesmo que intuíveis apenas enquanto sentidos subjacentes num plano subliminar da expressão poética que revela uma experiência sensível particular.

No âmbito das intrarrelações dialógicas eu—meio, forma—conteúdo e significado/conceito—sentimento/sentido, criaram-se condições particulares que o desenho em causa adquirisse uma certa identidade, vulgarmente designada originalidade. A fonte da sua criação residiu na ambiguidade do sentido da forma; isto é, no coeficiente poético do conteúdo, que dá espaço à liberdade de associação de ideias com que, por sua vez, se abre o caminho da descoberta de si.

Concluindo, podemos sugerir a associação entre este processo de representação analógica expressiva e a interpretação de uma partitura que funcione como referência objetiva com que o intérprete se relaciona sensivelmente. Apoiando-nos, em termos analógicos, em Quintás, diga-se que um intérprete (de uma música), embora continue a ser distinto da obra, não se encontra distante, pois, nas palavras do autor, “a distância de início, produzida pelo desconhecimento, é superada por uma forma de imediatismo eminente, a relação de intimidade que se estabelece entre um intérprete e a obra que assume ativamente, convertendo-a no impulso interior da sua atividade lúdica”³⁵. No que se refere ao desenho, como se referiu, o entendimento formal associou-se a sentidos, cuja significação se dinamizou numa certa maneira lúdica, sob a condição latente, subliminar e pré-consciente, de memórias objetivas, mas, subjetivadas pela sensibilidade dos afetos a elas associados.

33. Pablo Hernández Hernández, *Op. Cit.* p. 59.

34. Repare-se que a distinção entre significado e significante é introduzida pela primeira vez pelos estoicos.

35. Alfonso López Quintás, *La experiencia estética y su poder formativo*, 2004, pp. 181-182.

A interpretação explorada no desenho da Figura 1, tendo como referência a objetividade da realidade física, associou-se a uma hermenêutica sobre o que emerge subjetiva e poeticamente através do desenvolvimento da representação com um caráter metafórico. Para este efeito, é fundamental a exploração de situações de ambiguidade entre o real e o irreal³⁶, ou até entre o físico perceptível e o psíquico sensível. Isto porque com este modo de explorar a imagem do externo, a razão suscetibiliza-se a uma reordenação, de tal maneira que o que antes era sistema, metamorfoseia-se num novo sistema. Este processo da transformação de sistemas, resulta na originalidade do desenho. O que aconteceria se o desenho não fosse expressivo e/ou poético seria a corroboração de um sistema prévio. Para contrariar esta predestinação, recorreu-se à ambiguidade e à metáfora³⁷, associando o conceito de identidade do lugar físico e ao de lugar psíquico onde se configura a identidade do criador – neste caso, da minha identidade, enquanto artista. A metáfora – com que se incute um caráter poético na interpretação do lugar – facilita o fluxo afetivo dos ir/racionalismos recalcados no inconsciente e, até, o imergir numa certa essência ontológica do eu numa inflexão sobre si-mesmo.³⁸ Acima de tudo, procurando quebrar a tendência para um sistema iconológico, explorando a gênese do sistema do desenho procurando compreender e sentir a gênese das suas variáveis externas e internas.

No presente contexto, no desenho que se apresenta, o mais importante também não é a expectativa de uma apreciação formal abonatória proferida por um espectador. Mais do que isso, imergiu-se num despertar do imaginário – pela relação fenomenológica da criação, perante a desrealização sensível da paisagem. Reitere-se que, com esta sugestão, não se põe em causa a importância de indícios da objetividade na representação, pois essa informação, enquanto representação de algo inteligível, também contribuiu para a consciencialização, sempre que constitua um estímulo à motivação para mais conhecer acerca de mim mesmo através do não eu.

Apesar de se ter colocado de parte uma interpretação iconológica convencional em prol da polissemia, isto é, da livre interpretação, no que se refere ao sentido/conteúdo tácito das formas, sugiro, *a posteriori*, uma possível (auto)análise do desenho apresentado, considerando alguns conceitos/conteúdos que se poderão associar às representações:

36. “[*Ut pictura poesis* assinala] a plataforma comum de todas as artes e todas as possíveis tendências artísticas: tanto a poesia como a pintura representam a realidade sem chegar a ser reais, nem a substituir ou a dobrar o real em tal real, e ambas, tanto a poesia como a pintura, encontram-se limitadas nessa representação numa adequação mimética do real. Dito de outro modo, nem podem representar o real tal como é, nem podem representar o absolutamente irreal ou impossível.” (Pablo Hernández Hernández, *Op. Cit.*, p. 37)

37. Atenda-se a que a metáfora, segundo Serrano, embora cause “dificuldade para entender ou esgotar o significado de uma forma, reclama uma maior participação ativa do contemplador que é capaz de avivar o seu engenho para encontrar um sentido – mediante a elaboração de hipóteses alternativas – às mais curiosas configurações.” (Carlos Montes Serrano, *Representación y Análisis Formal: lecciones de análisis de formas*, 1992, p. 99).

38. Não obstante, relativamente à expressão poética, mais do que levar a uma inflexão, poderá conduzir-se pela reflexão sobre si mesmo – repare-se que, explica Gadamer, “o que dirige à conceção que tenha de si mesmo ou a sua intenção consciente é só uma entre múltiplas possibilidades que têm de comportar-se reflexivamente a si mesmo, e é de todo diferente do que ele faz realmente quando lhe sai bem um poema.” (Hans-George Gadamer, *Op. Cit.*, pp. 79-80).

1. O muro tanto pode ser o do interior (do jardim), como pode ser o do exterior (que circunda o jardim), sendo que esta dúvida é acentuada pela representação bivalente da localização das escadas. Esta ambiguidade remete-nos para a ambivalência de atitudes que podemos adotar, por exemplo, de introspeção/extrospeção e intraversão/extroversão, introversão/extroversão, – isto é, num sentido lato, as nossas tendências de convergência ou divergência relativamente ao (nosso) interior ou (ao nosso) exterior. Estas tendências complementam-se pela convergência subjetivo/objetivo, numa condição particularmente favorável na poética das artes, na sua possibilidade de conhecimento sensível – pela ambiguidade da metáfora (que remete para a objetividade de uma realidade e em simultâneo para um sentido inusitado conforme a subjetividade do eu).
2. A obliquidade do cipreste contraria a verticalidade que lhe é característica. O que se associa à transgressão das ideias de ortogonalidade, regularidade e estabilidade, muito próprias do que é racional e lógico-dedutivo, do que é organizado, ordenado e previsível. Por outro lado, a transparência da sua representação – que sugere que seja ou uma sombra, ou um fumo cuja direção contraria o natural fluxo de baixo para cima – apresenta-se-nos, também, como contrária à também inerente opacidade deste tipo de árvore. Esta aparência poderá associar-se à possível permeabilidade e fusão de pensamentos e à suscetibilidade/sensibilidade a novas e diferentes ideias; ou seja, à aproximação entre entidades distantes ou, aparentemente, irrelacionadas, e ao contágio da razão pela emoção. Diríamos que a forma se dilui no fundo, isto é, deixa de ter a materialidade opaca da sua presença, para se fundir com o mundo, deixando, até, de ter identidade para se contagiar com a identidade da realidade que a circunda.
3. A sombra projetada pelo tanque cilíndrico, que, na verdade, deveria corresponder à sombra de um prisma, confronta-nos com uma incoerência ou ilógica de relacionamento formal. Porém, ela encontra legitimidade na natureza poética da imagem, em que realidades – sem uma aparente relação próxima e explícita – poderão comunicar subliminarmente, convergindo para um sentido subjacente, um conteúdo cuja essência seja comum, porque sensível. Se nos ativermos aos conceitos (da teoria da psicanálise) de *sombra* e *persona*, poderemos conjecturar que, na verdade, a forma apresentada ao exterior, tantas vezes idealizada, como o é a ideia de forma da nossa personalidade que queremos que o “outro” perceba, a *persona*, na realidade corresponde a conteúdos mais verdadeiros e mais próximos do verdadeiro *self*, porque nela estão subjacentes (ou escondidas) as características da nossa verdadeira identidade, mas que ocultamos por autocensura. Os conteúdos da sombra são o resultado da opressão de características do eu (não aceites por si próprio) – e a *determinação pela persona* – que causa essa autocensura – deem lugar à liberdade do ser mais próximo de um *self*, que se configura uma forma do eu mais verdadeira, devido a esta ser mais próxima da fonte sensível do conteúdo que nela subjaz. Portanto, a relação entre a forma, a *persona* e a *sombra* resultará tanto mais incompatível, quanto maior a idealização da primeira e, correlativamente, quanto maior a autocensura sobre o eu verdadeiro. Ou seja, a idealização da forma, aproxima-se da demonstração de uma *persona*, na mesma medida em que se oculta o verdadeiro eu na *sombra*. O verdadeiro

“eu” manifesta-se na representação da forma, quando o ideal seja transgredido, permitindo que a sombra se descubra, incutindo uma certa irracionalidade, pela expressão da representação. Logo, à luz da objetividade de um ideal racional e objetivo da representação da identidade de uma forma, nesta sombra, em que a causa não coincide com o efeito, é possível uma reconciliação entre a sombra e a (exterioridade da *persona* da) identidade formal porque a essência subverte a aparência. No fundo, ultrapassa-se a necessidade da coerência objetiva, e desenvolve-se harmonia subjetiva nutrida pela exteriorização dos afetos comprimidos pela sua *internalização na sombra*.

4. A sobreposição do banco paralelepípedo ao tronco da árvore poderá ser entendida ou como uma sombra ou como uma penetração de um elemento artificial num elemento natural. Sendo que, mais uma vez, é na ambiguidade desta irrealidade que se dá lugar a uma realidade poética, em que se proporcione a compatibilização entre a natureza (da árvore) e a artificialidade (do banco, mas também das artes visuais). Também se torna oportuno, neste contexto, entender que a artificialidade da geometria – que racionaliza as formas de um modo lógico e consciente – tem a possibilidade de se reconciliar com a naturalidade da inorgânica – também característica da irracionalidade inerente à ilógica do inconsciente –, de tal modo que a razão se sensibiliza pela emoção da expressão da representação. Também poderemos entender que a arte, mesmo que represente a natureza, não deixa de ser um artifício com que se torne matéria-prima da construção de algo. Repare-se no que diz Adorno: “A arte representa a natureza mediante a sua eliminação *in effigie*; toda a arte naturalista só falaciosamente se aproxima da realidade, tal como a indústria a reduz a matéria-prima”³⁹ Nesta ótica, a osmose entre a forma natural e a forma artificial poderia, no fundo, ser uma tentativa de, metaforicamente, compatibilizar a naturalidade da sensibilidade e a racionalidade que se apresente artificial a essa mesma sensibilidade. Se pensarmos que o fluxo da energia da Natureza produz formas naturais, será pertinente sugerir que, por analogia, o fluxo da energia natural que nos dá vida, fá-lo através da forma, do corpo que temos, dos pensamentos e dos respetivos efeitos. Portanto, discordando de Adorno, representação naturalista não é um processo artificial; na verdade, o autor enquanto criador, em qualquer representação que faça (seja ela naturalista, onírica, abstrata ou concetual), apenas dá forma, artificial, ao fluxo da energia que, em essência, é a mesma que dá forma aos elementos da Natureza. Ou seja, o artista é um veículo da energia, em que através do efeito fabril do pensamento, a torna forma artificial, mas sob a dependência da sensibilidade que, por sua vez, é, inerentemente, a fonte da energia do pensamento, ou seja, o combustível com que a máquina do pensamento produz as form(ul)a(çõe)s da materialidade do mundo objetivo.
5. As folhas da japoneira, cuja composição tenha uma aparência caótica, na verdade, foram definidas pelo in/determinismo, conquanto não por ordem de racionalismos, mas sim de um certo impulso irracional. Colocando, nestes termos, a experiência da ambivalência entre o racional e o irracional e entre o determinismo e o indeterminismo, de certo modo, leva-nos a entender que o racionalismo exacerbado é detentor de um forte irracionalismo – o que resultaria

39. Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, *Teoria Estética*, 1988, p. 82.

num expressionismo abstrato e não na expressão de formas. Logo, entendemos que a representação destas folhas não se enquadra no puro expressionismo. Em vez disso, atendendo ao reequilíbrio em que se coaduna o determinismo racional, o (ind)determinismo irracional, o instinto e a consciência, a ordem e a desordem, conduziu à expressão sensível de um pensamento formal.

Embora não se tivesse a preocupação de que o desenho apresentado explicitasse um conhecimento imagético cognoscível, este foi, inevitavelmente, uma fonte do processo criativo, na medida que com ele se estabeleceu uma ligação com a experiência autobiográfica na relação com o não eu – do sujeito com um lugar. Daí a necessidade de um processo da objetivação representativa do fenómeno subjetivo, do conhecimento empírico acerca do mundo interno ou do mundo externo. É neste âmbito que se justifica o papel dos mecanismos cognição, sempre que os mesmos potenciem um entendimento do mundo externo, que acompanhe, por consequência, o conhecimento do mundo interno. Na base das variáveis objetivas concetuais e naturalistas, que se utilizaram nesta análise interpretativa, optou-se, mais do que por uma iconologia convencional, por uma interpretação livre pessoal. Conquanto, também não se tratou de criar uma legenda que descrevesse o significado das formas que compõem o desenho. O que se pretendeu foi explicar como certos conceitos e pensamentos, que se enquadram no campo da psicanálise, se podem associar às formas cujo sentido resultou poético e metafórico – não como explicação dos significados e sim como reflexão ontológica acerca da identidade, da forma e do conteúdo.

CONCLUSÃO

A minha participação prática (paralela à residência artística desenvolvida por Rui Algarvio), que resultou no desenho da Figura 1, conjugou a impressão, a expressão e a reflexão – em vez da comprovação, da constatação e da tradução. Mais: esse desenho não se enquadra em nenhum absolutismo: nem ao nível do irrealismo (dado que este desenho tem referências analógicas); nem ao nível do realismo, dado que se alocaria ao campo de uma ilustração científica; nem do abstracionismo (pois indicia figuras); nem do puro expressionismo (dado que inclui a racionalidade geométrica e analógica) – antes os conjuga numa, necessitada, harmonização e compatibilização.

Em concreto, a prestação prática neste desenho (paralela à presente prestação teórica) enquadra(m)-se num campo híbrido, no qual se torna possível e legítimo um certo grau de subjetividade e de teor imaginário, mas como uma estreita relação com o real, entendendo o fenómeno de consciencialização como realidade primordial, pois, segundo Sartre⁴⁰, inclui-se no universo real na medida em que é uma atitude da consciência.

40. Jean-Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 36.

O que se torna mais relevante neste desenho não é tanto a comparação do seu processo criativo a uma experiência lúdica, mas, mais do que isso, a sua relação com a expressão (do desenho) como um certo drama que – ainda que com um certo coeficiente lúdico (próprio da encenação de uma realidade ficcionada) – conjuga, indo ao encontro do que pensava Pessoa⁴¹, a força da inteligência que se revela (não no conteúdo, mas) no seu uso e o instinto que se revela na correlação entre o conteúdo e o seu uso. Assim, esta investigação através da arte, com um certo pendor lúdico, permitiu-me, de certo modo, desenvolver uma investigação sobre a arte, com um certo pendor sério e desviante do meramente lúdico.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund-. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2005.
- CASSIRER, Ernst. *A Filosofia das Formas*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DAMÁSIO, António. *Sentir & Saber: A Caminho da Consciência*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2020.
- DANTAS, Paulo. *A Intencionalidade do Corpo Próprio*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- FREUD, Sigmund. *O Ego e o Id*. Rio de Janeiro: Imago. (1997, 1.ª edição [1920]).
- FREUD, Sigmund. *Textos essenciais da Psicanálise I: o inconsciente, os sonhos e a vida pulsional*. Mem Martins: Europa-América, 2001.
- GADAMER, Hans-George. *Estética y hermenéutica*. Madrid: Editorial Tecnos, 2006.
- GRINBERG, León. *Teoria da Identificação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2001.
- HERNÁNDEZ, Pablo Hernández. *Imagen-palabra: lugar, sujeción y mirada en las artes visuales centroamericanas*. Madrid: Iberoamericana, 2012.
- MATOS, António Coimbra de. *Relação de Qualidade: penso em ti*. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 2011.
- MELO, João Carlos. *As faces do inconsciente: Perspetivas da Psicanálise e da Grupanálise*. Lisboa: Climepsi Editores, 2005.
- MIJOLLA, Alain de. *Dicionário Internacional de Psicanálise*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2005.
- ORLANDO, Fialho. *Psicanálise: sujeito e objeto na cura analítica*. Lisboa: Edições Colibri, 2017.

41. Fernando Pessoa, *Obra em Prosa de Fernando Pessoa: Páginas sobre Literatura e Estética*, 1986, p. 74.

PESSOA, Fernando. (Organização, introdução, notas e bibliografia básica atualizada de António Quadros). *Obra em Prosa de Fernando Pessoa: Páginas sobre Literatura e Estética*. Mem Martins:Europa-América, 1986.

QUINTÁS, Alfonso López. *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

ROMERO, Luis Puelles. *La estética de Gaston Bachelard: Una filosofía de la imaginación creadora*. Madrid: Editorial Verbum, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. *Lo imaginario*. Buenos Aires: Editorial Losada, 2005.

SERRANO, Carlos Montes. *Representación y Análisis Formal: Lecciones de Análisis de Formas*. Valladolid: Universidad de Valladolid Secretariado de Publicaciones, 1992.

SMITH, Frank. *Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SONTAG, Susan. *Contra la Interpretación*. Barcelona: Penguin Random House Group Editorial, S. A. U., 2014.

IDENTIDADE CULTURAL NAS CANTIGAS DE SÃO JOÃO DE CORUMBÁ-MS: UM ESTUDO SEMIÓTICO DISCURSIVO

Data de aceite: 01/07/2024

Rafael Nagy Ramos

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS

Sueli Maria Ramos da Silva

Professora Adjunta dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS

RESUMO: As cantigas de São João de Corumbá-MS, enraizadas na cultura local e entoadas durante a cerimônia do Banho de São João, guardam em suas letras e melodias um universo de significados que revelam a identidade cultural do povo corumbaense. Este artigo, com base na semiótica discursiva, propõe-se a investigar a identidade cultural corumbaense em duas cantigas de diferentes fontes: a cartilha “Corumbá e o Banho de São João: História e Cultura” (2023) e o documento elaborado pelo Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional “Dossiê de Registro Banho de São João de Corumbá/Ladário - MS: subsídios para registro como

Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro” (2019). Como objetivos específicos, este estudo visa: a) explorar a história do Banho de São João e o contexto cultural em que as cantigas de São João são entoadas em Corumbá-MS, destacando a importância dessas tradições na comunidade local; b) realizar uma análise semiótica discursiva das cantigas, utilizando o Percurso Gerativo de Sentido, especificamente a semântica discursiva, e com a análise da figuratividade para investigar os significados subjacentes transmitidos por meio da linguagem cancional e como essas canções refletem e influenciam a identidade cultural do povo corumbaense. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, utilizando os seguintes procedimentos: inserção do texto integral dos documentos originais e análise dos enunciados por meio da semiótica discursiva, tendo em vista que, tal como Tatit (2001), nessa pesquisa levaremos em conta somente a análise através das letras. Ademais, é nas cantigas entoadas durante a descida dos andores com a imagem de São João pelas ladeiras históricas de Corumbá-MS que este estudo se concentra, buscando compreender seu papel na tradição local. O artigo contribui para a compreensão da cultura popular corumbaense e destaca a

importância das cantigas de São João na construção da identidade local, abrindo caminho para futuras pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Análise semiótica, Cultura popular, Cantigas de São João, Banho de São João, Semiótica Discursiva.

CULTURAL IDENTITY IN THE SONGS OF SÃO JOÃO DE CORUMBÁ-MS: A DISCOURSE SEMIOTIC STUDY

ABSTRACT: The folk songs of São João de Corumbá-MS, rooted in local culture and sung during the Banho de São João ceremony, hold a universe of meanings in their lyrics and melodies that reveal the cultural identity of the people of Corumbá. This article, based on discursive semiotics, aims to investigate the cultural identity of Corumbá in two songs from different sources: the booklet “Corumbá e o Banho de São João: História e Cultura” (2023) and the document prepared by Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional “Dossiê de Registro Banho de São João de Corumbá/Ladário - MS: subsídios para registro como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro” (2019). As specific objectives, this study aims to: a) explore the history of Banho de São João and the cultural context in which the São João songs are sung in Corumbá-MS, highlighting the importance of these traditions in the local community; b) carry out a discursive semiotic analysis of the songs, using the Generative Path of Meaning, specifically discursive semantics, and with the analysis of figurativeness to investigate the underlying meanings conveyed through the language of the songs and how these songs reflect and influence the cultural identity of the people of Corumbá. The research is characterized as qualitative, using the following procedures: insertion of the full text of the original documents and analysis of the statements through discursive semiotics, considering that, as Tatit (2001), in this research we will only consider the analysis through the lyrics. Furthermore, it is on the songs sung during the descent of the andores with the image of São João through the historic hills of Corumbá-MS that this study focuses, seeking to understand its role in the local tradition. The article contributes to the understanding of Corumbá folk culture and highlights the importance of São João songs in the construction of local identity, paving the way for future research.

KEYWORDS: Semiotic Analysis, Folk Culture, São João Songs, Banho de São João, Discursive Semiotics.

INTRODUÇÃO

Ao som contagiante das cantigas de São João, o povo de Corumbá se une em um ritual de fé e alegria que celebra a cultura local e reforça a identidade corumbaense.

O Banho de São João configura-se como um ritual religioso e cultural de grande importância para o povo corumbaense. Realizado na noite de 23 para 24 de junho, o ritual consiste em banhar a imagem de São João nas águas do Rio Paraguai, em um ato de fé e devoção ao santo (Iphan, 2019). Reconhecido como Patrimônio Cultural e Imaterial de Mato Grosso do Sul desde 2010, o Banho de São João recebeu em 2021 o mesmo título em nível nacional pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), passando a ser considerado também Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil (Fundtur-MS, 2021).

Segundo Flandoli, Rosa e Dias (2015), a noite de 23 de junho em Corumbá é marcada pela descida da Ladeira Cunha e Cruz com o andor de São João. Nesse dia, a comunidade se reúne para acompanhar a procissão seguida do banho da imagem do santo na prainha do rio Paraguai. Ao som de três bandas da Prefeitura, a música de São João toma conta durante a descida dos andores. A melodia contagiante, conhecida em Corumbá, une os festeiros em um momento de fé e alegria, enquanto os santos se “cumprimentam”, tendo seus andores abaixados em sinal de respeito mútuo.

A participação de adeptos das religiões afro-brasileiras também se faz presente ao longo da descida da Ladeira Cunha e Cruz. No documento do Iphan, “Dossiê de Registro Banho de São João de Corumbá/Ladário - MS: subsídios para registro como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro” (2019), é narrada a presença de adeptos do Candomblé na celebração, contando inclusive com a participação musical destes.

De acordo com o Iphan (2019), os Candomblecistas também participam da procissão, carregando um andor com imagens sacras e entoando o ponto em homenagem a Xangô “Meu Pai São João Batista, Ele é Xangô”, além dos cantos em Yorubá, em diálogo com o hino de São João. Essa fusão musical e ritualística evidencia a rica confluência de crenças que permeia a tradição. Apesar da banda oficial não estar preparada para tocar o ponto de Xangô, os candomblecistas não se silenciam, erguendo suas vozes em devoção.

Utilizando como base a teoria da semiótica discursiva, o artigo em questão visa investigar a identidade cultural de Corumbá-MS presente em duas cantigas de diferentes fontes: a cartilha “Corumbá e o Banho de São João: História e Cultura” (2023) e o documento elaborado pelo Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional “Dossiê de Registro Banho de São João de Corumbá/Ladário - MS: subsídios para registro como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro” (2019).

Como objetivos específicos, esta pesquisa busca:

- a. Explorar a história do Banho de São João e o contexto cultural em que as cantigas de São João são entoadas em Corumbá-MS, destacando a importância dessas tradições na comunidade local;
- b. Realizar uma análise semiótica discursiva das cantigas, utilizando o Percurso Gerativo de Sentido, especificamente a semântica discursiva, com a análise da figuratividade para investigar os significados subjacentes transmitidos por meio da linguagem cancional e como essas canções refletem e influenciam a identidade cultural do povo corumbaense.

A problemática da pesquisa concentra-se na seguinte questão central: Quais são os principais elementos presentes nas cantigas de São João de Corumbá-MS e como eles contribuem para a construção da identidade cultural corumbaense?

Com relação à metodologia, trata-se de um estudo qualitativo, com a representação do texto integral conforme aparecem nos documentos originais. A análise das cantigas se baseia na semiótica discursiva, com foco no nível discursivo do percurso gerativo dos sentidos (Barros, 2021) e na figuratividade (Bertrand, 2003). Ademais, seguindo os passos de Tatit (2001), neste estudo nos concentraremos na análise semiótica através das letras das cantigas.

Este artigo abre caminho para outras pesquisas sobre a identidade cultural do povo corumbaense, utilizando a semiótica discursiva como ferramenta de análise de cantigas da região. Assim, esperamos lançar uma nova luz sobre a cultura de Corumbá-MS, contribuindo para a compreensão e valorização de sua identidade única.

Dialogando com as pesquisas de Rodrigues (2012), Silva (2017), Rocha (2018) e Cavalcante e Arrais (2018), este estudo explora as cantigas como um instrumento revelador da identidade corumbaense, estabelecendo conexões entre tradição, cultura local e memória coletiva.

Marisa Nóbrega Rodrigues, em sua tese de doutorado intitulada “O Espetáculo Semiótico do Cancioneiro da Paraíba: Canto, Gesto e Verbalização” (2012), explorou a ressignificação das parlendas e cantigas do Cancioneiro da Paraíba em contextos de criação musical coletiva. Utilizando a Semiótica Greimasiana, a Semiótica da Canção e a Semiótica Tensiva como fundamentação teórica, a pesquisa envolveu participantes que, juntos, criaram músicas a partir das parlendas e cantigas tradicionais. A metodologia adotada permitiu a seleção de três experimentos musicais ricos em informações para análise detalhada. Os resultados indicaram que o Cancioneiro da Paraíba se renova a cada atuação, adaptando-se a diversos contextos e demonstrando sua versatilidade. As parlendas e cantigas se mostraram excelentes recursos para a criação musical coletiva, facilitando o ensino de conceitos fundamentais da música. A pesquisa também revelou que a dinâmica da criação musical é um processo em constante transformação, que envolve não apenas o texto linguístico, mas também a gestualidade e os elementos musicais. A contribuição deste estudo reside na demonstração do valor do Cancioneiro da Paraíba como recurso didático na educação musical e na proposta de uso da Semiótica Tensiva como uma ferramenta analítica para a criação musical coletiva. Além disso, a pesquisa enfatiza a importância da interação entre teoria e prática na investigação musical.

No artigo “As Cantigas de Santa Maria: Uma Análise Semiótica”, Silva (2017) se propõe realizar uma análise semiótica da cantiga medieval de louvor *Non deve null' ome*, explorando como o sentido é gerado a partir de vários níveis de pertinência. Como metodologia, há a aplicação da teoria semiótica, focando no percurso gerativo da expressão e analisando elementos como signos, textos-enunciados, objetos, cenas práticas, estratégias e formas de vida. Os resultados apontam que as Cantigas de Santa Maria apresentam congruência textual e discursiva, refletindo a prática de louvor à Virgem Maria e a estratégia de exaltação do poder divino, contribuindo para a manutenção da fé cristã na Europa Medieval.

O trabalho de conclusão de curso “O Pastoril Paraibano: Uma Análise Semiótica das Figuras da Mestra e da Contramestra” de Rocha (2018) tem como objeto de estudo a tradição do Pastoril Paraibano, investigando os significados culturais presentes nas figuras da Mestra e da Contramestra, por meio da lente da Semiótica de linha francesa. Através da análise de uma apresentação do Pastoril na Semana Folclórica de Teixeira (PB), em 28 de agosto de 1993, com foco nestas personagens, o autor busca compreender as mensagens e valores transmitidos por seus figurinos, cores e danças. A pesquisa emprega métodos semióticos para identificar as dualidades e contrastes culturais simbolizados pelas Mestra e Contramestra, representantes dos cordões encarnado e azul, respectivamente. A pesquisa contribui para o aprofundamento da compreensão do Pastoril Paraibano como um sistema complexo e rico, destacando a relevância da Semiótica de linha francesa para investigar os significados das tradições populares.

No artigo intitulado “Uma Análise Semiótica da Cantiga O Cravo brigou com a Rosa” (2018), as autoras Cavalcante e Arrais analisam a cantiga de roda “O Cravo brigou com a Rosa”, utilizando a semiótica greimasiana. O artigo visa realizar uma análise da cantiga popular “O Cravo brigou com a Rosa” utilizando a teoria semiótica de Greimas, que divide a geração de significado em três níveis distintos: fundamental, narrativo e discursivo. O objetivo é propor essa análise como uma abordagem de leitura que adequada para a educação básica. Os resultados indicam que a cantiga explora temas como violência, machismo e submissão, com dois representantes de sexos opostos que se envolvem em uma relação conflituosa. Essa briga, no entanto, não termina em um desfecho trágico, mas sim em reconciliação e união.

Ao se somar a esses estudos, a presente pesquisa busca contribuir para a compreensão da cultura popular corumbaense, através das cantigas de São João, como elementos constitutivos da identidade cultural da cidade.

Quando falamos de Semiótica Discursiva, estamos falando de uma teoria que, por meio de uma abordagem gerativa, sintagmática e geral, busca compreender como ocorre a produção de sentido em diferentes tipos de textos, conforme postulado por Fiorin (1995).

Partindo da base estabelecida por Fiorin (1995), podemos aprofundar a investigação sobre o significado dos textos, na perspectiva de Barros (2021).

Segundo Barros (2021), a semiótica busca entender o significado dos textos, analisando inicialmente os mecanismos de seu plano de conteúdo. Este plano é visto como um percurso gerativo dos sentidos, que vai do mais abstrato ao mais concreto. No nível fundamental, considerado mais abstrato, os significados são percebidos como uma oposição semântica, determinada pelas relações sensoriais. A transição para o nível narrativo introduz um sujeito que opera transformações narrativas e relaciona-se com objetos que carregam valores semânticos. No nível discursivo, considerado o último nível do percurso, a narrativa é situada no tempo e no espaço, e os atores do discurso são definidos, com os valores dos objetos sendo transformados em temas e figuras.

Em consonância com a proposta de Barros (2021), a análise das cantigas de São João de Corumbá-MS se concentra no nível discursivo do Percurso Gerativo dos Sentidos. Essa escolha permite uma investigação aprofundada do contexto sociocultural em que as cantigas se inserem, dos atores do discurso e dos temas centrais, revelando a riqueza de significados presentes nesses textos.

Outro conceito da semiótica discursiva a ser trabalhado neste artigo é a figuratividade, como definido por Denis Bertrand em “Caminhos da semiótica literária” (2003). O conceito semiótico de figuratividade, que se aplica a todas as formas de linguagem, refere-se à habilidade de criar e refletir significados semelhantes às nossas experiências perceptivas. Isso permite identificar no discurso um efeito que torna a realidade tangível, muitas vezes através da mímese. O conceito em questão está fortemente associado à teoria do sentido e permite uma compreensão mais ampla dos fenômenos semânticos e das expressões culturais ligadas à figurativização (Bertrand, 2003).

A aplicação do conceito semiótico de figuratividade de Bertrand (2003) na análise das cantigas pode contribuir para a construção de uma representação de São João Batista, aproximando-o da realidade tangível e ampliando o sentido da fé e da devoção. Através da criação de imagens vívidas, da mímese da realidade e da fusão de elementos culturais, as cantigas expressam a riqueza da fé popular e a multiplicidade de significados que a figura de São João pode ter.

O BANHO DE SÃO JOÃO EM CORUMBÁ-MS

A tradição do Banho de São João em Corumbá-MS tem uma longa trajetória histórica. Apesar de sua origem incerta, com o Iphan (2019) reconhecendo a falta de dados que permitam a delimitação precisa do local e do momento de seu início, o período subsequente ao término da Guerra do Paraguai é considerado pelos historiadores como a época mais plausível para a popularização do evento entre os corumbaenses.

Desde o final do século XIX, a festa de São João já encantava Corumbá com seus elementos marcantes, como fogueiras e balões, conforme registros na imprensa da época. Imagens do santo, andores, procissões e o famoso banho em São João também faziam parte da celebração, perpetuando-se até os dias de hoje (Souza, Santos e Barros, 2015).

Salvador *et al.* (2021) caracterizam a festa de São João de Corumbá-MS como a maior festividade junina do Centro-Oeste brasileiro, com ampla cobertura midiática e apoio da Prefeitura Municipal. A magnitude do evento se traduz em impactos socioeconômicos significativos para a região, atraindo um grande número de turistas e impulsionando a economia local.

A festa em questão configura-se como um atrativo turístico para visitantes nacionais e internacionais. Ao longo da celebração, o público passa a ter contato com as tradições locais, havendo a possibilidade de participação em diversas atividades disponíveis durante o evento, tais como o desfile dos cortejos e o banho na imagem de São João. Ressalta-se, ainda, que a cidade de Corumbá oferece outros atrativos turísticos, como o Pantanal, uma das maiores áreas úmidas do planeta, célebre por abrigar uma rica diversidade de vida animal e vegetal (Iphan, 2019).

Em relação aos locais de Corumbá onde se realiza a celebração do Banho de São João, verifica-se que a mesma se desenvolve na Ladeira Cunha e Cruz e também no Porto Geral (Souza, Santos e Barros, 2015). Cada um desses lugares assume um papel singular durante a realização deste evento.

Na Ladeira Cunha e Cruz, adornada para a festa, devotos e festeiros se juntam desde o cair da noite para levar seus andores em procissão até o Rio Paraguai. (Iphan, 2019). Segundo Melo (2019), a procissão na Ladeira Cunha e Cruz conta com a presença de bandas de sopro e percussão que entoam o hino a São João, dando início à descida do santo.

A devoção à São João Batista em Corumbá-MS se manifesta de maneira singular no Banho de São João, uma tradição carregada de fé, cultura e sincretismo religioso. A participação de adeptos do Candomblé nessa festividade é marcante, enriquecendo-a com elementos únicos e fortalecendo o diálogo inter-religioso. As vestimentas tradicionais e os andores que ostentam os nomes das casas de Candomblé demonstram a força e a organização dessa comunidade, além de sua presença na celebração. Ao longo da procissão, os adeptos do Candomblé carregam um andor com imagens sacras de São João Batista e entoam o ponto “Meu Pai São João Batista, Ele é Xangô”, uma homenagem que traduz a sincretização entre a fé católica e a religiosidade afro-brasileira (Iphan, 2019).

Após contextualizarmos um pouco da história e a importância cultural da celebração do Banho de São João em Corumbá-MS, vamos analisar as cantigas de devoção a São João que integram essa festividade.

ANÁLISE DAS CANTIGAS DE SÃO JOÃO

As cantigas de São João, entoadas durante a descida dos andores na celebração do Banho de São João, em Corumbá-MS, vão além da mera musicalidade, consistindo em um entrelaçamento de fé, tradição e a multiplicidade de crenças que constituem a identidade cultural local.

A página 3 da cartilha “Corumbá e o Banho de São João: História e Cultura” (Voks, Cunha e Cuellar, 2023), os autores fornecem uma nota de rodapé que faz uma descrição da cantiga: “Cantiga entoada na Ladeira Cunha e Cruz (Corumbá/MS), durante a descida dos andores, acompanhada de uma banda que alterna entonações sacras e carnavalescas.” (Voks, Cunha e Cuellar, 2023, p. 3).

No Dossiê de Registro do Banho de São João de Corumbá/Ladário (2019), elaborado pelo Iphan, encontramos o ponto “Meu Pai São João Batista, Ele é Xangô”. O ponto “Meu Pai São João Batista, Ele é Xangô”, entoado por fiéis da Umbanda e do Candomblé em Corumbá e Ladário, serve como uma referência crucial para compreender a participação dos adeptos dessas religiões na celebração do Banho de São João.

Ao analisarmos as cantigas de São João, podemos observar o funcionamento delas como um elo entre a fé cristã, a cultura popular e a religiosidade afro-brasileira. Por meio da música, devotos celebram o santo, expressando sua fé e devoção de maneira autêntica e plural, revelando a riqueza cultural e a diversidade religiosa que caracterizam o Banho de São João de Corumbá-MS

Cantigas de São João

Apresentamos as cantigas de São João coletadas na cartilha e no documento do Iphan. Cada cantiga é identificada por um número, e inclui a letra tal como aparece nas obras originais (Quadro 1).

Cantiga 1	Cantiga 2
“Se São João soubesse, que hoje era o seu dia. Descia do céu à terra com prazer e alegria. Descia do céu à terra com prazer e alegria. João batizou Cristo, Cristo batizou João. Ambos foram batizados no rio de Jordão.” (Voks, Cunha e Cuellar, 2023, p. 3).	“Meu Pai São João Batista, Ele é Xangô É dono do meu destino até o fim Se um dia me faltar a fé no meu Senhor Que role essa pedreira sobre mim” (Iphan, 2019, p. 79).

Quadro 1. Cantigas de São João

Fonte: Elaboração própria (2024)

Após a representação das letras das cantigas de São João, obtidas da cartilha e do documento do Iphan, procederemos com uma análise sob a perspectiva da semiótica discursiva. O foco da nossa investigação recai sobre os conceitos de percurso gerativo dos sentidos (Barros, 2021), com ênfase no nível discursivo, e a figuratividade (Bertrand, 2003). Esta análise nos possibilitará explorar o vasto universo cultural presente nessas composições.

Análise semiótica discursiva das cantigas

Cantiga 1

A Cantiga 1 é uma cantiga entoada no contexto da celebração do Banho de São João de Corumbá-MS, mais especificamente no momento de descida dos andores nas ladeiras da cidade.

A partir do conceito de percurso gerativo dos sentidos de Barros (2021), especialmente o nível discursivo, percebe-se que a cantiga se passa no tempo presente e na Terra, especificamente no Rio Jordão (Fiorin, 1999). Os atores da canção consistem no cantor, São João e Jesus Cristo. Os temas da canção são fé, batismo e salvação. São João Batista e Jesus Cristo aparecem na cantiga como figuras de salvação e redenção, e o Rio Jordão como símbolo de purificação e renascimento. Trata-se, portanto, de uma cantiga que utiliza uma variedade de elementos semióticos para transmitir sua mensagem de fé, batismo e salvação.

O conceito de figuratividade (Bertrand, 2003) está presente na cantiga 1 e evoca imagens vívidas na mente do receptor, como a descida de São João do céu e o batismo no rio Jordão. Essas imagens contribuem para a imersão do público na atmosfera da festa junina e no universo religioso da cantiga. A isotopia da alegria transmite um sentimento de felicidade e devoção ao santo. A menção ao batismo, por sua vez, pode despertar emoções como fé, esperança e redenção. Deste modo, a cantiga convida o público a refletir sobre a fé, a devoção e a relação entre o humano e o divino. A figura de São João, descendo do céu para celebrar com o povo, simboliza a proximidade de Deus e a importância da fé na vida das pessoas.

Cantiga 2

Com base no nível discursivo do percurso gerativo dos sentidos (Barros, 2021), temos que a cantiga 2 se situa em um tempo e espaço indefinidos, criando uma aura de universalidade e atemporalidade (Fiorin, 1999). Os atores do discurso – o cantor, São João Batista e Xangô – assumem papéis distintos, mas convergem para a temática central da fé e do destino.

Temas como fé, destino, submissão, punição e sincretismo¹ se entrelaçam. A fé em São João Batista e Xangô se torna o pilar fundamental da vida do cantor, enquanto a submissão ao destino, representado por Xangô, é vista como algo inevitável. O medo da punição por perder a fé reforça a importância da crença e do compromisso religioso.

O sincretismo, a fusão harmoniosa de elementos do Cristianismo e do Candomblé, emerge como um tema central. A cantiga celebra a coexistência de diferentes crenças, demonstrando a diversidade da cultura brasileira.

Figuras como São João Batista e Xangô simbolizam a fé e o poder, enquanto o destino se apresenta como uma força incontrolável que guia a vida do cantor. A punição, representada pela metáfora da “pedreira rolando sobre mim”, simboliza as consequências da perda da fé. O sincretismo, por sua vez, assume o papel de ponte entre diferentes crenças, unindo-as em uma celebração da fé e da espiritualidade.

1. No contexto deste artigo, o termo ‘sincretismo’ refere-se à mistura de elementos de diferentes religiões em uma única prática ou crença, se diferenciando do conceito semiótico de sincretismo (Discini, 2004).

Em suma, constata-se que a cantiga 2 se destaca pela maneira como explora a coexistência de diferentes crenças em um contexto sincrético. A análise semiótica discursiva nos permite investigar os múltiplos significados presentes na cantiga, revelando uma profunda reflexão sobre a fé, o destino e as crenças que moldam a cosmovisão do cantor.

Com base no conceito de figuratividade de Bertrand (2003), investigamos as camadas de significado presentes nos versos da cantiga 2, explorando a riqueza cultural que permeia essa manifestação. Na cantiga, duas isotopias principais se fazem presentes: a fé religiosa cristã e a cultura afro-brasileira. A fé se manifesta na devoção a São João Batista, figura sagrada do Cristianismo, enquanto a cultura afro-brasileira se expressa na figura mítica de Xangô, orixá venerado no candomblé e na umbanda. Essa fusão de crenças revela a riqueza cultural do Brasil e a força da fé popular, que se adapta e incorpora elementos de diferentes origens.

A cantiga utiliza figuras de linguagem, construindo imagens vívidas e intensificando o impacto emocional. A metáfora da “pedreira” representa o peso da dúvida e a fragilidade da fé, enquanto a comparação de Xangô com o “dono do destino” reforça a crença no poder do orixá. A personificação de São João Batista como “pai” cria uma conexão emocional profunda com a figura sagrada. A cantiga provoca diversos efeitos de sentido no receptor, como toques em uma alma sensível. A “pedreira” rolando evoca o sentimento de culpa e medo, enquanto a reflexão sobre a importância da fé nos convida a fortalecer nossa crença e buscar a redenção. Essa jornada emocional nos aproxima do eu lírico e nos faz refletir sobre nossas próprias crenças e valores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados da análise semiótica discursiva das Cantigas 1 e 2, com foco na temática da fé, do destino e do sincretismo. As cantigas 1 e 2, inseridas no contexto da tradição do Banho de São João, revelam um conjunto de significados que nos convidam a refletir sobre a relação do ser humano com o divino e a coexistência de diferentes sistemas de crenças.

A análise da Cantiga 1, revela uma mensagem de fé, batismo e salvação. Através do percurso gerativo dos sentidos de Barros (2021), especificamente no nível discursivo, percebemos que a cantiga se situa no presente e na Terra, tendo como cenário principal o Rio Jordão. São João Batista e Jesus Cristo emergem como os protagonistas da cantiga, personificando a fé e a redenção. O batismo, representado pelo Rio Jordão, simboliza a purificação e o renascimento espiritual. A cantiga se torna, assim, um veículo para transmitir uma mensagem de fé e esperança, convidando o público a refletir sobre sua relação com o divino.

A figuratividade presente na cantiga 1, conforme o conceito de Bertrand (2003), evoca imagens vívidas na mente do receptor, como a descida de São João do céu e o batismo no Rio Jordão. Essas imagens contribuem para a imersão do público na atmosfera da festa junina e no universo religioso da cantiga. A isotopia da alegria permeia os versos, transmitindo um sentimento de felicidade e devoção ao santo. A menção ao batismo desperta emoções como fé, esperança e redenção, convidando o público a refletir sobre a importância da fé na vida individual e coletiva. A figura de São João Batista, descendo do céu para celebrar com o povo, simboliza a proximidade de Deus e a relevância da fé na vida das pessoas. A cantiga se torna, portanto, um convite à reflexão sobre a fé, a devoção e a relação entre o humano e o divino, fortalecendo os laços entre a comunidade e sua tradição religiosa.

Na Cantiga 2, temáticas relacionadas à fé, ao destino e ao sincretismo se destacam.

Por meio do nível discursivo do percurso gerativo dos sentidos (Barros, 2021), podemos observar que ela se passa em um tempo e espaço indefinidos, o que lhe confere um caráter universal e atemporal. Essa característica permite que a mensagem da cantiga transcende fronteiras culturais e religiosas, alcançando um público amplo e diverso.

O cantor, São João Batista e Xangô, considerados os atores do discurso, assumem papéis distintos, mas convergem para a temática central da fé e do destino. A fé em São João Batista e Xangô se torna o pilar fundamental da vida do cantor, enquanto a submissão ao destino, representado por Xangô, é vista como algo inevitável. O medo da punição por perder a fé reforça a importância da crença e do compromisso religioso.

O sincretismo, a fusão harmoniosa de elementos do Cristianismo e do Candomblé, emerge como um dos temas centrais da cantiga. A cantiga celebra a coexistência de diferentes crenças, demonstrando a diversidade da cultura brasileira e a riqueza da fé popular. Essa fusão de crenças revela a capacidade do ser humano de integrar diferentes sistemas de crenças em sua busca por significado e transcendência.

A análise da figuratividade (Bertrand, 2003) na Cantiga 2 revela a riqueza de recursos linguísticos utilizados para transmitir mensagens complexas e despertar emoções no público. As metáforas, comparações e personificações presentes na cantiga contribuem para a construção de imagens vívidas, a evocação de sentimentos e a intensificação da experiência emocional do receptor. Através da análise da figuratividade, podemos compreender com mais profundidade os temas da fé, do destino e do sincretismo presentes na cantiga, além de apreciar a beleza e a expressividade da linguagem cancional.

Deste modo, figuras como São João Batista e Xangô simbolizam a fé e o poder, enquanto o destino se apresenta como uma força incontrolável que guia a vida do cantor. A punição, representada pela metáfora da “pedreira rolando sobre mim”, simboliza as consequências da perda da fé. O sincretismo, por sua vez, assume o papel de ponte entre diferentes crenças, unindo-as em uma celebração da fé e da espiritualidade.

A cantiga 2 se destaca pela maneira como explora a coexistência de diferentes crenças em um contexto sincrético. A análise semiótica discursiva nos permite investigar os múltiplos significados presentes na cantiga, revelando uma profunda reflexão sobre a fé, o destino e as crenças que constroem a visão de mundo do cantor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou a rica tradição do Banho de São João realizado em Corumbá, Mato Grosso do Sul, por meio da análise semiótica discursiva das cantigas entoadas durante a descida dos andores nas ladeiras históricas de Corumbá-MS.

A análise semiótica discursiva realizada neste estudo nos proporcionou uma imersão profunda na cultura local dessa cidade pantaneira. A partir das cantigas, constatamos a presença de temas como a fé, o destino e o sincretismo religioso, elementos que se entrelaçam para formar a identidade única do povo corumbaense. Deste modo, as cantigas se revelam como ferramentas de expressão e transmissão cultural, preservando memórias ancestrais e garantindo a perpetuação da tradição.

Por fim, constata-se que os objetivos propostos neste estudo, tanto os gerais quanto os específicos, foram alcançados. Assim, temos que esta pesquisa contribui para a compreensão da cultura popular corumbaense, destacando a importância das cantigas de São João na construção da identidade local. A pesquisa abre caminho para futuras investigações que explorem ainda mais as nuances dessa rica tradição e fortaleçam a preservação da cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 187-219.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.

CAVALCANTE, Eliane Pereira; ARRAIS, Maria Nazareth de Lima. Uma Análise Semiótica da Cantiga O Cravo brigou com a Rosa. **Multidebates**, v. 2, n. 1, p. 12-24, 2018.

DISCINI, Norma. **O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura**. São Paulo: Contexto, 2004.

FLANDOLI, Beatriz Xavier; ROSA, Andreia Marsaro da; DIAS, Ramona Trindade Ramos. O Banho de São João: sincretismo de religiões e culturas e sua adaptação à institucionalização. **Revista GeoPantanal**, v. 10, n. 19, p. 9-25, 2015.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. **Organon**, v. 9, n. 23, 1995.

FIORIN, José Luiz. **As Astúcias da Enunciação**. São Paulo: Ática, 1999.

FUNDTUR-MS. Campo Grande-MS, 20 maio. 2021. Disponível em: <https://www.turismo.ms.gov.br/banho-de-sao-joao-ms-e-reconhecido-como-patrimonio-cultural-do-brasil/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

IPHAN. Dossiê de Registro - Banho de São João de Corumbá/Ladário - MS: subsídios para registro como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. Campo Grande: Iphan, 2019.

MELO, Rogério Zaim de. A cultura lúdica no banho de São João. **Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte**, n. 16, p. 73-81, 2019.

ROCHA, João Paulo. **O espetáculo semiótico do Pastoril de Teixeira-PB: resgate da cultura tradicional através das cantigas de folguedo**. 2018. 42 f. Monografia (Graduação em Letras / língua portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

RODRIGUES, Marisa Nóbrega. **O espetáculo semiótico do Cancioneiro da Paraíba: canto, gesto e verbalização**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SALVADOR, Elizabeth *et al.* Arraial do Banho de São João em Corumbá–MS. **Anais do Simpósio Sul-Mato-Grossense de Administração**, v. 4, n. 4, p. 725-737, 2021.

SILVA, Gislene. As Cantigas de Santa Maria: uma análise Semiótica. **Revista do Sell**, v. 6, n. 3, p. 1-17, 2017.

SOUZA, Osmar Nascimento; SANTOS, Gilberto Rodrigues dos; BARROS, Bárbara Regina Gonçalves da Silva. Banho de São João: Reflexos na Economia de Corumbá. **Revista GeoPantanal**, v. 10, n. 19, p. 27-38, 2015.

TATIT, Luiz. **Análise semiótica através das letras**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

VOKS, Douglas; CUNHA, Guilherme; CUELLAR, Leonardo. **Corumbá e o banho de São João**. 1. ed. Florianópolis, SC: Imaginar o Brasil Editora, 2023.

INFÂNCIA E ENVELHESCÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE CRÔNICAS DE MÁRIO PRATA

Data de aceite: 01/07/2024

Eldio Pinto da Silva

Professor Orientador e Doutor da
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
– UFERSA

Duane Emília da Nóbrega Salviano

Graduada em Engenharia de Aquicultura
pela Universidade Federal do RN- URFN–
Graduada em Libras pela Instituto Brasil
de Ensino – IBRA

Laiane Soares de Oliveira

Graduada de Letras Libras na
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
– UFERSA

RESUMO: Algumas crônicas de Mário Prata apontam para uma percepção sobre a infância e a envelhecimento. Separamos três crônicas abordar o tema, são elas: “Você é um envelhescente?”; “Criança diz cada uma...”; “Gestantes, idosos e deficientes”. Nelas podemos observar que Mário Prata sobre situações entre crianças, adultos, mulheres e idosos e também refletem sobre “pequenas corrupções” que acontecem diariamente como, por exemplo, cortar a fila em um supermercado, falar em momento inoportuno. As crônicas citadas foram trabalhadas na comunidade Bom

Jesus em Campo Grande (RN), sendo lidas e discutidas com crianças e idosos entrevistados. É possível observar que a envelhecimento é uma transição, uma preparação para a velhice e que essa época vivida em nossas vidas, segundo Mário Prata, não é conhecida por muitos, é algo que se encaixa perfeitamente no percurso do desenvolvimento humano. Para melhor compreendermos a comparação entre infância e envelhecimento foi realizada atividades com crianças de 5 a 6 anos, com 3 idosos. Os resultados percebem-se que, apesar de toda a evolução que a nossa sociedade vem vivenciando, tanto negativas como positivas, as crianças de hoje ainda veem os idosos com uma visão esperançosa e admirável. É possível ver em alguns relatos a diferença de vivência de cada uma delas, pois as crianças de antes viviam com mais intensidade e as de hoje estão mais ligados a tecnologia. E essa adultização precoce pode advir da exposição aos tecnológicos, conforme aponta o texto “A Consciência do Eu e a Psicologia de Steiner e Wallon”, de Jonas Bach Junior e Elizabete Villibor Flory. No decorrer da vida, os exemplos advindos dos adultos serão modelos para as crianças e pelo fato de espelharem suas personalidades na dos

adultos. Teremos também como referencial teórico o texto “A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais”, de Renata Lopes de Siqueira et al e Anita Liberalessa Néri com “O que a Psicologia tem a oferecer ao estudo e à intervenção no campo do envelhecimento no Brasil” e “Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da Velhice”.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Envelhescência; Mário Prata.

CHILDHOOD AND AGEING IN THE PERCEPTION OF CHRONICLES BY MÁRIO PRATA

ABSTRACT: Some of Mário Prata’s chronicles point to a perception about childhood and aging. We have separated three chronicles to cover the topic, they are: “Você é um envelhescente?”, “Criança diz cada uma...” e “Gestantes, idosos e deficientes”. In them we can observe that Mário Prata talks about situations between children, adults, women and the elderly and also reflects on “small corruptions” that happen daily, for example, cutting the line at a supermarket, speaking at an inopportune moment. The aforementioned chronicles were worked on in the Bom Jesus community in Campo Grande (RN), being read and discussed with children and elderly people interviewed. It is possible to observe that aging is a transition, a preparation for old age and that this period experienced in our lives, according to Mário Prata, is not known by many, it is something that fits perfectly into the path of human development. To better understand the comparison between childhood and aging, activities were carried out with children aged 5 to 6, with 3 elderly people. The results show that, despite all the evolution that our society has been experiencing, both negative and positive, today’s children still see the elderly with a hopeful and admirable vision. It is possible to see in some reports the difference in their experiences, as children in the past lived with more intensity and those today are more connected to technology. And this early adultization can come from exposure to technology, as pointed out in the text “A Consciência do Eu e a Psicologia de Steiner e Wallon”, by Jonas Bach Junior and Elizabete Villibor Flory. In the course of life, the examples that come from adults will be models for children and because they mirror their personalities in that of adults. We will also have as a theoretical reference the text “A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais”, by Renata Lopes de Siqueira et al and Anita Liberalessa Néri with “O que a Psicologia tem a oferecer ao estudo e à intervenção no campo do envelhecimento no Brasil” and “Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da Velhice”

KEYWORDS: Infancy; Aging; Mário Prata.

INTRODUÇÃO

Esse artigo realiza uma leitura de três crônicas de Mário Prata com a abordagem sobre infância e envelhecimento, são elas: “Você é um envelhescente?”¹, “Criança diz cada uma...”² e “Gestantes, idosos e deficientes”³. Nelas observamos o relato de Mário Prata em relação a situações com a presença de crianças, adultos e idosos refletindo “pequenas corrupções como, por exemplo, furar a fila em um supermercado, falar em momento inoportuno. As crônicas foram trabalhadas na comunidade Bom Jesus em Campo Grande (RN), sendo lidas para crianças e idosos. Observamos a envelhecimento como uma preparação para a velhice e que, segundo Mário Prata, não é reconhecida, mas que se encaixa no percurso do desenvolvimento humano. Para melhor compreendermos a comparação entre infância e envelhecimento foi realizada atividades com 4 crianças de 5 a 6 anos, com 3 idosos.

Em primeiro lugar, vamos destacar o que reflete cada crônica: em “Você é um envelhescente?”, Mário Prata relata sobre uma época na vida das pessoas que, com certeza, é desconhecida para muitos, ele afirma que o desenvolvimento do ser humano não é dividido em apenas quatro momentos (infância, adolescência, maturidade e idoso) como sempre ouvimos falar mas, sim, em cinco partes: a infância, a adolescência, a maturidade, a envelhecimento e a velhice. Para Mário Prata, a envelhecimento é nada mais que uma preparação para velhice e na sua crônica ele descreve esse estágio das nossas vidas como um estágio maravilhoso e que precisamos conhecer. “A envelhecimento nada mais é que uma preparação para entrar na velhice, assim com a adolescência é uma preparação para a maturidade. Engana-se quem acha que o homem maduro fica velho de repente, assim da noite para o dia. Não. Antes, a envelhecimento.” (Prata, 1997, p. 13).

Já na crônica “Criança diz cada uma...” relata histórias um tanto que engraçadas de crianças, todos sabemos que crianças quando querem e quando não querem são um tanto que inoportunas, falam tudo o que querem mesmo que não sejam solicitadas, então nesta crônica as crianças retratam situações inusitadas e nos passam a verdadeira imagem de inocentes e puras: “- A festa tava boa, só que você errou de bufê, Era aniversário de uma menina que eu nunca tinha visto na vida. Mas foi legal. Ajudei até o mágico. O nome dela é Andréa.”. (Prata, 1997, p. 46).

E, por último, a crônica “Gestantes, Idosos, Deficientes”, que fala sobre um tipo de “pequena corrupção” que acontece diariamente com praticamente todas as pessoas que frequentam filas em todo o Brasil, a situação expressa um momento em que uma mulher quer ter prioridade sem ter a idade certa para isso, ou seja, retrata a falta de educação e de respeito:

1. <https://www.vivaavelhice.com/2019/10/o-envelhescente-por-mario-prata.html>

2. <https://marioprata.wordpress.com/cronicas/crianca-diz-cada-uma>

3. http://releituras.com/marioprata_gestantes.asp

Sábado, supermercado supercheio. Entro para comprar três latinhas de cerveja. Dab, alemã, sem álcool.

Vou para a “fila de até dez”, que está emperrada porque a mocinha está fechando uma temporada e, para passar para a outra mocinha, tem de dar baixa não sei em quê. Olho as filas normais. Imensas. Gente com dois carrinhos. Alfices convivendo com milhares de papéis higiênicos. Lá no fundo, uma fila. Só um velhinho.

(Gestantes, idosos e deficientes [Mario Prata] – RUBEM (wordpress.com))

E apesar de as crônicas de Mário serem um pouco impactante e o modo como Mário Prata envolve a realidade com suas crônicas chamam a atenção dos leitores, pois ele relata histórias que qualquer um já pode ter vivido, então o leitor pode se identificar com as situações. Enfim, as crônicas retratam o que as crianças podem dizer em momentos entre família e amigos, e na crônica “Você é um envelhescente?” é algo que acontece com todos os seres humanos e que talvez muitos não saibam ou não conheçam a envelhescência e isso pode chamar a atenção e despertar a curiosidade para entender do que se trata.

Após a leitura das crônicas surgiram algumas curiosidades como, por exemplo; como eram as crianças de antes e como são as crianças de hoje? O que elas têm em comum? Como as crianças de hoje reagiriam a “pequenas corrupções” que acontecem entre as pessoas? Como as crianças de hoje veem os idosos?

E para responder essas perguntas, foi realizada uma pesquisa com algumas crianças e alguns idosos. Desse modo, para compreender melhor e para a organização desse estudo, a nossa pesquisa aconteceu com crianças da Creche Casulo de Bom Jesus, em Campo Grande (RN), fizemos um pequeno teatro com fantoches, de uma forma mais lúdica, lemos as crônicas e em seguida fizemos um pequeno questionário com quatro crianças, com as seguintes perguntas: Como você ver os idosos? Como você quer ser quando estiver velhinho(a)? Podemos destacar, segundo Néri (2004, p. 71), que: “No Brasil, nos últimos sessenta anos, houve expressiva evolução da expectativa de vida por ocasião do nascimento: em 1900, girava em torno de 34 anos; em 1940, era de 39; em 1960, 41; em 1970, 59; em 1980 e 1990, 61. Estima-se que será de 71 anos em 2010 e de 75 em 2020”. Essas mudanças refletem na expectativa de vida, assim cada vez mais é importante discutir sobre a convivência entre crianças e idosos. Já com os idosos, fizemos a leitura das crônicas e depois aplicamos o questionário de uma forma mais teórica.

MÁRIO PRATA

Mário Alberto Campos de Moraes Prata, conhecido como Mário Prata, nasceu em Uberaba, em Minas Gerais, em 11 de Fevereiro de 1946. Mário é um escritor, dramaturgo e novelista brasileiro, passou grande parte da juventude em Lins, cidade no interior de São Paulo, onde através do seu interesse pela leitura e pela escrita, redigia o jornalismo da escola. Com 14 anos de idade, com o pseudônimo de Franco Abbiuzzi, começou a escrever para a coluna social do jornal Gazeta de Lins e logo estava escrevendo artigos e reportagens, Mário ingressou na Faculdade de São Paulo na década de 1960.

Sua estreia na literatura foi em 1969, com o texto “O Morto que Morreu de Rir”. Explorando diversos gêneros literários, escreveu telenovelas e de peças de teatro, entre eles: a novela *Estúpido Cupido* (1976), as peças de teatro *Fábrica de Chocolate* (1979) e *Besame Mucho* (1987) e os livros *Schifaizfavoire - Dicionário de Português* (1994), *Diário de um Magro* (1997), *Minhas Mulheres e Meus Homens* (1998) e *Purgatório* (2007). Participou de dez coletâneas literárias e da coleção *Quem Conta um Conto*, projeto adotado em escolas, com organização do professor Samir Curi Meserani. De 1970 a 1987, Mario Prata também escreveu e participou de cinco publicações para o público infantil. Em 2000, escreveu inteiramente online o livro *Os Anjos de Badaró*, o primeiro projeto do tipo no país. Na primeira década do século XXI, lançou *Minhas Tudo* (2001), *Buscando o seu Mindinho* (2002), *Palmeiras, um Caso de Amor* (2002), *Diário de um Magro 2* (2004), *Paris, 98!* (2005), *Purgatório – A Verdadeira História de Dante e Beatriz* (2008) e *Cem Melhores Crônicas* – que, na verdade, são 129 (2008). Mario Prata também se dedicou à literatura policial, com dois livros publicados do gênero: *Sete de Paus* (2008) e *Os Viúvos* (2010). Sua publicação mais recente é o *Almanaque Pinheiro Neto*, lançado em 2012.

CRIANÇAS E A VISÃO SOBRE ENVELHESCENTES DA PRÓXIMA GERAÇÃO

Ao olhar para as três crônicas: “Você é envelhescente?”, “Criança diz cada uma..”; “Gestantes, idosos e deficientes”, de Mário Prata com uma visão mais ampla podemos observar a fixação da descrição do início e do final da vida, ao longo desse percurso não percebemos que estamos envelhecendo, que quando criança dizíamos coisas que não tínhamos noção, chegamos a condenar “pequenas corrupções”, mas, muitas vezes, esquecemos de muitas coisas, de que é errado dizer de tudo, é errado querer se beneficiar de situações proibidas. Essas características do ser humanos refletem nas personalidades, na moral e no respeito, é isso que Mário Prata quer transmitir em relação à vida cotidiana. Segundo Junior e Flory (2020, p. 4):

Na perspectiva de Wallon, o desenvolvimento da criança é resultado dinâmico da recíproca influência entre a motricidade, a afetividade, a inteligência e a personalidade. Além disso, é marcado por conflitos de origem externa e interna, conflitos que operam como propulsores do desenvolvimento e que são dinamogênicos. A divisão do desenvolvimento em diferentes estágios corresponde à funcionalidade de cada fase, cada etapa subsequente não é mera ampliação da anterior, “mas uma reformulação. Com frequência, instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança” (GALVÃO, 1995, p.40).

Podemos perceber que Wallon apresenta o desenvolvimento da criança em estágios, isso reflete a construção do “eu” e a formação de sua personalidade, as relações sociais atuam na construção do mundo e o estabelecimento da realidade na infância. Assim, tentamos analisar características das personalidades das crianças e de como enxergam a próxima geração de idosos. Vale salienta que a dinâmica do desenvolvimento humano é a construção da autonomia e os estágios refletem a formação do sujeito e de suas relações sociais.

Neste trabalho, foram entrevistadas 4 crianças e 3 “envelhecetes”, ao todo 7 entrevistados. Fizemos entrevistas com crianças de 5 a 6 anos da comunidade Bom Jesus em Campo Grande (RN), não iremos revelar os nomes das crianças, mas trataremos por nomes fictícios. Vale destacar que para fazer as perguntas que selecionamos, contamos as crônicas nessa sequência para as crianças *Você é envelhecete?*; *Criança diz cada uma..* e *Gestantes, idosos e deficientes* e averiguamos diferentes respostas inspiradas nas respectivas crônicas. Na última crônica, as crianças perceberam que existe uma discussão numa fila de supermercado, eles destacaram que a senhora brigou com um homem que estava na fila de forma errada, e no final se descobriu que a senhora briguenta também não era idosa e estava tentando usufruir de um direito que não lhe pertencia. Todas as crianças entrevistadas concordaram que não é ético furar a fila, e que isso é um problema. Segundo Junior e Flory (2020, p. 6): “O pensamento da criança pequena é caracteristicamente sincrético, ou seja, imiscuído aos acontecimentos do seu entorno. O momento em que o ser humano passa a ter consciência de si, que algo emana de si próprio de modo independente de seu ambiente, é uma conquista”.

Após a leitura das crônicas, solicitamos que as crianças fizessem desenhos do que acreditam que seja a honestidade. Vejamos nas Figura 1 e 2 como descreveram a situação e de que é errado brigar e desrespeitar regras pré-definidas como o caso da fila.



Figura 1- Desenho de Miguel e Joyce retratando o que é honestidade para eles.

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

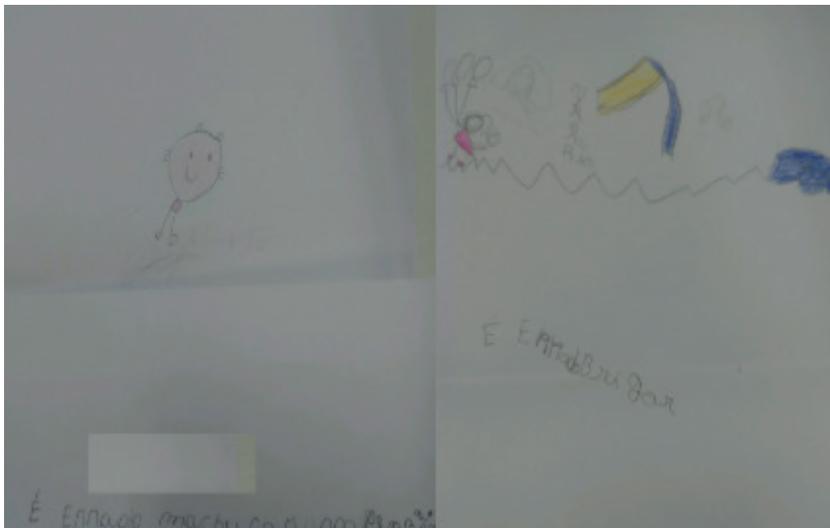


Figura 2- Desenho de Sofia e Ester retratando o que é honestidade para elas

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

O relacionamento família/idoso tem correlação direta com o processo de comunicação interpessoal entre seus integrantes. E o modo como o relacionamento se dá entre crianças e idosos pode refletir nos idosos que teremos no futuro, haja vista que, segundo Wallon (1971, p. 205):

[...] a partir dos três anos, a criança começa a se conduzir e a se conhecer como um sujeito distinto de outrem. E para chegar a se analisar, a buscar fórmulas graças às quais tentará exprimir sua individualidade subjetiva, faz-se-lhe mister passar por uma evolução que a levará até a adolescência ou à idade adulta e cujos graus e formas variam, consideravelmente, de pessoa para pessoa.

A consciência da individualidade precisa transpor o mundo das percepções, sensações e emoções. Assim, a criança inaugura a capacidade da consciência de si, mudando seu comportamento e relações com o ambiente e com as pessoas, sendo que a relação com o idoso passa a ser um ponto crucial para o desenvolvimento da personalidade. Dessa forma, a criança vai criando a capacidade de se identificar com o adulto, que normalmente é o avô ou a avó. Os exemplos vindos dos adultos serão modelos para as crianças, elas irão procurar imitar os adultos ou se igualar a eles.

Em uma das perguntas das entrevistas, as crianças foram questionadas porque se deve respeitar os mais velhos, e obtemos as seguintes respostas: Ester falou que a mãe dela disse que tem que “respeitar a todos”, logo, podemos averiguar que ela vê na mãe um modelo a ser seguido. Percebe-se que o caráter da formação da personalidade vai se desenvolvendo pelas relações familiares e com o contato com outras pessoas, o desenvolvimento psicológico da criança deriva das interrelações sociais, sejam familiares

ou escolares. Para Junior e Flory (2020, p. 9), a criança desenvolve “A consciência do eu surge por volta dos três anos de idade, quando a criança tem a evidência de que não é igual aos outros seres humanos e passa a inaugurar o emprego linguístico de uma palavra que, até o fim da sua vida, irá designar a si própria, ‘eu’.”.

Ainda sobre o respeito aos mais velhos, as crianças responderam que tem que respeitar porque eles cuidam deles ou porque é necessário respeitar a todos, logo a forma como veem os idosos (Figura 3) reflete carinhosamente em como elas querem ser no futuro.

Ao fazer a pergunta: Como vocês querem ser quando forem velhinhos? As crianças responderam, quero ser:

“Carinhosa com todo mundo”- Ester;

“Muito inteligente”- Miguel;

“Ajudar as pessoas”- Sofia;

“Cuidar de Crianças”- Joyce

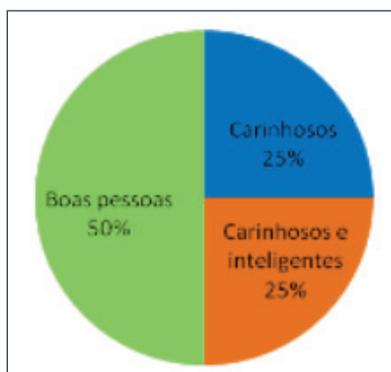


Figura 3- O que as crianças acham dos idosos

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

A linguagem espontânea entre crianças, como o comportamento nas condutas sociais, permanece ainda a meio caminho da verdadeira socialização. Muitas vezes, as crianças não compreendem o mundo das mesma forma que os adultos por estarem em desenvolvimento do “eu”. Na concepção de Junior e Flory (2020, p. 11):

O eu como centro da consciência passa a ser capaz, paulatinamente, de objetivar suas experiências no mundo. Ou seja, a criança não reage mais exclusiva e diretamente aos estímulos presentes em seu ambiente, mas vai adquirindo a habilidade de ter relação com o passado através de imagens de suas vivências. Assim, ela transpõe aos poucos o que lhe é atual e imediato e passa a articular suas percepções e ações no mundo através de suas representações.

O desenvolvimento da criança se configura como um devir da consciência infantil pelas experiências no mundo. Cada criança deve percorrer pela diversidade dos contextos sociais, pois cada contexto social tem sua função e determinação. A criança desenvolve na sua relação com o mundo, na sua interação com os adultos, com os idosos, esse percurso de desenvolvimento é contínuo e apresenta avanços e retrocessos, dependendo das inter-relações sociais e outros fatores psíquicos.

Com a leitura de “Criança diz cada uma...”, separamos dois trechos para destacar:

Já disse que meu filho se chama Antonio. Um dia, ele tinha uns quatro anos, dei uma bronca nele sei lá porque e ele me xingou, feroz: – Você é uma anta!!! No que eu, sem perder a calma, perguntei: – Ah, é? E quem é filho de anta, o que quê é? Pensou dois segundos e me desarmou completamente: – Filho de anta é... é... Antonio.

E o pai daquele garotinho, o Bruno, foi designado para trabalhar em Washington durante dois anos. Na viagem, a mãe foi explicando ao Bruno, quatro anos, como seria a vida nos Estados Unidos, que lá é tudo diferente, o povo, a comida e, principalmente, a língua. Bruno ouvia tudo, no avião, muito curioso. – Como que é a língua, mãe? – É outra língua, completamente diferente. Mas, com o tempo, você vai se acostumando. Uma semana depois, a mãe vai buscar o filho na escola, depois do primeiro dia de aula. Bruno tinha passado o dia inteiro lá. Vem a professora americana, toda preocupada: – Seu filho é um amor. Participou de todas as atividades. Só que não disse uma única palavra. Não abriu a boca nem na hora do lanche. Voltando para a casa, a mãe pergunta ao filho: – A professora me disse que você não abriu a boca nem para comer. Sem fome, filho? Estranhou a comida? – E eu sou bobo? Se eu abro a boca eles trocam a minha língua...

Percebe-se que afetividade e cognição precisam ser levadas em conta quando tratamos de relacionamentos familiares, podem ocorrer influências e interferências nas ações e falas das crianças, isso reflete no desenvolvimento infantil. Analisando a Teoria de Steiner, Junior e Flory (2020, p. 16) salientam: “Para Steiner, a psique humana é constituída por uma dinâmica tríplice entre pensar, sentir e querer, inter-relacionada ao desenvolvimento das dimensões físicas, vitais e espirituais do ser humano”.

Em algumas partes da crônica “Criança diz cada uma...” omitimos algumas informações para as crianças, pois consideramos certos trechos muito inapropriados para a idade delas, em contrapartida, os idosos e os envelhescentes não se espantaram com o que tem na crônica, ainda mencionaram que grande parte da culpa é o acesso desenfreado dos jovens a internet.

Existe dois momentos que Mário Prata traz à tona essa questão da sexualização infantil e em como as crianças são expostas desde cedo a informações que acabam por surpreender a geração mais antiga quanto a precoce sexualização dessa geração exposta a tantas informações que, muitas vezes, saem do controle dos próprios pais. Vejamos o que diz a crônica:

Uma minha prima, hoje já casada e com dois filhos, quando tinha uns doze anos a mãe a chamou para um reservado:

– Hoje eu vou lhe ensinar o que é sexo.

A menina já fez cara feia. E a mãe começou lá pelo princípio com a história da maçã.

– Uma vez Adão e Eva estavam no paraíso e...

– Isso eu já sei. Pula.

– O homem tem uma sementinha e...

– Isso eu já sei. Vai mais para a frente.

– Bem, para nascer uma criança é preciso que...

– Pô, mãe, eu sei como é. Pode pular essa parte.

– Bem, a mulher ter um órgão chamado útero...

– Grande novidade, mãe.

– O espermatozóide tem umas substâncias...

– A porra.

– Isso. Escuta aqui, menina. O que é que você não sabe?

– O que é que a senhora ser saber? Pode perguntar, mãe. Pergunta!

Observa-se que a mãe quer explicar a sua filha sobre sexo e a resposta da criança foi: “– O que é que a senhora ser saber? Pode perguntar, mãe. Pergunta!” O que leva a inferir que a criança já sabia de tudo ou que provavelmente já informações de experiências sexuais. Em outro trecho a mãe de um garotinho pegou o filho no banheiro fazendo sexo com seu “coleguinha” e para se defender o menino diz: “– Mas mãe, eu comi primeiro!!!” Segundo Freud (1936), o primeiro período da sexualidade da criança vem desde o seu nascimento e se desenrola até os cinco anos. Nesta idade, o instinto sexual entra em um novo período, denominado por Freud de período de latência. Momento em que o sexo infantil é manifestado de forma aberta, mas se permanece “incubado”. É na puberdade que o instinto sexual se robustece e passa a ser manifestado de forma aberta. É na puberdade que o instinto sexual adquire sua forma definitiva, é o momento onde ele se torna amadurecido.

IDOSOS E A VISÃO SOBRE JUVENTUDE DA NOVA GERAÇÃO

Segundo dados registrados do IBGE, no Brasil, na década de 1970, cerca de 4,95% da população brasileira era de idosos, na década de 1990 esse percentual que saltou para 8,47%, movido pela expectativa de vida o índice chegou a 9,2 em 2010. De acordo com Cançado (1996), o aumento do número de idosos também tem sido acompanhado por um acréscimo significativo nos anos de vida da população brasileira. A expectativa de vida, que girava em torno de 33,7 anos por volta de 1950/1955, passou para 50,99 em 1990, chegando até 66,25 em 1995 e poderá alcançar 77,08 em 2020/2025. Para Siqueira et al (2002, p. 902): “[...] a velhice passa a ser delimitada não mais pelas transformações fisiológicas, mas por um advento social, a aposentadoria, na qual o indivíduo passa pela transposição da categoria de trabalhador para ex-trabalhador; de produtivo para improdutivo; de cidadão ativo para inativo”. Destaque-se que o envelhecimento não é uma interrupção da vida em sociedade, mas existem situações que os idosos passam para o isolamento por não estar mais trabalhando. Ainda conforme Siqueira et al (2002, p. 902):

[...] os aposentados de frontam-se com o Estado, acusado de ser o principal responsável pela situação marginal vivenciada pelos idosos na sociedade. Essa situação é apontada como fruto de um descaso político, do mau gerenciamento do sistema previdenciário e da propagação de uma ideologia dominante que pretende homogeneizar as diferentes formas de vivenciar a velhice.

O crescimento populacional de idosos e o aumento da expectativa de vida revelam indícios de progresso social, ocorrendo o aparecimento, nesse aspecto, de novas demandas e de novos problemas como a desigualdade social e a ausência de políticas de atendimento para cidadãos idosos. Néri (2004, p. 72) destaca: [...] as necessidades decorrentes do envelhecimento individual e social costumam acarretar ônus econômico, conflitos de interesses e carências de todo tipo entre os cidadãos e as instituições”.

Realizamos entrevistas com três idosos quando foram questionados sobre o que é sucesso, todos foram unânimes na questão da família, uma boa renda e saúde como sucesso na vida. De acordo com Néri (2004, p. 72), “Com o envelhecimento populacional, em todas as camadas sociais deverá aumentar a necessidade de oferta de serviços de reabilitação cognitiva e de apoio psicológico a idosos, já que o avanço da velhice está associado a um risco aumentado de vulnerabilidade e disfuncionalidade”. Isso reflete no desejo de estar com a família, ter saúde e atendimento psicológico e uma boa renda econômica. Néri (2004) acrescenta que na vida adulta e na velhice, ser casado e ter amigos, conhecidos e companheiros é sinal de sucesso social, e o isolamento é visto como insucesso. Esses valores acarretam dificuldades aos idosos, sob a forma de preconceito, baixa auto-estima e insatisfação, sendo um dos prováveis motivos de serem tão apegados ao passado e ainda podem trazer dificuldades em obter suporte. Em “Você é um envelhescente?”, Mário Prata (1997, p. 13) salienta:

— Os adolescentes vivem a sonhar com o futuro; os envelhescentes vivem a falar do passado. Bons tempos...

— Ninguém entende os adolescentes... Ninguém entende os envelhescentes... Ambos são irritados, se enervam com pouco. Acham que já sabem de tudo e não querem palpites nas suas vidas.

A busca incessante por realização no futuro faz os jovens sonharem, já os envelhescentes dispõe da memória para retratar não o futuro, mas o passado, no âmbito da informação, essas habilidades das recordações nos envelhescentes restabelecem o bem-estar psicológico. No que concerne os idosos entrevistados, os serviços sociais, de saúde, bem-estar, beleza, entretenimento, propaganda, lazer e educação são fundamentais para um bem-estar psicológico e físico, devendo contribuir a qualidade de vida.

Segundo Motta (2002), provavelmente, a maior parte dos estudos sobre o envelhecimento e a velhice, no Brasil, refere-se ao campo da saúde e áreas relacionadas. Entretanto, pouco se discute sobre os resultados e nem chega a alcançar os “envelhescentes” aqueles que estão em processo de envelhecimento.

Diversos autores abordam a importância do relacionamento familiar na terceira idade, tanto em casos de idosos sadios como de doentes. Montgomery (1987) afirma que as relações do idoso com sua família, estando o mesmo em casa ou em uma instituição, é fato crucial para sua vida. Perguntamos aos idosos como imaginavam que ser os idosos do futuro, eles responderam:

Será sedentária e malvada, exceto algumas pessoas. – Antônia.

Terão dias melhores aqueles que estruturarem suas famílias no caminho do bem. – José.

Só Deus sabe, tenho dó deles. – Maria.

Os idosos têm uma visão que se aproxima do que eles vivem, ou uma perspectiva de que no futuro alguma coisa mude com base em conhecimentos oferecidos das experiências sobre satisfação, motivação e atitudes. Também h[á] uma visão negativa de que somente Deus pode saber o que acontecerá com as crianças de hoje quando forem idosas no futuro. Eles responderam assim porque acreditam que essa geração já não brinca da mesma forma de antes e a tecnologia os dominou e relataram:

Antes as crianças viviam nas ruas, hoje já não se ver nenhuma, várias se influenciaram isso como a tecnologia e o segurança. - Antônia;

As de hoje em dia vivem um comportamento muito diferente das do passado, são mais desenvolvidos, porém menos obediente aos pais. - José;

As pessoas brincavam de jogar bola, amarelinha, peteca e hoje em dia não sabem nem o que é isso, muita coisa mudou, praticamente cem por cento.- Maria.

Nessa vertente, observa-se que os idosos veem as crianças sem perspectiva influenciadas pela tecnologia, as crianças não brincam mais por consequência de uma evolução científica, sendo que as brincadeiras antigas não são mais atrativas. Partem do pressuposto de que a sociedade/cultura, através de recursos audiovisuais e tecnológicos, estabelece novas alternativas preferenciais de cada idade. Enfim, destaque-se o estudo de Elias (1990), intitulado *O processo civilizador: uma história dos costumes*, que estabelece observações deixadas pela modernidade que contribuiriam para a construção da imagem do adulto como um ser independente e de emoções controladas, ou seja, todo o conjunto de atitudes e comportamentos que os idosos percebem na modernidade se dá por meio da identificação o contexto tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi possível ver que mesmo com as mudanças de séculos e as mudanças entre crianças de antes e as crianças de hoje, todas elas têm algo em comum que é o mesmo pensamento relacionado as crônicas de Mário Prata, *Você é um envelhescente?*; *Gestantes, idosos e deficientes*; e “Criança diz cada uma...”. Ao ouvirem as crônicas ambos pensaram e rapidamente concordaram que, por exemplo, é errado cometer pequenos atos no nosso dia a dia que prejudicaram outras pessoas, ou que é errado cortar uma fila seja qual for o ambiente como relata uma das crônicas estudadas. Porém, apesar de pensarem parecido existem várias diferenças entre os mesmos, como suas infâncias, as crianças de hoje em dia não vivem como as de antes, elas não apreciam a infância como antes, porém apesar de tantas diferenças, as crianças de hoje ainda veem os idosos como pessoas boas, carinhosas e como pessoas que elas querem se tornar futuramente.

Com o aumento da expectativa de vida observou-se alguns aspectos sobre a velhice, tais como a desigualdade social e a diversidade de cultural. E no que diz respeito à pessoa idosa percebemos que se exige olhar e cuidados apurados. O envelhecete abrange um processo que eventualmente acarreta perdas até se tornar uma pessoa idosa. Cada vez mais precisamos dar respostas à população idosa, a qual está crescendo de forma rápida. Néri (2004, p. 79) destaca:

Num país de dimensões continentais, são várias as realidades econômicas, sociais, culturais, psicológicas e de saúde dos idosos. Também são variadas as condições profissionais e as relativas à base de informação dos psicólogos para o exercício da profissão frente a idosos, cujo poder aquisitivo é geralmente baixo e têm pouco acesso à informação sobre os recursos da psicologia e sobre seu direi-to a atendimento nessa modalidade de ajuda. Esse cenário dispõe condições que prenunciam a construção gradual do campo, que se constituirá com base no diálogo constante entre a psicologia como ciência e a psicologia como profissão, os profissionais brasileiros que atuam com idosos, a população idosa e as instituições sociais.

As crônicas de Mário Prata nos mostram que algumas pessoas ainda cometem pequenos atos que servem para lhes favorecer, e que o respeito entre as pessoas está cada vez menos em uso, tanto para adolescentes, envelhescentes e idosos. Em nossa entrevista com as crianças na Creche Casulo de Bom Jesus, em Campo Grande (RN) foi possível ver o quanto elas observam essas ações, o quanto ignoram esses atos, apesar de todas as mudanças vivenciadas em nossa sociedade e que afetam as nossas vidas podemos ver como as crianças são puras e inocentes, claramente vemos isso quando elas falam que acham que os idosos são bem acolhidos pelos familiares, e ao falarmos de asilo eles aparentam temer que isso aconteça algum dia e dizem que isso é totalmente errado, pois veem os idosos ou os envelhescentes como um ponto de partida para um futuro melhor, eles se sentem acolhidos e confiáveis ao falar sobre a importância que é respeitar não só os idosos.

Por isso, devemos dar espaço para as crianças se expressarem, falarem, elas precisam desde já despertar a envelhescência que existe dentro delas para tornarem o mundo em um lugar melhor, pois a sociedade vem passando por mudanças que futuramente afetaram as crianças de hoje e as crianças que viram, as pessoas se tornaram seres humanos que estão em busca de sobrevivência em um mundo onde as pessoas não fazem nada umas pelas outras, e ao falarmos com as crianças sobre sucesso vemos o quanto a mudança de gerações afetam na realidade não só dos adultos mais principalmente na vidas das crianças, é algo possivelmente inacreditável ouvir de uma criança que sucesso é ter um carro ou uma casa grande ou ter muito dinheiro, enquanto que os envelhescentes realçam que uma vida de sucesso é ter uma família estruturada com saúde, então talvez esses envelhescentes não pensassem assim quando crianças, mais certamente não pensavam como as crianças de hoje.

REFERÊNCIAS

CANÇADO, F. A. X. Epidemiologia do envelhecimento. In : **Noções práticas de geriatria**. São Paulo: COOPMED, 1996. p. 16-43

FREUD, Sigmund. Sobre a sexualidade feminina. In: **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos**. (Souza, P. C. de, Trad., 1a. ed, Vol. 18). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obra original publicada em 1930-1936).

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

. (1905) **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNIOR, CEA., orgs. **Antropologia, saúde e envelhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Editora livro "100 Crônicas", Cartaz Editorial/Jornal O Estado de São Paulo, São Paulo, 1997, pág. 13.(Você é um envelhescente?)

JUNIOR, Jonas Bach & FLORY, Elizabete Villibor. A Consciência do Eu e a Psicologia de Steiner e Wallon. In: **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 38, n. 4p. 01-18, out./dez. 2020.

Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65302/45220>>. Acesso em 01 de maio de 2024.

MOTTA, AB. **Envelhecimento e sentimento do corpo**. In: MINAYO, MCS., and COIMBRA cronica : Criança diz cada uma...

MONTGOMERY, C. **What you can do for the confused elderly**. Nursing, v.17,n.4, p.54-7, 1987.

NÉRI, A. L., (2004). O que a Psicologia tem a oferecer ao estudo e à intervenção no campo do envelhecimento no Brasil, hoje. Em Neri, A. L. & Yassuda, M.S. (Org.) Velhice bem-sucedida: **Aspectos afetivos e cognitivos**. Campinas, SP: Papius.

NÉRI, A. L. Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da velhice. In: **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo: URF, jan./jun. 2004. p. 69-80.

PRATA, Mario. **Gestantes, Idosos e Deficientes**. Disponível em: <http://releituras.com/marioprata_gestantes.asp>. Acesso em: 09 dez. 2019.

PRATA, Mário. **Criança diz cada uma...** Disponível em: <<https://marioprata.wordpress.com/cronicas/crianca-diz-cada-um>> Acesso em 09 de dezembro de 2019.

SIQUEIRA, R. L et al. **A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais**. Ciênc. Saúde coletiva, Rio de Janeiro v.7 n.4, 2002. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S141381232002000400021&script=sci_arttext>Acesso 09 de dez de 2019.

O FEMININO E O MITO EM *CIDADE LIVRE*, DE JOÃO ALMINO

Data de aceite: 01/07/2024

Hevellyn Cristine Rodrigues Ganzaroli

RESUMO: Este trabalho busca fazer um paralelo entre as personagens femininas (tia Francisca, tia Matilde e Lucrecia) do romance de João Almino, *Cidade livre* (2010), com sete das principais deusas (Hera, Héstia, Afrodite, Atena, Ártemis, Deméter e Perséfone) da mitologia greco-romana, identificando características das deusas nas personagens. A obra se passa no período da construção de Brasília, que viria a ser a capital do País. As personagens femininas presentes na obra possuem características muito marcantes, tornando possível a presente pesquisa. Para isso, foi necessário antes dessa análise, traçar os perfis das deusas supracitadas para em seguida fazer-se uma comparação entre as características das deusas com as das personagens. Como base desse estudo, foram usados os trabalhos de Bolen (1990), Bosi (2015), Meneses (2000), Scholze (2012), Schwantes (2006) e Woolger e J. Woolger (1989), para nortear e embasar este trabalho. A partir da análise das personagens foi possível traçar o perfil de cada uma e assim determinar as deusas que representam cada personagem feminina.

PALAVRAS-CHAVE: Romance contemporâneo. Mitologia. Feminino. Personagem de ficção.

THE FEMININE AND MYTH IN *CIDADE LIVRE*, BY JOÃO ALMINO

ABSTRACT: This work aims to make a parallel between the female characters (Aunt Francisca, Aunt Matilde and Lucrecia) from the novel by João Almino, *Cidade livre* (2010), with seven of the main goddesses (Hera, Hestia, Aphrodite, Athens, Artemis, Demeter and Persephone) from Greco-Roman mythology, identifying characteristics of the goddesses in the characters. The work takes place during the construction of Brasília, which would become the capital of the country. The female characters present in the work have very striking characteristics, making possible the present research. For that, it was necessary before this analysis to trace the profiles of the above-mentioned goddesses and then to make a comparison between the characteristics of the goddesses and the characteristics of the characters. As a basis for this study, the works of Bolen (1990), Bosi (2015), Meneses (2000), Scholze (2012), Schwantes (2006) and Woolger and J. Woolger (1989) were used

to guide and support this work. From the analysis of the characters it was possible to trace the profile of each one and thus determine the goddesses that represent each female character.

KEYWORDS: Contemporary novel. Mythology. Female. Fiction character.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual há um arquétipo feminino já pré-estabelecido, construído a partir de rótulos, pressuposições ou julgamentos capazes de, ao longo dos anos, desvalorizar, construir uma imagem negativa da mulher, colocá-la sempre em posição de fragilidade, posição de inferioridade em relação ao homem ou o que representa o masculino. Dito isso, é comum a existência de atos que distorcem o retrato feminino. Esses episódios, por sua vez, partem de um processo histórico culturalmente arraigado, sendo executado, não raro, por mulheres.

A mulher na sociedade patriarcal apresenta a função de casar, cuidar do marido e ter filhos, como Meneses (2000) afirma, há a falta de consciência e de desejo nesse viver; a mulher “fica em casa ‘descansando’, participa indiretamente do universo do trabalho, que é a esfera das relações de produção na sociedade patriarcal, através do marido. Seu campo de ação se estende até onde vão as paredes de sua casa” (p. 46, grifo da autora), é, portanto, a responsável pelos atos de amor e proteção no lar, e somente isso.

Não obstante, pode-se citar a mulher transgressora, que não se contenta com a realidade em que está inserida e sua posição social, lutando pela melhoria de seus direitos e da sociedade; é o tipo de figura que, segundo Scholze (2012, p. 5), possui o “comportamento de quebrar convenções”, dessa maneira, ela não se restringe a zelar pela família e pelo lar, constrói uma imagem da mulher que pode ir aonde quiser e ser o que julgar ser melhor.

Há ainda um tabu na sociedade, falar sobre sexo é tido como anormal, mas a sexualidade, em especial a feminina, é um ponto predominante nos caracteres femininos e se faz forte em muitas obras literárias, tanto em obras mais antigas, como é o caso de *Lucíola*, romance publicado por José de Alencar em 1862, como em obras mais recentes, por exemplo *Hilda Furção*, romance publicado por Roberto Drummond em 1991, trazendo o erotismo como identificação da mulher.

Também na literatura goiana, existem algumas obras que apresentam personagens femininas marcantes e características. Na prosa cerratense contemporânea, em especial no romance *Cidade livre*, de João Almino, publicado em 2010¹, existe a representação do feminino encontrada em algumas personagens: Francisca, Matilde e Lucrecia. Essas personagens possuem características decorrentes de personalidade, cultura, religião, e a visão social ocasionada por cada perfil. Embora a narrativa gire em torno das lembranças de um homem, Dr. Moacyr, pai do narrador João, a presença de perfis femininos é muito significativa e importante no desenvolvimento da história.

Este trabalho, portanto, irá analisar os perfis femininos presentes na narrativa de Almino – e inseridos nesse contexto de fundação – e compará-los com os perfis das deusas

1. Todas as citações da obra *Cidade livre* referem-se à primeira edição datada de 2010, publicada pela editora Record. Isso se dá para facilitar nos momentos de referência da obra no decorrer do trabalho, evitando repetições, portanto, serão colocados apenas os números da página no final de cada citação.

da mitologia, por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Foram realizadas leituras e fichamentos que abordavam os temas em estudo, como o feminino na literatura, a mitologia e a análise comparada. Foi necessária também a leitura e releitura da obra em análise para assim não apenas tornar familiar a escrita do autor e as características das personagens, mas para se aprofundar no romance.

Um estudo traçando os perfis de deusas da mitologia, possivelmente, permitirá aproximá-las dos perfis das personagens acima mencionadas, embora haja indícios de que o empoderamento feminino dentro da mitologia tenha sido em equidade com o masculino, já que em muitos casos as deusas tinham os mesmos direitos que os homens. A representação do feminino no romance de João Almino tem como característica mulheres com personalidades distintas, e comumente encontradas na sociedade, o que promove uma facilidade em se criar estereótipos tipicamente femininos. Uma análise comparada entre a personalidade feminina de três personagens do romance com o feminino presente na mitologia levará à compreensão de que, há muito, independente do contexto social ou histórico, já era possível traçar perfis femininos padronizados.

A mulher é multifacetada, na medida em que ela pode ser opressora, ela também pode ser objeto de repressão; ela possui poder de fala ao mesmo tempo em que é obrigada a se calar; ela necessita cuidar do que é frágil e ser o pilar que preserva a família, mas também pode optar por transgredir esse papel de mãe e esposa e viver para si e lutar pela sociedade, da mesma forma que ela pode ser recatada ou representar o prazer. Tudo isso remonta novamente aos variados detalhes que uma mulher pode apresentar, suas características, diferenças, estereótipos socialmente construídos, influências sofridas por fatores socioambiental e sociocultural. E apesar das diferenças e contextos sociais e históricos diferentes, contribuem igualmente para a formação humana feminina e suas implicações.

Averiguar como a prosa literária produzida no cerrado dialoga com os aspectos que permeiam a feminilidade, a mitologia e a região em que é produzida é relevante posto que essa interfere na vida do leitor, na literatura brasileira e na sociedade. As mulheres mesmo com a evolução humana ainda são marginalizadas; a sociedade impõe-lhes regras de como viver e servir, assim como as pessoas criam estereótipos para caracterizá-las negativamente, e investigar a maneira pela qual os perfis traçados pelas personagens na obra se associam às deusas da mitologia recai sobre a construção do retrato feminino, importante fator não somente para a obra, mas para a valorização da mulher.

Nesse sentido, no primeiro capítulo deste trabalho, apresentaremos brevemente como se deram as representações femininas na literatura brasileira, no decorrer de sua existência. Em seguida, no segundo capítulo, serão elencados alguns perfis femininos das deusas presentes na mitologia, para, finalmente, no capítulo seguinte, discutirmos e analisarmos a representação do feminino do romance de João Almino, comparando as características e peculiaridades das mulheres por ele representadas com o perfil feminino das deusas da mitologia.

A PERSONAGEM FEMININA NA LITERATURA BRASILEIRA

Conforme discute Cíntia Schwantes em seu artigo “Dilemas da representação feminina”, publicado em 2006, analisar a representação da mulher na literatura pode ser algo complicado, já que a obra em que a mulher representada está inserida foi produzida em um contexto predominantemente patriarcal e sofreu interferências diretas desse contexto na sua produção. Nesse sentido, não apenas as representações femininas nas obras literárias, como as análises delas sofrerão influências desse modo de vida da sociedade em que o homem é o dono da voz que fala por si e pelos/as outros/outras.

A autora afirma que “para escrever romances, um autor, independentemente de seu gênero, precisa criar personagens femininas, e essa criação vai derivar do conceito de feminilidade professado por sua sociedade. As definições de feminilidade são muito semelhantes na sociedade ocidental como um todo” (SCHWANTES, 2006, p. 9). Assim, são as definições que a sociedade tem de feminilidade, de como a mulher deve se portar, que vão determinar como será a representação de certa personagem na obra literária.

Ainda para a Schwantes,

evidentemente, a representação do feminino é regida por convenções que enfrentaram mudanças significativas ao longo do tempo. Isso se deu conforme as possibilidades socialmente abertas à mulher se foram ampliando em consequência do acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior, e a inserção em uma ordem social mais ampla, como o configurado pela conquista do voto feminino (SCHWANTES, 2006, p. 8).

Ou seja, as representações da mulher na literatura, levando em conta tanto a escritora mulher como a personagem mulher presente em obras literárias, foram diferentes de acordo com o contexto em que as obras foram escritas e de acordo com as aberturas sociais que as mulheres gradativamente adquiriram.

No caso específico da literatura brasileira, essa questão é talvez ainda mais complexa. Por um lado, percebe-se que, dentro do cânone literário brasileiro, poucas são as mulheres que se destacaram escrevendo *sobre* mulheres. Um exemplo de escritora brasileira cujas personagens femininas ficaram marcadas no imaginário do leitor é Clarice Lispector, a qual representou mulheres do cotidiano com vivências bastante complexas. Por outro lado, nota-se que a maior parte das obras da literatura do Brasil em que há figuras femininas como personagens marcantes foram escritas por homens, como a *Capitu* de Machado de Assis, a *Iracema* de José de Alencar e a *Gabriela* de Jorge Amado, entre tantas outras mulheres presentes em obras famosas da literatura brasileira.

Analisando diacronicamente a história da literatura no Brasil, evidencia-se o fenômeno discutido por Schwantes em seu artigo. Na medida em que as mulheres foram garantindo seus direitos e se emancipando socialmente, a personagem feminina na ficção começou a deixar de retratar as ideologias dominantes do sistema patriarcal, assim como a visão do feminino na lírica deixou de ser apenas o objeto de desejo do *eu-lírico* masculino.

Inicialmente, nos primeiros textos escritos no Brasil, a mulher nativa brasileira, da mesma forma que os homens, era retratada nos textos de informação com certa curiosidade. Alfredo Bosi na sua *História Concisa da Literatura Brasileira* (2015) não considera esses textos como parte integrante da Literatura produzida no Brasil, mas reconhece a importância de se estudar tais textos, uma vez que são fontes de inspiração para autores posteriores, como Oswald de Andrade. Em relação à representação feminina nesses textos, Bosi afirma que nos textos de informação os indígenas e as indígenas eram descritas com curiosidade e observados pelos portugueses com um juízo moral negativo (BOSI, 2015).

Posteriormente, no Barroco brasileiro, o autor salienta que os escritores desse período utilizavam-se de metáforas e analogias para referir-se às mulheres amadas. Segundo Bosi (2015, p. 37) “conhecem-se as diatribes de Gregório [de Matos] contra algumas autoridades da colônia, mas também palavras de desprezo pelos mestiços e de cobiça pelas mulatas”. Nesse sentido, percebe-se nesse primeiro momento de nossa literatura que as mulheres eram apenas objetos de desejo, sem nenhum protagonismo na literatura nem na vida social em si.

Essa figura feminina submissa e apenas objeto de desejo vai continuar aparecendo nas obras literárias do Arcadismo, período marcado pela simplicidade em relação à escrita, rompendo com o cultismo exacerbado do Barroco, e em relação aos temas, que voltavam para a tranquilidade da vida pastoril. Por causa exatamente disso é que as mulheres representadas na literatura arcada são, em sua grande maioria, pastoras, sensuais e geralmente inacessíveis.

Bosi salienta que “os cem sonetos de Cláudio [Manuel da Costa] compõem um cancionero onde não apenas uma figura feminina, mas várias pastoras, em geral inacessíveis, constelam uma tênue biografia sentimental” (2015, p. 65). Em geral, outras figuras femininas famosas desse período se revestem dessa mesma descrição. Pode-se citar a índia Lindoia de Basílio da Gama, a Marília de Tomás Antônio Gonzaga, a qual é cobiçada por Dirceu, e a Glaura representada por Silva Alvarenga, “uma esquisita pastora envolta em um halo de galante sensualidade” (BOSI, 2015, p. 84).

Vale lembrar que todas as mulheres citadas até aqui, com exceção das mulheres presentes nas descrições feitas nos textos de informação no século XVI, pertencem à lírica. Sendo assim, apenas com o advento do Romantismo que a prosa de ficção vai ganhar força no Brasil e somente a partir desse período que a figura feminina vai se tornar mais complexa, fugindo do perfil de mulher cobiçada. É na prosa que a figura feminina começa a se configurar como sujeito e não mais apenas como objeto de desejo do eu-lírico masculino.

Ainda assim, no Romantismo, alguns poetas escreveram seus poemas para a mulher idealizada. Gonçalves Dias, por exemplo, escreveu alguns poemas sobre amor e saudade; da mesma forma, Castro Alves tinha “franqueza ao exprimir seus desejos e os encantos da mulher amada” (BOSI, 2015, p. 126). Entretanto, é José de Alencar que cria algumas das mulheres mais importantes e conhecidas da literatura Brasileira. Para Bosi, Alencar foi um “paisagista e pintor de ‘perfis de mulher’ firmes e claros na sua admirável delicadeza” além de ter sabido “recortar figuras gentis de donzelas [...] nos salões da Corte e nos passeios da Tijuca” (2015, p. 146, grifo do autor).

Ainda no Romantismo, podemos citar a escrava Isaura, de Bernardo Guimarães, cuja beleza sempre era enfatizada pelo narrador –a beleza que existia por ela não se parecer negra, vale lembrar e a Inocência, de Visconde de Taunay, que indo contra as vontades do pai se mostra, de certa forma, transgressora considerando os costumes da época em que vivia.

No Realismo somos apresentados à, talvez, figura feminina mais misteriosa da literatura brasileira: Capitu. Bosi (2015) afirma que Machado de Assis quebra com uma tendência de alguns escritores do passado:

em oposição aos ficcionistas que faziam apologia da paixão amorosa como único móvel de conduta, o autor de *A Mão e a Luva* e de *Iaiá Garcia*, transvestindo o problema pessoal em personagens femininas, defende a ambição de mudar de classe e a procura de um novo *status*, mesmo à custa de sacrifícios no plano afetivo (2015, p. 187-188).

É a partir disso que nasce Capitu, transvestida pelos problemas pessoais de Bentinho, ela passa a ser o problema a ser resolvido pelo narrador protagonista, que, no final do romance, acaba por deixá-la, acaba por sacrificar sua vida afetiva.

Ainda nesse período, em se tratando da presença de personagens mulheres na literatura brasileira, Alfredo Bosi (2015) salienta que Aluísio Azevedo, famoso por seus romances urbanos, constrói uma personagem feminina que sofre com as imposições da família, como Ana Rosa, de *O Mulato*, publicado em 1881, e outras figuras femininas cujas vivências são marcadas pela “naturalidade” das relações, um tanto quanto exploratórias, de trabalho. Este último caso pode ser percebido em *O Cortiço*, publicado em 1890.

Outras personagens femininas são notadas em algumas obras pré-modernistas e modernistas, mas a personagem mulher começa a ganhar força a partir do período que Bosi (2015) chama de “Tendências contemporâneas”. É nesse período que encontramos as personagens mais transgressoras da literatura. Isso se dá exatamente por causa do processo, descrito por Schwantes em seu artigo, já mencionado neste trabalho. Na medida em que a mulher foi se emancipando socialmente, garantindo seus direitos, ela passou a ganhar abertura também na literatura. Exemplos de personagens femininas que já não mais compartilham do “princípio de que as relações de família, notadamente casamento e maternidade, são a fonte da realização de uma psique feminina normal” (SCHWANTES, 2006, p. 10) são as mulheres fortes de Clarice Lispector, a Diadorim de João Guimarães Rosa, a Ana Terra de Érico Veríssimo, entre outras.

O PERFIL FEMININO DAS DEUSAS DA MITOLOGIA

Como afirma Barker Woolger e J. Woolger (1989, p. 14) existem traços de deusas dentro de cada mulher. Para os autores, “deusa” designa “a descrição psicológica de um tipo complexo de personalidade feminina” que podem ser reconhecidas na sociedade atualmente.

Os autores traçam o perfil de seis deusas cujo traços mais aparecem nas mulheres da atualidade. São elas, Atena, Afrodite, Perséfone, Ártemis, Deméter e Hera. Contudo, nesse trabalho será incluído o perfil de mais uma deusa, Héstia, e assim serão apresentadas as características de cada deusa relacionando-as, na próxima seção, com as personagens femininas do livro *Cidade livre*.

Hera/Juno



Figura 1: Juno (Hera), por Joseph Paelinck (1831)

Hera, irmã e esposa de Zeus, rainha dos céus, deusa do casamento e da maternidade, é conhecida nas histórias mitológicas como a deusa ciumenta e vingativa que vive à procura das amantes e dos filhos bastardos do marido para lançar sua fúria contra eles, como pode-se perceber neste trecho em que Hera desconfia de Zeus e se vinga de lo, a amante dele:

certa vez, Juno notou que o dia escurecera de súbito e imediatamente desconfiou de que o marido levantara uma nuvem para esconder algumas de suas façanhas que não gostava de expor à luz. Juno afastou a nuvem e viu o marido, à margem de um rio cristalino, com uma bela novilha ao seu lado. A rainha dos deuses desconfiou de que a aparência da novilha ocultava alguma bela ninfa de estirpe mortal, como, na verdade, era o caso [...]. A

I Hera

*Mãe feroz
Rainha sensata
O inimigo treme à tua voz
Hera, Deusa dos Deuses
Hera! Grande Hera!
Acendam as tochas
Rufem os tambores
Que cantes as ninfas
A Senhora vem aí!
Não pode ser ignorada
Muito menos confrontada
Seus soldados estão de joelhos
Prontos, sem medo!*

*[...]
Deusa do Olimpo, Rainha Celestial, Protetora
do Casamento, Guia das Mães, Senhora de Mil
Artifícios, Aquela que Exulta os Exércitos... Hera.
Rosea Bellator*

deusa ainda não pusera de lado suas desconfianças: entregou, portanto, a novilha a Argos, ordenando que fosse vigiada atentamente [...]. A vingança de Juno não estava ainda saciada, contudo. Mandou um Moscardo perseguir lo, que fugiu de sua perseguição através do mundo inteiro. (BULFINCH, 2018, p. 35-37).

A mulher regida pela deusa Hera costuma se destacar na sociedade, ela nasceu para comandar. Assim como a deusa essa mulher supervaloriza o casamento, mesmo que não lhe proporcione felicidade. Woolger e Woolger (1989, p. 142) salienta que essa mulher

se mostrará sempre bem vestida, ainda que de maneira conservadora, e terá uma presença “maciça” - que não se reflete necessariamente no seu tamanho físico. Poderemos encontrá-la em comitês de planejamento, em recepções ou em clubes de campo. ela é claramente uma pessoa de status e de estatura, alguém que imediatamente granjeia a nosso respeito.

Uma das características marcantes da mulher-hera é a sua grande valorização à moral e os bons costumes da sociedade, sendo uma integrante ativa na preservação dos “valores mais conservadores da sua casta social” (WOOLGER; WOOLGER, 1989, p. 142). Por ter essa característica muito aflorada a mulher-hera pode ser considerada arrogante e esnobe, mas acima de tudo é autoconfiante e por sua tamanha retidão.

Héstia/Vesta

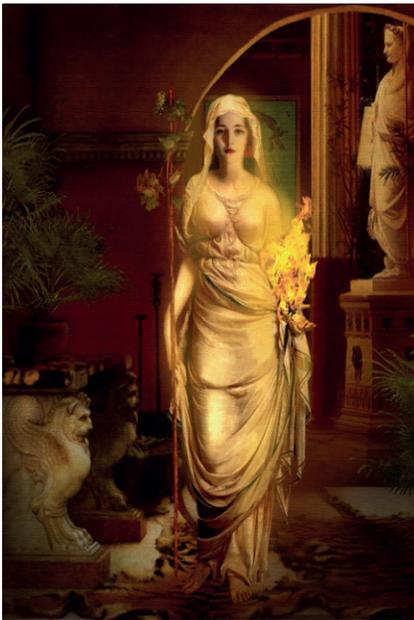


Figura 2: *Hestia* (Vesta), de Howard David Johnson

II **Héstia**

*Ela senta
Aguarda
Aquece com abraços
[...]
Com carinho,
Com ternura
Óh doce Senhora!
Sempre com o lar aquecido nos aguardando
Como agradecer em palavras?
Deusa paciente e bondosa
Teu culto nunca terá fim
O Lar é onde todos recuperam-se
Onde está o porto seguro
Héstia! ... Héstia! Oh, Héstia!
Serena é tua Força
Amistoso é teu sorriso
[...]
Deusa do Lar, das Chamas, Protetora do
Ambiente Familiar, Sacerdotisa do Fogo que
Mantém a Vida...Héstia.
Rosea Bellator*

A deusa Héstia é filha de Cronos. Estava destinada a ser um dos doze deuses olímpianos, mas como seu desejo era apenas cuidar da família, cedeu o seu lugar para outro deus. Assim, Héstia é a deusa protetora dos lares, da vida doméstica e da família, seu fogo reina nas casas de cada mortal (BOLEN, 1990, p.92). Nos textos literários e nas artes, essa deusa é apresentada como dotada de um coração puro, doce e abnegado. Uma das histórias que circundam o mito dessa deusa mostra exatamente isso

Afrodite induziu Poseidon, deus do mar, e Apolo, deus do sol, a se apaixonarem por Héstia. Ambos a queriam, mas Héstia recusou-os firmemente, prestando solene juramento de que permaneceria virgem para sempre. Então, conforme o "Hino a Afrodite" explica "Zeus lhe concedeu um bonito privilégio, ao invés de um presente de casamento: ela tem seu lugar no centro da casa para receber o melhor em ofertas. E honrada em todos os templos dos deuses, e é uma deusa venerada por todos os mortais."(BOLEN, 1990, p.92).

Assim como a deusa, a mulher-héstia valoriza o lar, mesmo estando sozinha, essa mulher sempre mantém o lar em ordem e aconchegante. Ela é muito introvertida e presta atenção nos mínimos detalhes de um lar, além de ser muito dedicada ao marido e aos filhos (BOLEN, 1990).

Atena/Minerva



Figura 3: A Atena de Nashville, reconstrução moderna de Alan LeQuire da antiga estátua, no Partenon de Nashville (1990)

III Athena

*Ela observa
Sabe esperar
Mostra o caminho com o olhar
Athena... Athena...
Tua Lança dissipa ilusões
Teu Escudo afasta os grillhões
Athena... Athena...
Guerreira singular
Tens a Sabedoria num Pomar
Athena... Athena...
A Ti eu clamo
Reverencio com encanto!
Deusa das Civilizações, da
Sabedoria, da Guerra, Estrategista e
Justa... Athena.
Rosea Bellat*

Atena é uma das deusas olímpianas filha de Zeus. É representada na literatura e nas artes, através dos séculos, como a deusa da sabedoria, das artes e da estratégia de guerra. Como a maioria dos seres mitológicos, há vários mitos que circundam a sua existência. Uma das histórias mais conhecidas dessa deusa envolve o deus Poseidon/Netuno. Segundo a lenda,

no reinado de Cérope, o primeiro rei de Atenas, as duas divindades disputaram a posse da cidade. Os deuses decidiram que o prêmio seria dado àquela que oferecesse aos mortais o presente mais útil. Netuno ofereceu o cavalo, e Minerva, a oliveira. Os deuses decidiram que a oliveira era mais útil e concederam a cidade a Minerva, que lhe deu o nome, pois Minerva em grego é Atena (BULFINCH, 2018, p.117).

Na atualidade, existe um arquétipo feminino que representa a deusa Atena, as mulheres que representam essa deusa deixam os planos de constituir uma família em segundo lugar, colocando a ascensão social e a carreira profissional como prioridade de vida. De acordo com Woolger e J. Woolger (1989) a mulher-Atena sempre está envolvida com questões de cunho educacional, cultural, intelectual, político e de justiça social, ainda se destacando pela sua personalidade extrovertida, por ser prática e por sua inteligência.

A primeira impressão dos homens frente à mulher-atena é de intimidação, uma vez que essa mulher tem um senso intelectual e crítico apurado. Contudo, quando seu respeito é conquistado ela se torna uma grande companheira, assim como a deusa Atena, que era conhecida na Grécia antiga como a “companheira dos heróis” (WOOLGER; WOOLGER, 1989).

Ártemis/Diana



Figura 4: *Diana, a caçadora*, Guillaume Seignac (Rennes, França, 1870 – Paris, França, 1924)

IV Artemis

*Seca as lágrimas das temerosas
Finda a hesitação
Em toda mulher habita a guerreira
Mas precisa de tua ajuda para
acordar
Artemis! Donzela Guerreira!
[...]
Elas vão abraçar
Levantar
As lágrimas vão secar
E com teu arco em mãos
Vão atirar
E nos céus as flechas vão cantar
Independência
Libertação!
Que o Sagrado Viva Puro!
Viva, Donzela Lunar!
Corra livre, livre para cantar
Reverenciamos a Irmandade
Ouça-nos gritar
Artemis!
Deusa da Caça, da Livre Escolha,
da Liberdade Feminina, da Lua,
Protetor//a dos Animais... Artemis.
Rosea Bellator*

Ártemis é a filha mais querida de Zeus, a deusa olimpiana da vida selvagem e da caça, escolheu a liberdade de viver na natureza selvagem com uma matilha de cachorros e ninfas para acompanhá-la em suas caçadas. Nas artes e na literatura ela é apresentada como uma deusa jovem que escolheu permanecer virgem, carregando consigo seu arco e suas flechas de prata. A deusa frequentemente também é associada à lua.

Quando surgiu à entrada da gruta, as ninfas, vendo um homem, gritaram e correram para junto da deusa, a fim de escondê-la com seus corpos. Ela, porém, era mais alta que as outras e sobrepunha todas pela cabeça. Uma cor semelhante à que tingia as nuvens no crepúsculo e na aurora cobriu o rosto de Diana, assim apanhada de surpresa. Cercada, como estava, por suas ninfas, ainda fez menção de voltar-se e procurou, impulsiva, as flechas (BULFINCH, 2018, p.41).

A mulher-Ártemis se caracteriza por ser uma mulher ativa, está sempre buscando se conectar com a natureza. Essa mulher pode ser confundida com a mulher-Atena, por emanar uma energia vigorosa, contudo sua energia emana do físico e não do mental como a mulher-Atena. Assim como a deusa, a mulher-Ártemis não se sente tão ligada a civilização, ela encontra sua essência quando está em contato com a natureza, sempre que possível ela gosta de acampar, de passar um tempo em fazendas e locais em que a natureza predomina.

Para Woolger e Woolger (1989, p. 97) “a grande força da mulher Ártemis é a sua independência, a sua autoconfiança e a sua vontade de realizar coisas. É com justa razão que ela deve orgulhar-se dessas qualidades”. Por essa razão os homens se sentem confortáveis frente a uma mulher-Ártemis, pois como a mulher-Atena, ela se mostra tão capaz de realizar ações primordialmente e ideologicamente masculinas, essa mulher é forte e destemida e se entrega de corpo e alma aos seus projetos.

Afrodite/Vênus



Figura 5: O nascimento de Vênus, de Sandro Botticelli (1486)

V Afrodite

*De seu trono sussurra
Ao mais tímido, ao mais valente
Torna o corpo quente
O coração em chamas
Ah... mas a mente!
[...]
Ah, Afrodite! Feroz e Sensual!
Admira e ri
Sabe que no amor somos todos aprendizes
Nem mesmo a Guerra Te resiste
Nem mesmo o Inferno sem Ti existe
Mãe, Amiga
Exótica, Fatal
Reverenciamos, admirados
Afinal, nunca se viu força mais brilhante
Do que Teu Amor Universal
para a Deusa do Amor, do Sexo, dos
Prazeres, das Artes Sensuais, da Beleza,
dos Caminhos da Paixão... Afrodite.
Rosea Bellator*

Afrodite é a deusa do amor e da beleza que na mitologia nasceu do esperma de Urano e da espuma do mar. “Os gregos e os romanos adoravam-na pela sua gloriosa beleza, pela sua ternura e pelas suas muitas aventuras amorosas” (WOOLGER; WOOLGER, 1989, p. 109).

A mulher regida por Afrodite tem uma ligação profunda com a sensualidade, apreciando, naturalmente, a sua essência sensual. Woolger e Woolger (1989, p. 111) afirmam que a mulher-Afrodite “tem um magnífico faro” para educação íntima. Essa mulher tem uma relação extremamente saudável com o próprio corpo, sempre curiosa para desvendar seus próprios encantos.

Sua personalidade extrovertida, sua beleza e sua sensualidade chamam a atenção dos homens, os atraem e os encantam, podendo ser uma grande destruidora de corações. Contudo, para Woolger e Woolger (1989, p. 116) “quando está profundamente envolvida num tal relacionamento, ao qual a palavra caso nem de longe faz justiça, ela se mostra excepcionalmente confiante, uma amiga espiritual além de sexual”.

DEMETER/CERES



Figura 6: Ceres (Summer), de Antoine Watteau. (1718)

VI Demeter

*Caminhando entre os Campos Dourados
De trigos fartos
É possível ver entre as nuvens serenas
Aquele que Protege a Colheita
Demeter!*

[...]

*Entre em nosso lar!
Demeter! Demeter!
À Ti vamos brindar!
Abram as Cervejas, Vinhos e Sidras
À Ti vamos ofertar!
A filha desaparecida retornou
Todo mistério acabou!
Demeter ensina a vencer o sofrimento
Pois é Mãe que nunca desiste
Deusa que estrutura raízes
E por isso reverenciamos
Em meio às lágrimas quentes
Seja feita a Tua Vontade
Heya!*

*Deusa da Terra, da Colheita, Senhora da
Fatura, Aquele que Enche a Mesa, Aquele
que Acolhe os Medos Maternos, Protetora e
Vigilante... Demeter.*

Rosea Bellator

A deusa Deméter é representada popularmente como a deusa da agricultura e da fertilidade, assim como a responsável pelas estações do ano. Geralmente ela é interligada com as histórias de sua filha Perséfone, a qual era extremamente devota. Mãe dedicada, mas também implacável como mostra a história em que Deméter se vingou de Erisichon ao matar uma ninfa do bosque consagrado à ela: “a deusa acedeu ao pedido e, ao curvar a cabeça, também se inclinaram todas as espigas maduras para a colheita. Imaginou um castigo tão cruel que despertaria piedade, se acaso tal malvado merecesse piedade: entrega-lo à Fome” (BULFINCH, 2018, p.183).

A mulher-Deméter é reconhecida pelo seu colo acolhedor e sua dedicação para com o marido e os filhos. Essa mulher tem um cuidado muito grande com qualquer criança, seja seu filho ou não, as crianças tendem a se sentir atraídas por ela, devido a sua gentileza, carinho e acolhimento. A mulher-Deméter é a verdadeira mãe, mas não no âmbito biológico, e sim na sua entrega e amor, pois uma mãe não é reconhecida só pelo ato de parir, mas sim pela sua dedicação e amor para com os filhos. Essa mulher instintivamente se doa a qualquer ser que se mostre frágil e carente, ela é a personificação do verdadeiro abraço de mãe (WOOLGER; WOOLGER, 1989).

Perséfone/Coré



Figura 7: Rapt de Perséphone, de Simone Pignoni (1650)

Bavarian Gentians

*Alcancem-me uma genciana, dêem-me um archote!
deixem-me guiar a mim mesmo com a
aforquilhada tocha azul desta flor
e descer escadas cada vez mais sombrias,
nas quais o lívido se tolda em trevas.
ao reino onde nada se vê e a escuridão jaz
desperta na escuridão,
ao qual Perséfone, vinda do gélido Setembro,
é conduzida;
ela mesma nada senão uma voz
ou uma escuridão invisível envolta pelas
trevas caliginosas
de braços plutônicos, dilacerada com uma
paixão de lúgubre desalento
em meio ao esplendor dos archotes das
trevas, que lançam
escuridão sobre a noiva perdida e o seu
noivo.*

D.H. Lawrence

Filha de Deméter e Zeus, essa deusa também é a soberana dos mortos e deusa do místico e da mediunidade. Ela é representada nas histórias como uma bela jovem raptada por Hades enquanto colhia flores no prado e levada às profundezas do submundo. (BOLEN, 1990, p.92)”.
.

A mulher-Perséfone é discreta e modesta, ela possui uma simpatia e um encanto particular e está sempre ansiosa para agradar. Ela, diferente da mulher-Afrodite, não se sente tão à vontade com seu corpo e conseqüentemente com sua sexualidade, e também não tem um tipo físico específico para essa mulher, as mulheres regidas por Perséfone tem tipos físicos bem variados. Contudo, anseiam por uma intimidade mais profunda, não se sabe distinguir se essa necessidade é física ou espiritual (WOOLGER; WOOLGER, 1989).

Woolger e Woolger (1989, 179) afirmam que a mulher-Perséfone possui um “elo oculto com o espírito” e uma “profunda ambivalência em relação a um mundo que poderá deliberadamente interpretá-la mal. Como os autores acentuam, a sua ligação com o espiritual pode ser mal interpretada pelas pessoas, podendo causar alguns problemas de confiança para essa mulher, e fazendo com que essa se torne um pouco reclusa.

O FEMININO E O MITO EM *CIDADE LIVRE*

Em *Cidade livre*, Almino constrói uma narrativa não linear, tendo a construção da nova capital do país como plano de fundo. Conforme salienta Zilberman (2012, p. 46),

o romance, sem dúvida, narra um começo – o da cidade que acolhe as figuras da trama, o que significa afirmar também que relata o início de um modelo de nação para o Brasil, dado o projeto que fundamentou e fecundou a criação de Brasília. Assim, *Cidade livre* assume identidade épica enquanto projeto narrativo, ao mesmo tempo em que lida com as coordenadas do mito enquanto modo de expor atos inaugurais de uma civilização ou de uma cultura.

A história é narrada por João, uma personagem secundária, que testemunha parte dos acontecimentos e que lança mão das memórias contadas por seu pai adotivo, Dr. Moacyr, para construir a narrativa. Os três perfis femininos fazem parte do convívio social do narrador: (tia) Francisca, a mulher que ajudou Moacyr a criar o menino, por quem o narrador nutre um carinho muito grande; Matilde, irmã de Francisca, que morava junto com eles e que tinha certa veia revolucionária; e Lucrecia, a amante de Moacyr, que no final do romance se revela como Íris Quelemém, chamada de “Profetisa” pelos membros da comunidade Jardim da Salvação, da qual participava.

O enredo da obra gira em torno do desaparecimento de Valdivino, um dos trabalhadores que ajudaram a construir a cidade de Brasília. O intuito do narrador é solucionar o mistério criado muitos anos atrás em relação a essa personagem:

Eu tinha de obter o depoimento de papai antes que ele morresse, uma forma também de me reconciliar com ele no momento delicado que ele atravessava e de reparar meu erro de ter-me afastado dele por tanto tempo, na verdade, desde que o deixara, seis anos após o incidente de Valdivino, em meio a uma briga que ainda tento entender e que começou quando contei a tia Francisca o que me haviam dito sobre papai [...] Foi então que, usando como estopim uma desavença em torno de um artigo que eu escrevera, saí de casa esbravejando contra papai e me mudei para o apartamento de tia Matilde, mas vivi na dúvida e precisava, antes que ele morresse, de uma confirmação sobre o que de fato aconteceu. (p. 19-20).

Nesse sentido, as personagens presentes no romance agem de acordo com as implicações dessa necessidade do narrador de descobrir a verdade sobre a suposta morte de Valdivino, pois elas estão ligadas direta ou indiretamente com ele. As mulheres, objeto desta análise, se incluem nessa configuração, uma vez que elas têm suas vivências ditadas de certa forma por esse contexto. No entanto, cada perfil feminino possui características específicas e personalidades distintas, que possibilitam esmiuçar suas peculiaridades e relacioná-las a alguns perfis femininos presentes na mitologia.

Tia Francisca: a “boa mulher”

A primeira personagem analisada é Francisca, chamada por Tia Francisca pelo narrador do romance. Ela é descrita da seguinte forma:

Naquela época, ela me parecia mais alta do que é de fato, sua estatura média proporcional ao corpo cheinho na medida certa. Nenhuma outra mulher tinha tão belos cabelos negros, e eu admirava seu rosto redondo, sua boca pequena, de lábios finos — de onde saía uma voz que, embora macia, era clara e confiante, de onde ouvi choros e lamentos, jamais gritos — e seus olhos negros e espertos, por vezes graves, que sabiam sorrir e encantar e que exploravam com curiosidade tudo o que encontravam, sobretudo se fixando em mim com ternura (p. 44)

Trata-se de uma mulher que abnegou da sua vida e de seus anseios para cuidar do sobrinho João. Ela “tinha sido educada com rígidos princípios morais e religiosos e temia que um ateu como papai quisesse me criar fora da religião [...] era uma mulher de princípios, íntegra e somente prestava contas a Deus. Impôs uma única condição: que eu deveria ser educado na religião católica” (p. 32-33). Dessa forma, percebe-se que Francisca tem grande apreço pela religiosidade e integridade, o que pode de imediato remetê-la a Héstia, deusa da lareira e do templo, que, por não querer liderar, como os outros olímpianos, deixou seu lugar no Olimpo para cuidar das famílias.

Para Bolen (1990), Héstia costumava estar em casa ou no templo, orando pelos deuses e meditando, indicando sua tendência a ser mais introspectiva e reservada. No romance cerratence de Almino, Tia Francisca compartilha desses traços, visto que ela é uma mulher religiosa, ia à missa de terço e véu, usava roupas discretas e ensinava o catecismo ao sobrinho. Sua abnegação para cuidar de João também remete ao perfil de Héstia.

Tia Francisca também costumava cuidar da casa, traçando o perfil de mulher do lar, que passa, lava, cozinha e cuida da família, como pode ser observado no seguinte trecho:

Quando não estava ocupada com o restaurante do Serviço de Alimentação da Previdência Social, conhecido como SAPS, cuidava da casa, indo de um lado para o outro, jamais deixando que a sala se desarrumasse, nem que as pias encardissem, nem que os móveis acumulassem poeira, nem que juntasse mofo nos guarda-roupas (p. 46).

No entanto, exercer essas atividades para a personagem não era um peso, posto que ela nunca reclamava desses afazeres. Apenas o narrador é quem dá sinais de que a vida de Francisca era monótona, utilizando ostensivamente, como no trecho acima, da conjunção “nem”.

Esse perfil de mulher cuidadora do lar é também o perfil definido por Bolen (1990) de Héstia. Conforme a autora, essas atividades da casa são, para a deusa, atividades que trazem harmonia interior, paz e tranquilidade na medida em que são executadas. Além disso, na visão de Héstia, essas atividades podiam ser vistas como atividades significativas e não como uma tarefa ou uma obrigação.

No decorrer da narrativa, a personagem Francisca é caracterizada como uma mulher justa, de coração bondoso, disposta sempre a ajudar, não aceitava os negócios ilegais de Moacyr e ficava inquieta quando presenciava discussões, exatamente por isso, jamais gritava e seu sorriso era encantador e seus olhos e lábios por vezes expressavam felicidade. Para o narrador, Francisca tinha um “sorriso de melancolia, expondo ainda mais sua doçura e seu coração bondoso” (p. 45). Essas características ainda remetem à compaixão e à dedicação de Héstia pela família e seu comportamento exemplar (BOLEN, 1990).

Ressalta-se no romance de Almino o carinho que o narrador João tem por tia Francisca e isso se deve ao perfil maternal que a personagem possui, a sua dedicação à família e a sua bondade – características fulcrais da personagem. Esse fato é evidenciado pelo uso de muitos adjetivos e expressões que enfatizam a boa índole da personagem. Para o narrador, tia Francisca é “doce”, “bondosa” e seus “olhos negros [...] sabiam sorrir e encantar” (p. 45).

Seguindo a análise, encontra-se uma dificuldade em definir um perfil mitológico único para tia Francisca. É com Héstia que o perfil da personagem mais se identifica, mas algumas das atitudes e características de Francisca a aproximam de outra deusa olimpiana: Atena, que é caracterizada como a deusa da sabedoria, das artes e da estratégia de guerra. Porém, no que se refere à personagem do romance, o perfil da deusa se encaixa somente nas artes e na sabedoria. Isso porque Francisca por ser sábia era a pessoa a qual Valdivino recorria para encontrar consolo em relação aos problemas da vida, era com Francisca que ele “tinha longas conversas” (p. 149) sobre assuntos concernentes a sua vivência na Cidade livre. Pela capacidade de tocar acordeom e fazer crochê, a personagem se encaixa nas artes que a deusa tanto cultivava, admirava e protegia. No romance, o narrador explicita que Francisca era vista frequentemente “estampada na janela, ou então ela passava horas no acordeom ou no crochê, exibindo a grande habilidade que tinha com as agulhas” (p. 149).

Por fim, pode-se relacionar o perfil de tia Francisca com a deusa Deméter, que é reconhecida pelo seu perfil maternal, acolhedor e cuidadoso com o marido e os filhos, (WOOLGER; WOOLGER, 1989). Não diferente da deusa, a personagem de Almino, é mãe dedicada, e embora não seja casada com Moacyr no início da narrativa, no decorrer dela, ela se casa com ele e em ambas as fases de suas vidas, cuida do homem como se fosse seu. João também não é filho biológico de Francisca, mas assim como Deméter, ela é dedicada e ama como se tivesse parido a criança.

Tia Matilde: a mulher forte e transgressora

Outra personagem do romance de Almino que possui fortes características e tem papel fundamental na vida do narrador é Matilde, sua tia. Diferentemente da irmã Francisca, tia Matilde é elegante, independente e “impassível, exibia sua beleza decotada na janela” (p. 117). O narrador diz que a diferença entre Francisca e Matilde podia ser vista até no varal de roupa, onde ele “observava as calcinhas coloridas de tia Matilde e as brancas de tia Francisca; os corpetes grandes de tia Francisca e os menores, de tia Matilde; os vestidos de manga de tia Francisca, os de alça de tia Matilde; as anáguas de tia Francisca e os shorts de tia Matilde” (p. 47).

Matilde se mostra pessimista com a construção de Brasília, pois acreditava que se tratavam de desperdício de dinheiro, principalmente por causa da situação econômica do país. Tais pensamentos da personagem colocam seu perfil paralelamente com o perfil da deusa Atena, deusa que priorizava seu trabalho e ascensão social, deixando de lado uma talvez possível construção familiar (WOOLGER; WOOLGER, 1989). Pelo fato da deusa estar sempre envolvida em questões culturais e políticas, Matilde sonha com uma revolução comunista, tanto que “levava de noite uma vida clandestina, dedicando-se a pichar paredes, pois a revolução precisava estar infiltrada em toda parte, e veio a ser presa quando a polícia, invadindo seu apartamento, apoderou-se de sua caderneta de endereços” (p. 212).

Tia Matilde também era indiferente a problemas que não lhe diziam respeito, mas muito criticava coisas relacionadas à política. Esse seu senso crítico também é característico da mulher-Atena, posto que a deusa Atena é conhecida por ter sentidos intelectual e crítico apurados (WOOLGE; WOOLGER, 1989). Por exemplo, Matilde ao ouvir o namorado Roberto falar com entusiasmo sobre a futura Brasília, mostrava-se crítica, “punha um sorriso de desconfiança nos seus lábios vermelhos e uma certa gravidade no olhar” (p. 118).

O perfil de Matilde se assemelha ao da deusa Afrodite que como deusa do amor e da beleza é sempre muito sensual, ama o seu corpo e o usa sempre para encantar os homens, e por causa de sua personalidade extrovertida, atrai a atenção dos demais (WOOLGER; WOOLGER, 1989). Diferentemente de sua irmã, Matilde usava roupas extravagantes e buscava sempre realçar os desenhos de seu corpo, como no trecho:

Tia Matilde equilibrada em seus sapatos altos e pretos, balançava seus grandes seios desenhados pelo vestido brilhoso. Era de cetim cor de menta e de alças pretas com estreita faixa do mesmo preto na altura dos seios e três botões também pretos descendo do decote. O leve franzido de casa de abelha abaixo da cintura achatava a barriga e realçava o traseiro (p. 84).

Da mesma forma que suas roupas justas e extravagantes para a época, a personalidade extravagante da personagem revela uma mulher preocupada com a aparência e com o seu próprio bem-estar, visando a atenção.

Matilde é uma mulher multifacetada, que foge dos padrões estabelecidos pela sociedade. Dessa forma, por causa de suas características diversas, a personagem pode ser relacionada também com o arquétipo da mulher-Ártemis. Matilde é uma mulher forte e não parece se encaixar na sociedade em que vive, assim como a deusa Ártemis, que precisou ir viver da caça na floresta para encontrar sua felicidade. Para Matilde, a sociedade em que vive é errada e não dá a devida atenção às pessoas: ela “criticava aquelas inaugurações” (p. 156) das novas construções da cidade pois eram desperdício, “imagine quantos hospitais e escolas não podiam ser feitos com o dinheiro que se enterrou nesse Palácio da Alvorada” (p. 156). Inclusive é pela sua infelicidade com a vida que vivia que Matilde entra para a militância já mencionada acima.

Os perfis dessas três deusas se relacionam com Matilde e demonstram o seu caráter independente e transgressor, já que Atena, Afrodite e Ártemis são as deusas da mitologia que não são conhecidas por se prenderem aos padrões preestabelecidos, mas por transgredi-los para viver suas próprias vidas. A junção de características particulares de cada deusa é o que constrói a personalidade de Matilde: senso crítico aguçado de Atena, sensualidade de Afrodite e o caráter transgressor e independente de Ártemis.

Lucrécia: a mulher sensual e mística

Ao contrário das mulheres analisadas anteriormente, Lucrécia é dotada de uma particularidade interessante: na narrativa, ela é revestida de certo mistério e a grande revelação ocorrida no final do enredo gira em torno de si e de suas relações com as personagens masculinas do romance. Até sua apresentação no romance acontece com um tom misterioso, uma vez que Moacyr a conhece através de uma conversa ouvida em um bar, o Bar da Carmen. Nessa ocasião, algumas supostas características da mulher são citadas por homens que conversavam sobre as prostitutas do local.

E como é que ela é? perguntou o engenheiro alto, com sorriso nos lábios, como se estivesse testando. É instruída, embora desequilibrada, já deve ter os seus quarenta anos, mas não parece, e não tem nada a ver com essas putas novas inexperientes daqui, é disputadíssima porque domina bem todas as técnicas (p. 120-121).

Mais adiante, a personagem é descrita, dessa vez pelo narrador, da seguinte forma: “tinha olhos espertos e revelavam um conhecimento especializado de coisas inúteis e disparatadas” (p. 130).

Como Lucrécia se relacionava com muitos homens por causa de sua profissão, e por ter o corpo desejável, muitos desses homens se apaixonavam por ela; dessa forma, pode-se relacionar seu perfil com Afrodite, deusa da beleza e do amor. Para Woolger e Woolger (1989, p. 111-112, grifos dos autores), “Afrodite era e é, em tudo, uma presença *sensual* [...]. Nada lhe dá maior deleite do que a gratificação dos sentidos através do belo. [...] Afrodite quer que os relacionamentos sejam amorosos - não importa se amigáveis, sociais, físicos ou espirituais; ela quer que tenham *coração*”.

Lucrécia nunca se envolvia com alguém que não queria, e o fato de a pessoa ser ou não casada não era um empecilho; isso se assemelha com a deusa do amor que não se importava em ter múltiplos relacionamentos entre eles extraconjugais (BOLEN, 1990). A grande facilidade para interação e relacionamentos da personagem é perceptível quando a mesma diz no romance “na comunidade que eu vou criar, o novo mandamento vai ser: faça amor desde que não prejudique ninguém” (p. 133).

A personagem Lucrécia é complexa e por isso, ela compartilha características com outra deusa mitológica: Perséfone. Lucrécia, no final do romance, é revelada como sendo a profetisa Íris Quelemém, da comunidade Jardim da Salvação. Nessa comunidade, a personagem é a líder espiritual, posto que todos a escutam. Em tal lugar, a profetisa prega que a futura cidade de Brasília seria a Cidade de Z, criada por uma civilização existente há mais de 10 mil anos pela cultura Clóvis, os sobreviventes das destruições que já ocorreram no planeta em tempos passados. Para ela, o Jardim da Salvação era a forma dos humanos encontrarem os portais para entrar na Cidade de Z e sobreviverem a uma possível nova destruição da Terra.

Toda essa aura mística é o que compele à Lucrécia a comparação com Perséfone. Ela era a rainha do submundo, esposa de Hades. Em virtude da sua capacidade mística e mediúnica, seu perfil se assemelha com Lucrécia/Íris, a profetisa do Jardim da Salvação, que segundo a mesma “tivera a iluminação de que dom Bosco lhe atribuía a missão de rumar para o Planalto Central para ajudar a criar a nova civilização” (p. 30).

No romance de Almino, Lucrécia sofre com uma espécie de relacionamento abusivo com Paulão, dito grosso modo, seu cafetão. Inicialmente, parece ao leitor que a relação entre os dois é tranquila, já que Paulão é quem disponibilizou uma pequena casa para Lucrécia morar. No entanto, no final da narrativa, Lucrécia aparece machucada no Jardim da Salvação e tudo indica que o que causou seus machucados fora Paulão:

Prostrada, Lucrécia, que era a profetisa Íris Quelemém, parecia haver sido agredida e, transtornada, não dizia coisa com coisa. Para sua surpresa papai lá encontrou seu sócio, Paulão, Vim botar ordem neste lugar, ninguém aqui tem os pés no chão, então eu cuido das construções, das compras, das vendas, do dinheiro..., ela depende de mim pra tudo. [...] Íris trazia manchas no corpo. Teria levado uma surra? Não respondia às perguntas de papai, como se não quisesse revelar o que havia sucedido, Ela mesma se machucou, disse Paulão (p. 225).

Na mitologia, Perséfone fora “a donzela raptada, violentada e prisioneira de Hades, soberano do inferno” (BOLEN, 1990, p. 19). Dessa forma, a semelhança de Lucrécia com a história da deusa Perséfone, não se restringe na capacidade mística das duas figuras femininas, mas diz respeito também à natureza das suas relações com alguns homens (Paulão e Hades, respectivamente).

Acredito que os arquétipos referentes às deusas proporcionam uma explicação para as exceções quanto às mulheres. Por exemplo, conforme a mulher “muda de conduta” e vai de uma faceta a outra de si própria, ela pode mudar de um padrão para outro de deusa (BOLEN, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a consecução deste trabalho, pudemos observar que, relativamente ao tema estudado, algumas questões se evidenciam. A primeira delas é que em *Cidade livre* há personagens femininas, cujas representações se aproximam e se distanciam do protótipo socialmente imposto às mulheres. Tia Francisca é quem mais carrega particularidades comumente atribuídas à mulher, quais sejam, cuidar da casa e da família, ser doce e quieta e vestir roupas menos espalhafatosas. Já Lucrecia e tia Matilde são representadas de forma bastante transgressora, posto que a primeira tem seu *status* social construído por meio da sexualidade, considerada como um tabu na sociedade em relação à mulher; Matilde, por sua vez, se mostra revolucionária e descrente com a situação em que o contexto no qual vive está distanciando-se do arquétipo de “boa mulher” construído na sociedade.

Como percebemos ao comparar as personagens femininas de *Cidade livre* com as deusas da mitologia greco-romana, a literatura é permeada pela intertextualidade mesmo quando essa não é a intenção do autor. Essa intertextualidade se dá pelo fato de as personagens femininas de João Almino carregarem consigo características de outras mulheres já conhecidas, mostrando uma interligação entre elas. Literatura e mitologia estão de certa forma interligadas com a natureza humana, sendo possível associar as personagens contemporâneas do romance de Almino e suas atitudes com as deusas mitológicas, na medida em que suas vivências se aproximam do contexto das vivências das deusas. Isso foi evidenciado, por exemplo, na análise da personagem Lucrecia, que por ter sido vítima de um relacionamento abusivo, pôde ser comparada com Perséfone, a deusa raptada por Hades.

Um outro ponto importante é o fato de cada personagem, por mais que apresente traços de outras que vieram antes, apresenta sempre a sua especificidade. Um exemplo claro disso pode ser dado através da personagem tia Francisca que, ao ser comparada com Héstia, apresenta muitas das características presentes na deusa, contudo mostra sua individualidade ao apresentar também características da deusa Atena. As outras personagens analisadas também mostram essa complexidade, ao passo que ambas exibem características de deusas distintas na sua composição. São essas especificidades que tornam cada personagem única, da mesma forma que acontece com cada mulher real, que são iguais em certos pontos, mas são as diferenças, mesmo pequenas, que as tornam únicas.

Evidenciamos que há grande presença de traços da literatura clássica na literatura contemporânea, em especial da literatura contemporânea produzida em Goiás. Isso mostra que o passado não é descartável e que ele pode sim ser atemporal e se renovar a cada dia. O mito das deusas greco-romanas está presente na história da humanidade há séculos, contudo ele vem sendo perpetrado e renovado por meio de novas histórias que surgem ou através de personagens contemporâneas, como as três personagens analisadas neste trabalho.

Nesse sentido, foi possível averiguar que os perfis traçados das mulheres da obra de Almino, relacionados diretamente com características que particularizam e definem as deusas mitológicas, contribuem para a construção de um retrato do feminino na literatura contemporânea goiana, na medida em que esses perfis se mostram, cada um da sua forma, como transgressores às regras de comportamento impostas socialmente à mulher. As mulheres de *Cidade livre* carregam consigo suas peculiaridades, e são essas peculiaridades que as fazem ser parte desse retrato construído por meio da interligação entre diferentes arquétipos femininos existentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMINO, João. **Cidade livre**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BOLEN, Jean Shinoda. **As deusas e a mulher: nova psicologia das mulheres**. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

MENESES, Adélia Bezerra de. **Figuras do feminino na canção de Chico Buarque**. Ateliê, 2000.

SCHOLZE, Lia. A mulher na literatura: gênero e representação. **Revista Gênero**, v. 3, n. 1, 2012.

SCHWANTES, Cíntia. Dilemas da representação feminina. **OPSIS – Revista do NIESC**, Catalão, v. 6, n. 1, p. 7-19, 2006.

WOOLGER, Jennifer B.; WOOLGER, Roger J. **A deusa interior: um guia sobre os eternos mitos femininos que moldam as nossas vidas**. São Paulo: Cultrix, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Cidade livre: fundação e memória cultural. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 31, jul./dez. 2012.

VOCÊ GOSTA DE AMORA? VOU CONTAR PARA SEU PAI QUE VOCÊ NAMORA

Data de aceite: 01/07/2024

Lidia Andrade da Silva

Universidade Federal de Uberlândia.
Mestre em Educação

Leilane Alves Chaves

Universidade Federal de Uberlândia.
Doutora em Educação

Nathália Martins Ferreira

Universidade Federal de Uberlândia.
Mestre em Educação

Cirene Camilo

Prefeitura Municipal de Uberlândia-
Especialização

RESUMO: A brincadeira é uma das principais experiências vivenciadas pelas crianças durante a infância e através dela podemos encontrar caminhos investigativos e criativos para o aprendizado fora dos limites da sala de aula. Por isso, o objetivo central deste estudo é investigar de forma criativa o potencial das crianças diante das experiências vividas dentro do espaço escolar. Como objetivos específicos propomos dialogar com as crianças os aspectos que mais lhe chamaram atenção no parque ao ver a árvore amoreira; identificar como as amoras caem do pé; propor um momento de criação lúdica que envolvam

experiências da criança explorando a fruta colhida no parque para criarmos desenhos com a própria fruta no mural de cartolina branca; brincar com o versinho “você gosta de amora? Vou contar para seu pai seu que você namora. Utilizamos Vigotski (2004), Muniz (2010) e outros como bases teóricas. Concluímos que as ações do cotidiano e do fazer docência está no processo em que o ensino, a pesquisa e extensão estão entrelaçados com a criatividade e a vivência sendo estas essenciais para transformar as “rotinas rotineiras em vida cotidiana”.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Vivência; Amora.

DO YOU LIKE BLACKBERRY? I'M GOING TO TELL YOUR FATHER YOU'RE DATING

ABSTRACT: Playing is one of the main experiences lived by children during childhood and through it we can find investigative and creative ways for learning outside the confines of the classroom. Therefore, the central objective of this study is to investigate in a creative way the potential of children in the face of experiences lived within the school space. As specific objectives, we propose to

discuss with the children the aspects that most caught their attention in the park when they saw the mulberry tree; identify how blackberries fall from the tree; propose a moment of ludic creation involving the child's experiences exploring the fruit picked in the park so that we can create drawings with the fruit itself on the white cardboard wall; play with the verse "do you like blackberries? I'll tell your father that you're dating. We use Vigotski (2004), Muniz (2010) and others as theoretical bases. We conclude that the actions of everyday life and teaching are in the process in that teaching, research and extension are intertwined with creativity and experience, these being essential to transform "routine routines into everyday life".

KEYWORDS: Child. Experience. Blackberry.

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar nos causa inquietações e ao mesmo nos provoca a pensar as relações que são estabelecidas e criadas a partir de uma educação coletiva e inclusiva no qual "acreditamos que este espaço é gerador de transformação social" constituindo de um espaço que "favoreça o respeito, a cooperação, a solidariedade, a autonomia, a inclusão, o direito de brincar, a manifestação e a valorização da pluralidade cultural, social e étnica, buscando promover o desenvolvimento integral da criança" Parâmetros Curriculares Educacionais Educação Infantil Escola de Educação Básica Universidade Federal de Uberlândia (Pce-EI-ESEBA-UFU, 2020, p.4).

Por isto, temos como opção teórica para fundamentar nossa compreensão de infância e infâncias nas minúcias do cotidiano escolar a perspectiva histórico – cultural¹, sobretudo nas investigações de Vigotski (2004, 2005, 2007, 2014) destacando que este autor traz o conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida compreendendo que as crianças em sua potência se constituem com sujeitos de suas histórias e seu protagonismo.

Visto que nos diferentes ambientes que a escola possui somos convidados/as a criar oportunidade as crianças de interagir, participar, investigar, criar, compreender, expressar, respeitar, cuidar, acolher esse pulsar do cotidiano de uma escola da infância e infâncias alimentada pelas aprendizagens e por um repertório cultural humano inesgotável.

Concomitante e sustentados no olhar para as crianças e com as crianças buscamos encontrar "luz" nas teorias de Sarmiento (2003a, 2003b, 2005, 2009, 2011, 2013), que amplia nosso olhar para sociologia da infância que não caminha isoladamente das minúcias do cotidiano escolar. Para tanto, enveredamos numa teoria em que a criança é vista como um todo e não fragmentada como é explicitado por Sarmiento (2007), que a infância por muito tempo era vista como "invisível" e ocultada da sociedade.

Isto deve-se ao fato de que historicamente e validada por Ariès (1973) em seu livro "A história Social da Crianças e da Família" em que a ausência social, física, cultural da criança era predominante nas cidades e principalmente perdurada por muito tempo no seio da família, pois não eram consideradas seres de pleno direito.

1. Reconhecimento do papel da aprendizagem como central para o desenvolvimento psíquico, especialmente nos processos intelectuais (Muniz, 2019, p.14).

Assim, alguns referenciais teóricos supracitados acima nos mobilizam e inquietam para que de fato a criança possa segundo Madalena Freire (1988) através das representações, dos símbolos, do desenho, do brincar no manuseio de objetos, do faz-de-conta possam vivenciar de fato o experienciar e a felicidade de um mundo real que “vem de nós” que funciona como uma batida do coração (Bardança, 2020).

Neste processo de conhecer as “batidas do coração” a figura do/a professor/a no âmbito da instituição escolar tem um papel fundamental e particularmente considerada conforme Filho (2021, p.103) “um elemento mediador da docência, daí o caráter relacional da profissão professor, em todos os segmentos educacionais”. Nesse sentido, o/a docente é a “peça chave” para que as relações do contexto aconteçam de forma plural e respeitosa com o outro através de uma escuta sensível, participativa e educativa do/a professor/a (Pce, 2021).

A proposta desta aula está em consonância com as discussões que envolvem os documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (Brasil, 1996) bem como Bases da Educação Nacional e BNCC- Base Nacional Comum Curricular; e do Parâmetros Curriculares Educacionais Educação Infantil Escola de Educação Básica Universidade Federal de Uberlândia (Pce-EI-ESEBA-UFU) e de bibliografias que embasam as escolhas teóricas desta aula.

DESENVOLVIMENTO/ METODOLOGIA

Neste momento, apresentaremos a partir da realidade vivenciada dentro do espaço escolar e das relações que são constituídas nela a metodologia de ensino que nos provoca um diálogo com as crianças, cuja suas potencialidades nos favorecem a reflexões, mudanças e retomadas a partir do pleno exercício da docência e dos “elementos dessa interação se apresentam na figura dos seus pares, criança/criança, adulto/criança, criança/conhecimento” (Pce, 2021, p.10).

Inicialmente o espaço da sala de aula é o local em que a criança constrói suas narrativas, sua potencialidade, reflexões, relações entre os sujeitos que estão intimamente envolvidos no processo educativo, pois o ambiente garante um espaço de convivência generoso para o coletivo sob o cenário do brincar, experienciar, imaginar, criar e do protagonismo da infância e das infâncias em suas múltiplas linguagens.

Por isso, para este primeiro momento da aula com tema: Você gosta de amora? Vou contar para seu pai que você namora; o ambiente propositor é preparado com antecedência de forma que uma colcha de retalho é colocada no chão que foi confeccionada pelas crianças e é usada em todos os momentos da nossa roda e sempre permanece no espaço da sala de aula.

Logo, ao dispor a colcha de retalhos no chão organizamos sobre ela os seguintes materiais: galhos e folhas da árvore amoreira, fotografias da árvore amoreira que tiramos na aula anterior que fica no parque da escola onde as crianças descobriram o pé de amora; das famílias colhendo amora juntamente com seus filhos/as, a fruta amora colhida no chão pelas crianças, a fruta amora comprada pela professora e um mural de cartolina branca, um difusor com cheiro de amora e as mochilas de ideias que é um instrumento conhecido como “bancada de coleções” proposta inspirada na organização da sala de aula da Escola Moderna Portuguesa.²

Organizado o espaço é momento de receber as crianças de modo que o “pulsar” das descobertas estão vivas em possibilitar condições para a construção de identidade e autonomia do discente a partir das relações estabelecidas consigo, com o conhecimento e com o outro.

Assim o cheiro do difusor com essência de amora e a acolhida da professora na porta da sala faz desse momento único, pois acreditamos que o cheiro é um elemento de conexão com as crianças que “a partir do momento em que elas entram na escola devem ser dadas as chaves que lhes permitirão compreender o mundo em que vive, em que viverão no futuro”(Bardança, 2020, p.33).

Na roda, as crianças são convidadas a observar numa relação dialógica o que temos no centro da roda a partir das seguintes perguntas: o que a professora trouxe para nossa aula de hoje? Que cheiro gostoso é esse que está na nossa sala de aula? Por que a professora trouxe esses materiais? E as fotos que estão na roda? Como as amoras caem da árvore? As amoras possuem espinhos? Qual a cor da amora? Como é amora por dentro?

Diante dos questionamentos lançados para crianças a professora levanta da roda e passa as fotografias (registro da aula anterior), as amoras e as folhas da amoreira para que elas possam olhar, sentir, cheirar e interagir, ressaltando que na nossa turma temos um aluno com deficiência: baixa visão. E para esta aula todos os materiais utilizados foram pensados na inclusão da criança visto que as ações da professora serão: na roda as fotografias possuem alta resolução com cores fortes e contraste oferecendo maior qualidade visual e perceptiva; a descrição das imagens da fotografia; levar até a criança a amora e colocar na mão dela para que ela sinta e vivencie essa experiência; direcionar a criança no momento de criação mostrando as amoras e a cartolina branca que são elementos que possuem cores e tamanho que favorece o campo visual e atrai o interesse dela em explorar o momento de criação.

2. Movimento da Escola Moderna é uma associação de profissionais da educação que assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudanças pedagógicas que possui características da aprendizagem propiciando espaços organizadores do trabalho na educação (Niza, 2009).

Em seguida, propomos uma atividade de criação lúdica que envolvam experiências da criança explorando a fruta colhida no parque para criarmos desenhos ou pinturas livres com a própria fruta no mural de cartolina branca. Cada criança é convidada a pegar uma / várias amoras para que ela possa realizar sua experiência livre num movimento de toque ao pegar a fruta e sentir qual a sensação ou experimentação para este momento.

Nesse processo, entendemos que criar proposições para crianças está de acordo com que Faria (2021) aponta ao dizer que ao observar o processo de investigação diante de uma experiência há um despertar pela curiosidade e descoberta das crianças. No momento de criação as crianças podem espontaneamente comer a fruta amora e também fazer “comidinha” com elas, lembrando que a imaginação é um processo psicológico novo para criança (Vigotski, 2007, p.109) e entendendo que a atividade pode tornar-se uma brincadeira.

Ainda nesse momento a professora juntamente com as crianças lança a brincadeira/ versinho antigo “Você gosta de amora? Vou contar para seu pai seu que você namora”. Lembrando as crianças que aquele momento é apenas uma brincadeira que foi inventada e que criança não namora! Na brincadeira vamos com as crianças promover a troca da palavra amora por outras palavras no sentido de criar um repertório de experimentações que podem culminar a constituição de sentidos e significados de mundo (Faria, 2021, p.116).

Na brincadeira possibilitamos a criança expressar sua autonomia, criatividade, autoconfiança, emoções e invenções, segundo Vigotski (2005, 2007, 2014) o brincar é o meio principal pelo qual as crianças se apropriam dos modos e gestos culturais vividos e acumulados pela sociedade ao longo da história.

Portanto, corroboramos com Faria (2021, p.123) ao dizer que o/a professor/a é responsável por possibilitar às crianças situações em que as diferentes linguagens possam ser ensinadas e aprendidas uns com os outros.

AVALIAÇÃO/ REGISTRO DIÁRIO

É válido destacar que a avaliação / registro diário são vários momentos vislumbrados dentro do espaço da escola, visto que tentamos abrir portas para «rupturas das rotinas rotineiras do fazer – fazendo docência” (Martins Filho, 2021, p.138) o que nos permite trazer um olhar crítico-reflexiva e formativa para este registro.

Abrir essas portas para um registro do cotidiano é oportunizar com as crianças espaços de acontecimentos em que as crianças são protagonista do seu processo e nos mostra que “ as experiências socioculturais com as crianças pequenas no que se referem a dança, música, brincadeira, cheiro, som, pinturas são determinantes para se constituírem como sujeitos pensantes” (Faria, p. 166, tradução livre).

É importante salientar que a avaliação/ registro diário não é momento de medir, comparar ou até mesmo reprovar a criança, mas sim “contribui para a aprendizagem e para o trabalho do professor necessita ser mediadora e acolhedora” (Pec, 2021, p.31).

Para tanto, a mochila de ideias³ supracitada na metodologia é um instrumento criado com as crianças em aulas anteriores onde elas colocam suas ideias, registros, desenhos e utilizam de sua criatividade para provocar a troca de ideias tanto no grupo quanto em outros espaços sociais (Muniz, 2019, p.184).

É momento em que as crianças desenvolvem a sua capacidade de autonomia, reconhecimento, reflexão e combinados tanto nas rodas de conversa quanto nos momentos individuais de registro e que podem ser compartilhados com outras crianças da escola, com as famílias e instituição escolar.

Assim, todo o processo descrito nesta aula vai ao encontro do “observar, registrar e refletir” Freire (2003), pois acreditamos que as ações do cotidiano e do fazer docência está no processo em que essa tripla ação nos ensina que o registro é uma parceria que envolve as crianças, os /as professores/as e as famílias pois esse conjunto é essencial para transformar as “rotinas rotineiras em vida cotidiana” (Martins Filho, 2021, p.147).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BARDANÇA, Ângela Abelleira. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância**. SP. Phorte, 2020.

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças!** Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. SP. Paz e Terra, 1983.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana do fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis. Insular, 2021.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias**: linhas de experiência. Uberlândia. Edufu, 2020.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre educação**. Lisboa. Tinta da china, 2012.

3. A mochila de ideia é inspirada na criação do diário de ideias da professora Luciana Soares Muniz como um instrumento que possibilita o aprendizado criativo da criança através do seu interesse e motivação real.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). - **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. – Campinas/SP: Papirus, 2008, (Coleção Ágere), p. 23.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Quotidianos densos** – a pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa. In: GARCIA, Regina Leite. Método; Métodos; Contramétodo. SP: Cortez, 2003a, p. 91-110.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003b, p. 51-69. SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Sociologia da infância**: correntes e influências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. 2ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 17-39.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**. In: ZAGO, N. et al. (Org.). Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011, p. 137 - 179.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea**: Desafios conceituais e praxeológicos. In: GARANHANI, M. C. (Org.) Sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46. SEBER, M.G. Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. VIGOTSKI. Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson L. Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. Michel Cole (et al.). 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FRANKENSTEIN: O MONSTRO VERDE DO CINEMA E SUA ORIGEM LITERÁRIA

Data de aceite: 01/07/2024

Carla Cristine Pereira Martins Pinheiro

Graduada em Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Candido Mendes

Renata Duarte Nascimento

Graduada em Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Candido Mendes

Douglas Lemos Monteiro dos Santos

Professor e coordenador na Universidade Cândido Mendes e Mestre em Planejamento Regional de Gestão de Cidades (UCAM)

RESUMO: Este artigo reflete sobre a transcodificação semiótica do Monstro de Frankenstein, de Mary Shelley, para as telas de cinema, após mais de um século de publicação do romance no Reino Unido. Além da literatura anglófona, as análises incluem a adaptação cinematográfica produzida pela Universal Studios, dirigida por James Whale em 1931, e outras representações inspiradas nas imagens do monstro, tanto no cinema quanto na literatura. Para relembrar a criatura apresentada ao público pela literatura de ficção científica do século XIX, o artigo pretende estabelecer um diálogo

com a sua representação cinematográfica. O objetivo é estudar os contextos em que essas adaptações foram inseridas, os processos de criação e representação dos monstros, a recepção pública e o impacto nas sociedades de diferentes épocas. Esta exploração ajuda a compreender como a criatura de Shelley se distanciou significativamente de sua complexidade inicial e nuances psicológicas ao longo dos anos, evoluindo principalmente para um símbolo caricaturado de terror e medo. Esta transformação pouco se assemelha ao personagem imaginado pela jovem escritora no século XIX, mesmo com a tentativa de reviver esta criatura literária em 1994 pelo cineasta Kenneth Branagh, pela Tristar Pictures, a mudança fundamental na sua representação permanece evidente.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Literatura. Frankenstein. Monstro. Transcodificação Semiótica.

FRANKENSTEIN: THE GREEN MONSTER OF CINEMA AND ITS LITERARY ORIGIN

ABSTRACT: This article reflects on the semiotic transcoding of Mary Shelley's Frankenstein's Monster onto cinema screens after more than a century of the novel's publication in the United Kingdom. In addition to Anglophone literature, the analyses include the film adaptation produced by Universal Studios, directed by James Whale in 1931, and other representations inspired by the monster's images, both in cinema and literature. To recall the creature introduced to the public by 19th-century science fiction literature, the article aims to establish a dialogue with its cinematic representation. The goal is to study the contexts in which these adaptations were embedded, the processes of creating and portraying the monsters, public reception, and the impact on societies across different eras. This exploration helps understand how Shelley's creature has significantly distanced itself from its initial complexity and psychological nuances over the years, evolving primarily into a caricatured symbol of terror and fear. This transformation bears little resemblance to the character envisioned by the young writer in the 19th century. Despite an attempt to revive this literary creature in 1994 by filmmaker Kenneth Branagh, by Tristar Pictures, the fundamental shift in its portrayal remains evident.

KEYWORDS: Cinema. Literature. Frankenstein. Monster. Semiotic Transcoding.

INTRODUÇÃO

É evidente que, quando se ouve o nome “Frankenstein” a figura em que automaticamente se pensa é a do monstro verde, alto, murmurante, cheio de cicatrizes e parafusos aparentes, que é lento e notavelmente pouco dotado de inteligência. Isso acontece porque essa imagem, que foi criada para o cinema em 1931, é a representação da criatura de Frankenstein que alcançou tanta fama a ponto de ter se tornado o que muitos acreditam ser a original. Há inclusive quem não tenha o conhecimento de que existem diferenças entre a representação da personagem no cinema e a imagem original da obra literária de Mary Shelley.

Frankenstein é um ícone mundialmente famoso, que teve sua origem no século XIX, mais precisamente em 1818, quando o romance homônimo escrito pela autora britânica Mary Wollstonecraft Godwin foi publicado. Trata-se de um marco literário na história do romance gótico inglês, pois contém características que possibilitaram a renovação desse gênero, e é considerado por muitos críticos literários como o primeiro título de ficção científica. Nela, conta-se a história do jovem cientista Victor Frankenstein que, inspirado por registros de antigos pesquisadores e movido pela intenção de dominar a centelha de vida com o objetivo de ser capaz de infundir vida em um corpo inanimado, começa sua trajetória acreditando que seria o responsável pela criação de uma nova espécie humana. Todavia, os acontecimentos tomam um rumo diferente do previsto pelo pesquisador no início de seu empreendimento.

A adaptação de Frankenstein, lançada para o público em 1931, cem anos após a última edição revisada por Mary Shelley ter sido publicada, não foi a primeira representação do monstro, porém tornou-se a mais famosa. Na década de 1930, os Estados Unidos promoveram a ascensão da arte cinematográfica e muitos autores tiveram suas histórias adaptadas para as telas. Essa era a principal forma de disseminar a cultura norteamericana em um mundo marcado por conflitos e importantes transformações. Tais mudanças colaboraram para a propagação dessa fonte de entretenimento. O filme em questão foi introduzido durante o período da Grande Depressão, advinda dos reflexos da crise econômica nos EUA, e mesmo em um momento difícil, obteve sucesso e ditou a aparência do monstro conhecido até hoje e também impulsionou a Era Monstros da Warner Brothers. Nessa adaptação, a criatura foi representada de maneira criativa e um pouco caricata, conservando traços da essência original, porém tendo sua aparência física bastante transformada e suas nuances de personalidade drasticamente atenuadas em comparação à personagem de origem literária.

A maneira como a figura verde fabricada e difundida pelos Studios Warner se eternizou, promovendo a substituição da original, desperta o interesse em debater, no trabalho que ora se apresenta, sobre a transcodificação semiótica do monstro de Frankenstein (de Mary Shelley) e a consolidação e propagação de sua imagem reimaginada, além de seus reflexos na cultura ocidental.

É de grande relevância abordar o momento em que o monstro foi recriado e quais foram os aspectos contribuintes para o sucesso do filme, de maneira a sobrepor a imagem literária, ficando assim estabelecida como a representação mais marcante do monstro, apesar de se distanciar tanto da original concebida por Mary Shelley em 1818. Para isso, esta pesquisa analisa os seguintes questionamentos:

- a. por que Frankenstein é uma história relevante e como a construção desse romance marcou a literatura inglesa do século XIX, firmando sua grande importância até os dias atuais?
- b. quais características do monstro de Frankenstein foram apagadas pelo universo fílmico e de que forma isso alavancou o sucesso da personagem originalmente literária, porém desta vez em um novo formato, o audiovisual?
- c. socialmente falando, embora o cinema tenha ajudado a consolidar uma figura importante ao mundo anglófono, quais os reflexos dessa consagração do “monstro caricato” na cultura ocidental e por que é preciso recriar Frankenstein?

Expondo tais diferenças e destacando os motivos que levaram a sétima arte a mudar a imagem do monstro e explorando os fatores que favoreceram sua perpetuação, espera-se que seja possível contribuir para melhor entendimento do fenômeno de sucesso que é essa criatura, ressaltando as colaborações trazidas pela filmagem, eternizando esse mito em diferentes culturas. A presente pesquisa busca analisar as representações tanto literária

quanto fílmicas do monstro de Frankenstein e estudar o motivo pelo qual a adaptação apresentada ao público quase um século depois, tomou conta do imaginário popular acerca da criatura. Assim, contribui-se para demais análises sobre releituras cinematográficas baseadas na literatura e suas possíveis motivações para alterar ou imprimir novas visões sobre personagens. Estas autoras conservam profundo respeito e admiração pelo livro e pela autora em questão e reconhecem a importância da adaptação cinematográfica para a fama e a cristalização do personagem.

O objetivo geral deste trabalho é perscrutar as diferenças entre as representações da personagem, lembrando a origem do monstro de Frankenstein que, apesar de ter sido recriado no cinema a partir da história de Shelley, é uma criatura diferente e não representa fielmente a original.

Este artigo encontra-se dividido em três seções de desenvolvimento. A primeira trata da contextualização literária, levando em conta as impressões pessoais da autora e trazendo comparativos entre vida pessoal e seus trabalhos. A segunda cuida da adaptação fílmica de 1931, abordando o surgimento do monstro verde e traçando um paralelo entre ela e a versão de 1994. A última versa sobre as influências e a importância desse mito na cultura ocidental e suas demais releituras a partir da imagem verde. Após seguem-se as Considerações Finais e Referências.

MARY SHELLEY: UMA PIONEIRA LITERÁRIA E SEU LEGADO DURADOURO

A importância de Mary Shelley para a literatura anglófona é indiscutível. Com seu talento e ideias disruptivas, deixou sua marca no mundo através de grandes contribuições literárias. Suas obras que transcendem o tempo fizeram dela uma mulher que inspira diversos artistas até os dias atuais. A habilidade em explorar temas profundos e seu legado como uma das primeiras autoras de ficção científica, conferem a ela um lugar de destaque na história da literatura como uma importante figura feminina, autora influente e visionária.

Mary Shelley: uma breve biografia

Mary Wollstonecraft Shelley é uma escritora renomada no cânone literário, reconhecida principalmente por seu trabalho inovador, “Frankenstein; ou, o Moderno Prometeu”. No entanto, suas contribuições à Literatura ultrapassam os limites desse romance. Nascida em 30 de agosto de 1797, em Londres, a autora teve sua vida marcada por tragédias pessoais, exploração intelectual e, surpreendentemente, um profundo impacto nas tradições literárias e nos estilos romântico e gótico.

Era filha de Mary Wollstonecraft, uma personalidade de grande importância para o feminismo e autora de “A Vindication of the Rights of Woman”, e William Godwin, um filósofo e romancista, cujas inclinações intelectuais e liberais foram responsáveis por

moldar significativamente a sua educação, promovendo um ambiente de curiosidade intelectual e pensamento livre, que posteriormente renderam a ela grande amadurecimento diante algumas dificuldades que enfrentou por cultivar tais pensamentos e comportamentos (ALEGRETTE, 2010).

Tragicamente, sua mãe morreu dez dias após seu nascimento e ela foi criada pelo pai e pela madrasta. Enquanto crescia, ela pôde conviver com importantes nomes da poesia e do romance inglês, como Samuel Taylor Coleridge, que era amigo de seu pai. A adolescência de Mary Shelley foi marcada por desafios pessoais, incluindo a sua fuga com o poeta romântico Percy Bysshe Shelley aos 16 anos. Essa união causou grande escândalo na sociedade, uma vez que seu companheiro já era casado e pai de uma menina. Foi um momento de grande preparo para uma vida difícil, mas também de inovação e autoconhecimento à medida que ela embarcava na sua jornada, se descobria como escritora e tentava encontrar seu lugar no mundo (GORDON, 2020).

Durante os anos seguintes, os escritores enfrentam dificuldades financeiras, a falta de apoio dos familiares que os renegaram e as tragédias que recaíram sobre eles. Contaram também com novas amizades, novas influências e persistiram em levar a chama ardente que carregavam adiante. Sendo ainda muito jovens, viviam intensamente sua arte e lutavam contra todo tipo de preconceito pelos quais passaram. Percy Shelley era um grande admirador da obra dos pais de Mary e, assim como ela, possuía ideais liberais de relacionamento, o que acarretaria nessa exclusão que os dois viveram (GORDON, 2020).

É importante destacar também o fato de que Mary foi considerada por um tempo como uma autora “menor”, vivendo à sombra do marido. No momento em que a primeira edição de “Frankenstein; ou o Moderno Prometeu” foi a público, houve dúvidas sobre quem estaria por trás da obra. Considerando o fato de que o prefácio fora escrito por Percy, e que mulheres não eram comumente publicadas, o romance inicialmente anônimo foi facilmente atribuído ao poeta, como relembra Guimarães (2018), já que a sociedade não conseguia conceber a ideia de que uma jovem menina de apenas 19 anos havia tido criatividade, habilidade e até mesmo experiências suficientes para escrever o livro, que moralmente ia de encontro com o que os padrões da época consideravam cabíveis ao lugar em que uma mulher deveria estar.

Mary teve a vida marcada por perdas e abandonos, e todas essas experiências tiveram valor contributivo para a excelente história. A autora deixa evidentes seus sentimentos quanto às pessoas próximas e também quanto à sociedade através da sua escrita. Pode-se dizer que, sentindo-se rodeada de “monstros” que a faziam pensar que ela se assemelhava a um, Mary tenha encontrado na escrita a sua maneira de expor os pensamentos mais íntimos e seus próprios questionamentos acerca de tudo que vivera, talvez até em busca de si mesma. Nesse sentido, verifica-se que:

A verdade é que Mary Shelley só procurou ser ela própria, lutando por libertar-se de todos os “monstros” que a perseguiram e, em parte, se apropriaram da sua própria vida e identidade: o monstro do pai, o monstro da mãe, o monstro do marido, o monstro dos escândalos que encheram a sua vida, assim como dos monstros do criador e da criatura que ela mesma criou em Frankenstein (GUIMARÃES, 2018).

As contribuições de Mary Shelley para a literatura ultrapassam “Frankenstein”. Ela escreveu vários romances, contos e ensaios, mostrando sua versatilidade como escritora. Suas obras frequentemente exploram temas do sobrenatural, da psique humana e da justiça social. Além de suas realizações literárias, sua vida foi caracterizada pela resiliência diante das adversidades. Ela enfrentou a morte de três de seus quatro filhos e de seu marido, que faleceu ainda muito jovem e, apesar dessas profundas perdas, ela continuou a escrever e a se envolver com as questões intelectuais e sociais de seu tempo.

A vida e a obra dessa autora continuam a ser um testemunho do poder duradouro da literatura e do espírito humano. Sua abordagem inovadora para contar histórias, especialmente em “Frankenstein”, abriu caminho para o desenvolvimento do gênero de ficção científica e sua exploração de temas atemporais continua a cativar e desafiar os leitores de hoje. Além das suas contribuições literárias, a história de Shelley é um lembrete do impacto que um indivíduo pode ter no mundo através da criatividade, perseverança e curiosidade intelectual.

O nascimento do monstro

O legado mais duradouro de Mary Shelley é, sem dúvidas, seu romance “Frankenstein”. Trata-se de uma história de um jovem à frente do seu tempo que cria um ser vivo por meio de experimentos não convencionais. Esse é frequentemente considerado o primeiro romance de ficção científica. Explora temas da ambição humana, das consequências dos avanços ocorridos no começo do século XIX e do isolamento do indivíduo.

O romance foi concebido durante uma estada de verão na Suíça, onde Mary Shelley, Percy Bysshe Shelley, Lord Byron e John Polidori criaram um desafio para escrever a melhor história de fantasmas para passar o tempo e sanar o tédio dos dias atipicamente chuvosos, como a própria Mary Shelley conta no prefácio de Frankenstein (SHELLEY, 2017). A criação de Mary emergiu como a mais duradoura e influente dessas obras literárias. A estrutura narrativa em camadas do romance, os elementos góticos, os temas filosóficos profundos e sua exploração da condição humana cativam leitores por gerações.

A então jovem autora passou por muitas perdas, sendo a primeira e mais significativa a de sua mãe, a feminista Mary Wollstonecraft. Shelley fora alfabetizada visitando seu túmulo e a primeira palavra que conseguiu ler foi o nome de sua mãe cravado na lápide. O cemitério proporcionava-lhe acolhimento; desta maneira, a jovem se sentia mais à vontade do que em sua própria casa, onde ela estaria longe de ser a favorita. Desde a infância,

percebe-se que se trata de uma pessoa não convencional. Ademais, Mary visitou um castelo na Alemanha cujo proprietário, Johann Conrad Dippel, era um alquimista conhecido por realizar experiências e estudos com cadáveres, tentando até reanimá-los. Acredita-se que todos esses fatores contribuíram para fomentar a imaginação de Mary Shelley e ditaram o tom macabro para a criação do romance em questão (FARIA, 2023).

No século XIX, o desenvolvimento científico estava em ascensão e, como consequência, a Revolução Industrial mostrava o melhor e o pior da sociedade europeia. Por um lado, há a valorização da inteligência e das capacidades humanas, ideias tipicamente iluministas, e, por outro lado, observam-se os dilemas e conflitos sobre até onde pode-se avançar e manipular seres vivos enquanto exploradores e pesquisadores. Dessa forma, Mary distanciou-se do Iluminismo e foi considerada uma das precursoras do Romantismo, uma vez que esse conflito interno entre razão, emoção e consciência está presente em seus trabalhos.

Em uma noite, teria participado como ouvinte em uma conversa entre Percy Shelley e Lord Byron. Eles versavam entusiasmados sobre a ideia de que impulsos elétricos seriam capazes de ativar os músculos de seres mortos. O recente galvanismo era um tema recorrente nas conversas acerca do desenvolvimento científico. Mary e Percy ficaram hospedados com Lord Byron e outros escritores em um período em que o clima da Europa estava mais sombrio e macabro do que o comum devido a graves incidentes meteorológicos. Por essa razão, Lord Byron e seus hóspedes começaram a criar histórias sombrias sobre fantasmas e criaturas sobrenaturais (FARIA, 2023). Um interessante fato é que o romance “O Vampiro”, de John William Polidori, também surgiu nessa mesma ocasião. A autora teve a inspiração para escrever a história durante um sonho. Mary passava pelo luto recente de sua primeira filha, falecida ainda bebê pois seu nascimento foi prematuro e ela possuía saúde frágil, assim como sugerem cartas da própria para seu amigo Hogg. Trechos dessas cartas podem ser encontradas em biografias póstumas da autora, onde ela confessa estar sonhando com sua bebê de volta a vida, como se vê em Gordon (2020). O momento difícil e o desafio de escrita somados às discussões de Percy e Byron influenciaram o imaginário de Mary e, então, ela teve o sonho que serviu de grande inspiração para a criação da história.

No prefácio da edição de 1831, escrito por Shelley, há a descrição do seu sonho:

Vi - com os olhos fechados, mas em uma imagem mental aguçada - o pálido estudioso das artes profanas ajoelhado atrás da coisa que agregara. Vi o terrível espectro de um homem esticado e, então, por obra de um mecanismo potente, observei-o mostrar sinais de vida e agitar-se em um movimento desajeitado, quase vivo. Assustador; porém, supremamente mais apavorante seria o efeito de qualquer esforço humano de escarnecer do estupendo mecanismo do Criador do mundo (SHELLEY, 2017 [1831], p. 28).

Para além das questões pessoais já citadas, ainda podem-se destacar algumas semelhanças entre personagem e vida da escritora. Olhando atentamente para a forma como Mary Shelley enxergava sua falecida mãe, entende-se que Mary Wollstonecraft tornou-se uma espécie de mito para sua filha. Shelley agarrou-se ao legado deixado pela mãe, recebendo ainda o mesmo nome de batismo.

Frankenstein tornou-se um mito alcançando uma fama imensurável a tal ponto que se observa o fato de que a criatura é conhecida, porém sua autoria ficaria em segundo plano, já que a obra usurpa o nome da autora, como afirma Guimarães (2018). Assim sendo, é possível estender esse pensamento e sugerir que, assim como a criatura em seu livro, Mary Shelley usurpa o nome de sua mãe.

Quando Mary decidiu fugir com Percy, diante do escândalo gerado por essa situação, foram renegados pelas famílias, e Mary foi difamada pela madrasta, o que lhe causou grande tristeza. A então adolescente não estaria bem por magoar seu pai e temia que a partir dali não estaria mais sob seus cuidados, pois todas as suas lembranças apontavam para o desejo de que seu pai a amasse mais do que Mary Jane, consoante comenta Gordon (2020, p. 123). Pode-se observar aqui que existem semelhanças entre ela e o monstro, quando se fala em sentimentos de rejeição e abandono.

Em grande parte do romance, é possível sentir a dor do monstro causada pelo abandono de seu criador, pela rejeição que sofreu de outros personagens e por ter enfrentado conflitos internos sozinho, sem amparo, sem compaixão, sem amor (VASCONCELOS, 2020). Pode-se sugerir que, assim como o monstro, Mary carregava consigo inúmeras cicatrizes emocionais causadas pelo luto, pela rejeição e pela culpa de ser diferente. E assim como ele, teria sido formada por partes de pessoas mortas. Nesse caso, as lembranças, a saudade, a ausência, os gostos e os talentos simbolizam os membros que formam o monstro.

É inegável que todos os fatos de sua vida até o momento culminaram na criação de um monstro cheio de nuances psíquicas que fazem com que o leitor reflita sobre questões tão relevantes, como a ética na prática científica, o avanço tecnológico e as consequências do isolamento e abandono social daquele que é diferente dos demais. Todas essas reflexões dão à obra Frankenstein um caráter único e atemporal.

Frankenstein através dos séculos

“Frankenstein” é uma obra-prima literária que deixou uma marca indelével no mundo da literatura e da cultura popular. Esse romance continua a cativar leitores e estudiosos por mais de dois séculos. A sua importância duradoura está enraizada na exploração de temas profundos, na sua contribuição para a tradição gótica e nas suas reflexões sobre as implicações éticas e morais da inovação científica.

A primeira publicação do livro ocorreu em 1818, a tiragem teve o número de 500 cópias que rapidamente se esgotaram. Em 1823, já com algumas mudanças da autora, a segunda edição teria sido lançada; neste mesmo ano, William Godwin teria feito uma segunda tiragem de 200 cópias. Somente em 1831, a terceira e última versão chegaria com revisões, alterações e um prefácio todo escrito pela autora, como explica Brito (2016).

Esse é um romance rico em temas instigantes que permanecem relevantes para a sociedade contemporânea. O assunto mais notável é a relação entre ciência e humanidade. A história da criação do monstro por Victor Frankenstein serve como um conto de advertência, destacando as consequências da ambição científica desenfreada, levantando questões críticas sobre os limites éticos da experimentação e a responsabilidade dos cientistas pelas suas criações. O romance também investiga temas de isolamento, abandono, alienação e a busca humana por identidade, pois a criatura rejeitada e abandonada pelo seu criador e pela sociedade reflete a perene luta humana pela aceitação e necessidade de pertencimento. A exploração desses temas por Mary Shelley permite que os leitores reflitam sobre as consequências dos preconceitos sociais e a importância da empatia e da compaixão.

A criação de um personagem monstruoso e ao mesmo tempo simpático na forma da criatura lançou as bases para muitas obras subsequentes de ficção gótica. Os cenários misteriosos e atmosféricos do romance, bem como a exploração dos aspectos mais sombrios da psique humana, influenciaram inúmeros escritores e cineastas. Os elementos góticos do romance também permitem aos leitores confrontarem os seus medos e ansiedades. A popularidade duradoura da literatura gótica, em parte devida a “Frankenstein”, demonstra o fascínio pelo macabro, pelo grotesco e pelo desconhecido na literatura.

O enredo induz os leitores a enfrentarem profundas questões éticas e morais a partir da jornada da criação do monstro, passando pelo seu sofrimento subsequente e os dilemas morais enfrentados por Victor Frankenstein e pela criatura. Por outro lado, os desafiam também a considerarem as implicações dos avanços científicos, a dor da criatura e a culpa do criador. O romance ainda levanta questões sobre as consequências da ambição humana e ressalta a responsabilidade que acompanha a descoberta científica. Esse tema em paralelo flerta com as questões pessoais das relações entre pais e filhos, ajudando a compor uma análise sobre as interações humanas e suas fragilidades e também de seus reflexos na sociedade.

O MONSTRO E SUA TRAJETÓRIA

Muito já se estudou sobre a relação entre obras literárias e a sétima arte. Conforme as novas tecnologias avançam, tem-se a necessidade de imprimir novas visões de mundo seja no papel ou para as grandes telas. A adaptação de obras literárias para o cinema permite colocar histórias em outro formato, mais acessível para público, já que não requer um conhecimento prévio como o de saber ler, tornando-se mais abrangente. Muitas vezes, ao transferir um trabalho literário para o formato fílmico, é necessário reescrever ou alterar tais narrativas levando-se em consideração as necessidades de cada momento histórico, o público-alvo e a mensagem a ser propagada.

Partindo-se do prefácio da edição de 1831 a fim de que seja possível entender as motivações e intenções de Shelley ao criar o seu monstro, pode-se citar que ela gostaria de apresentar uma história que provocasse no leitor um sentimento completamente novo, como descreve em:

Ocupei-me em pensar uma história - uma história que rivalize com aquelas que nos incitaram a tal tarefa. Uma que falasse aos medos misteriosos de nossa natureza e despertasse um horror eletrizante - uma história que fizesse o leitor olhar ao redor apavorado, que fizesse o sangue gelar e acelerasse o pulsar do coração (SHELLEY, 2017 [1831], prefácio).

Em contrapartida à intenção de Shelley, o cinema busca não apenas aterrorizar os espectadores, mas também amenizar os ânimos e entreter. A adaptação escapa do gênio criador. A potência atribuída a ela gera outros resultados ao passo que se produzem interpretações próprias e experimenta-se a obra. As versões de histórias contadas no cinema podem repetir alguns dos aspectos da literatura somados a variações cabíveis à linguagem fílmica. Cabe aos diretores a possibilidade de explorar potencialmente em diferentes graus as narrativas que o texto original oferece e, com isso, pode ocorrer o apagamento de sentidos e detalhes, como afirmam Nunes e Silva (2019). Assim sendo, pode-se afirmar que as duas artes têm suas devidas intenções e que uma pode complementar a outra, de maneira a contribuir alavancando seu sucesso e aumentando o alcance diante do olhar inclusivo, abrangente e único de cada uma.

Características literárias do monstro de Frankenstein

A descrição vívida e assustadora da criatura concebida por Victor Frankenstein no romance de Mary Shelley cativou leitores durante séculos, em parte sendo responsável por manter vivas as indagações pessoais dos leitores acerca de suas dores e por promover certa identificação com os dilemas pessoais e morais. A representação do monstro de Frankenstein, vista pelos aspectos físicos, emocionais e simbólicos do personagem apresentado no romance, é de profunda importância para que se entenda o sucesso dessa obra-prima.

Mary Shelley oferece uma descrição física detalhada, enfatizando a imensa força e tamanho da criatura. Suas feições, inicialmente descritas como belas, tornam-se cada vez mais distorcidas conforme ele vivencia o sofrimento e a rejeição, tornando-o uma figura assustadora. Muitas vezes é retratado como um ser alto e grotesco, com pele amarelada, cabelos pretos esvoaçantes e olhos lacrimejantes e descoloridos. No capítulo V, lê-se que:

Seus membros eram proporcionados e escolhera belas feições. Belas! Bom Deus! Sua pele amarelada mal cobria o contorno dos músculos e das artérias que apareciam por baixo; seus cabelos eram de um preto lustroso e ondulante, os dentes possuíam uma alvura perolada, mas essas exuberâncias só faziam um contraste mais horrendo ainda com os olhos úmidos que pareciam se diluir nas cavidades em que jaziam, sua compleição ressequida e os lábios retílineos, enegrecidos (SHELLEY, 2017 [1831], p. 75).

As experiências emocionais do monstro são cruciais para a compreensão de seu personagem. Desde os primeiros momentos de vida é rejeitado e isolado, o que o leva a uma profunda solidão e ao desejo de companheirismo. Shelley transmite a complexa gama emocional da criatura, desde o desejo de aceitação até sentimentos de raiva e vingança. Suas interações com os humanos e seu criador, Victor, moldam seu desenvolvimento emocional ao longo do romance. Sandra Vasconcelos (2020) destaca que a criatura condensa a história da humanidade, ao passo que também se assemelha a um bebê que nada conhece sobre o mundo. Ele é quem levanta os questionamentos centrais do romance indagando-se “O que era eu?”. Através da parte narrada pelo personagem, ele revela sua visão de mundo a partir do momento em que é rejeitado pelo seu criador, passando a rastrear todo seu processo de um ser solitário, na tentativa de tornar-se um ser social, em busca de sua identidade.

O monstro de Frankenstein serve como símbolo para vários temas e ideias além do romance. Ele representa as consequências da ambição científica exagerada, já que a criação de Victor acaba por levar à tragédia. A personagem também encarna o tema da alienação e as consequências da rejeição na sociedade. Sua situação destaca a tendência humana de julgar com base na aparência e não nas qualidades internas. Nesse sentido, ressalta-se o problema ético de responsabilidade (VASCONCELOS, 2020). Após duzentos anos, existem ainda questionamentos que atravessam a história atingindo o núcleo social, como o fato de que a responsabilidade do criador não termina no ato de dar a vida, mas sim permanece na missão de cuidar, instruir, amar e não abandonar o ser que criou, deixando-o sozinho a descobrir o mundo.

Ao passo que a narrativa avança, o personagem sem nome evolui. Ele começa como uma lousa em branco, ansioso para aprender e encontrar seu lugar no mundo. Porém, suas interações com os humanos, que respondem com medo e hostilidade, o transformam em um ser vingativo e amargo. Seu crescimento intelectual e sua busca por companheirismo refletem a complexidade de seu caráter e colocam o amor e a vontade de pertencer no centro do romance. Sobre o exposto, Percy Shelley analisa que:

Nisso consiste a moral desse livro, talvez a mais importante e de aplicação mais universal de qualquer moral que possa ser compelida pelo exemplo. Trate mal uma pessoa e ela se tornará perversa. Retribua o afeto com desprezo: deixe a criatura ser tida, por qualquer motivo, como a escória da espécie; coloque-a à parte, como ser social, da comunidade e lhe imporá obrigações irresistíveis: malevolência e egoísmo. É assim que, muitas vezes, na sociedade, os que são qualificados da melhor maneira para se tornarem benfeitores e ornatos são marcados, por algum acidente, pelo desdém e apenados, por abandono e solidão do coração, como flagelo e maldição (SHELLEY, 1832).

A representação do monstro por Mary Shelley em seu livro é multifacetada e carregada de emoção. A descrição física, as experiências emocionais e o significado simbólico do personagem contribuem para o apelo e relevância duradouros do romance, características essas que foram apagadas pelo cinema em 1931. Através dessa análise, obtém-se uma compreensão mais profunda das complexidades e nuances de uma das criaturas mais icônicas da literatura.

“Frankenstein” no cinema: as versões de 1931 e 1994

O trabalho mais marcante de Mary Shelley foi adaptado para vários filmes ao longo dos anos, cada um oferecendo uma interpretação única da história. Duas releituras notáveis são o clássico “Frankenstein”, de James Whale, de 1931, que ditou a aparência do monstro até os dias atuais, e a versão de 1994, de Kenneth Branagh, “Mary Shelley’s Frankenstein”.

O foco narrativo de “Frankenstein” (1931) centra-se predominantemente no personagem Henry Frankenstein, interpretado por Colin Clive, e em sua ambição de criar vida a partir de partes de corpos mortos. O filme enfatiza as consequências científicas e morais de seu experimento ao retratar o monstro, interpretado por Boris Karloff, como uma figura trágica e incompreendida. Em contraste, a adaptação de Kenneth Branagh coloca uma ênfase mais forte no personagem de Victor Frankenstein, interpretado pelo próprio Branagh. O filme segue de perto a narrativa do romance original e investiga a motivação do personagem, a turbulência interna e os relacionamentos complexos.

A representação dos personagens centrais, principalmente Victor Frankenstein e o monstro, varia significativamente entre os dois filmes. Na versão de 1931, Victor é um cientista motivado cujas intenções são em grande parte equivocadas, mas não inerentemente maliciosas. O monstro é retratado como uma criatura murmurante e lamentável, conquistando a simpatia do público. A personalidade por trás da criação do monstro de pele esverdeada é o maquiador Peter Jackson, responsável também por outras caracterizações dos fenômenos da “Era Monstros”. Primordialmente ele teria a cor da pele acinzentada, com pinos no pescoço, que o próprio Peter fabricou em argila, a cabeça retangular e achatada, com grampos que sugerissem a ideia de que ela poderia ser aberta para que um cérebro fosse inserido (ESSMAN, 2000).

A cor verde utilizada na maquiagem do personagem nos filmes foi adotada após um pedido do diretor de que ele parecesse mais cadavérico. Lembrando que o filme é em preto e branco, o maquiador prontamente utilizou tinta verde para obter o efeito solicitado, consoante Lima (2022). Após os primeiros cartazes oficiais do filme terem sido divulgados (conferir Figuras 1 e 2 a seguir), a imagem verde foi propagada e consolidada no imaginário popular, já que o cartaz colorido chamava atenção do público, revelando detalhes em cores que ajudaram a compor e fixar as percepções acerca dos personagens.



Figura 1 – Pôster do filme Frankenstein

Fonte: Everett Collection (1931)

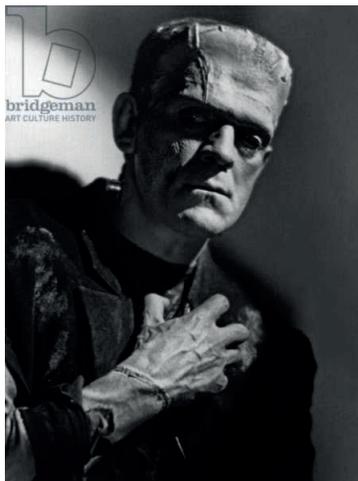


Figura 2 - Boris Karloff como monstro no filme Frankenstein de James Whale

Fonte: Bridgeman Images (1991)

Na adaptação de Branagh, Victor Frankenstein é retratado como um personagem mais complexo e moralmente ambíguo. O filme explora com maior profundidade seu conflito interno e as consequências de suas ações. O monstro, interpretado por Robert De Niro, aprendeu a ler e falar inglês corretamente observando uma família de camponeses, além de ser bastante articulado ao expressar suas queixas e a injustiça feita a ele. É notável uma humanização do personagem e um grau maior de consciência e sentimentalismo.



Figura 3 - Mary Shelley 's Frankenstein

Fonte: Kenneth Branagh (1994)

Ambos os filmes mantêm elementos temáticos centrais do romance de Mary Shelley, como os dilemas morais e éticos da experimentação científica e as consequências de brincar de criador da vida. Porém, a versão de 1931 tende a focar mais no horror e espetáculo da história, enfatizando os aspectos grotescos e trágicos da existência do monstro e servindo como um clássico do gênero terror.

A releitura de Branagh, por outro lado, aprofunda os temas filosóficos e existenciais do livro. Explora temas de arrogância, busca de significado e desejo humano de imortalidade. O filme se alinha aos temas do romance original e serve como uma adaptação mais fiel nesse aspecto. Porém, a criatura verde de 1931 mantém grande evidência pelo fato de distanciar ainda mais o monstro do ser humano, alterando a imagem e até o comportamento do personagem. A exemplo sobre o grotesco, verifica-se que:

Ao representar o ser humano em sua condição mais primitiva, as personagens grotescas se distanciam da ideia de comportamento civilizado. Essa inversão de valores, disforme e obscena, torna as personagens estranhas e ridículas, pois quebra regras básicas de organização social. Essa ponte entre o humano civilizado e sua inexorável condição natural alimenta o incômodo, pertinente ao grotesco. (ROBLE; ARAÚJO, 2016, p. 148-159).

As duas filmagens oferecem experiências cinematográficas distintas, com foco narrativo, representação de personagens e ênfases temáticas variadas. Embora a versão de 1931 continue sendo um clássico do gênero terror, a adaptação de Kenneth Branagh visa fornecer uma representação mais fiel do romance de Mary Shelley, explorando as complexidades filosóficas e morais mais profundas dessa história. Ambos contribuem para a rica gama das adaptações de "Frankenstein", refletindo a evolução das interpretações desse clássico literário atemporal também no cinema.

O MONSTRO CARICATO NA CULTURA OCIDENTAL: RECRIAÇÕES DE FRANKENSTEIN

A sétima arte consolidou a imagem da criatura de Victor Frankenstein como um ser desfigurado e assustador, com parafusos aparentes e pele esverdeada. Foi um dos primeiros monstros das grandes telas e sua aparência, aterrorizante, tornou-se icônica e universal. Tal representação desbotou temas profundos trazidos pela criatura literária, como responsabilidade científica, alienação, busca pelo conhecimento e aceitação. A discussão sobre tais temas, ainda tão relevantes na cultura ocidental, justifica o resgate do monstro proscrito. Mesmo com representações concebidas após o filme de James Whale, sua imagem permanece caricata, inspirando paródias e homenagens em várias formas de mídia, influenciando não somente filmes de terror, mas também comédias e desenhos animados, sem os traços de suas características primordialmente literárias imaginadas pela ainda jovem Mary Shelley.

Em meio à miríade de monstros e criaturas concebidas ao longo dos séculos pela literatura, o personagem destaca-se não apenas nas telonas, mas também em séries, quadrinhos, jogos e diversos outros meios de entretenimento. A sua notoriedade transcende o simples fascínio visual, alcançando uma profundidade que se insere na essência de narrativas diversas. 9 Independentemente do gênero ou ambientação da história, a presença desse personagem é sempre enriquecedora, oferecendo um substrato de reflexões que permeiam tanto a ficção científica quanto outras esferas narrativas.

A reinterpretação de qualquer ícone cultural, seja ele literário ou cinematográfico, carrega alterações relevantes que atendem aos gostos contemporâneos. É inevitável que comparações entre obras literárias e suas representações fílmicas sejam traçadas, porém não é esse o objetivo deste artigo. Foi através dessas releituras que se conhece o monstro hoje, mais de 200 anos após ter sido concebido:

[...] O cinema, portanto, representa um elo com a literatura desde os primeiros anos de sua invenção e desenvolvimento enquanto arte. Duzentos anos após sua primeira publicação, Frankenstein, de Mary Shelley, é mais uma obra transformada pela linguagem fílmica que tem sido adaptada em diversos períodos e culturas desde o advento do cinema (NUNES; SILVA, 2019, p. 138).

Trata-se, então, não de uma crítica à nova representação do monstro oriundo da literatura, que nem nome possuía, mas uma reflexão sobre aparência e essência. Reflete-se sobre como personagens são representados pelos olhos de um autor ou diretor e como o público de diferentes mídias pode se beneficiar ao recriar seus próprios monstros, trazer partes distintas, anexando-as e gerando, a partir disso, uma ideia ou reflexão totalmente pessoal e única sobre quem é o verdadeiro monstro em suas narrativas pessoais.

Resgatar o monstro de Frankenstein representa um encontro com a natureza humana mais primitiva e dessocializada. Busca-se não apenas consagrar uma imagem difundida em celebrações de Dia das Bruxas, mas compreender que o monstro criado pela literatura reside em todos. É inerente à natureza humana o desejo de ser amado, a busca por conhecimento, a revolta, a cometição de erros, a tentativa de redimir-se, o sofrimento de desilusões e a continuação da jornada pela sobrevivência, seja em um deserto gelado ou percorrendo o caminho mais profundo, sinuoso e interno em busca de um sentido para existir.

Embora a releitura cinematográfica tenha criado um ser distinto, é importante ressaltar que a literatura anglófona serviu de grande inspiração para que, anos mais tarde, por meio das telas de cinema, o grande público pudesse explorar temas profundos através de distopias trazidas por filmes de terror:

[...] Entre a literatura e o cinema, podemos afirmar que as relações existentes são de inúmeras possibilidades: em determinados momentos o cinema faz uso da literatura, e em outros a literatura se utiliza do cinema. A arte é a que mais se aproxima da literatura. É a literatura que, muitas vezes, realiza a expressão artística através dos recursos estilísticos e literários necessários para passar ao leitor toda a essência e intenção da obra. Assim, a arte cinematográfica vai buscar na arte literária toda a inspiração para retratar não somente fatos históricos, mas também ficcionais. (CRISTÓFANO, 2010, p. 263)

O monstro, tal como conhecido na atualidade e produzido para agradar o grande público, exerceu um impacto duradouro na cultura popular. Sua imagem é inconfundivelmente associada ao terror e ao medo. No entanto, ao revisitar essa representação, evocam-se temas universais e questões contemporâneas, aproximando-a e humanizando-a, permitindo a reflexão sobre as inúmeras questões levantadas por Shelley em sua obra.

Numerosas são as obras inspiradas em Frankenstein. Tim Burton, um diretor mundialmente reconhecido por seu estilo visual gótico moderno, marcante, distinto e um tanto macabro, não esconde sua admiração pela obra de Mary Shelley, tendo representado-a em vários momentos de sua carreira. Da mesma forma que ele, outros artistas também se inspiraram nesse personagem monstruoso e cativante, reproduzindo-o cada qual à sua maneira.

A narrativa de Frankenstein tem sido recriada em diversas mídias e destinada a públicos de faixas etárias distintas. A criatura tornou-se um símbolo do Halloween e possui até uma celebração própria, que não apenas homenageia o monstro, mas também tudo que ele tem representado ao longo de mais de 200 anos. Conforme indicado pelo dicionário digital ficcional da UERJ, a palavra “monstro”, em sua etimologia, deriva do verbo “monere” em latim, significando “lembrar”, “trazer à tona”, “revelar”, “mostrar algo” e “ensinar”. Nesse contexto, compreende-se o papel do monstro nas histórias: revelar, mostrar algo e ensinar. José Gil afirma que a humanidade produz monstros apenas para poder refletir sobre si mesma (2006, p. 53).

Alguns trabalhos de Tim Burton traçam paralelos com a história de Frankenstein de Mary Shelley, como, por exemplo, o filme de 1990 “Edward Mãos de Tesoura”, no qual somos apresentados a uma criatura inacabada com traços humanos e mãos feitas de lâminas de tesoura. Essa criatura é descoberta por uma vendedora de cosméticos e posteriormente integrada à sociedade. Burton se inspira na ambição do criador, que resulta em uma vida de isolamento para a criatura, explorando também o tema da rejeição. Ambos os personagens lutam por sua identidade em um mundo que os enxerga e exclui devido às suas diferenças.

Outro sucesso de Burton é o longa “Frankenweenie” de 2012. Esse filme, repleto de referências ao clássico inglês, a começar pela semelhança no título, conta a história de um menino também chamado Victor, que ressuscita seu cão Sparky por meio de métodos não convencionais de ciência, assemelhando-se ao romance de Shelley. O filme, em preto e branco e inspirado na obra de James Whale, reimagina a história de Frankenstein com uma abordagem característica do universo Burton, adaptada para o público infantil. Conforme a trama se desenrola na tela, é perceptível que em alguns trechos o filme se afasta da mensagem primária de Frankenstein, como afirmam Martins e Duarte (2018). O primeiro destaca temas como abandono, falta de amor e irresponsabilidade, enquanto “Frankenweenie” traz uma mensagem contrária ao ódio, na verdade, promove o amor, demonstrando que só se pode trazer de volta à vida aquele que é profundamente amado.

São diversas as recriações desse personagem célebre, e todas elas transportam consigo uma fusão entre o original e as referências aos monstros representados anteriormente. Um exemplo é o personagem Frank do filme “Hotel Transilvânia” de 2012, no qual as características do monstro de James Whale são reforçadas. Da mesma forma, em “A Família Addams” (1991) dirigido por Barry Sonnenfeld, o personagem “Tropeço” também adota um visual caricato e semelhante. Tim Burton apresenta ainda outra representação em “O Estranho Mundo de Jack” (1990) com a personagem Sally, uma boneca de pano verde montada e costurada pelo cientista “Dr. Flinkenstein”.

Com base no estudo de semiótica social de Van Leeuwen (2005), é possível afirmar que cada forma de recriar Frankenstein é relevante e contribui para a existência de diversas possibilidades de expressar uma mensagem por meio de diferentes formas de representação, ou seja, através de distintos signos. Cinema e literatura são dois sistemas semióticos distintos, e essa distinção está relacionada ao conceito de multimodalidade e ao conjunto de aspectos que o compõem. Esses elementos são de grande importância nos estudos da Semiótica Social, conforme afirmam Lima e Santos:

Na Semiótica Social, o sujeito elabora sua mensagem a partir de sua motivação – ou seja, do seu interesse em um objeto, que o leva a selecionar os critérios a partir dos quais esse objeto é percebido e que se tornam os mais adequados para a representação dele em um dado contexto. Assim, o que é representado não é o objeto como um todo, mas alguns de seus aspectos que se destacaram e foram considerados mais adequados para o autor no momento da elaboração do signo em questão, considerando a disponibilidade de recursos representacionais e a habilidade em elaborá-lo (LIMA; SANTOS, 2009, p. 43).

A relevância de recriar Frankenstein reside no fato de que cada nova abordagem contribui para que diferentes públicos, em momentos distintos, possam se identificar de alguma maneira com o que o monstro e sua narrativa representam. Além disso, é por meio dessas inúmeras recriações que um clássico é perpetuado, sendo modernizado para estabelecer uma espécie de reconhecimento entre a obra e o público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frankenstein é, inegavelmente, uma obra de valor inestimável. O romance contribuiu de inúmeras maneiras para possibilitar a análise de várias nuances e questionamentos. A natureza humana revela-se de uma profundidade e complexidade espetaculares, e retratar partes tão importantes, controversas e, ao mesmo tempo, complementares fez de Mary Shelley uma autora de destaque.

Revisitar temas que diariamente se refletem nessa história agrega valor para aqueles que reconhecem a importância desses assuntos, seja através da literatura ou de outras mídias, pois proporciona uma compreensão de questões atemporais e significativas.

As discussões geradas sobre a aparência da criatura tornam essa reflexão ainda mais interessante quando se atenta para o fato de que o conceito de “monstruoso” foi sendo alterado ao longo dos anos, não necessariamente destacando apenas uma aparência disforme ou grotesca, como a do monstro em questão. Além disso, a reflexão sobre as características intelectuais e emocionais do personagem, assim como as de seu criador, ascende à dualidade presente não somente nesta narrativa, mas também permite identificar esses mesmos conflitos na sociedade atual.

Ademais, tratando da grandiosidade adquirida por essa criatura ao longo dos séculos e das contribuições provenientes das maneiras pelas quais ela foi recriada e representada, muitas vezes desde seu “nascimento”, ressalta a percepção de que este é um mito sobre um mito. Este ser, que absorveu as mudanças, desenvolveu novas características e desempenhou papéis além daqueles para os quais foi criado.

O monstro tornou-se maior que seu criador na história e ultrapassou a mente por trás da criação do livro; ele carrega a essência original, mas recebe de tempos em tempos uma nova identidade. Vive além do romance, para além dos filmes, transformando-se em um mito moderno. Mary Shelley criou um ser a partir do caos, como ela mesma cita no prefácio de 1831, e esse ser transcende, adquirindo uma espécie de autonomia, adaptando-se, seguindo adiante e prosperando, como a própria autora desejou.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos de todo coração ao nosso querido professor e orientador, Douglas Lemos, pela dedicação, carinho e estima com que nos auxiliou durante toda a execução desse trabalho.

Sua expertise, alegria contagiante e leveza foram fundamentais para o sucesso dessa jornada. Obrigada por tudo que nos ensinou e proporcionou.

À Mary Shelley, por abrir esse caminho que nos permite hoje desvendar mistérios e sentimentos que preenchem as lacunas dessa história e à criatura, refletida em tantas faces, por inspirar-nos com suas nuances e tamanha profundidade através dos séculos.

A todos que fizeram parte dessa trajetória, agradecemos por nos permitirem contagiá-los com a paixão e a monstruosidade contida em Frankenstein, e pelo incentivo e interesse em dedicar tempo a entender e participar desse momento tão importante para nós.

Obrigada.

À Geisa; com amor, gratidão e admiração. Obrigada por acreditar em mim.

À Lucimere; exemplo de amor, coragem e perseverança.

Agradeço por tudo que plantou em meu coração.

À Kal-El e Diana; que dão sentido à vida, meu amor infinito.

REFERÊNCIAS

ALEGRETTE, Alessandro Yuri. **Frankenstein: uma releitura do mito de criação**. 2010. 126f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Mestrado em Estudos Literários, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

BRANAGH, Kenneth. **Mary Shelley's Frankenstein**. Disponível em: <https://www.eastman.org/mary-shelleys-frankenstein>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRITO, Márcia Xavier de. Introdução. In: SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2017.

CRISTÓFANO, Sirlene. O diálogo entre cinema e literatura em "Frankenstein". **Raído - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, v. 4, n. 7, p. 253-265, 2010. Acesso em: 26 out. 2023.

Edward Scissorhands. Direção: Tim Burton. Produção: Walt Disney Pictures, c. 1990. DVD (105 min).

ESSMAN, Scott. **Jack Pierce: the man behind the monsters**. [s.l.]: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2000.

EVERETT COLLECTION. **Posterazzi Frankenstein Movie Poster Masterprint**. Disponível em: <https://www.amazon.com/Posterazzi-EVCM2DFRANEC001-Frankenstein-Poster-Masterprint/dp/B07H4V3SFK>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FARIA, Marcella. Frankenstein: a Criadora e a Criatura. **Darandina Revisteletrônica**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 204–220, 2023. DOI: 10.34019/1983-8379.2023.v16.40430. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/40430>. Acesso em: 24 out. 2023.

Frankenweenie. Direção: Tim Burton. Produção: Walt Disney Pictures, c. 2012. DVD (87 min).

Frankenstein. Direção: James Whale. Universal Pictures Corp. Estados Unidos, 1931. Los Angeles: Universal Pictures, 1931. DVD (1h 10 min), P&B.

FRANKENSTEIN de James Whale avec Boris Karloff en 1931. 1931. Disponível em: <https://www.bridgemanimages.com/de/oaartistknown/frankenstein-de-james-whale-avec-boris-karloff-en-1931/nomedium/asset/1732086>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GIL, José. **Monstros**. Tradução José Luís Luna. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

GORDON, Charlotte. **Mulheres extraordinárias**: as Criadoras e a criatura (Mary Wollstonecraft e Mary Shelley). Rio de Janeiro: Darkside Books, 2020.

GUIMARÃES, Armando Rui. Mary Shelley: vida e obra. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério; BECCARI, Marcos. **O mito de Frankenstein**: imaginário e educação. São Paulo: FEUSP, p. 32-70, 2018. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sib7i.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/213/193/895>. Acesso em: 14 abr. 2023.

HOOBLER, Dorothy and Thomas. **The Monsters**: Mary Shelley and the Course of Frankenstein. New York: Backstreet Bay Books, 2007.

Hotel Transylvania. Direção: Genndy Tartakovsky. Produção: Michelle Murdocca. EUA, Sony Pictures Animation, 2012.

INSÓLITO FICCIONAL. Monstro. In: **Dicionário do Insólito**. Rio de Janeiro: UERJ, 2023. Disponível em: <https://www.insolitoficcional.uerj.br/monstro/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

LIMA, Maria Eduarda de Souza Rocha Gouveia. **Um todo de muitas partes**: recriação da personagem Frankenstein em Hotel Transilvânia. 2022. 60f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

MARTINS, Ana Rita; DUARTE, José. Tim Burton e a monstruosidade: uma leitura de Frankenweenie. **Todas as Musas**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 70-81, jan.-jun. 2018. Editora Todas as Musas.

Mary Shelley's Frankenstein. Direção: Kenneth Branagh. Produção: American Zoetrope e TriStar Pictures. Estados Unidos/Inglaterra, Londres: TriStar Pictures, 1994. DVD (2h 3 min), colorido.

NUNES, F. R.; SILVA, F. C. C. da. Frankenstein: a narrativa de Mary Shelley no cinema. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 1, p. 131, 31 mar. 2019. Acesso em: 11 mar. 2023.

PEREIRA, Matheus Almeida Gonçalves. O Corpo Gótico Segundo Frankenstein (1831): Entre a Emotividade e a Monstruosidade. **Revista Extensão**, v. 6, n. 2, p. 7–15, 16 dez. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/6571>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ROBLE, Odilon José; ARAÚJO, Raíssa Guimarães de Souza. Introdução ao Grotresco nas Artes da Cena. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, p. 148 - 159, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15786>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SEYMOUR, Miranda. **Mary Shelley**. London: John Murray, 2000.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2017.

SHELLEY, Percy Bysshe. On Frankenstein. In: **The Athenaeum**: Journal of Foreign Literature, Science, and the Fine Arts, English and Saturday, November 10, 1832. No. 263, p. 730. Disponível em: <https://knarf.english.upenn.edu/PShelley/frankrev.html>. Acesso em: 19 abr. 2023.

The Addams Family. Direção: Barry Sonnenfeld. Produção: Paramount Pictures, 1991. DVD (1h 39min).

The Nightmare Before Christmas. Direção: Henry Selick. Produção: Touchstone Pictures, c. 1993. DVD (76 min).

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. Ed. Routledge. NY. 2005.

VASCONCELOS, Sandra. **Prof.ª Dra. Sandra Guardini Vasconcelos (USP) - Concebendo Frankenstein**. São Paulo: Laboratório de Estudos do Romance (USP), 2020. (82 min.), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JxCxvnS9WmE>. Acesso em: 20 nov. 2023.

POÉTICA NEGATIVA: UN ESTUDIO DE LAS CONDICIONES DE NEGATIVIDAD DE LA OBRA DE ARTE Y SU EXPERIENCIA

Envío: 28 de mayo de 2024

Data de aceite: 01/07/2024

Gabriel Barrón Pérez

Universidad de Guadalajara; Guadalajara,
México
Orcid: 0000-0002-9266-305X

RESUMEN: Este artículo presenta parte de una exploración teórica en curso en torno de la idea general de una poética negativa aquí entendida como el estudio de las condiciones de negatividad de la obra de arte y de su experiencia. Se desarrolla en cuatro apartados. A manera de problematización, en el primero describo a la poética tradicional como una construcción epistémica e histórica vinculada al paradigma positivo del conocimiento. En el segundo, se recuperan principios conceptuales de la poética negativa con base en autores como Aristóteles, Nietzsche, Blanchot y Rosa. En el tercer momento se muestran ejemplos del proyecto contemporáneo de la positividad. Finalmente, se propone a la poética negativa como una estrategia estética y política que teóricamente desactiva formas de dominación positiva y posibilita la experiencia.

PALABRAS-CLAVE: Poética, Poética negativa, Experiencia poética, Paradigma positivo, Episteme positiva

NEGATIVE POETICS: A STUDY OF THE CONDITIONS OF NEGATIVITY OF THE WORK OF ART AND ITS EXPERIENCE

ABSTRACT: This article presents part of an ongoing theoretical exploration around the general idea of a negative poetics here understood as the study of the conditions of negativity of the work of art and its experience. It is developed in four sections. As a problematization, in the first I describe traditional poetics as an epistemic and historical construction linked to the positive paradigm of knowledge. In the second, conceptual principles of negative poetics are recovered based on authors such as Aristotle, Nietzsche, Blanchot and Rosa. In the third moment, examples of the contemporary project of positivity are shown. Finally, negative poetics is proposed as an aesthetic and political strategy that theoretically deactivates forms of positive domination and enables experience.

KEYWORDS: Poetics, Negative poetics, Poetic experience, Positive paradigm, Positive episteme

Una lectura e interpretación epistémica de la disciplina poética es que históricamente ha prevalecido un paradigma positivo en su forma de concebirla y de construirla. La descripción que Aristóteles (2000) hizo de los géneros imitativos de la Grecia del siglo IV a. de C., el ensalzamiento de los modelos griegos en la *Epístola a los Pisones* de Horacio (2003), la preceptiva clasicista del *Arte Poética* de Nicolás Boileau (2016) o, más recientemente, la propuesta del estudio sistemático y la develación de las estructuras narrativas de la literatura de Tzvetan Todorov en su *Poética estructuralista* (2004), tienen en común -estas y otras obras teóricas- el paradigma positivo y científico del conocimiento; esto es, que la obra de arte y/o la obra literaria se define y explica con la descripción sistemática de sus propiedades materiales o textuales.

El estudio de las condiciones poéticas de la obra corresponde así, casi exclusivamente, con la detección de núcleos o patrones materiales o textuales al interior de la obra. Núcleos o patrones de orden sintáctico, semántico, narrativo, simbólico, estilístico o retórico. De ahí que no es difícil encontrar que la poética frecuentemente se defina como una ciencia descriptivista, prescriptivista y nomotética: que detecta y normaliza las leyes que le corresponden a cada género; que se señale como una disciplina que acompañaba y fortalecía el *status quo*, el poder de príncipes y soberanos. Desde este paradigma, responder a la pregunta “¿Qué es la literatura?” equivale a demostrar su existencia y trayectoria en el orbe humano con la exposición de las dimensiones sistémicas o estructurales del texto.

Esta visión acotadamente empirista y racionalista de la poética ha conducido a más o menos reproducir el modelo cartesiano del conocimiento: un sujeto consciente y cognoscente que se relaciona objetivamente con el mundo; que se separa del mundo para pensarlo, concebirlo y decirlo pero que pareciera inhibir, justo en ese movimiento, la experiencia del mismo.

En esta historia la poética es taxonómica, está desdentada y es útil para pensar lo que ya ha sido pensado; parafraseando a Heidegger, esta poética todavía no piensa lo impensado (2010).

Podría imaginarse, sin embargo, otro hilo conductor de la poética que es menos acotado en términos epistémicos; un hilo negativo y experiencial que, paradójicamente, también inicia con Aristóteles. Pero en este caso, en lugar de comprender su *Poética* (2000) como un catálogo de características orgánicas de los géneros dramáticos, colocamos la atención en la teleología: la tragedia, para ser tal, no sólo basta con ser la imitación estética de una acción elevada, de magnitud competente y con ciertos recursos estilísticos, también necesita provocar la experiencia catártica del espectador, la purga o cura de las afecciones o pasiones que -para el filósofo griego- impiden la operación ética de la virtud.

Me detengo en este punto para caracterizar a la catarsis como un modelo de pasaje por el paradigma negativo del conocimiento: es decir, por la experiencia momentánea de lo desmesurado, de aquello que rebasa el carácter cognoscente y discursivo del sujeto, quien tantea o atraviesa los márgenes de lo otro, lo que está al límite de lo decible y cuyo conocimiento no es discursivo sino experiencial y revelado.

En la propia cultura griega, la extensa popularidad de los ritos eleusinos -que conmemoraban la revelación de los misterios agrarios que Démeter desocultó para Triptolemo, que tuvieron lugar entre el 1600 a.de C. y el siglo IV de nuestra era y en los que participaban la enorme mayoría de ciudadanos, mujeres e incluso metecos y esclavos- muestra la profunda penetración cultural y subjetiva de este principio epistémico negativo; lo que hace suponer que la catarsis referida por Aristóteles y experimentada a través de la dramatización trágica, no era en modo alguno una excepción o curiosidad cultural. En *La muchacha indecible* (2014), texto que expone el conocimiento revelatorio y experiencial que tenía lugar durante los rituales en Eleusis, Giorgio Agamben distingue este conocimiento padecido y catártico (*pathein*) del otro tipo de conocimiento que se dice, se explica y se aprende (*mathein*) propio de la poética positiva.

La unidad simbólica Apolo-Dionisio con la que Nietzsche explicó el nacimiento de la tragedia es otro hito en esta idea de la poética negativa, tanto por el papel telúrico y basal de lo dionisiaco respecto de las apariencias apolíneas, como porque esta unidad simbólica atraviesa las distintas manifestaciones artísticas y modela, incluso, la estructura ontológica del mundo: “La existencia del mundo sólo está justificada como fenómeno estético” (2001, p. 49), dice Nietzsche. Considero que la figura de Dionisios representa un espectro ontológico y epistémico de condiciones de negatividad puesto que el filósofo alemán lo vincula con la experiencia de la desmesura, del éxtasis y, centralmente, con la experiencia de la dilución del yo. Si Apolo es el dios de la conciencia, del cuidado y el conocimiento de sí, Dionisios es la figura del olvido de sí; es el dios que dice: “lo mejor es que no hubieras nacido, pero puesto que ya lo hiciste, muere pronto”. Peter Sloterdijk (2000) señala que El nacimiento de la tragedia es el libro que desrealiza la subjetividad moderna cartesiana pues da cuenta de que el sujeto es más bien un fenómeno periférico de fuerzas cósmicas e inconscientes.

En la estela metafórica de *Himnos a la noche* de Novalis (1985), en *El espacio literario*, Maurice Blanchot plantea la experiencia de la noche como una analogía de la experiencia poética (1992); esto es, una que parte de lo conocido y lo familiar, pero cuyo sentido nuclear se hunde en el pasaje por lo desconocido y lo imposible entendido como aquello que se resiste a los poderes. La interpretación de Blanchot a las obras de Mallarmé, Kafka, Rilke o Hölderlin se concentra así en el arquetipo lírico de Orfeo en la medida de que la obra poética y su experiencia se conforman, en principio, por lo que el autor denomina como “primera noche”: aquella familiar que está ligada al día y que, en el caso de Orfeo, representa el descenso a los infiernos y el deseo de restituir a Eurídice en el mundo, del mismo modo que el poeta persigue su Obra; la “segunda noche” es, por el contrario, la completamente ajena e imposible; de ahí la mirada negligente de Orfeo que pierde a Eurídice porque ese el mandato del poema; la ley que gobierna a Orfeo y al poeta es más bien la de no poder a Eurídice y a la Obra: la obra posible, la que leemos, es lo desaparecido en el paso de Eurídice. Se entiende que la poesía es poner en uso la negatividad que resiste su apropiación positiva.

Por último, en este rápido catálogo de condicionamientos negativos de la obra de arte y de su experiencia, se puede recuperar la noción de *lo indisponible*, tratada por Harmut Rosa en su libro homónimo (2020). Según Rosa, la Modernidad, y particularmente nuestras sociedades tardomodernas, se caracterizan por aumentar la disponibilidad del mundo; del mundo externo, pero también el mundo de nuestras interioridades. Nos apropiamos de él, lo manipulamos y lo decimos pero esto no significa que haya experiencia de él; no hay, dice, “asimilación transformadora”; hay vaciamiento y alienación en nuestras vivencias que colonizan lo disponible. Así, podría pensarse -como lo hicieron Benjamin y Agamben en su momento- que hay condicionamientos culturales y económicos que inhiben nuestra capacidad de tener experiencias, de asimilarnos transformadoramente con lo indisponible. ¿Cómo se conoce sin experiencia y sin resistencia la ternura, el amor, la fatiga o el miedo a la muerte? ¿Cómo hacernos poesía con el poema sin exponernos a él? La experiencia no deja de ser un tipo de conocimiento afectado y espiritual del mundo. Y creo que es necesario ser afectados por la obra de arte para conocerla, para pensarla justamente como una manifestación poética.

Hay indicios que muestran al proyecto histórico de la positividad como una matriz epistémica multidimensional e históricamente construida que inhibiría nuestra capacidad de tener experiencias y de interpretar, digámoslo así, poética y negativamente al mundo. A manera de ejemplo, describo 3.

- a. El frecuente señalamiento del secuestro que la ciencia y la tecnología hicieron de los principios epistémicos y libertadores de la Ilustración. Como consignan Adorno y Horkheimer (1994), la Ilustración fue el escenario epistémico e ideológico que prefiguró el Holocausto alemán. La razón que estaba en la base del proyecto ilustrado de emancipación se vuelve dominadora, según estos autores. Su programa era el desencantamiento del mundo, pero el mundo quedó encantado de nuevo, ahora con la mitología económica y tecnológica de la razón.
- b. Los estudios de distintas disciplinas que describen la emergencia, predominio y mandato de la felicidad y la positivización del mundo anímico en la cultura contemporánea a nivel global. En *La industria de la felicidad* (2015), William Davies detecta el cambio paradigmático del mandato de la felicidad cuando observa que en el Foro Económico Mundial de Davos de 2014 -después de décadas en donde se abordaban la desregulación de los mercados, el componente económico de la emergencia de Internet o las responsabilidades sociales del capitalismo- el *mindfulness* y el bienestar físico y mental fueron temas centrales en 25 conferencias; el mismo tema -es decir, acerca de cómo se ha instalado el dogma positivo de la felicidad en la economía, en los gobiernos y en distintas disciplinas de conocimiento- es abordado con amplitud en *Happycracia* (2018) de Eva Illouz y Edgar Cabanas.

- c. La obra de Byung-Chul Han podría leerse justamente desde la clave de cómo un conjunto de sistemas de positivización como la transparencia (2013), la psicopolítica (2104), la desaparición de los rituales (2020) o la imposibilidad de la demora (2015) son estructuras sociohistóricas que se han agudizado en el neoliberalismo y que imposibilitan la experiencia.

Antes describí a la poética tradicional como desdentada y taxonómica. En su disciplinamiento respecto de los modelos epistémicos positivos, la poética difícilmente podría incorporarse a las urgentes discusiones contemporáneas acerca del papel del arte y la belleza en la generación de epistemologías críticas, de subjetividades atentas y abiertas al otro, a lo otro, o de políticas del cuidado.

Si bien el término “Poéticas negativas” ha sido acuñado al menos por Felipe Cussen, Marcela Magaña y Megumi Andrade (2018), esto se hace todavía desde una posición taxonómica, y al término positiva, en la medida de que su artículo es una recuperación de formas en que la nada -que vinculan directamente con lo negativo- tiene lugar en las obras como tema, como materia representada o como el efecto (*shock* antes que *catarsis*) en el lector o espectador.

Termino así proponiendo una serie de ideas sobre el proyecto de la poética negativa:

- a. Es el estudio de las condiciones fenoménicas, antropológicas y epistémicas de la obra de arte y de su experiencia.
- b. Es experiencial y no vivencial. La experiencia, diríamos, implica la apertura a lo distinto, a lo impropio; la vivencia se da en el espectro de lo propio.
- c. Imposibilita la unidad positiva de la obra de arte, del sujeto y del pensamiento.
- d. La poética negativa es una indagación sobre el vínculo de dos misterios. El misterio de una obra, de un producto humano que encarna y codifica el misterio de una interioridad humana y mortal que necesariamente escapa a su conocimiento positivo.
- e. La poética negativa puede concebirse como una energía política que nos descoloca de los dispositivos que nos subjetivan.

REFERENCIAS

Agamben, G. y Ferrando, M. (2014). *La muchacha indecible*. México: Sexto Piso.

Aristóteles (2000). *Poética*. México: UNAM.

Blanchot, M. (1992). *El espacio literario*. Barcelona: Paidós.

Boileau, N. (2016). *Arte poética*. México: Colegio de México.

Cussen, F.; Labraña, M.; Andrade, M. (2018). Poéticas negativas, *Literatura y Lingüística*, Num. 37, recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112018000100137

Davies, W. (2015). *La industria de la felicidad*. Barcelona: Malpaso.

Han, B. Ch. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

(2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.

(2015). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Heder.

(2020). *La desaparición de los rituales*. Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (2010). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.

Horacio (2003). *Epístola a los pisones*. Madrid: Visor.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Valladolid: Trotta.

Illouz, E. y Cabanas E. (2018). *Happycracia*. Barcelona: Planeta.

Nietzsche, F. (2001). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Biblioteca Edaf.

Novalis. (1985). *Himnos a la noche*. Barcelona: Icaria.

Rosa, H. (2020). *Lo indisponible*. Barcelona: Herder.

Sloterdijk, P. (2000). *El pensador en escena*. Valencia: Pre-textos.

Todorov, T. (2004). *Poética estructuralista*. Madrid: Losada.

ANSIEDAD Y ESTRÉS ANTE LA PRUEBA TOEFL EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN IDIOMA INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD GERARDO BARRIOS, SAN MIGUEL, EL SALVADOR

Data de aceite: 01/07/2024

Jeany Liseth Argueta Villalobos

Universidad Gerardo Barrios (UGB) San Miguel, El Salvador

José Eliseo Villanueva

Universidad Gerardo Barrios (UGB) San Miguel, El Salvador

interesadas en alcanzar resultados similares en pruebas estandarizadas puedan adaptar este curso e implementarlo.

PALABRAS-CLAVE: Examen TOEFL, ansiedad, estrés, COVID-19, técnicas psicoeducativas.

STRESS AND ANXIETY WHEN TAKING THE TOEFL IN STUDENTS OF BACHELOR'S DEGREE IN ENGLISH LANGUAGE AT UNIVERSIDAD GERARDO BARRIOS, SAN MIGUEL, EL SALVADOR

RESUMEN: Esta investigación fue dirigida en contexto de pandemia por COVID-19 a estudiantes de Licenciatura en Idioma Inglés de 3º, 4º y 5º año de la Universidad Gerardo Barrios durante el año 2020. El objetivo principal fue ayudar a los estudiantes a aumentar resultados en la simulación TOEFL, después de completar el curso virtual: *Técnicas Psicoeducativas para la preparación del examen TOEFL*. Se aplicó la metodología del Marco Lógico y dentro de los resultados más significativos se encontró que el nivel de estrés en los participantes se redujo en un 78.6%, y el nivel de ansiedad un 57.1%, mientras las puntuaciones de la simulación TOEFL aumentaron en un promedio del 5.0%. El equipo de investigación evalúa que el estudio fue viable y efectivo a pesar de las adversidades en su implementación. Se recomienda que las entidades educativas

ABSTRACT: This research was carried out under the context of the COVID-19 pandemic to 3rd, 4th, and 5th year students of bachelor's degree in English Language from Universidad Gerardo Barrios during the year 2020. The main objective was to help students increase their scores in different TOEFL simulations after they completed a virtual course called: *Psychoeducational Techniques for the preparation of the TOEFL exam*. The Logical Framework methodology was applied and within the most noteworthy results it was found that the stress level in the participants decreased by 78.6%, and the anxiety level by 57.1%, while the TOEFL simulation scores increased by a 5.0%

average. The research team evaluates that the study was feasible and effective despite the adversities in its implementation. It is recommended that any educational entities interested in achieving comparable results in standardized tests can adjust and implement this course.

KEYWORDS: TOEFL exam, anxiety, stress, COVID-19, psychoeducational techniques.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2013, el Ministerio de Educación de El Salvador implementó como requisito alcanzar el puntaje de 520 y 551 en el examen TOEFL ITP (o su equivalente) para poder titularse de las carreras de Profesorado en Idioma Inglés y de Licenciatura en Idioma Inglés, respectivamente (Barake, 2012, pág. 5). Desde ese momento la Universidad Gerardo Barrios ha tenido el reto de aumentar el número de estudiantes graduados. Al 2018, la tasa de graduados era menor al 70% de todos los egresados en Licenciatura en Idioma Inglés.

A nivel nacional fueron 479 estudiantes graduados de la carrera de Licenciatura de Idioma Inglés en el año 2018; 186 del género masculino y 293 del género femenino (Varela, 2019, pág. 149). La prueba estandarizada TOEFL ITP (ETS, 2020) reporta un alto índice de egresados de la carrera Licenciatura en Idioma Inglés de la universidad antes mencionada; sin embargo, no han alcanzado el puntaje mínimo necesario (551). Como consecuencia, estas personas no han podido obtener su título que los acredita como profesionales en el área.

Este tema de investigación surge de las conversaciones que a lo largo de los años se han sostenido con algunos estudiantes. En ellas, los jóvenes han comentado no comprender por qué algunos estudiantes con buen rendimiento académico no alcanzan el puntaje que se requiere para graduarse con escalafón (551) de la carrera Licenciatura en Idioma Inglés.

En la investigación no publicada, pero socializada en formato poster presencial, Percepción de la prueba estandarizada TOEFL desde educación superior, realizada con diferentes actores involucrados en la prueba estandarizada, mediante entrevistas encontró que algunos estudiantes de carreras en idioma inglés expresaron que los nervios al momento de someterse a la prueba podrían ser un factor que impida logren ese puntaje deseado (Argueta, 2019). Lo manifestado entonces y los resultados de la investigación Diferencias de desempeño en una simulación de prueba TOEFL de una muestra longitudinal de estudiantes de la Licenciatura en Idioma Inglés de la Universidad Gerardo Barrios (Argueta et al., 2018, pág. 68), en donde los resultados en la comprensión lectora de los jóvenes de 4° a 5° año, es uno de los puntajes más cercanos a no ser significativo con significancia asintótica de 0.044 a diferencia de 0.001 y 0.002 en gramática y comprensión auditiva, respectivamente.

La ansiedad y el estrés son factores por considerar en este contexto educativo. Papalia (1994) define la ansiedad y el estrés como un estado que se caracteriza por la presencia de sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión que surgen como consecuencia de que el sujeto anticipa una amenaza, real o imaginaria. La mayoría de los estudiantes experimentan una elevada ansiedad en época de exámenes. Esta elevada activación no sólo repercute negativamente en el rendimiento ante los exámenes, sino que puede llegar a desequilibrar la salud de los alumnos ante este tipo de situaciones (Bausela Herreras, 2005, pág. 554).

En el presente estudio, se propuso estudiar si sesiones de manejo del estrés y la ansiedad antes de someterse a una simulación de prueba TOEFL para aumentar el puntaje de los jóvenes de tercer, cuarto y quinto año al nivel necesario a ese punto de formación en la carrera de Licenciatura en Idioma Inglés. Esto se realizó mediante encuestas con sus respectivas escalas y exámenes para medir el nivel de ansiedad y de estrés, así como una simulación de la prueba estandarizada TOEFL. Ante la actual pandemia de Coronavirus COVID-19 (National Geographic, 2020), toda aproximación con los estudiantes y la institución involucrada se llevó a cabo de manera virtual.

METODOLOGÍA Y DESARROLLO DEL PROYECTO

La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo utilizando un diseño basado en el Enfoque de Sistemas Sociotécnicos, con una metodología fundamentada en el Marco Lógico (LogFrame) como lo explica Ortegón (2005, pág. 13) y dentro del cual se aplicó un estudio con intervención donde el equipo investigador manipuló (intervino) objetos o situaciones y midió el resultado de sus manipulaciones. En este tipo de estudios se privilegia los Cuasi Experimentales (Bravo, 2001, pág. 141), empleando exámenes estandarizados y puntuaciones a pruebas psicológicas para el estrés y la ansiedad. Los sujetos del grupo no fueron seleccionados aleatoriamente ya que deben cumplir con ciertas características, como la de ser estudiante activo a nivel de tercer, cuarto y quinto año de la Licenciatura en Idioma Inglés de la Universidad Gerardo Barrios.

Los métodos de recolección de información empleados fueron: puntuación en Simulación TOEFL, Escala de apreciación del estrés G (José Luis Fernández Seara, 2017, pág. 8), e Inventario de ansiedad de Beck (2011). Todos ellos con medición de línea base y medición de línea final. Además, se administró una encuesta de opinión sobre el curso. El procesamiento de los datos se realizó mediante el uso de Excel y QuestionPro. La población objetivo fueron 117 estudiantes de tercer, cuarto y quinto año de Licenciatura en Idioma Inglés pre-inscritos en el curso creado para este proyecto. La distribución inicial por nivel se detalla a continuación: tercer año, 81; cuarto año, 20 y quinto año 16 estudiantes respectivamente. Para finalizar, estos datos se redujeron con base a la realización de todas las actividades establecidas (práctica TOEFL, Escala de Apreciación de Estrés G e Inventario de Ansiedad

de Beck), siendo los datos finales: tercer año 8; cuarto año 3 y quinto año 3 estudiantes, acumulando un total de 14 estudiantes quienes cumplieron con las tres mediciones contempladas en el proyecto con puntajes completos de entrada y salida.

Para obtener los resultados globales de la simulación TOEFL de cada estudiante, se utilizó la tabla de conversión correspondiente para este tipo de exámenes. Se tomó como referencia el libro de Preparación TOEFL de Macmillan (Mahnke, 1996, pág. 503) en donde se especifica el procedimiento.

A continuación, una descripción del diseño de la investigación, incluyendo sus componentes y una breve reseña de las actividades realizadas durante la ejecución de este.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación fue diseñada inicialmente a fines del primer semestre del año 2020. Durante el transcurso de la investigación, el diseño fue evolucionando hasta realizarlo completamente en línea debido a un contexto de pandemia por COVID-19, que ningún miembro del equipo se pudo imaginar. COVID-19 paralizó por completo al mundo y El Salvador no fue la excepción. Otro cambio significativo se dio en la metodología planteada en el Protocolo de la Investigación, ya que no se pudo contar con dos grupos como se había planteado inicialmente, considerando, bajo ese diseño, un grupo funcionaría como grupo control y otro como grupo experimental, lo que se adaptó solamente a un grupo debido a las circunstancias de incertidumbre bajo la que se realizó el estudio. Se tomaron mediciones de entrada y salida. Se adaptaron todos los componentes presenciales originalmente propuestos en la Matriz del Marco Lógico:

- **Componente 1.** Simulación de prueba estandarizada TOEFL ITP, que se empleó en el Curso en línea activo dentro de la plataforma CANVAS UGB. Este componente no sufrió cambios ya que la simulación TOEFL, siempre fue considerada de manera digital dentro del estudio original.
- **Componente 2.** Contenido instruccional sobre las macro habilidades evaluadas dentro del TOEFL ITP que contenga las unidades con contenido instruccional y su correspondiente estructura dentro del examen. Adaptado a modalidad virtual.
- **Componente 3.** Contenido instruccional sobre el manejo de la ansiedad y el estrés que contenga las unidades con contenido instruccional y su correspondientes técnicas o consejos ante cada macro-habilidad incluida en el examen TOEFL ITP. Adaptado a modalidad virtual.

Los componentes 2 y 3 sufrieron algunas modificaciones ya que en lugar de ser sesiones presenciales se optó por grabar los videos con anticipación, enviarlos a edición y posteriormente, cargarlos a la plataforma CANVAS. Por lo que, en el plan original no se contemplaba la grabación de videos ni la solicitud de edición de estos.

RESULTADOS DEL PROYECTO

Datos por año de estudio académico

Tercer año

Al tomar medidas iniciales y finales de tercer año sobre ansiedad, estrés y la simulación TOEFL, encontramos que 8 personas tenían todas las mediciones. En la fase inicial 45 participantes lograron completar su simulación TOEFL, 54 finalizaron el inventario de ansiedad y 47 realizaron la escala de apreciación al estrés G. En la medición final 20 estudiantes cumplieron la simulación TOEFL, 15 tomaron el inventario de ansiedad y 14 finalizaron la escala de apreciación al estrés.

Cuarto año

Posteriormente, se procesaron los resultados iniciales y finales de cuarto año de la carrera. En la semana 1, se contabilizaban 13 participantes que realizaron la simulación del examen, 15 completaron la escala de apreciación del estrés G y 14 tomaron la encuesta para medir el nivel de ansiedad. En la semana de salida, 6 participantes finalizaron la simulación del examen TOEFL, 5 la medición de apreciación de estrés y 5 la medición de ansiedad. Del total antes mencionado, solamente 3 participantes lograron completar las tres mediciones tanto en la medida de línea como de salida.

Quinto año

Finalmente, considerando los datos obtenidos a nivel de quinto año en lo que a ansiedad, estrés y simulación TOEFL respecta, solamente 3 personas lograron desarrollar todas las mediciones. Como dato de partida en la primera fase se contabilizan 17 participantes que culminaron con la simulación TOEFL, 21 finalizaron el inventario de ansiedad y 19 completaron la escala de apreciación del estrés G. En la fase final, 15 participantes desarrollaron la simulación TOEFL, 13 tomaron el inventario de ansiedad y 12 finalizaron la escala de apreciación al estrés.

El equipo investigador plantea que los eventos naturales que ocurrieron durante el desarrollo de este curso, el huracán ETA desde el 1 de noviembre (*Gobierno Declara Alerta Naranja A Escala Nacional Ante el Paso del Huracán ETA, 2020*), el huracán IOTA desde el 14 de noviembre (*Alerta Roja A Escala Nacional Debido Al Huracán IOTA, 2020*), y la pandemia global que se está viviendo desde marzo del 2020 hasta la fecha (diciembre, 2021), contribuyeron a que la reducción de la ansiedad haya sido mínima a nivel de los 3 años en estudio, sin embargo, no existió un aumento, lo que indica que bajo diferentes circunstancias se pudiese obtener una reducción incluso mayor.

A continuación, se presentan los datos comparativos sobre los diferentes componentes trabajados en el estudio.

Niveles de ansiedad

Aunque la ansiedad puede manifestarse de diferentes maneras en el ser humano, los niveles son estandarizados de acuerdo con el índice que presenta. Para el caso de esta investigación, los niveles de ansiedad mostraron una reducción a pesar de las situaciones que afectaron al país y al mundo. Para tercer año la reducción fue de un 2.7%, cuarto año muestra una mayor reducción con un 15.6% y finalmente quinto con un 4.4% de reducción de los niveles de ansiedad. Estos se pueden ver con mayor detalle en la Tabla 1 e Ilustración 1.

Nivel de ansiedad

Año de estudio en el 2020	Media Inicial	Media final	Reducción
Tercero	37	36	2.7%
Cuarto	45	38	15.6%
Quinto	38	36.3	4.4%

Tabla 1. Ansiedad de acuerdo con la escala de Beck

Tabla 1 de elaboración propia

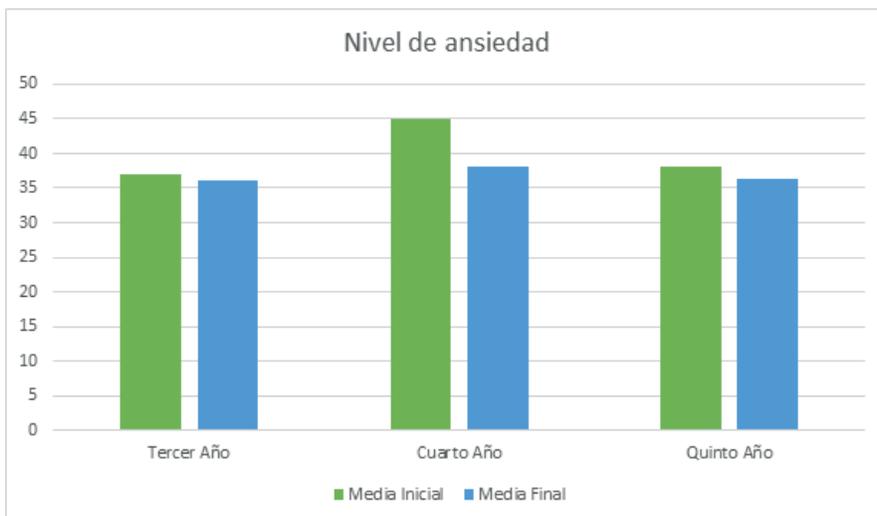


Ilustración 1.

Ilustración 1 de elaboración propia

NIVELES DE ESTRÉS

De acuerdo con la Clínica Cinco de Mayo, (2023) los síntomas del estrés pueden afectar su cuerpo, sus pensamientos y sentimientos, y su comportamiento. Sin embargo, estos pueden medirse en una escala de acuerdo a la cantidad a la que el individuo puede encontrarse o esté atravesando en esos momentos. En este caso, la Escala de Apreciación del Estrés G empleada en la investigación mostro una notable reducción en la de los participantes: tercer año mostró una reducción del 32%, cuarto año con el mayor porcentaje de reducción de estrés con 37.5% y finalmente quinto año con 23.8%. Se puede visualizar con más detalles en la Tabla 2 e Ilustración 2.

Nivel de estrés

Año de estudio en el 2020	Media Inicial	Media final	Reducción
Tercero	25	17	32%
Cuarto	24	15	37.5%
Quinto	33.6	25.6	23.8%

Tabla 2. Estrés Escala de Apreciación del Estrés G

Tabla 2 de elaboración propia

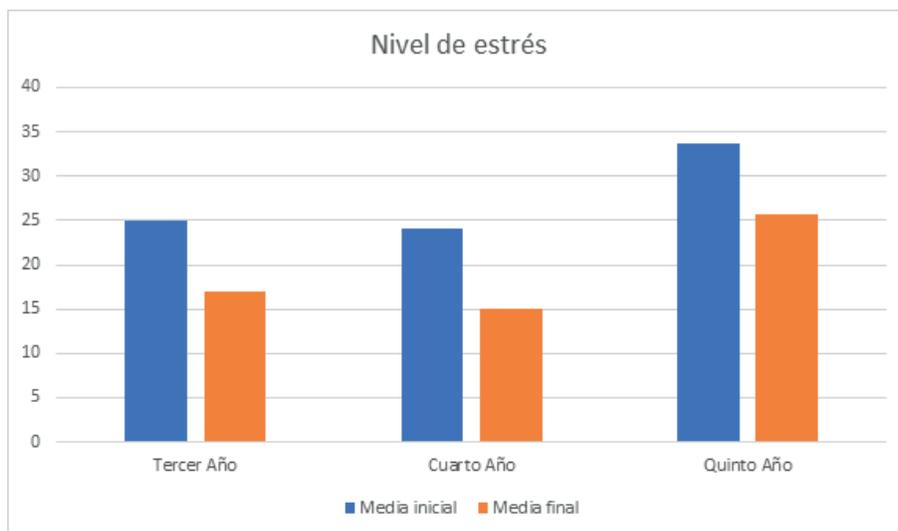


Ilustración 2.

Ilustración 2 de elaboración propia

Simulación TOEFL ITP

Respecto a la simulación TOEFL ITP existe un incremento entre las fases de aplicación siendo para tercer año el 5.4%, cuarto año el 6.6% y quinto año el 3.2% lo que es congruente con los incrementos en las variables de ansiedad y estrés anteriormente descritos. Ver Tabla 3 e Ilustración 3 anexados a este artículo.

Simulación TOEFL ITP

Año de estudio en el 2020	Media Inicial	Media final	Incremento
Tercero	424	447	5.4%%
Cuarto	443	472	6.6%
Quinto	462	476	3.2%

Tabla 3. Simulación TOELF ITP

Tabla 3 de elaboración propia

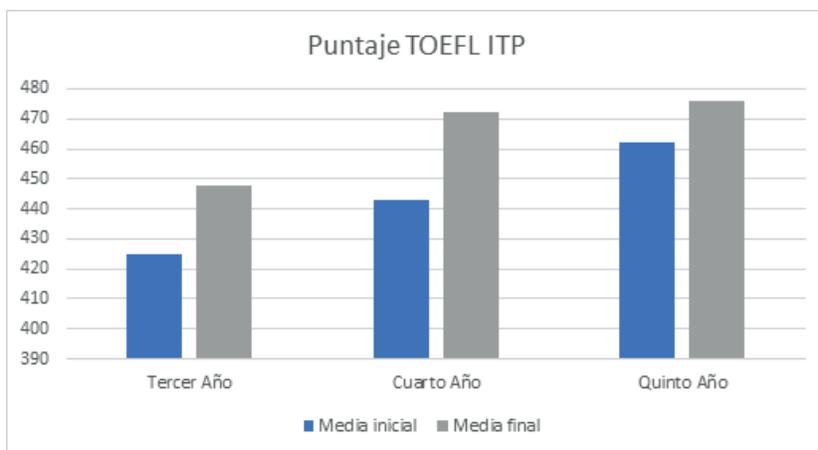


Ilustración 3.

Ilustración 3 de elaboración propia

DISCUSIÓN

Ha sido más que evidente que el desarrollo del proceso investigativo se vio fuertemente influenciado por situaciones fuera del control del ser humano. Dos desastres naturales, Huracán Eta y Huracán Iota, además de una emergencia sanitaria mundial por COVID-19 cambiaron el accionar del ser humano, modificando muchas de sus actividades cotidianas para lo que no estaban preparados, generando así, sentimientos de incertidumbre e inseguridad que propiciaron el aumento del estrés y la ansiedad afectando las áreas personales, laborales y académicas.

En este punto, cabe mencionar que este estudio no contó con los parámetros estadísticos necesarios para realizar desviaciones estándares o normalización de datos ya que la tasa de deserción fue elevada como se detalló en los Resultados del Proyecto y por ello se decidió trabajar con medidas de tendencia central y con los porcentajes de logro establecidos en la matriz del marco lógico.

Ante este contexto, la investigación contribuyó a apoyar a los participantes en el manejo de la ansiedad y el estrés ante la prueba estandarizada a la que tendrán que someterse de manera oficial al finalizar su carrera, se presentaron recursos que pueden ser aplicados incluso en otros ámbitos de su vida, como lo son las diferentes técnicas de relajación.

Los resultados muestran que en la medición de línea base un 7.14% de estudiantes se encuentran en el nivel bajo, mientras que 42.86% en nivel medio y un 50% en elevado. En cuanto a las mediciones finales se determina un 0% en el nivel bajo, 50% en nivel medio y 50% en elevado, donde n=14 en ambas mediciones. Estos resultados difieren a los resultados encontrados por Zin, Z. M., & Rafik-Galea, S. (2010, pág. 49) en su publicación *Anxiety and Academic Reading Performance among Malay ESL Learners*. En estos resultados, Rafik-Galea encontró que 74% de los participantes se encontraban en un nivel medio y 24% en nivel elevado, n=218. Estos resultados proporcionan un punto de comparación sobre los niveles de ansiedad más no así de metodología ya que su enfoque fue cuantitativo y no aplicando la matriz del Marco Lógico. Sin embargo, se mencionan estos resultados por tener una variable en común. En este estudio se tomaron medidas iniciales y finales para establecer un parámetro de progreso y no se encontró otro estudio en El Salvador que propusiera una metodología similar.

Los resultados de esta investigación ayudan a reflexionar y a contemplar la importancia del apoyo a las reacciones emocionales que la actividad académica puede ejercer en los estudiantes. La implementación de este curso ha probado ser útil para aquellos que se valieron de todos los recursos disponibles y los adaptaron en sus prácticas.

Aunque no se contó con la participación necesaria para poder justificar los resultados concretamente, se comparten los mismos para que otros interesados en el tema puedan replicar la metodología original. En El Salvador, es mínima la publicación científica sobre temas de adquisición del idioma inglés como lengua extranjera. Es entonces, este, un esfuerzo que se hace para cerrar ese vacío en la producción de literatura científica del país.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PRINCIPALES DE LA INVESTIGACIÓN

Por el decline en el nivel de ansiedad y de estrés al finalizar el curso, se concluye que la intervención a la variable independiente fue efectiva. Aunque los porcentajes del nivel de ansiedad redujo mínimamente en comparación al nivel de estrés, en ninguna de ellos aumentó, aun cuando el estudio se desarrolló bajo circunstancias adversas, por lo que se concluye como una intervención exitosa.

El puntaje de las simulaciones TOEFL aumentó tal como se esperaba al término del curso, lo que también contribuye a concluir que la información diseminada durante este fue efectiva.

En tanto, el supuesto del fin planteado para la investigación: el curso sobre manejo de la ansiedad y el estrés ante pruebas estandarizadas contribuye al aumento del puntaje obtenido en simulaciones TOEFL en estudiantes de tercer, cuarto y quinto año de la Licenciatura en Idioma Inglés, por lo tanto se da por cumplido ya que al finalizar el curso, se buscaba que un 70% de los participantes puntuaran dentro del rango establecido para su año de estudio y en esta investigación un promedio de 85.7% de participantes lo logró. Siendo el caso, el 100% de participantes de tercer año, mientras que cuarto y quinto año obtuvieron 66.7% respectivamente.

Se recomienda que el curso sea implementado bajo circunstancias más favorables para el estado emocional de los participantes y que el contenido de este sea actualizado y perfeccionado en la medida de lo posible, para que otros jóvenes que alcanzan el tercer año de la Licenciatura en Idioma Inglés tengan acceso a esta información y puedan ser beneficiados.

La Unidad de Bienestar Estudiantil de la Universidad Gerardo Barrios puede ser un ente ejecutor de este tipo de cursos, se recomienda que con la colaboración de la Unidad de Proyección Social realicen sinergia en búsqueda de obtener un mayor alcance y beneficiar a la población estudiantil no solamente de la Licenciatura en Idioma Inglés, sino también en otras áreas de especialidad.

Finalmente, se recomienda que se repita el estudio con circunstancias más favorables a todos los participantes y que se segmente cada data por macro-habilidad evaluada en el examen para brindar tratamientos más especializados y cumplir con un grupo control y otro experimental.

REFERENCIAS

Aaron T. Beck, R. A. (2011). *Manual. BAI. Inventario de Ansiedad de Beck (Adaptación)*. Madrid: Pearson Education.

Alerta roja a escala nacional debido al huracán IOTA. (2020, 16 noviembre). <https://www.ambiente.gob.sv/>. <https://www.ambiente.gob.sv/alerta-roja-a-escala-nacional-debido-al-huracan-iota/#:~:text=El%20Salvador%20est%C3%A1%20en%20alerta%20roja%20ante%20la,debido%20a%20la%20r%C3%A1pida%20evoluci%C3%B3n%20de%20este%20hurac%C3%A1n>.

Argueta, J. L. (Octubre de 2019). Percepción de la prueba estandarizada TOEFL desde educación superior. *Poster Científico*. San Miguel: Universidad de El Salvador.

Argueta, J. L., Trejo, A. d., Villanueva, J. E., & LaFontaine, G. (2019). *Diferencias de desempeño en una simulación de prueba TOEFL de una muestra longitudinal de estudiantes de la Licenciatura en Idioma Inglés de la Universidad Gerardo Barrios*. Obtenido de Universidad Gerardo Barrios.

Barake, F. H. (agosto de 2012). *Reglamento especial para el funcionamiento de carreras y cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia en El Salvador*. Obtenido de Centro de documentación judicial: <chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcgclcfndmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.jurisprudencia.gob.sv%2FDocumentosBodega%2FD%2F2%2F2010-2019%2F2013%2F01%2F9D0E3.PDF&clen=110698&chunk=true>

Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *educere*, 553-558.

Bravo, R. S. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicio*. España: Paraninfo, S.A.

Ortegon, J. F. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas.

ETS. (2020). *the TOEFL ITP Assessment Series*. Obtenido de Educational Testing Service: https://www.ets.org/toefl_itp/about

Gobierno decreta alerta naranja a escala nacional ante el paso del huracán ETA. (2020, 2 noviembre). <https://www.ambiente.gob.sv/>. <https://www.ambiente.gob.sv/gobierno-decreta-alerta-naranja-a-escala-nacional-ante-el-paso-del-huracan-eta/>

José Luis Fernández Seara, M. M. (2017). *EAE Escala de Apreciación del Estrés. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.

Mahnke, K. (1996). *The Heinemann ELT TOEFL Preparation Course*. Tailandia: Macmillan Education.

National Geographic. (2020, March 12). *El COVID-19 fue declarado pandemia y América Latina lanza medidas de contención*. www.nationalgeographic.com; NATIONAL GEOGRAPHIC. <https://www.nationalgeographic.com/ciencia/2020/03/el-covid-19-fue-decretado-pandemia-y-america-latina-refuerza-medidas>

Papalia, D. (1994). *Psicología*. Madrid: Mac Graw-Hill.

Varela, C. E. (2019). *Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior 2016*. Obtenido de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador: <https://www.mined.gob.sv/educacion-superior/?wpdmc=informacion-estadistica-de-educacion-superior#>

Zin, Z. M., & Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41–58.

CONGADO É TRADIÇÃO; RACISMO RELIGIOSO NÃO!

Data de aceite: 01/07/2024

Lidia Andrade da Silva

Universidade Federal de Uberlândia.
Mestre em Educação

Leilane Alves Chaves

Universidade Federal de Uberlândia.
Doutora em Educação

Nathália Martins Ferreira

Universidade Federal de Uberlândia.
Mestre em Educação

Cirene Camilo

Prefeitura Municipal de Uberlândia-
Especialização

devido à falta de liberdade para praticar suas crenças e tradições. Porém, com o fim da escravidão no ano de 1988, os negros puderam expressar livremente sua cultura e religiosidade. Diante dessa temática e da atuação do movimento negro em possibilitar avanços significativos quanto “à inclusão da história e culturas afro-brasileiras, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), bem como no ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena, Lei nº 10.639/2003 somos convocados a consolidar e ressignificar diante do estabelecimento das leis supracitadas concretizando-se, assim, um importante avanço na luta antirracista, oportunizando a ampliação do conhecimento e do diálogo sobre a valorização das raízes africanas, ao lado das indígenas e asiáticas, não se limitando apenas à Semana da Consciência Negra.

PALAVRAS-CHAVE: Africanidades; Congado; Criatividade.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo enfatizar a importância de estudar as africanidades nos espaços escolares com as crianças, visto que o papel do professor é trazer para o seio da sala de aula discussões que desmistifique um modelo colonial impregnado na sociedade. E o congado considerado uma manifestação cultural religiosa de origem afro-brasileira que ocorre todos os anos na cidade de Uberlândia-MG surgiu no século XIX quando a cidade era apenas um pequeno povoado onde os negros escravizados faziam suas festividades em segredo

CONGADO IS TRADITION; NO RELIGIOUS RACISM!

ABSTRACT: This article aims to emphasize the importance of studying Africanities in school spaces with children, since the role of the teacher is to bring discussions into the classroom that demystify a colonial model permeated in society. And the congado considered a religious cultural manifestation of Afro-Brazilian origin that takes place every year in the city of Uberlândia-MG emerged in the 19th century when the city was just a small town where enslaved black people held their festivities in secret due to the lack of freedom to practice your beliefs and traditions. However, with the end of slavery in 1888, black people were able to freely express their culture and religiosity. In view of this theme and the role of the black movement in enabling significant advances regarding “the inclusion of Afro-Brazilian history and cultures, following the example of the Education Guidelines and Bases Law (Law 9,394/96), as well as in the teaching of history and culture Afro-Brazilian and Indigenous, Law No. 10,639/2003, we are called upon to consolidate and give new meaning in the face of the establishment of the aforementioned laws, thus realizing an important advance in the anti-racist fight, providing opportunities for the expansion of knowledge and dialogue on the appreciation of African roots, alongside indigenous and Asian women, not limited to Black Consciousness Week.

KEYWORDS: Africanities; Congado; Creativity.

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar nos causa inquietações e, ao mesmo tempo, nos provoca a pensar as relações que são estabelecidas e criadas a partir de uma educação coletiva e inclusiva. “Acreditamos que este espaço é gerador de transformação social” constituindo-se em um espaço que “favoreça o respeito, a cooperação, a solidariedade, a autonomia, a inclusão, o direito de brincar, a manifestação e a valorização da pluralidade cultural, social e étnica, buscando promover o desenvolvimento integral da criança” - Parâmetros Curriculares Educacionais da Educação Infantil da Escola de Educação **Básica** Universidade Federal de Uberlândia (PCEEI, 2020, p.4). Por essa razão, temos a perspectiva histórico-cultural¹, sobretudo nas investigações de Vigotski (2004, 2005, 2007, 2014), como opção teórica para fundamentar nossa compreensão de infância e infâncias nas minúcias do cotidiano escolar, destacando que este autor traz o conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, compreendendo que as crianças em sua potência se constituem como sujeitos de suas histórias e seu protagonismo.

Nos diferentes ambientes que a escola possui, somos convidados/as a criar oportunidades para que as crianças interajam, participem, investiguem, criem, compreendam, se expressem, respeitem, cuidem, acolham esse pulsar do cotidiano de uma escola da infância e infâncias, alimentadas pelas aprendizagens e por um repertório cultural humano inesgotável.

1. Reconhecimento do papel da aprendizagem como central para o desenvolvimento psíquico, especialmente nos processos intelectuais (Muniz, 2019, p.14).

Concomitantemente, e sustentados no olhar para as crianças, e com as crianças, buscamos encontrar “luz” nas teorias de Sarmiento (2003a, 2003b, 2005, 2009, 2011, 2013) que ampliam nosso olhar para a Sociologia da infância que não caminha de forma isolada das minúcias do cotidiano escolar. Para tanto, enveredamos numa teoria em que a criança é vista como um todo e não fragmentada, como explicitado por Sarmiento (2007), porque a infância por muito tempo foi considerada “ invisível” e ocultada da sociedade. Historicamente, e validada por Ariès (1973) em seu livro “ A história Social da Crianças e da Família”, havia uma ausência social, física, cultural das crianças predominantemente nas cidades e que perdurou por muito tempo no seio da família porque não eram consideradas seres de pleno direito.

Assim, alguns referenciais teóricos supracitados nos mobilizam e inquietam para que a criança possa, segundo Madalena Freire (1988), através das representações, dos símbolos, do desenho, do brincar no manuseio de objetos, do faz- de-conta, vivenciar de fato, experienciar a felicidade de um mundo real que “ vem de nós”, que funciona como uma batida do coração (Bardança, 2020).

Neste processo de conhecer as “batidas do coração”, a figura do/a professor/a no âmbito da instituição escolar tem um papel fundamental e é particularmente considerada, conforme Filho (2021, p.103), “um elemento mediador da docência; daí o caráter relacional da profissão professor, em todos os segmentos educacionais”. Nesse sentido, o/a docente é a “peça chave” para que as relações do contexto aconteçam de forma plural e respeitosa com o outro, através de uma escuta sensível, participativa e educativa do/a professor/a (PCEEI, 2021).

É na docência com as crianças que encontramos pistas valiosas para desempenhar nosso papel de professor (a), pois nós é que somos agentes de mudanças e de escuta ativa no espaço-tempo da escola. Favorecemos o desenvolvimento integral das crianças, principalmente oferecendo-lhes as diferentes linguagens e possibilidades, garantindo-lhes experiências no mundo em que estão inseridas.

No cotidiano proporcionamos às crianças o encantamento pelas tessituras da leitura e escrita, por meio das diversas linguagens e, dentre elas, na oralidade que é praticada dentro de um espaço em que as infâncias são alinhavadas na curiosidade, no respeito, no olhar, na mediação e nos modos com se expressam e narram suas vidas porque é com as crianças que o entrelaçar da docência acontece de fato.

É nessa direção que ao analisarmos os documentos curriculares BNCC (MEC, 2018), os documentos PCE-EI-ESEBA-UFU (2021), ao abordar o trabalho com as linguagens na escola, verificamos que a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação são componentes potentes para desenvolver um cenário protagonizado pelas crianças e planejado com intencionalidade pelo professor.

Assim, o conteúdo “O racismo na escola e suas implicações na formação identitária da criança” está ancorado, segundo Santos (2022, p.12), na atuação do movimento negro em possibilitar avanços significativos quanto “à inclusão da história e culturas afro-brasileiras, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), bem como no ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena, Lei nº 10.639/2003².

Nessa direção o espaço escolar é consolidado e ressignificado diante do estabelecimento das leis supracitadas concretizando-se, assim, um importante avanço na luta antirracista, oportunizando a ampliação do conhecimento e do diálogo sobre a valorização das raízes africanas, ao lado das indígenas e asiáticas, não se limitando apenas à Semana da Consciência Negra.

Diante disso, nos inspiramos nos referenciais teóricos encontrados no livro “Construindo uma educação antirracista: reflexões, afetos e experiências”, da organizadora Neli Edite dos Santos, bem como de suas colaboradoras Fernanda Cássia dos Santos, Gabriela Martins Silvar e Léa Aureliano de Sousa. Segundo Santos (2022, p. 12) “as travessias pedagógicas compartilhadas por autoras e autores de cada texto transcorrem em um país marcado pelo racismo e, ao mesmo tempo, por conhecimentos produzidos pela população negra, como estratégia de resistência e existência”. “Superando o Racismo” na Escola, do pesquisador Kabengele Munanga, é o encontro de diversos pesquisadores que juntos debatem o tema racismo de modo que o assunto não possa se esgotar, mas, sim, ser ampliado de forma existencial e resistente no campo da educação contribuindo para o entendimento da realidade e pluralidade social.

A fim de abordar a temática em sala de aula com as crianças, anunciamos o seguinte tema a ser trabalhado: Congado é tradição; racismo religioso não!

Este tema foi escolhido para esta aula didática a partir de uma situação que aconteceu no mês de julho de 2023, na cidade de Uberlândia-MG, durante a passagem de um grupo de congado na rua Professor Pedro Bernardo, no centro da cidade. Do alto de um edifício foram lançados ovos que atingiram o grupo, causando, segundo responsáveis pela festa que acontece em nossa cidade há 146 anos, uma cena “vexatória e humilhante”.

O congado é uma manifestação cultural religiosa de origem afro-brasileira que ocorre todos anos na cidade de Uberlândia-MG. Surgiu no século XIX quando a cidade era apenas um pequeno povoado onde os negros escravizados faziam suas festividades em segredo devido à falta de liberdade para praticar suas crenças e tradições. Porém, com o fim da escravidão no ano de 1988, os negros puderam expressar livremente sua cultura e religiosidade. A partir daí, o congado da cidade de Uberlândia teve um papel importante na formação da identidade cultural, religiosa e africana na cidade. Esta festa acontece no mês de outubro, reúne uma diversidade de pessoas em torno de uma tradição que

2. A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, que estabelece as Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN)). Mais tarde é promulgada a Lei nº 11.645/2008, que faz mais uma alteração na Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

acontece há 146 anos na Praça Nossa Senhora do Rosário e é considerada pela prefeitura de Uberlândia um patrimônio imaterial cultural, sendo preservada e valorizada por toda a comunidade por meio do Decreto nº 11.321, de 29/08/2008.

Durante a festa os ternos de congado³ direcionam-se para a praça da Igreja do Rosário a fim de apresentarem suas danças em torno do festejo referendado aos santos padroeiros e protetores no período da escravidão. Além das apresentações, cada terno compõe suas músicas, adornos e adereços, bem como cânticos específicos e também como forma de simbolizar o festejo. Por essa diversidade, há uma grande variedade de instrumentos como sanfonas, violas, chocalhos, pandeiros, caixas, entre outros, e eles estão presentes nesse ritmo fascinante da festa. Temos também as vestimentas e cada terno possui suas cores como azul e branco, verde e amarelo, azul, branco amarelo, entre outras.

As festividades da congada são expressões afro-brasileiras. Assim, os congadeiros e as congadeiras são protagonistas dessa manifestação cultural que celebra a força, a coragem, a fé e a ancestralidade do povo negro.

Portanto, a proposta desta aula está em consonância com as discussões que envolvem os documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB (Brasil, 1996); as Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular BNCC-BNCC; os Parâmetros Curriculares Educacionais da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (PCE-EI-ESEBA-UFU), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira”; e de bibliografias que embasam as escolhas teóricas desta aula.

DESENVOLVIMENTO/ METODOLOGIA

A proposta desta aula é realizar um contexto investigativo⁴ com chapéus coloridos criados pelas crianças, inspirada na exposição “Cores do Congado”, idealizada por Sérgio Rodrigues e Flaviane Malaquias⁵, na qual, a partir da materialidade, são ornamentados os chapéus do congado. Nesse contexto, com sua potencialidade, as crianças constroem suas narrativas, suas reflexões e relações entre os sujeitos que estão intimamente envolvidos no processo educativo. Ao considerarmos que o espaço da aula precisa ser organizado de modo a ser explorado, pensamos em um contexto investigativo que propicie que a criança produza seu conhecimento em uma aprendizagem de percursos personalizados do seu fazer cotidiano.

3. São grupos que saem de seus quartéis localizados em diversos pontos da cidade de Uberlândia. A congada possui 24 ternos ligados à Irmandade Nossa Senhora do Rosário.

4. É uma estratégia de aprendizagem que expressa a escolha de um projeto de sociedade.

5. Ambos são professores de arte do município de Uberlândia – MG. Com a curadoria do professor Sérgio, surgiu a vontade de unir os trabalhos de artistas com as produções de alunos com um olhar na expressão cultural da cidade intitulado “Chapelaria do Congado”.

Podemos dizer que os contextos investigativos são um conjunto de materiais, recursos previamente selecionados e organizados de maneira que as crianças possam compor, projetar, brincar, interagir, descobrir, investigar, conhecer, apropriando-se das características dos materiais, bem como das suas articulações e transformações possíveis; enfim, um contexto organizado num tempo e espaço para descobertas. Para projetar um contexto investigativo, é importante o desenvolvimento das narrativas com as crianças, pois de acordo com Barbosa (2013, p. 221), “as crianças vivem de modo narrativo, pensam em voz alta, compartilham seus pensamentos e são protagonistas de suas vidas”.

Por isso, para esta aula vamos dispor dos seguintes materiais: colcha colorida que a turma usa em momentos de roda dialógica e que representa as tessituras com as crianças; tecido branco; miçangas nas cores amarela, azul, branca, amarela, verde e rosa; flores; potes para colocar as miçangas; cordões amarelos, azuis, brancos, verdes e cor de rosa; fitas coloridas; tecidos coloridos; chapéus; lupas; difusor com essência de violeta; cola; lápis preto 6B; caneta posca branca; chapéu preto; saquinho de pedrinhas; baú de culturas e imagens de congadeiros de Uberlândia; e um cartaz com dizeres: Congado é tradição; racismo religioso não!

Inicialmente é organizado o espaço dispondo todos os materiais de maneira intencional, oportunizando possibilidades significativas de experiências com as crianças. Logo em seguida, a professora recebe as crianças na porta da sala de aula e a aluna Manuella sente o cheiro que exala pela sala e pergunta: “Que cheiro gostoso é esse? ” A professora diz: “ É cheiro de violeta; ele traz renovação e simplicidade para nossa vida”.

Com todas as crianças na roda dialógica, a professora pergunta: “Como estão todos? ” Esse momento possibilita que as crianças narrem suas histórias e experiências, compartilhem ideias e, conforme Muniz (2020), este é o local em que emergem os relatos e registros. Em seguida, ao mostrar um cartaz, a professora pergunta às crianças: “O que vocês acham desse cartaz? ” Clarisse diz: “Ah, tem uma coroa! ” “O que mais? ”, indaga a professora e Lucas diz: “Tem coisas escritas”. A professora continua: “Sim, tem coisas escritas e vou ler para vocês: Congado é tradição; racismo religioso não! ”

Diante dos questionamentos das crianças, a professora conta uma história real que aconteceu na cidade Uberlândia-MG durante uma festa de tradição cultural e afro-brasileira que é patrimônio histórico dessa cidade. Durante os ensaios do congado, moradores de uma rua supracitada no texto, atacaram o grupo com ovos; porém, diversas pessoas da cidade e autoridades repudiaram esses atos como sendo racistas, vil e odiosos contra uma tradição cultural e muito antiga da cidade de Uberlândia.

Como um ato de resistência, uma mulher negra chamada Dandara criou um cartaz para demonstrar que o congado é uma tradição e que racismo religioso não! Nosso papel frente a esse ato é mostrar às pessoas que o congado tem um papel importante na formação da identidade da nossa cidade porque há uma manifestação de cores, cantos, instrumentos e elementos culturais utilizados para preservar a história das festas do congado.

Nesse sentido, para valorizar a cultura do congado, a professora traz diversos objetos que permitem a construção e o estabelecimento das relações com o contexto proposto. Este espaço foi pensado e inspirado nos três pilares que compõem o Diário de ideias da Professora Luciana Soares Muniz: experienciar, registrar e compartilhar⁶. Portanto, nesse momento, as crianças são pesquisadoras, investigadoras do seu processo de criação, “são sujeitos relativamente autônomos, com elaborações próprias a respeito do mundo e representações da sua infância, constituindo-se em importantes sujeitos de pesquisa” (Souza, 2014, p. 49).

As crianças começam a pegar as imagens dispostas em folha A3 porque a ampliação facilita a observação dos detalhes das fotografias dos congadeiros e percebem que ali no espaço há objetos com os quais eles podem criar chapéus parecidos com os da foto. Na sequência, a professora mostra a importância das cores das fitas, das miçangas e dos cordões para compor esse adereço usado pelos congadeiros.

Com o estudante Lucas que possui baixo visão, a professora pega a lupa e a imagem dos congadeiros porque a lupa é um objeto que facilita o processo de desenvolvimento e comunicação da criança com material previamente pensado tanto para o todo como também para o sujeito com deficiência visual. O chapéu para este aluno deve ser o preto porque ele aumenta o contraste com a caneta posca e, para desenhar no chapéu, a criança usa o lápis preto 6B para que o crie juntamente com a professora.

O processo de criação possibilita que as crianças reflitam sobre a importância da cultura afro-brasileira⁷ em nossa cidade, a partir dos recursos utilizados na aula, evidenciando que os chapéus por elas criados representam a diversidade, a identidade e a beleza que compõem um coletivo da diversidade étnico-racial.

Portanto, nessa aula enfatizamos com nossas crianças a importância de estudar as africanidades para que “[...] busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensa, [...]” (Gonçalves e Silva, 2005, p.157). E é nosso papel enquanto pedagogos dedicar nossos esforços para desmistificar um modelo colonial impregnado na sociedade. Conforme Munanga (2005, p.16), o “resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra”; interessa também às ascendências étnicas”.

Ao final da criação as crianças percebem que na roda há um saquinho de pedrinhas e a curiosa Manuella pergunta o que há nele. A professora questiona: “O que você acha que tem dentro do saquinho?” Manuella diz: “Acho que tem pedrinhas”. A professora confirma e as curiosas crianças dizem que gostariam de desenhar nas pedras o que eles aprenderam na aula sobre o congado.

6. O objetivo dos pilares é proporcionar que a criança seja protagonista do seu próprio trabalho.

7. Ao dizer africanidades brasileiras, estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana (Gonçalves e Silva, 2005).

A professora afirma que podem registrar os desenhos com a caneta posca branca. Portanto, esta situação-problema é lançada na aula seguinte com as crianças, abrindo possibilidades para novos conhecimentos e registros.

AVALIAÇÃO/ REGISTRO DIÁRIO

É válido destacar que a avaliação/registo diário é composta por vários momentos vislumbrados dentro do espaço da escola, visto que tentamos abrir portas para «rupturas das rotinas rotineiras do fazer-fazendo docência» (Filho, 2021, p.138), o que nos permite trazer um olhar crítico-reflexivo e formativo para este registro.

Abrir essas portas para um registro do cotidiano é oportunizar às crianças espaços de acontecimentos em que elas são protagonistas do seu processo e nos mostram que “ as experiências socioculturais com as crianças pequenas no que se referem à dança, música, brincadeira, cheiro, som e pinturas são determinantes para se constituírem como sujeitos pensantes” (Faria, 2021, p.166).

É importante salientar que a avaliação/registo diário não é um momento de medir, comparar ou até mesmo reprovar a criança, mas, sim, “contribui para a aprendizagem e para o trabalho do professor e necessita ser mediadora e acolhedora” (PEC, 2021, p.31).

Para tanto, o baú de culturas⁸ é um instrumento criado por cada criança em aulas anteriores onde elas colocam suas ideias, registros, desenhos e utilizam sua criatividade para provocar a troca de ideias tanto no grupo quanto em outros espaços sociais (Muniz, 2019, p.184). É o momento em que as crianças desenvolvem a sua capacidade de autonomia, reconhecimento e reflexão de forma combinada, tanto nas rodas de conversa quanto nos momentos individuais de registro, e que podem ser compartilhados com outras crianças da escola, com as famílias e a instituição escolar.

Assim, todo o processo descrito nesta aula vai ao encontro do “observar, registrar e refletir” Freire (2003), pois acreditamos que as ações do cotidiano e do fazer da docência está no processo em que essa tripla ação nos ensina que o registro é uma parceria que envolve as crianças, os/as professores/as e as famílias pois esse conjunto é essencial para transformar as “rotinas rotineiras em vida cotidiana” (Filho 2021, p.147).

8. O baú de culturas é uma inspiração advinda do diário ideias, idealizado pela Professora Doutora Luciana Soares Muniz, onde cada criança guarda suas descobertas, materiais, tesouros guardados para ser compartilhados.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e cotidiano**: tempos para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 29 mai. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

BARDANÇA, Ângela Abelleira. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância**. SP. Phorte, 2020.

ESEBA. Parâmetros Curriculares Educacionais da Educação Infantil. 2020. Disponível em: [novo_pce_2020_2021_0.pdf](#) (ufu.br). Acesso em: 9 dez. 2023.

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças!** Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. SP. Paz e Terra, 1983.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana do fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis. Insular, 2021.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias**: linhas de experiência. Uberlândia. Edufu, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2005.

SANTOS, Neli Edite dos (org.). **Construindo uma educação antirracista: reflexões, afetos e experiências**. Curitiba: CRV, 2022.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Quotidianos densos** – a pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa. In: GARCIA, Regina Leite. Método; Métodos; contra método. SP: Cortez, 2003a, p. 91-110.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003b, p. 51-69. SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Sociologia da infância**: correntes e influências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. 2ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 17-39.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**. In: ZAGO, N. et al. (Org.). Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011, p. 137 - 179.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea**: Desafios conceituais e praxeológicos. In: GARANHANI, M. C. (Org.) Sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46. SEBER, M.G. Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.

SILVA, Ana Célia da. **Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I. Projeto de pesquisa**. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 63, 96-98, São Paulo, 1987, p.96-98.

SOUZA, E. L. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. 2014. 422 f. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Uberlândia: UFU, Escola de Educação Básica, 2020.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. Michel Cole (et al.). 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

EMI NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A PROFICIÊNCIA COMO DESAFIO LINGUÍSTICO

Data de aceite: 01/07/2024

Édina Aparecida Cabral Bühler

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar as discussões sobre desafios linguísticos, mais especificamente relacionado à proficiência linguística no contexto do Inglês como meio de instrução e da internacionalização do ensino superior. A análise ocorreu por meio de artigos de livre acesso e relatórios específicos disponíveis na Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no site de busca google, entre 2020 e 2023. A pesquisa teve como base as técnicas da pesquisa bibliográfica e da síntese qualitativa. De acordo com os dados, há pouca pesquisa no Brasil que focalize à proficiência linguística no contexto especificado, no entanto, é possível perceber que há indícios de que o desafio linguístico é uma das preocupações nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: EMI; CAPES; Estudos, proficiência

INTRODUÇÃO

O Inglês como meio de instrução (IMI)/ English as a medium of instruction (EMI), ou seja, o uso da Língua Inglesa para ensinar conteúdos acadêmicos em países onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o inglês (DEARDEN, 2015) teve um crescimento exponencial nas universidades europeias, segundo Dafouz (2021), superando 1000% desde os anos 2000, como resultado da internacionalização do Ensino Superior. Esse aumento expressivo, ainda conforme a pesquisadora, fez com que houvesse a necessidade de repensar o as práticas pedagógicas nesse contexto em relação ao uso de outro idioma para o ensino de disciplinas acadêmicas.

Por se tratar de ensino por meio de outro idioma, que não a L1, o envolvimento entre língua e conteúdo, ou sua integração, torna-se um dos pontos mais discutidos quando se trata de English as a medium of instruction (doravante EMI), tanto no exterior quanto no Brasil. Respeitadas as

devidas proporções, o EMI tem sido destacado como um fenômeno em crescimento global em todos os níveis educacionais (MACARO, 2018), mas é importante destacar que no Brasil esse debate tem sido escasso em termos de produção científica (MARTINEZ, 2016).

Nesse sentido, o recorte de tempo -2020 a meados de 2023- proposto para o estudo da proficiência linguística, com um dos aspectos do desafio linguístico relacionado ao EMI, deve-se à pesquisa que desenvolvi entre 2018 e 2019, em nível de pós-doutoramento na Universidade Federal do Paraná, sob o título de Internacionalização e EMI em uma universidade estadual do sul do Brasil: (des) vantagens e desafios. Entre os resultados da pesquisa, o desafio linguístico para professores e alunos trouxe questionamentos envolvendo a aceitação ou implantação do EMI por um grupo de professores e membros da administração. Assim, decidi continuar pesquisando, principalmente, sobre o desafio linguístico do professor de EMI com foco no ensino de línguas e identidade docente.

Retomando a questão do EMI, tido como um fenômeno global, o professor parece ser um pilar de todo o processo, pois torna-se responsável por usar o Inglês para “entregar um conteúdo” em sala de aula. Sem professor e aluno, o EMI não acontece. Assim, conforme Dearden (2015, p.32, tradução nossa), é preciso aprofundar o tema e questionar, por exemplo, se os professores de EMI devem ser professores tanto de conteúdo quanto de línguas e se eles devem ser treinados para tal. Esse questionamento é pertinente nesse contexto, pois o EMI não se configura como uma abordagem de ensino, mas com o uso do Inglês com todas as implicações socioculturais, geográficas e políticas. Essas implicações parecem ser retratadas na pesquisa, em relação ao Brasil, quando Dearden (2015) aponta que o EMI não agrada a opinião pública brasileira, pois parece elitizar a educação e distanciar-se de investimentos em áreas educacionais mais importantes.

Assim, tendo essas questões em pauta, a pergunta que serve de referência para este artigo está relacionada à proficiência linguística, mais propriamente nesta discussão, domínio linguístico que um professor precisa ter para ensinar usando o EMI, como um desafio no contexto da internacionalização do ensino superior. Esse debate baseia-se também em Macaro (2018) quando questionou acerca do tipo de Inglês que deve ou deveria ser usado no uso do EMI no ensino superior, apontando ainda, se esse EMI refere-se ao falante nativo de Inglês, ao falante de outras variedades do Inglês ou ao Inglês como língua franca (ILF). Ressalta-se que, a despeito do crescimento exponencial do EMI nas universidades do exterior, no Brasil a discussão é escassa, conforme mencionado anteriormente. Para El Kadri, M. S., Finardi, K. R., & Taquini, R. (2021) houve um aumento considerável das discussões sobre o tema, a ponto de dizer que o EMI tem centrado os debates sobre políticas linguísticas e de internacionalização do ensino superior; Já de Sahan et.al (2021), por exemplo, aponta o Brasil como um país cuja história do uso em EMI está em construção.

Essa escassez de pesquisas sobre EMI, também corroborada por este estudo, não é considerada um problema nesta discussão, pois baseado em Knight (2012), a internacionalização do Ensino Superior é um processo, haja vista que não há um modelo de internacionalização que sirva para todos, cada Instituição de Ensino Superior (IES) deve considerar suas necessidades e interesses. Até mesmo, de não ver interesse em internacionalizar.

Dentre das necessidades e interesses, é possível pensar que EMI no Brasil não tem uma data definida de seu início, conforme aponta Martinez (2016), mas pode ter relação com a criação do Programa Ciências sem fronteiras (CsF). Esse programa foi criado em 2011 com o objetivo de ampliar a internacionalização por meio da mobilidade de alunos brasileiros, que para ser viável, precisava criar formas para ajudar os candidatos à mobilidade pela melhora da proficiência linguística (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016). Nessa linha de raciocínio, segundo o relatório Universidades para o Mundo: em busca da qualidade para a internacionalização (2020), foram concedidas 104 mil bolsas que permitiram aos estudantes brasileiros a vivência internacional entre 2011 e 2017. Ainda, na mesma publicação, há informações que relacionam o impulso da internacionalização com investimentos para aumentar os níveis de proficiência linguística no ensino superior, mostrando que 77% da comunidade acadêmica brasileira alcança o nível B1, que não é suficiente para estudar ou trabalhar exclusivamente em inglês. Nesse sentido, apesar do relatório informar um progresso lento no aumento significativo de professores e pesquisadores capazes de ler, escrever e ensinar eficazmente em Inglês há uma lacuna em relação ao nível de proficiência em geral, Com a descontinuidade do CsF, criou-se o Programa Inglês sem fronteiras (IsF), que, conforme Finardi e Magalhães (2017), apesar do IsF ter sido criado a partir dos problemas oriundos do CsF, o baixo nível de proficiência em inglês dos candidatos à mobilidade, por exemplo, tornou-o, provavelmente, o programa de internacionalização mais importante do governo brasileiro na época.

Além disso, vale mencionar que os desafios linguísticos têm sido uma constante nas discussões em conjunto com o porquê internacionalizar no ensino superior no Brasil. Segundo Bühner (2021), que parte da autopercepção dos professores para discutir as vantagens e desvantagens relacionadas ao EMI no contexto da internacionalização do ensino superior, um dos desafios no uso do EMI está o desafio do domínio linguístico. Esse desafio trouxe a necessidade de aprofundar a busca por estudos, principalmente do Brasil, que focassem as questões linguísticas, conforme já mencionado.

Nesse sentido, é importante, primeiramente, pensar que há diferentes formas de compreender o EMI no Brasil, pois ao entendê-lo a partir da perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), por meio da expansão do inglês, tem-se um aumento significativo de falantes e de práticas linguísticas entre falantes não nativos, direcionando um uso para uma orientação multíngue, conforme sugere Jenkins (2015), nesse sentido, parece ter ocorrido, no caso do EMI, uma espécie de resposicionamento da concepção de

proficiência linguística, nos moldes do chamado Inglês oficial ou Inglês padrão. Assim, para compreender os direcionamentos do EMI no Brasil, a partir dos docentes usuários de EMI e multilíngues de ILF, é necessário ainda entender melhor o contexto brasileiro no que se refere à internacionalização do ensino superior, haja vista a carência de estudos.

Portanto, falar em desafios linguísticos, em contextos de EMI, principalmente no Brasil, é algo complexo, mas ainda assim necessário. Dessa forma, este estudo apresenta a proficiência linguística como um desafio complexo nesse contexto, pois segundo aponta Bühner (2019) o suporte linguístico no EMI é necessário para alunos e professores.

Considerando, portanto, que o conhecimento do idioma é um mínimo necessário para dar aulas em EMI, o questionamento proposto por este estudo deu-se no sentido de buscar subsídios em pesquisas sobre qual seria o conhecimento mínimo necessário para usar o Inglês em contextos de internacionalização do ensino superior no Brasil. Para aprofundar mais essa questão fez-se uso do levantamento pesquisas que envolvessem o EMI e proficiência linguística no Brasil.

METODOLOGIA

O estudo envolveu as etapas da pesquisa bibliográfica e passos da pesquisa síntese qualitativa baseada em Janssen (2018), além de noções de pesquisa qualitativa (STRAUSS; CORBIN 2008). Os estudos que serviram de base para essa pesquisa de base qualitativa e quantitativa fazem parte do acervo de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e google. Para a busca foram usadas as palavras-chave, English as medium of instruction, proficiency e Brazil, e o referente em português, cobrindo o período entre 2020 em e meados de 2023. Para tanto, usou-se os seguintes passos: (1) acesso aos arquivos da CAPES e plataforma google por meio das palavras-chave, (2) exame inicial dos estudos encontrados, (3) estudos considerados não relevantes foram excluídos, (4) estudos relevantes que seguiram os critérios adotados foram analisados, (5) retorno à base de dados para nova verificação (6) análise de artigos que possam ter sido incluídos e (7) desenvolvimento dos resultados que se encaixam na pesquisa síntese em relação ao objetivo proposto. Após a identificação, classificação e agrupamento dos temas, chegou-se à seguinte análise.

EMI E O DOMÍNIO LINGUÍSTICO (PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA): CONSIDERAÇÕES

Conforme os artigos selecionados, quadro 1, segundo Taquini e Finardi (2021), a falta de proficiência em Inglês, que havia sido detectado na época do programa Ciências sem fronteira (CsF), teve um efeito para as línguas liderando a criação do Inglês sem Fronteiras (IsF), que foi repaginado como Idioma sem Fronteiras. Segundo as pesquisadoras, as consequências do Programas CsF e IsF promoveram a criação de políticas institucionais e da aprendizagem de línguas como Inglês, Espanhol, Italiano, alemão, francês, japonês e português como língua estrangeira, que beneficiaram mais de 800 mil estudantes e professores, com suporte da CAPES. Juntou-se a isso, o programa de internacionalização CAPES PrInt, em 2017, substituindo o CsF. Uma das questões levantadas pelas pesquisadoras está na visão hegemônica e colonizadora da língua inglesa e do papel do Inglês em universidades no Norte Global no processo de internacionalização. A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nesse processo, está num estágio incipiente apesar dos esforços apontados pelas pesquisadoras, haja vista a baixa oferta de L2 em comparação com outras IES do Brasil e, nesse aspecto, o Inglês tem destaque e os professores são tidos como proficientes em relação aos demais idiomas oferecidos.

Para Veitch (2021), que cita o Brasil em um estudo realizado pelo Conselho Britânico (CB), o EMI não é visto como algo positivo ou negativo, mas baseado nas crenças de que o Inglês oferece habilidades aos jovens para a empregabilidade, melhor acesso a rede de trabalho e oportunidades pessoal e profissional. E, nesse contexto, o EMI esbarra no entendimento de “instrução” (grifo nosso), que não dá uma dimensão da sua complexidade na prática, focando de forma estreita na sala de aula e na centralidade do professor. Assim, segundo o estudo, há uma alteração de nomenclatura de EMI para English-medium Education (EME), segundo o estudo é um termo que se adequa melhor ao contexto brasileiro, haja vista que uma grande proporção de estudantes parece ser do local, de casa e não do exterior ou internacionais. Parte-se do princípio de que a internacionalização contribui para um ensino superior mais multilíngue assim como as políticas de acesso por grupos considerados marginalizados e também por minorias linguísticas. Nesse contexto, segundo o artigo, o papel do Inglês no EME é de empoderamento e encorajamento para uso do potencial linguístico do qual dispõe, pois nos ambientes onde a diversidade e variedade são visíveis e integradas por meio da aceitação de práticas multilíngues, como translíngua, promove o EME como possibilidade de cultivar e manter comunicadores com sucesso, usando outras linguagens e usos do Inglês. Apesar da proposta do EME, a pesquisadora ressalta que ainda continua forte a ideia de o falante nativo ser altamente comercializável como mais eficiente.

Para Gimenez et.al (2021), dentro das tendências de pesquisas descritas pelos pesquisadores, chama a atenção, em relação à proficiência, a intenção de desafiar os “parâmetros de proficiência com base no falante nativo” (GIMENEZ et.al, 2021, p.528) e problematizar o EMI entendido “como uma prática monolíngue e centrada no falante nativo” (GIMENEZ et.al. 2021, p.528). A discussão sobre proficiência no Brasil, nesse aspecto, parece mostrar uma tensão entre um inglês padrão, colocando, portanto, a proficiência nos moldes do falante nativo de um lado e de outro desafiando esse molde.

Já Ignácio, Silva, Ramirez e Viera (2022) verificaram, com base na autopercepção dos participantes da pesquisa, acerca de seus conhecimentos de inglês, como intermediário a fluente. Isso, segundo os pesquisadores, significa que eles têm “capacidade linguística de participar de atividade em língua inglesa” (p.332). É interessante observar que a maioria dos participantes não tem certificação internacional que comprove a proficiência, segundo os pesquisadores, isso mostra um “autoconceito do idioma” (p.337).

Seguindo ainda, em termos de desafio linguístico, para Hendges, Rodrigues e Pretto (2021), os participantes da pesquisa, realizada por eles, informaram algumas implicações da pesquisa, entre elas, a de que os professores declaram ter uma proficiência alta em relação aos alunos, há, no entanto, uma lacuna significativa em relação à fala, audição e escrita em inglês, mas mesmo iniciantes e usuários de nível básico mostraram interesse no EMI. Segundo os pesquisadores, isso pode ter ligação com a ideia do EMI como uma oportunidade de melhora da proficiência linguística, apesar de que não há estudos suficientes que evidenciem esse impacto, conforme alertam os pesquisadores. É importante considerar que o número de participantes na pesquisa foi pequeno, se comparado ao total esperado, apenas uma fração de 7% de alunos e professores são da IES pesquisada, conforme apontado no estudo. Isso é um alerta em termos de cuidado com a generalização dos dados, conforme alerta dos próprios pesquisadores. Eles dão atenção a proficiência por entenderem que é um ponto controverso nos estudos de EMI. Nesse item, os resultados são observados em termos das quatro habilidades comunicativas (fala, audição, escrita e leitura), os professores se auto percebem com proficiência igual ou acima do intermediário nas quatro habilidades, enquanto os alunos se avaliam como iguais e ou baixo intermediário. Um dos alertas dos pesquisadores, em termos de políticas linguísticas para a IES em relação à proficiência, é da necessidade de mecanismos de certificação que atestem que os professores têm as habilidades necessárias para ensinar em cursos de EMI. No estudo os pesquisadores não definem proficiência e internacionalização.

Pela relevância neste estudo, o relatório *Global mapping of English as a medium of instruction in higher education, 2020 and beyond*, de Kari Sahan, Agata Mikolajewska, Heath Rose, Ernesto Macaro, Mark Searle, Ikuya Aizawa, Siyang Zhou and Ann Veitch (2021), cita o Brasil como parte de um estudo de caso sobre o EMI. No referido estudo, com dados coletados por meio dos websites das universidades, o Brasil aparece entre os países da América do Sul cujos dados tiveram limitação na busca de informações por conta de inexistência de *websites* em Inglês. Assim, em relação ao que nos interessa no estudo, o Brasil é citado em termos de um país emergente em relação ao EMI no setor da Educação Superior.

Segundo os pesquisadores, “o Inglês com meio de Instrução é uma decisão política tomada em nível institucional ou nacional para oferecer disciplinas acadêmicas por meio do Inglês, ao invés de usar a “língua da casa”” (grifo dos autores, tradução nossa). De acordo com o resultado do estudo, o EMI é permitido em todos os níveis educacionais tanto nas instituições públicas e privadas do Brasil. Além disso, cursos têm sido oferecidos a menos de dez anos, muito mais em cursos eletivos e opcionais do que em cursos de graduação e pós, aparentemente mais comum em programas de mestrado. De acordo com o estudo, muitas das aulas no Brasil são ensinadas usando o Português, assim estudantes “estrangeiros” precisam ter um bom nível (conhecimento) do Português. Em relação aos estudantes interessados em estudar usando o Inglês, eles precisam contatar os escritórios internacionais que operam nas universidades. Isso sugere, segundo os pesquisadores, que o EMI não é determinado por alguma regra geral da universidade. Em relação ao estudo de caso, em termos de proficiência, que é nosso foco, de modo geral, os estudantes apontaram para três níveis (CEFR B2, CEEFR B1 ou CEFR A1/A2) nas instituições que participaram da pesquisa. Segundo o estudo, a baixa proficiência dos professores e dos membros da administração é uma das grandes dificuldades na oferta de EMI no Brasil. As formas de suporte aos professores e membros da administração são oportunizadas, segundo o estudo, por meio de cursos externos e sessões de treinamento na universidade. Essa baixa proficiência, no entanto, corroborado também por Guimarães e Júnior (2021) pelo EF- EPI, parece ter tido um salto, entre 2022-2023, para uma proficiência moderada.

Ainda, sobre desafio linguístico, ou seja, à proficiência inadequada (para usarmos o termo de Martinez em 2016), segundo o próprio Martinez em entrevista a Pramod k. Sah (2022), as motivações para a pesquisa sobre EMI no Brasil não seguem a europeia no sentido de atrair pessoas para o país com o intento de capitalização (economia), pois segundo ele, as pesquisas giram em torno do E, do EMI, apesar de, continua ele, muito ter sido discutido sobre qual *English* ou qual modelo deveria ser adotado. Nesse aspecto, o que nos interessa é que segundo Martinez é preciso, antes de preocupar-se com a proficiência, mostrar aos que usuários do EMI, mesmo aqueles com nível de proficiência B2, que há estudos mostrando que instrutores com baixa proficiência são bem aceitos pelos alunos como muito efetivos e que eles não precisam ter um nível de proficiência muito alto.

TÍTULO	AUTOR (ES)	PUBLICAÇÃO
1. Global Mapping Of English As A Medium Of Instruction In Higher Education: 2020 And Beyond	Kari Sahan, Agata Mikolajewska, Heath Rose, Ernesto Macaro, Mark Searle, Ikuya Aizawa, Siyang Zhou And Ann Veitch	British Council 2021 Www.Britishcouncil. Org
2.English In Higher Education – English Medium Part 2: A British Council Perspective education –	Ann Veitch	ISBN 978-0-86355-995-2 British Council 2021
3. A Research Agenda For English-Medium Instruction Conversations With Scholars At The Research Fronts	Pramod K. Sah	Journal Of English-Medium Instruction 1:1 (2022), Pp. 124–136.
4. A Língua Inglesa E A Internacionalização Da Educação Profissional Em Nível De Pós-Graduação	Fabiana Ignácio Luis Fernando Muller Da Silva Rodrigo Avella Ramirez Thiago Da Silva Vieira	ISSN 2526-4478 Revista Cbtecle, São Paulo, Sp, Vol. 6, N. 2 (Dez/2022) Disponível Em: Https://Revista.Cbtecle.Com.Br/
5.English As A Medium Of Instruction In Brazil: Evidence From UFES	Reninni Taquini & Kyria Rebeca Finardi	Studies in English Language Teaching ISSN 2372-9740 (Print) ISSN 2329- 311x (Online) Vol. 9, No. 1, 2021
6. Digital Resources And English As An Additional Language In Higher Education: Possibilities For Internationalization	Felipe Furtado Guimarães Carlos Alberto Hildeblando Júnior	Ilha Do Desterro V. 74, Nº 3, P. 269-297, Florianópolis, Set/Dez 2021
7. Por Uma Agenda De Pesquisa Sobre Inglês Como Meio De Instrução No Contexto De Ensino Superior Brasileiro Toward na IMI Research Agenda For Brazilian Higher Education	Telma Gimenez Luciana Cabrini Simões Calvo Michele Sales El Kadri Marilice Zavagli Marson Atef El Kadri	TrabalhosEm Linguística Aplicada, 2021-08-01, Vol.60 (2).
8.Views of Teachers and Students About IMI At A Brazilian Federal University: Implications For Language Policy	Graciela Rabuske Hendges Gabriel Salinet Rodrigues Amanda De Mendonça Preto	Letras, Santa Maria, Especial 2020, N. 03, P. 97-124

QUADRO 1. Artigos selecionados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que há avanços em relação ao EMI em termos de pesquisa, mas esse avanço é muito lento. Também não há como fazer afirmações sobre qual é o mínimo necessário ou a proficiência necessária do docente de EMI em termos dos estudos analisados, mas ponderar que esse é um tema comumente apresentado como um desafio no contexto da internacionalização do ensino superior. Parece-me também que, segundo os dados qualitativos, conforme pondera Dearden (2015), sobre a necessidade ou não de treinamento para o uso do EMI, há necessidade de os professores receberem uma formação docente formal.

Não se pode generalizar acerca dessa necessidade de formação, mas conforme o quadro 1, onde estão os estudos que focam sobre EMI, o desafio linguístico tem sido mencionado, no entanto, é importante considerar que a necessidade de discutir esse domínio linguístico no contexto do EMI com mais profundidade, pois não se pode ignorar

o elefante na sala por muito tempo. Nesse sentido, o padrão linguístico eurocêntrico ou estadunidense esbarra na questão do desafio da proficiência linguística no EMI, pois discuti-lo pode significar para alguns a necessidade de criar um parâmetro de mediação que retome a ideia de certificação e não discuti-lo pode dar a ideia do uso de um inglês que não atenda aos propósitos da internacionalização do Ensino tampouco dos alunos.

Ainda, retomo que é preciso ficar claro para a IES, que pretende a internacionalização do ensino superior, seja da graduação e da pós-graduação, a motivo para se ensinar conteúdos usando o Inglês em disciplinas que não necessariamente tenha como propósito o multilinguismo ou de atuar como inclusão tanto de professores quanto de alunos. Essa necessidade deve-se, principalmente, pela união de uma definição de internacionalização interessada em “delivery” e o EMI que em sua definição usa a palavra “teach”. Entregar um conteúdo consiste em ensiná-lo e ensinar envolve conhecimento por meio de metodologias.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D.; MORAES-FILHO, W. Languages without Borders Program (LwB): building a Brazilian policy for teaching languages towards internationalization. In KYRIA FINARDI (ed). **English in Brazil: views, policies and programs**. (pp. 85- 110) Londrina: Edel. 2016

BÜHRER, E.A.C. Internacionalização no Ensino Superior: (DES)vantagens e desafios no contexto de Universidade Estadual do Sul do Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, V.18. n.1, p,5689-5700. Jan./mar. 2021. <https://orcid.org/0000-0002-2560-9109>

BÜHRER, E. A. C. Internacionalização e IMI em uma universidade estadual do sul do Brasil: (des) vantagens e desafios. Curitiba: UFPR, 2019. 80 f. (Artigo de Pós-doutorado). **Pós- Graduação em Letras**, Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BRITISH COUNCIL. English in higher education-English medium- Part 1. Literature Review. Ed. Nicola Galloway. 2021. Disponível em https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/M025_ELTRA_English%20Literature_FINAL_WEB.pdf. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

DAFOUZ, E. ‘So, after a week, I became a teacher of English’: Physics lecturers’ beliefs on the integration of content and language in English-medium higher education. EN K. READ TALBOT, M.-T. GRUBER Y R. NISHIDA (Eds.).The psychological experience of integrating content and language (pp. 133-152). **Multilingual Matters**, 2021.

DE WIT, Hans et.al. **An introduction to higher education internationalisation**. Milan: Vita e Pensiero, 2013.

DEARDEN, J. English as a medium of instruction: A growing global phenomenon. London: **British Council**. 2015. Disponível em https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_cover_option_3_final_web.pdf. Acesso em junho de 2018.

El Kadri, M. S., Finardi, K. R., & Taquini, R. (2021). O inglês como meio de instrução nas representações de alunos de um programa de pós-graduação em ciências biológicas. **Horizontes**, 39(1), e021008. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1097>

EF English Proficiency Index A Ranking of 111 Countries and Regions by English Skills. EF Education First. Disponível em: <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2023

JANSEM, A. “Professionalism” in Second and Foreign Language Teaching: A Qualitative Research Synthesis. **International Education Studies**, v. 11, n. 1, p. 141-147, 2018.

JENKINS, J. **Repositioning English and multilingualism within English as a Lingua Franca. Englishes in Practice**. Working papers of the Centre for Global Englishes. De Gruyter Open: University of Southampton, 2015.

KNIGHT, J. Five truths about internationalization. **International Higher Education** 69, Fall 2012: 4–5
MACARO, E. et.al. Systematic review of English medium instruction in higher education. **Language Teaching**, 51,36–76. 2018.

MARTINEZ, R. English as a medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, Kyria Rebeca (Org.). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel, 2016. p. 193-228. v. 1.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SÉRGIO NUNES DE JESUS: Faz estágio pós doutoral (2023-2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia - PPGCSPA, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a Supervisão do prof. Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida (UEMA) e Co-Supervisão do Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior (UNIFAL). Pós-Doutor em Ciências da Educação (UFLO). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP). Mestre em Linguística (UNIR). Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Licenciado em História pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT (IFRO). Afiliado aos Grupos de pesquisas: Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (UNIFAL-CNPq); Discurso, Sujeito e Sociedade (UNICAP-CNPq); Língua(gem), Cultura e Sociedade (IFRO-CNPq). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, *campus* Cacoal-CNPq). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, *campus* Cacoal). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Ensino e Cultura. Pesquisador, escritor, músico e poeta.

SIMONE MATIA DA SILVA: Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (Celso Lisboa). Especialista em Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Inglesa (Celso Lisboa). Especialista em Linguística e Análise do Discurso (Instituto Líbano). Especialista em Letras com Ênfase em Linguística (Instituto Líbano). Especialista em Multilinguagem e Ensino (UNESC, *campus* Cacoal). Licenciada em Letras Português – Inglês e Respectivas Literaturas pela (UNESC, *campus* Cacoal). Cursa Graduação em Pedagogia pelo (IPEMIG-MG). Professora Efetiva na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO-CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura.

C

Cantigas 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34

Cinema 78, 79, 80, 81, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97

Criança 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 62, 65, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125

Cultural 6, 11, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 47, 59, 70, 72, 92, 101, 116, 117, 118, 119, 120, 121

D

Desenho 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 40, 41, 73, 118

Dialética 1, 2, 4, 8, 12, 13, 48

E

Educação 4, 25, 26, 37, 46, 61, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 82, 97, 116, 117, 119, 120, 124, 125, 127, 131, 133, 136

Envelhecimento 36, 45, 46, 48, 49

Envelhecimento 35, 36, 37, 38, 48

Escola 38, 43, 72, 73, 74, 75, 76, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125

Expressão 1, 3, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 25, 33, 93, 120, 125

F

Feminino 50, 51, 52, 53, 56, 59, 63, 64, 70

Filme 80, 89, 90, 91, 92, 94

Frankenstein 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98

H

Humano 6, 30, 31, 32, 35, 37, 39, 40, 43, 49, 72, 74, 83, 84, 91, 100, 103, 110, 112, 117

I

Identidade 1, 2, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 33, 63, 74, 83, 86, 88, 94, 95, 119, 121, 122, 125, 127

Infância 35, 36, 37, 39, 47, 71, 72, 73, 76, 77, 83, 117, 118, 122, 124, 125

L

Literária 27, 33, 52, 53, 78, 79, 80, 81, 85, 92, 93

Literatura 20, 21, 33, 39, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 69, 70, 78, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 104, 113, 136

M

Mito 50, 58, 63, 70, 80, 81, 85, 95, 96, 97

Mitologia 50, 52, 56, 61, 64, 67, 68, 69

O

Obra 1, 2, 4, 5, 10, 13, 14, 15, 20, 21, 48, 50, 51, 52, 53, 63, 70, 79, 82, 83, 84, 85, 87, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103

P

Personagem 50, 53, 55, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97

Poética 3, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Psicologia 35, 36, 47, 49, 70, 77, 125

R

Realidade 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 27, 38, 39, 48, 51, 73, 119

S

Sala de aula 71, 73, 74, 116, 119, 121, 127, 130

Semiótica 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 78, 80, 94

CONEXÕES CULTURAIS
E SOCIAIS ENTRE

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 3

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

**CONEXÕES CULTURAIS
E SOCIAIS ENTRE**

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 3

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br