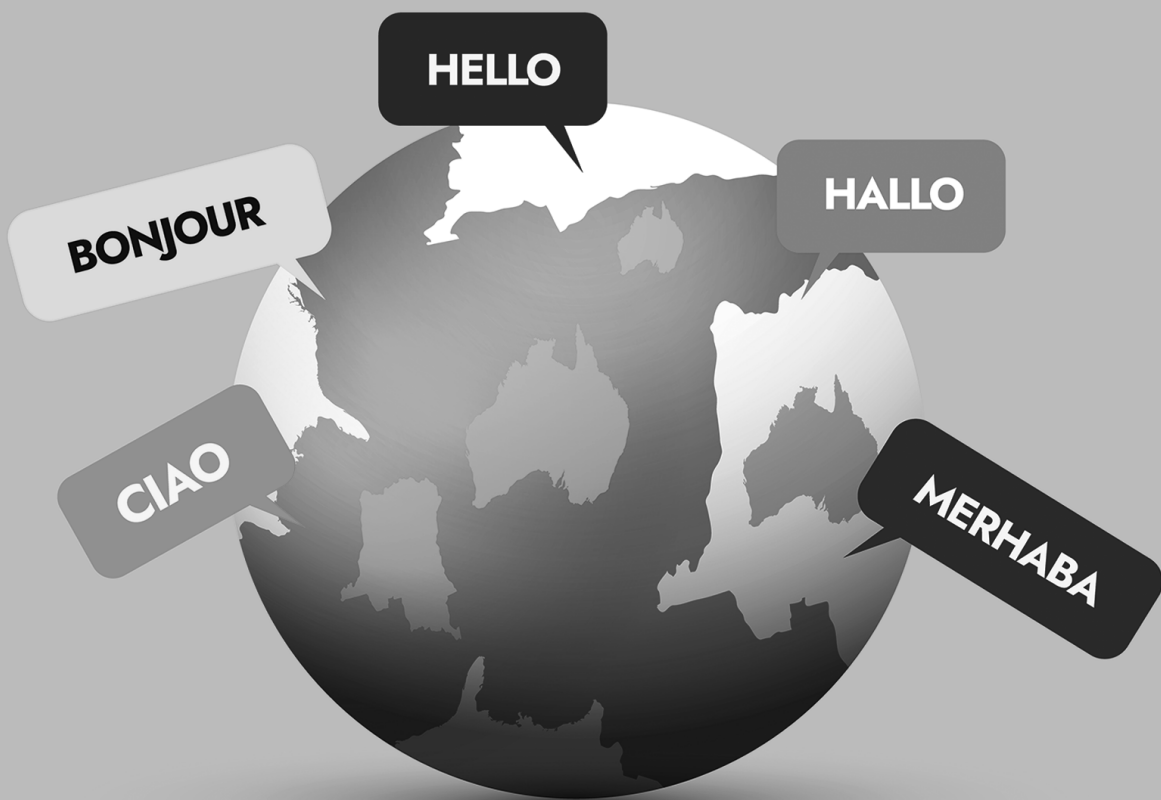




ORGANIZADORA

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

CONEXÕES CULTURAIS E SOCIAIS ENTRE
**LINGUÍSTICA, LETRAS
E ARTES**



ORGANIZADORA
Gabriela Cristina Borborema Bozzo

CONEXÕES CULTURAIS E SOCIAIS ENTRE
**LINGUÍSTICA, LETRAS
E ARTES**

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

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 do Ceará

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

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

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

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

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

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

Conexões culturais e sociais entre linguística, letras e artes

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C747	Conexões culturais e sociais entre linguística, letras e artes / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2318-8 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.188240803 1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título. CDD 410
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

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

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

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

O volume *Conexões culturais e sociais entre linguística, letras e artes* apresenta estudos que contemplam o título da coletânea: cotejo de objetos relativos ao campo investigativo artístico, literário, educacional e relativo aos estudos da tradução. Nesse sentido, os artigos que constituem o tecido da obra em pauta estão intimamente relacionados com o título dela, isto é, as conexões possíveis, nos âmbitos sociais e culturais, entre a arte, as letras e a linguística.

Os primeiros capítulos do livro digital referem-se aos estudos literários de forma mais estrita, seguindo para questões semânticas da língua portuguesa e, adiante, migrando para o campo analítico do ensino de língua portuguesa e inglesa. Em seguida, as artes plásticas entram em jogo no contexto do ensino também, até que se retoma a literatura numa perspectiva cotidiana e se trata da disciplina literária no que tange às questões sociais. Por fim, o cotidiano retorna e, em seguida, ele dá espaço à música e à dança, finalizando a obra com reflexões acerca da memória e da criação artística.

Nesse sentido, a ordenação dos artigos em *Conexões culturais e sociais entre linguística, letras e artes* figura um bailado entre as áreas propostas já no título da publicação. O objetivo desse modo de apresentação dos textos é tornar a experiência de leitura e a apreensão de conhecimentos que ela proporciona um bailado dançante.

Por fim, esse bailado proposto como leitura do volume não almeja diminuir a qualidade dos textos do livro ou diminuir o desconforto que a leitura reflexiva e participativa deve causar. Antes disso, a premissa é aproximar a produção acadêmica de pesquisadores de todos os estágios de pesquisa possíveis. Assim, incentiva-se e inspira-se não só a produção de conhecimento na área Linguística, Letras e Artes, mas estimula-se a compreensão da área enquanto ciência no território brasileiro.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

CAPÍTULO 1	1
CAMINHOS PERCORRIDOS POR EPÍGRAFES DE CLARICE LISPECTOR	
Ana Caroline de Freitas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1882408031	
CAPÍTULO 2	6
INTERTEXTO E PARATEXTO: DULCE MARÍA LOYNAZ E VERA TAVARES	
Gabriela Cristina Borborema Bozzo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1882408032	
CAPÍTULO 2	20
LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DE ABDULAI SILA DA GUINÉ-BISSAU	
Suely Santos Santana	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1882408032	
CAPÍTULO 4	32
E AS PESSOAS DO MESMO SEXO? UMA ANÁLISE DIACRÔNICA DE CASAMENTO EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Paulo Gabriel Calvet Ribeiro	
Francisca Imaculada Santos Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1882408034	
CAPÍTULO 5	42
ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA LINGUAGEM FIGURATIVA RELATIVA AOS ESTEREÓTIPOS DE “HOMEM” E “MULHER” NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	
Sérgio Nunes de Jesus	
Maria Cristina Ramos Borges	
C. Ferrarezi Jr.	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1882408035	
CAPÍTULO 6	55
UM CONTEXTO RELEVANTE PARA ENSINAR E APRENDER PORTUGUÊS	
Dóris Cristina Gedrat	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1882408036	
CAPÍTULO 7	68
ENSINO DA MULTIMODALIDADE POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E INFOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	
Samara Kelly Dantas de Figueirêdo	
Elisa Francisca da Silva Neta	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1882408037	

CAPÍTULO 8 84

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE CASO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL NORTE GOIANO

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1882408038>

CAPÍTULO 9 93

APRENDIZAGEM MÓVEL DA LÍNGUA INGLESA UTILIZANDO A PLATAFORMA DUOLINGO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Carlos Manuel Veloso Rocha

Jairon Jackson Cassiano Costa

João Vitor Rodrigues Bacelar

Lídia Cristina de Oliveira

Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1882408039>

CAPÍTULO 10..... 103

AS CRENÇAS DE PROFESSORES QUANTO AO USO DE CANÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Liliam de Oliveira Bessa

Edson José Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.18824080310>

CAPÍTULO 11 115

A INFLUÊNCIA DAS GRAVURAS DIGITAIS DO ARTISTA PLÁSTICO PARAENSE RUMA NA CULTURA RIBEIRINHA POR MEIO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Diorlete Ferreira da Silva Vieira

Dirlene Ferreira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.18824080311>

CAPÍTULO 12..... 128

MÁRIO PRATA: ENTRE O LEITOR OBSERVADOR E O CRONISTA ATENTO

Filipe Rosa dos Santos Dias

Nelson de Jesus Teixeira Júnior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.18824080312>

CAPÍTULO 13..... 136

ENTRE O SOCIAL E O LITERÁRIO: A METRÓPOLE E SEU SUBÚRBIO DEGRADADO NAS NARRATIVAS FONSEQUIANAS

Larissa Camargo Castro Alves Muranaka

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.18824080313>

CAPÍTULO 14.....	144
POÉTICA DO EVITAMENTO: A VIOLÊNCIA COMO FUGA NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE RUBEM FONSECA	
Larissa Camargo Castro Alves Muranaka	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.18824080314	
CAPÍTULO 15.....	156
IMAGENS DO COTIDIANO DE OSWALDO MIRANDA (MIRAN)	
Tatiane Severino	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.18824080315	
CAPÍTULO 16.....	169
A TRAJETÓRIA MUSICAL DE JUAREZ MOREIRA	
Gustavo Frederico Bracher e Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.18824080316	
CAPÍTULO 17.....	181
A DANÇA CONTEMPORÂNEA EM MARINGÁ-PR: RECONSTRUINDO MEMÓRIAS A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL	
Betânia Rodrigues de Melo	
Lorena Mota Catabriga	
Deisy de Oliveira Silva	
Vânia de Fátima Matias de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.18824080317	
CAPÍTULO 18.....	195
PERCEPCIÓN Y MEMORIA EN LOS PROCESOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA	
Lucila Ragtenberg	
Rogério Rauber	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.18824080318	
SOBRE A ORGANIZADORA	205
ÍNDICE REMISSIVO	206

CAMINHOS PERCORRIDOS POR EPÍGRAFES DE CLARICE LISPECTOR

Data de aceite: 01/03/2024

Ana Caroline de Freitas

RESUMO: A sutil presença de epígrafes permite que se seja estabelecido um profundo elo significativo entre textos quase que em caráter confessional e secreto — a mensagem epigrafada comunica-se apenas com o leitor que percorreu as veredas do texto referenciado e daquele que será apresentado. Nessa vertente, nesta pesquisa, evidenciam-se os textos “Anel de Moebius”, de Julio Cortázar, e Perto do Coração Selvagem (1943), de Clarice Lispector, que possibilitam a construção representativa de sentidos comuns entre ambas as personagens protagonistas que coexistem juntamente da solidão e da melancolia — inerentes e inescapáveis a elas. A epígrafe de Cortázar retoma o texto de Lispector e é capaz de mostrar a suspensão da consciência de sua personagem, Janet, diante dos eventos traumáticos vivenciados por ela. Joana, protagonista de Clarice, encontra-se submersa em uma realidade intangível e ela toca — ou ao menos vislumbra — um ideal de resignação como Janet o fez no instante em que sua inocência e seu

medo foram confrontados e estilhaçados. Assim, é como se a narradora de Clarice mostrasse o limiar entre os mundos interno e externo e o rompimento dessa barreira por meio da viagem — sair de si mesma para, de longe, ver e entender a si mesma — tal qual a protagonista, já estilhaçada, de Cortázar. Estes dois mundos pertencentes a obras distintas são interligados por meio da epígrafe, e a compreensão melhor e mais profunda entre o dito e o não dito é descortinada.

PALAVRAS-CHAVE: Clarice Lispector, epígrafe, Júlio Cortázar, Moebius, personagem.

ABSTRACT: The subtle presence of epigraphs allows a deep significant link to be established between texts almost in a confessional and secret manner — the epigraphed message communicates only with the reader who has followed the paths of the referenced text and the one that will be presented. In this aspect, in this research, the texts “Anel de Moebius”, by Julio Cortázar, and Perto do Coração Selvagem (1943), by Clarice Lispector, stand out, which enable the representative construction of common meanings between both protagonist characters that coexist

together of loneliness and melancholy — inherent and inescapable to them. Cortázar's epigraph takes up Lispector's text and is able to show the suspension of consciousness of her character, Janet, in the face of the traumatic events she experienced. Joana, Clarice's protagonist, finds herself submerged in an intangible reality and she touches – or at least glimpses – an ideal of resignation as Janet did the moment her innocence and fear were confronted and shattered. Thus, it is as if Clarice's narrator showed the threshold between the internal and external worlds and the breaking of this barrier through travel - leaving herself to, from afar, see and understand herself - just like the protagonist, already shattered, by Cortázar. These two worlds belonging to different works are interconnected through the epigraph, and a better and deeper understanding between what is said and what is not said is revealed.

KEYWORDS: Clarice Lispector, epigraph, Júlio Cortázar, Moebius, character

“ANEL DE MOEBIUS”, DE JULIO CORTÁZAR

É evidente que Julio Cortázar é um escritor eternizado devido à sua genialidade e ao fato de ser o grande precursor do Realismo Mágico. Em suas obras, é perceptível o universo mágico permeando as linhas da realidade a qual as personagens tateiam. O livro *Orientação dos gatos* (1980) reúne um conjunto de contos nos quais os narradores de Cortázar — ora homodiegéticos, ora heterodiegéticos — tentam explicar o indecifrável da vida.

Lendo-se “Anel de Moebius”, é notória a presença de um narrador com onisciência seletiva múltipla, cujo interesse em se narrar a história exerce um movimento pendular entre as duas personagens protagonistas, Janet e Robert, com variações de parágrafos que se alternam ora contando as percepções dela, ora as dele. Tal narrador de Cortázar apresenta ao leitor um profundo interesse e consideração pelas necessidades de Janet e Robert a ponto de as atitudes do homem serem, de modo sutil, justificáveis por meio de seu passado revelado infeliz e marginalizado:

Nunca quis lhe fazer mal, nunca havia prejudicado ninguém para possuir o pouco que lhe tinha sido dado nos previsíveis reformatórios, era assim, vinte e cinco anos e assim, tudo num tempo lento como quando tinha de escrever seu nome, Robert letra por letra, depois o sobrenome ainda mais lento, e rápido como o gesto que às vezes lhe valia uma garrafa de leite ou umas calças postas a secar no gramado de um jardim. (CORTÁZAR, 1981, p. 84)

Quando sabido que Janet seria vítima de estupro praticado por Robert, é possível constatar que elementos presentes desde o primeiro parágrafo da narrativa de Cortázar já anunciavam o crime, por exemplo, quando é dito que a jovem, enquanto andava de bicicleta, já estava “recebendo na blusa a mão da brisa apertando-lhe os seios”. Os medos de Janet são confrontados no instante em que escolhe conduzir-se no bosque pelo caminho que a direcionaria ao homem que, marginalizado e sujo, dormira ao relento. É como se a natureza fosse personificada na figura masculina que lhe roubaria a inocência.

Janet freou indecisa na estreita encruzilhada, direita ou esquerda ou quem sabe para a frente, tudo igualmente verde e fresco, oferecido como os dedos de uma grande mão terrosa. [...] Começava a fazer calor, o banco da bicicleta a recebia pesadamente, com uma primeira umidade que mais tarde a obrigaria a descer, a desgrudar a calcinha da pele e a levantar os braços para que o ar fresco passeasse sob a blusa. (CORTÁZAR, 1981, p. 83)

A partir da constatação da morte de Janet, a alternância da perspectiva narrada em cada parágrafo é mantida, todavia, para Robert, o tempo mantém-se cronológico — é contado desde seu julgamento aos dias que antecedem sua execução —, ao passo que, para Janet, pode inferir-se a ideia do que Erich Auerbach elucidou como suspensão do tempo na narrativa. Janet encontra-se em um estado de não pertencimento a lugar algum, tateando um mundo insólito no qual não é possível identificar uma alma que lhe seja afim. É como se Janet se afastasse do plano real-temporal como um elemento sem forma — mas que assume muitas formas — a fim de descrever o processo de violação sexual como traumático. Neste instante, o conceito da Fita de Moebius surge para metaforizar os acontecimentos psicológicos tão confusos e alternantes de Janet em uma narrativa que beira o fantástico — e a loucura.

Quando uma faixa tem suas extremidades interligadas, forma-se a estrutura de um cilindro que paira sem aberturas, apresentando um lado interior e um exterior que jamais irão se encontrar. Todavia, se essa mesma faixa for uma vez torcida em uma meia volta antes de suas pontas serem juntadas, a figura geométrica cilíndrica não mais existe, tornando-se então a Faixa de Moebius, forma esta que aparenta ter dois lados — tal qual o cilindro — mas apresenta apenas uma borda sem início nem fim.

O termo — comum na física e na psicanálise — é utilizado por Júlio Cortázar para intitular o conto “Anel de Moebius”. Não é mais uma faixa, mas sim um anel, que personifica toda a perpetuação de um compromisso — voluntário por Robert e doloroso para Janet — firmado por duas almas.

A alternância entre os narradores dá-se pelos parágrafos que ora são narrados sob o ponto de vista da vítima e ora sobre o do algoz. Assim, duas pontas se emendam sem que haja uma simetria possível entre elas e sem que seja possível que uma forma harmônica seja concretizada. Há a formação de um Anel de Moebius no instante em que a bicicleta é parada e a vida de Janete é interrompida pela presença de Roberto. De modo não harmônico, o anel — e a união — de ambos é consumada.

Observando-se o conto “Anel de Moebius”, nota-se que há uma epígrafe alógrafa — presente em *Perto do coração selvagem* (1943), de Clarice Lispector — cuja função é predominantemente de comentário, ou seja, de modo enigmático, Julio Cortázar inseriu o trecho epigrafado para anunciar os conteúdos que seriam abordados de modo implícito e explícito no conto em análise.

PERTO DO CORAÇÃO SELVAGEM, DE CLARICE LISPECTOR.

Em *Perto do coração selvagem*, Clarice Lispector apresenta o leitor a uma narradora que cresce e evolui — até mesmo na escolha do vocabulário e das figuras de linguagem utilizadas — ao passo que sua protagonista também o faz. Joana, quando criança, perdeu a mãe e desfrutou da companhia do pai por pouco tempo, pois este também veio a falecer. A situação de não pertencimento a lugar algum rondava a menina desde muito cedo e a acompanhou. Após tornar-se órfã, foi necessário viver com uma tia e, depois, ir para um internato.

Não pertencer a ninguém e nem sequer ter um lugar para onde voltar fez com que Joana adotasse um caráter de estrangeira diante da própria existência. As experimentações — como o evento do roubo, ainda menina, de um livro — fazia tentar a percepção de ver no mundo um abrigo. De forma análoga à obra de Clarice, a Janet de Cortázar também manifestava em si a condição de se ser solitária e também a de ser (literal e metaforicamente) uma estrangeira.

No último capítulo do romance, quando Joana decide fazer a viagem, é onde está presente o trecho que deu origem ao conto de Julio Cortázar. Aqui, é como se cessasse a submersão de Joana em uma realidade intangível e ela tocasse — ou ao menos vislumbasse — um ideal de resignação como Janet o fez no instante em que sua inocência e seu medo foram confrontados e estilhaçados. Com essas palavras, é como se a narradora de Clarice mostrasse o limiar entre os mundos interno e externo e o rompimento dessa barreira por meio da viagem — sair de si mesma para, de longe, ver e entender a si mesma. Estes dois mundos são apresentados por meio de um par de antíteses, em que “Afastava-se aos poucos daquela zona onde as coisas têm forma fixa e arestas, onde tudo tem um nome sólido e imutável” seria o interno, o solitário, e “Cada vez mais afundava na região líquida, quieta e insondável, onde pairavam névoas vagas e frescas como as da madrugada” o externo, de encarar-se a si mesma.

JAMES JOYCE E CLARICE.

O romance de Clarice Lispector, por sua vez, apresenta uma epígrafe que pode ser compreendida tanto como justificativa de título quanto como breve anúncio do conteúdo abordado na obra, visto que o trecho “Ele estava só. Estava abandonado, feliz, perto do selvagem coração da vida.”, presente no livro *Retrato de um artista quando jovem* (1916), de James Joyce, permite ambas as considerações.

Stephen Dedalus, protagonista de Joyce, é um jovem acometido perante a dualidade entre seguir os valores morais e cristãos ensinados pela família e sociedade da época ou render-se às manifestações artísticas e ao culto àquilo por que sentia afeições. A frase epigrafada representa o instante em que Stephen rompe com suas dúvidas e, na praia, tem um momento de epifania diante da contemplação da beleza de um corpo feminino, optando, assim, por seguir o caminho da produção artística e literária.

Partindo disso, é notório que a análise das epígrafes possibilita o descortinar de ideias e de possibilidades de leitura e releituras de obras com um olhar novo e até mesmo secreto, como se fosse uma confissão do autor somente para o leitor perspicaz que conhece – ou busca conhecer – a obra da qual a epígrafe foi retirada. Assim, conclui-se que a análise literária se dá por meio do caminhar por entre as veredas das diversas obras e equilibrar-se na percepção do dito e o não dito.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. **Mimesis**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRONTË, Emily. **O morro dos ventos uivantes**. Trad. de Oscar Mendes. Porto Alegre: Abril, 1971

CORTÁZAR, Julio. **Orientação dos gatos**. Tradução de Remy Gorga Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FRANCO JR., Arnaldo. **Operadores de leitura da narrativa**. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana. (orgs.) Teoria da Literatura, abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá, Ed. da UEM, 2003, pp.33-56.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

JOYCE, James. **Um retrato do artista quando jovem**. Tradução de Caetano W. Galindo; prefácio de Karl Ove Knausgard. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

INTERTEXTO E PARATEXTO: DULCE MARÍA LOYNAZ E VERA TAVARES

Data de submissão: 11/01/2024

Data de aceite: 01/03/2024

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

UNESP

Ribeirão Preto – SP

<https://lattes.cnpq.br/8978103083856101>

RESUMO: A intertextualidade é um termo criado nos anos 1960 pela semioticista francesa Julia Kristeva, que tem como baliza de sua criação, assumidamente, o dialogismo bakhtiniano. Pensando em intertextualidade de forma simplificada, ela consiste na relação entre dois ou mais textos – pautando-nos no sentido de texto de maior abrangência – que, no caso, são constituídos pelas epígrafes dos romances de Dulce Maria Cardoso, todas de autoria de Dulce María Loynaz, e suas ilustrações de capa das edições da Tinta-da-China, de Vera Tavares. Os textos – verbais e pictóricos – elencados constituem nosso *corpus*. Assim, em diálogo com estudo prévio¹, o presente artigo objetiva investigar a relação entre os paratextos epígrafe e ilustração de capa dos cinco romances de Dulce Maria Cardoso. Para tanto, nossa baliza teórica é constituída pela noção de texto barthesiana retomada por Gentil de

Faria em *Estudos de Literatura Comparada*; o conceito de intertextualidade de Julia Kristeva em *Introdução à semanálise* e de Laurent Jenny em “A estratégia da forma”; e a noção de paratexto de Gérard Genette em *Paratextos editoriais*.

PALAVRAS-CHAVE: intertextualidade; paratexto; epígrafe; ilustração.

INTERTEXT AND PARATEXT: DULCE MARÍA LOYNAZ AND VERA TAVARES

ABSTRACT: Intertextuality is a term created in the 1960s by the French semiotician Julia Kristeva, whose creation is based, admittedly, on Bakhtinian dialogism. Thinking about intertextuality in a simplified way, it consists of the relationship between two or more texts – guiding us towards a text of greater scope – which, in this case, are constituted by the epigraphs of the novels by Dulce Maria Cardoso, all by Dulce María Loynaz, and his cover illustrations for Vera Tavares’ editions of Tinta-da-China. The texts – verbal and pictorial – listed constitute our corpus. Thus, in dialogue with a previous study, this study aims to investigate the relationship between the epigraph and

¹ Artigo “A intertextualidade entre os romances de Dulce Maria Cardoso e suas ilustrações de capa de Vera Tavares” (2022), publicado na revista Todas as Musas.

cover illustration paratexts of the five novels by Dulce Maria Cardoso. For that, our theoretical framework is constituted by the Barthesian notion of text taken up by Gentil de Faria in *Estudos de literatura comparada*; Julia Kristeva's concept of intertextuality in *Introdução à semanálise* and Laurent Jenny's in "A estratégia da forma" and Gérard Genette's notion of paratext in *Paratextos editoriais*.

KEYWORDS: intertextuality; paratext; epigraph; illustration.

INTRODUÇÃO

A intertextualidade é conhecida, hodiernamente, de forma simplificada, como a relação entre dois textos ou mais, considerando, aqui, a noção textual barthesiana, alargada em relação àquela do senso comum e que será apresentada posteriormente. O termo, que nasce na década de 1960 por Julia Kristeva na França, tem sua baliza teórica para essa criação declarada para o leitor pela semioticista: o dialogismo bakhtiniano. Além disso, é possível identificar menções ao processo intertextual literário – a teia de ligações entre os textos – sem utilizar o termo intertextualidade já nos formalistas russos, que constituíram uma grande influência para Bakhtin. Por fim, acreditamos que a intertextualidade é um processo de relação direta e/ou indireta entre os textos literários que nasce ao mesmo tempo em que a própria literatura surge na humanidade, ou seja, sempre esteve presente no ato de criação literária, intencionalmente ou não por parte do escritor.

Já nosso *corpus* é constituído por dois níveis de paratexto dos romances de Dulce Maria Cardoso: epígrafes (e conceito, caso exclusivo do primeiro romance) e ilustrações de capa, sendo as primeiras todas de autoria de Dulce María Loynaz, e as segundas, de Vera Tavares (no caso das edições utilizadas da Tinta-da-China). O conceito e as epígrafes são trechos ou transcrições integrais de poesias de Loynaz, exceto no caso do segundo romance de Cardoso, cuja epígrafe é constituída por um trecho da narrativa *Jardín* (1993), também de autoria da escritora cubana.

Objetivamos, assim, investigar o intertexto entre dois tipos diferentes de paratexto dos romances de Cardoso, sendo o nosso foco, portanto, a relação entre textos verbais e pictóricos – e não a análise singular de cada texto, uma vez que nosso *corpus* é composto por dez textos: quatro poéticos, um narrativo e cinco pictóricos.

Por fim, temos como embasamento teórico a noção barthesiana mais abrangente de texto, retomado em *Estudos de literatura comparada* (2019), por Gentil de Faria; o conceito de intertextual em "A palavra, o diálogo e o romance", quarto capítulo de *Introdução à semanálise* (2005), por Julia Kristeva e "A estratégia da forma" (1979), por Laurent Jenny; e a ideia de paratexto em *Paratextos editoriais* (2009), de Gérard Genette.

A INTERTEXTUALIDADE

Apesar de acreditarmos que a intertextualidade ocorre desde o nascimento do texto literário, aqui trataremos da criação do termo por Julia Kristeva e dos contrapontos observados por Laurent Jenny. Assim, Kristeva insere uma nota de rodapé no título do quarto capítulo de *Introdução à Semanálise*, nomeado “A palavra, o diálogo e o romance”: “Esse texto foi escrito a partir dos livros de Mikhail Bakhtin (...)”. (KRISTEVA, 2005, p. 65). Assim, a influência do dialogismo bakhtiniano para a criação da intertextualidade é um fato admitido desde o princípio pela semioticista francesa, que cunha o termo no trecho transcrito abaixo: “(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade*, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla.” (KRISTEVA, 2005, p. 68). Assim, Kristeva também nos parece admitir que o mosaico ou teia de relações entre os textos ocorre desde o princípio da literatura, nomeando o fenômeno de intertextualidade.

A contribuição de Jenny, por sua vez, que aqui utilizaremos é alinhada à noção de Kristeva: “Fora da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente irreconhecível, tal como a palavra duma língua ainda desconhecida.” (JENNY, 1979, p. 5). Ou seja, a literatura só faz sentido dentro de um sistema de textos literários que cada leitor carrega em sua bagagem de leitura. É nesse sentido que fazemos uso do termo intertextualidade em nosso artigo.

TEXTO E PARATEXTO

A priori, averiguemos a noção de texto. O conceito de texto por nós utilizado é aquele bem mais abrangente do que o texto verbal, que é o texto do senso comum. É uma noção de Roland Barthes, retomada por Gentil de Faria, no quarto capítulo de *Estudos de Literatura Comparada*, nomeado “Texto e transtextualidade”, no qual Faria (2019, p. 60) afirma:

Com esse entendimento, Barthes amplia extraordinariamente o conceito, até então restrito, de texto. Nesse sentido, afirma ele que todas as práticas significantes podem engendrar texto: a prática pictórica, a prática musical, a prática fílmica etc. (p. 281). Como se percebe, pela amplitude do conceito, a literatura comparada pode recepcionar toda a multiplicidade de textos produzidos pela atividade humana.

Assim, tratamos das duas produções paratextuais que constituem nosso *corpus* – verbais e pictóricas – como textos, e é por este motivo que nosso tema é a intertextualidade entre eles.

A posteriori, verifiquemos a ideia de paratexto. O paratexto é constituído por tudo que circunda o discurso propriamente dito de um livro. Genette (2009, p. 10), em *Paratextos editoriais*, afirma:

O paratexto compõe-se, pois, empiricamente, de um conjunto heteróclito de práticas e de discursos de todos os tipos e de todas as épocas que, em nome de um grupo de interesse, ou convergência de efeitos, que me parece mais importante do que sua diversidade de aspecto, eu reúno sob esse termo.

Logo, o texto do entorno do discurso de um livro é chamado, pelo autor, de paratexto. Outra proposição de Genette (2009, p. 13) nos interessa: “Portanto, se um elemento de paratexto pode aparecer a todo momento, também pode desaparecer, definitivamente ou não, por decisão do autor ou por intervenção alheia, ou em virtude do desgaste do tempo.” É o que ocorre quando a Tinta-da-China publica, em Portugal, em 2018, sua edição de *Campo de sangue*: o agradecimento ao conceito de ilha que aparecia, previamente, após o discurso narrativo, como observamos na edição brasileira da Companhia das Letras de 2005.

Assim, essa breve apresentação do paratexto justifica-se pela escolha do título e por tratarmos, na investigação, da relação de intertextualidade entre dois tipos de paratextos distintos de um mesmo livro, em cinco livros diferentes.

AS ILUSTRAÇÕES DE CAPA

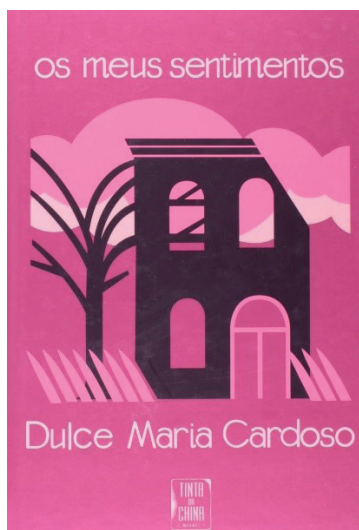
Nesta seção de nosso artigo, o objetivo é apresentar, somente, as ilustrações de capa dos romances de Cardoso, criadas por Tavares, sem intenções investigativas e/ou analíticas, acompanhadas de uma brevíssima apresentação do que se trata cada romance de Cardoso.

O primeiro romance de Cardoso é *Campo de sangue* (2018), de 2001. A narrativa gira em torno de dois pilares: o processo de enlouquecimento do protagonista feminicida e a presença mútua das mulheres de sua vida – a mãe, a senhoria da pensão, a ex-esposa e a jovem com quem se envolveu, que está grávida dele. Todas aguardam para serem ouvidas pelo médico que avaliará se o protagonista será julgado como são ou mentalmente debilitado. A capa da edição da Tinta-da-China é a figura abaixo:



Fonte: <https://tintadachina.pt/produto/campo-de-sangue/>

O segundo romance é *Os meus sentimentos* (2012), de 2005, e é constituído por um jorro de consciência de sua narradora-protagonista após um acidente automobilístico na rodovia. Desconfortável, de cabeça para baixo, Violeta narra o que pode ter sido seu último dia de vida, entremeando esse discurso com analepses de seu passado. Violeta é uma mulher obesa, mãe solo, considerada promíscua, que foi rejeitada pela mãe, pela sociedade e pela própria filha, além de ter sido negligenciada pelo pai, que tinha uma relação extraconjugal com uma mulher pobre desde antes mesmo do casamento com a mãe de Violeta. A capa do romance segue abaixo:



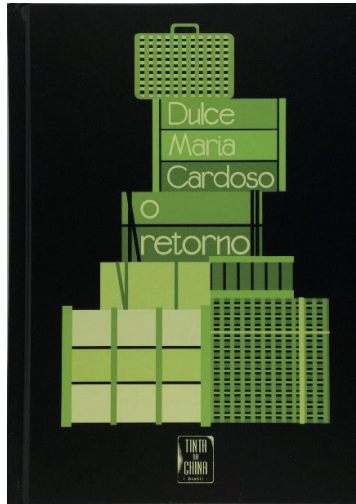
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Meus-Sentimentos-Dulce-Maria-Cardoso/dp/8565500020>

O terceiro romance é *O chão dos pardais* (2014), de 2009, e fala sobre a relação entre um casal de noivos pobres – Sofia e Júlio – e uma família tradicional portuguesa, cujo patriarca banca a Sofia para ser seu amante, o que a torna em uma prostituta de luxo. O clímax surge quando Júlio, após saber a verdade sobre o emprego de Sofia por ela mesma, decide matar Afonso, o patriarca, invadindo sua casa na comemoração de aniversário de Afonso. Contudo, Júlio sobe na cascata da piscina e comete suicídio na frente dos convidados. É importante salientar que há uma crítica socioeconômica muito fulcral nesta narrativa. Sua capa segue abaixo:



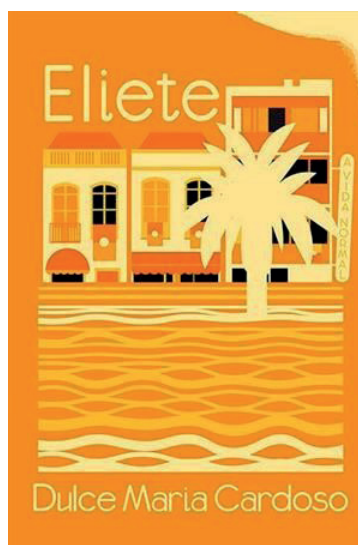
Fonte: <https://tintadachina.pt/produto/chao-dos-pardais/>

O quarto romance é *O retorno* (2013), de 2011, e apresenta, sob a perspectiva de um adolescente angolano, Rui, filho de pais portugueses, o retorno a Portugal da família fragmentada pela ausência do pai, preso pelos militares angolanos, na ponte aérea de 1975, pós-25 de Abril. Com a família realocada no hotel Estoril e com ajuda do Instituto de Apoio ao Retorno de Nacionais (IARN), Rui sente-se na responsabilidade de ser o chefe de família até a quase mítica chegada do pai. A capa segue abaixo:



Fonte: https://www.amazon.com.br/Retorno-Dulce-Maria-Cardoso/dp/8565500012/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crd=SFL0L5WM6H4J&dchild=1&keywords=o+retorno+dulce+mari+cardoso&qid=1630534863&s=books&sprefix=o+retorno+dulce+mari%2Cstripbooks%2C299&sr=1-1

O quinto e último romance é *Eliete*: a vida normal, primeiro de uma trilogia que conta a vida de Eliete, uma mulher de meia idade que se considera medíocre em tudo. Com a vida sexual programada com seu companheiro Jorge – somente as sextas-feiras – Eliete, insatisfeita, busca outros caminhos para a reconstrução de sua autoestima. Ela encontra tal autoestima e até mesmo amor-próprio nos caminhos do adultério, até descobrir, no final do discurso narrativo, que é neta de Salazar, ex-ditador português. Segue a capa abaixo:



Fonte: <https://tintadachina.pt/produto/eliete/>

AS EPÍGRAFES

Novamente, nesta seção, objetivamos apenas elencar as epígrafes em pauta, bem como seus textos de origem, no caso das posias, sem intenção investigativa e/ou analítica.

Em *Campo de sangue* temos, após o discurso narrativo, a seguinte nota da autora portuguesa: “Agradeço a Dulce María Loynaz a definição de ilha” (CARDOSO, 2005², p. 266). O conceito de ilha é do poema abaixo transcrito:

- ¿Qué es una isla?
Una isla es
una ausencia de agua rodeada
de agua: una ausencia de
amor rodeada de amor...
- ¿Y una península?
Es una tierra que resbala
y se sujeta para no caer
Un abrazo que la tierra tiende a la
tierra madre por arriba del agua...
Es un no querer irse, un beber juntos
sangre de la misma arteria...
(LOYNAZ *apud* LÓPEZ, 1995, p. 40)³

Em *Os meus sentimentos*, a epígrafe vem antes do discurso narrativo: “Es el jardín de la Muerte que te busca y que te encuentra siempre... Es el jardín, que, sin saberlo, riegas con tu sangre,”⁴. (LOYNAZ *apud* CARDOSO, 2012, p. 7). Tal epígrafe é um trecho da narrativa cubana *Jardín*, que trata da vida de Bárbara, mulher que vive enclausurada em uma casa e seu jardim.

Em *O chão dos pardais*, temos o poema “Envidia”, transcrito na íntegra após o discurso narrativo:

2 Nesta edição brasileira, da Companhia das Letras, a nota sobre o conceito é mantida. A edição da qual tiramos a ilustração de capa, portuguesa, suprime essa nota referencial à obra de Loynaz.

3 - O que é uma ilha?

Uma ilha é
uma ausência de água rodeada
de água: uma ausência de
amor rodeada de amor...
- E uma península?
É uma terra que desliza
e se segura para não cair
Um abraço que a terra tende a
terra mãe acima da água...
É um não querer ir-se, um beber juntos
sangue da mesma artéria...
(tradução nossa).

4 É o jardim da morte que te busca e te encontra sempre... É o jardim que, sem sabê-lo, regas com teu sangue. (tradução nossa).

Alguien dijo: Tuyo es el vino. Y yo miré las viñas rojas, moradas de racimos, com hojas delicadamente labradas. Eran las vinãs que dijeron ser mias, y a su tempo, cada uno bebió su copa bien colmada.

Alguien dijo de nuevo: Tuyo es el caminho. Y yo plante los árboles a um lado y a otro. Y la sombra era ancha Y hubimos todos sombra de mi mano.

Volvieron a decir: Tuyo es el canto. Y la canción se fue por el camino, el vino...

Y yo que me sabía pobre, de una pobreza sin nombre. Y triste, de una tristeza sin derechos, sin quejas y sin fin, rasgué mi ropa y les mostré mi herida.

Y aún les oí decir con los ojos turbios de envidia: - Maravilloso rubí!

(LOYNAZ, 1995, p. 144).⁵

Em *O retorno*, temos a epígrafe “Las cosas que se mueren / no se deben tocar” (LOYNAZ *apud* CARDOSO, 2013, p. 269), que aparece novamente após a diegese de *O retorno*, é retirada do poema “Rosas” (LOYNAZ, 2018):

En mi jardín hay rosas:

Yo no te quiero dar las rosas

que mañana...

mañana no tendrás.

En mi jardín hay pájaros

con cantos de cristal:

No te los doy,

que tienen alas para volar ...

En mi jardín abejas

labran fino panal:

¡Dulzura de un minuto...

no te la quiero dar!

Para ti lo infinito o nada;

⁵ Alguém disse: o vinho é seu. E olhei para as videiras vermelhas, roxas com cachos, com folhas delicadamente esculpadas. Eles eram os vinhos que alegavam ser meus e, em seu próprio tempo, cada um bebia seu copo bem cheio.

Alguém disse novamente: o caminho é seu. E plantei as árvores de um lado e do outro. E a sombra era larga e nós tínhamos toda sombra da minha mão.

Eles disseram novamente: a música é sua. E a música desceu a estrada, o vinho ...

E eu que sabia que era pobre, de uma pobreza sem nome. E triste, de tristeza sem direção, sem queixas e sem fim, rasguei minhas roupas e mostrei-lhes minha ferida.

E ainda os ouvi dizer com os olhos nublados de inveja: - Maravilhoso rubi!
(tradução nossa).

lo inmortal o esta muda tristeza
que no comprenderás ...
La tristeza sin nombre de no tener que dar
a quien lleva en la frente algo de eternidad ...

Deja, deja el jardín...
No toques el rosal:
las cosas que se mueren
no se deben tocar.⁶

Por fim, a epígrafe de *Elieze*: a vida normal aparece, como em *Os meus sentimentos*, antes da narrativa de Cardoso. Ela é composta pelo trecho “Y no sabe morir ni vivir: Y no sabe / que el mañana es tan sólo el hoy muerto” (LOYNAZ *pud* CARDOSO, 2018, p. 9) e é parte do poema “El amor indeciso”:

Un amor indeciso se ha acercado a mi puerta...
Y no pasa; y se queda frente a la puerta abierta.

Yo le digo al amor: –¿Qué te trae a mi casa?
Y el amor no responde, no saluda, no pasa...

Es un amor pequeño que perdió su camino:
Venía ya la noche... Y con la noche vino.

6 No meu jardim há rosas:
Eu não quero te dar as rosas
que amanhã...
amanhã você não terá.

No meu jardim há pássaros
com cantos de cristal:
Eu não dou para você,
quem tem asas para voar...

No meu jardim há abelhas
funcionam bem no favo de mel:
Doçura de um minuto...
Eu não quero te dar!

Para você o infinito ou nada;
o imortal ou esta triste tristeza
que não compreenderás...
A tristeza sem nome de não ter que dar
quem leva na testa alguma eternidade...

Saia, saia do jardim...
Não toque na roseira:
as coisas que morrem
não se devem tocar.
(tradução nossa).

¡Qué amor tan pequeñito para andar con la sombra!...

¿Qué palabra no dice, qué nombre no me nombra?...

¿Qué deja ir o espera? ¿Qué paisaje apretado

se le quedó en el fondo de los ojos cerrados?

Este amor nada dice... Este amor nada sabe:

Es del color del viento, de la huella que un ave

deja en el viento... –Amor semi-despierto, tienes

los ojos neblinosos aun de Lázaro... Vienes

de una sombra a otra sombra con los pasos trocados

de los ebrios, los locos... ¡Y los resucitados!

Extraño amor sin rumbo que me gana y me pierde,

que huele las naranjas y que las rosas muerde...,

Que todo lo confunde, lo deja... ¡Y no lo deja!

Que esconde estrellas nuevas en la ceniza vieja...

Y no sabe morir ni vivir: Y no sabe

que el mañana es tan sólo el hoy muerto... El cadáver

futuro de este hoy claro, de esta hora cierta...

Un amor indeciso se ha dormido a mi puerta...⁷

7 Um amor indeciso chegou à minha porta...
E não passa; e fica na frente da porta aberta.

Eu digo para o amor: –O que te traz à minha casa?
E o amor não responde, não cumprimenta, não passa...

É um pequeno amor que perdeu seu caminho:
A noite estava chegando... E com a noite vindo.

Que amor tão pequeno para andar na sombra!...
Que palavra não diz, que nome não me nomeia?...

O que você deixa ir ou espera? Que paisagem apertada
Ficou-se no fundo dos olhos fechados?
Esse amor não nada diz... Esse amor não nada sabe:
É a cor do vento, da pegada que um pássaro

O INTERTEXTO ENTRE OS PARATEXTOS

Em *Campo de sangue*, a ilustração de capa trata da ausência de liberdade, simbolizada pela janela branca com grades do hospital psiquiátrico, rodeada de liberdade, simbolizada pelos elementos da natureza: a árvore e o pássaro nela pousado, que é capaz de voar, outra referência à liberdade. Logo, os pacientes do hospital, privados de liberdade, estão rodeados dela pela natureza do entorno do prédio, simbolizado pela janela branca. No poema do qual Cardoso retira o conceito de ilha, temos a ausência rodeada pela presença: ilha (ausência de água) rodeada de água (mar). Logo, o elo intertextual entre a ilustração e a epígrafe é a ausência de algo rodeada pela presença desse algo – liberdade, na primeira, e água, na segunda.

Em *Os meus sentimentos*, a ilustração de capa apresenta uma casa oca e um jardim abandonado. Esse jardim pode ser relacionado não só à narrativa de Loynaz cujo trecho constitui a epígrafe do romance de Cardoso, mas também ao jardim da morte mencionado especificamente no trecho selecionado como epígrafe. Isso se dá devido ao estado de abandono em que se encontra esse jardim da ilustração. Já a menção ao fato de que o interlocutor – a quem o narrador se refere – é acusado pela instância narradora de regar o jardim com o próprio sangue pode ser relacionada à cor violeta, da capa, que pode transmitir a ideia de um sangue pisado, já seco que rodeia a casa oca e o jardim abandonado.

Em *O chão dos pardais*, temos, na ilustração de capa, uma mulher sem rosto e com um de seus sapatos de salto na mão. Esse início do processo de se despir da vestimenta – ou de uma máscara, simbolicamente – pode ser relacionado aos últimos versos do poema que constitui integralmente a epígrafe, no qual o eu lírico afirma que rasga a própria roupa e expõe sua ferida, ou seja, sua vulnerabilidade. E vulnerável, cansada, resignada e sem identidade (ausência do rosto) é como se encontra a mulher que ilustra a capa. Ademais, o poema fala de dar coisas ao eu lírico (vinho, caminho, canto), mas retira essas coisas sutilmente dele, isolando-o ao ponto de exibir a própria vulnerabilidade. Nesse sentido, na

deixa no vento... - Amor semiacordado, tens
os olhos enevoados até de Lázaro... Vens

de uma sombra para outra sombra com os passos trocados
dos bêbados, dos loucos... E dos ressuscitados!

Estranho amor sem rumo que me bate e me perde,
que cheira laranjas e que morde as rosas...,

Isso confunde tudo, deixa... E não deixa!
Que esconde novas estrelas nas velhas cinzas...

E ele não sabe como morrer ou viver: E ele não sabe
que a manhã é tão só quanto o hoje está morto... O cadáver

futuro desta clara hoje, desta certa hora...
Um amor indeciso adormeceu à minha porta...
(tradução nossa).

ilustração de capa, há um muro atrás da mulher representada, isolando-a do que é seu, do que lhe pertence, como no poema dão e retiram as coisas do eu lírico.

Em *O retorno*, a ilustração de capa é constituída por malas volumosas e em uma quantidade considerável, o que indica mudança de endereço ou viagem longa. Nesse caso, a ilustração se relaciona com o poema da epígrafe pela ausência: não cabe trazer rosas nas malas, pois elas morreriam. Já o jardim a que elas pertencem ficará no lugar de partida e não de chegada da viagem indicada pelas malas da ilustração. Focando nos versos do poema que constituem a epígrafe, as coisas mortas não devem ser tocadas, tanto porque as rosas e o seu jardim ficaram para trás do sujeito como também pelo fato de que a vida no local de partida se torna passado, tempo morto, que já não existe e por isso não deve ser tocado – ou seja, não se deve falar sobre ele.

Em *Eliete*: a vida normal, a ilustração de capa retrata a vista de uma praia com coqueiros e casas ao fundo, ou seja, a invasão da natureza (praia e coqueiros) pela civilização (casas). Assim é o amor indeciso do poema da epígrafe: é indeciso porque foi colonizado por outrem, isto é, assim como as casas à beira da praia estão invadindo o espaço da natureza, a indecisão desse amor invade o eu lírico quando bate em sua porta, mas nada diz. Contudo, na ilustração, a presença do coqueiro indica a esperança nesse cenário: a resistência da natureza ao avanço civilizatório. Tal resistência encontra-se no poema na ausência de resposta do amor que bate na porta do eu lírico e lá permanece, apesar de nada dizer-lhe, como se esse amor quisesse adentrar na vida do eu lírico, que não sabe recebê-lo senão com muitas perguntas – o que indica desconfiança. Assim, o amor dorme nesta porta, resistente, enquanto este eu lírico permanece sem saber recebê-lo, talvez por dificuldade de amar-se e/ou amar o outro. Assim, o coqueiro da ilustração, símbolo de resistência, funciona como um simulacro desse amor à porta do eu lírico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos, foi possível realizar a investigação do intertexto entre as ilustrações de capa e as epígrafes (e seus textos-origem) dos romances de Dulce Maria Cardoso, estabelecendo um elo entre a produção textual pictórica de Vera Tavares e a produção poética e narrativa de Dulce María Loynaz.

Em cada romance, a relação estabelecida entre os paratextos foi única, o que nos fez evitar pautá-las em teorias literárias ou de ilustração, a fim de manter a liberdade de interpretação e averiguação de nosso *corpus*.

Por fim, esse estudo constitui-se, parcialmente, como uma continuação do estudo prévio mencionado, em que relacionamos as ilustrações de capa aos respectivos discursos romanescos, porém elencando como *corpus*, no presente artigo, os paratextos desses romances.

REFERÊNCIAS

BOZZO, G. C. B. A intertextualidade entre os romances de Dulce Maria Cardoso e suas ilustrações de capa de Vera Tavares. *Todas as Musas*. São Paulo: Editora **Todas as Musas**, v. 13, n. 2, 2022.

CARDOSO, D. M. **Campo de sangue**. Lisboa: Tinta-da-China, 2018.

_____. **Campo de sangue**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Eliete: a vida normal**. Lisboa: Tinta-da-China, 2018.

_____. **O chão dos pardais**. Lisboa: Tinta-da-China, 2014.

_____. **Os meus sentimentos**. Rio de Janeiro: Tinta-da-China Brasil, 2012.

_____. **O retorno**. Rio de Janeiro: Tinta-da-China Brasil, 2013.

FARIA, G. Texto e transtextualidade. In: _____. **Estudos de Literatura Comparada**. Curitiba: Appris, 2019.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

JENNY, L. A estratégia da forma. In: JENNY, L. et al. **Intertextualidades**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LOYNAZ, D. M. El amor indeciso. Dulce María Loynaz. **Poeticous**. Disponível em: <https://www.poeticous.com/dulce-maria/el-amor-indeciso?locale=es>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

_____. Envidia. In: _____. **Asas en la sombra**. Valladolid: Fundación Jorge Guillén, 1995.

_____. – Qué es una islã? In: LÓPEZ, C. A propósito de Dulce María Loynaz: de la poesía y del agua. Islas hacia las islas. **Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Iztapalapa: Cidade do México, n. 37, 1995.**

_____. **Jardín**. Barcelona: Editorial Seix Banal, 1993.

_____. Rosas. E, ainda uma vez, Dulce María Loynaz. **Viva a poesia**. 8 jun 2018. Disponível em: <https://serpoeta.blogspot.com/2018/06/e-ainda-uma-vez-dulce-maria-loynaz.html>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DE ABDULAI SILA DA GUINÉ-BISSAU

Data de aceite: 01/03/2024

Suely Santos Santana

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pelo Centro de Estudos Afro-Orientais-CEAO e Mestre em Letras pelo Instituto de Letras e Linguística-ILUFBA, ambos da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Especialista em Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

Professora de Literaturas e Estágio Supervisionado no curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/ Campus V e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-brasileiros-AFROUNEB, no mesmo campus. É membro do grupo de pesquisa FIRMINA - POS-COLONIALIDADE: Educação, História, Cultura e Ações Afirmativas – UNEB Universidade do Estado da Bahia - UNEB

RESUMO: O texto a seguir aborda uma das literaturas africanas, no caso aqui, da Guiné-Bissau, através de um de seus representantes, o escritor Abdulai Sila, considerado como autor do primeiro romance bissau-guineense. Para tanto, fez-se uma breve discussão de alguns

romances do escritor em questão, além de uma rápida pontuação acerca da importância de se contar muitas histórias de modo a demonstrar que precisamos evitar o “perigo de uma história única”, nos termos da Nigeriana Chimamanda Adichie.

PALAVRAS-CHAVE: África; narrativas; colonialismo

AFRICAN PORTUGUESE: LANGUAGE LITERATURES: THE CASE OF ABDULAI SILA FROM GUINEA-BISSAU

ABSTRACT: The following text addresses one of the African literatures, in this case, from Guinea-Bissau, through one of its representatives, the writer Abdulai Sila, considered to be the author of the first Bissau-Guinean novel. To this end, a brief discussion was made of some novels by the writer in question, in addition to a quick punctuation about the importance of telling many stories in order to demonstrate that we need to avoid the “danger of a single story”, in terms of the Nigerian Chimamanda Adichie.

KEYWORDS: Africa; narratives; colonialism

INTRODUÇÃO

As narrativas sobre África e os africanos, em consonância com as ações do colonialismo, primaram por construir no imaginário social coletivo mundial uma ideia absurdamente reduzida do continente africano, assim como de seus habitantes. O discurso literário, por sua vez, não só contribuiu com tais narrativas, como teve um papel marcante, já que foi enunciado com uma carga significativa de estereótipos depreciativos que, aliado a outros discursos de poder, reduziu a complexidade do continente africano a guerra e fome e a seus povos atribuiu características inferiorizantes classificando-os como “bárbaros”, “primitivos”, “selvagens”, “indolentes”. Essas classificações nos remete à intelectual nigeriana Chimamanda Adichie (2023), quando reflete acerca do perigo de uma história única. Para ela, a história única rouba a dignidade das pessoas e cria estereótipos. Estes nem sempre são mentira mas sempre serão incompletos.

Com Adichie(2023) é possível se entender, ainda, a relação entre as narrativas e o poder, ou seja, é preciso estar atento para quem conta a história e como a conta, a quem interessa o que e como está sendo contado. Por isso, para ela,

Histórias importam.

Muitas histórias importam.

Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE,2023. Pag. 05)

A partir da afirmação acima, podemos refletir que se é verdade que as narrativas literárias, particularmente o romance, serviram e servem aos propósitos do poder ela também, por outro lado, se tornam o método utilizado pelos povos colonizados para afirmarem sua identidade e a existência de uma história própria deles, como observa Said (1995). É em um contexto como esse, de contar suas histórias, protagonizá-las, ser sujeito ao invés de objeto que estudamos e trazemos para a cena desse estudo uma das tantas literaturas africanas de Língua Portuguesa.

As lutas pela independência e sua concretização em muitos países do continente africano devem muito às narrativas literárias dos próprios africanos. Não é demais lembrar que uma das características de algumas das literaturas africanas – notadamente as de língua oficial portuguesa – incide sobre a resistência ao colonialismo e às consequentes lutas de libertação nacional. Após as lutas de libertação, no pós-independência, se não todas, ao menos grande parte dessas literaturas têm como uma de suas marcas a denúncia, a qual se mistura ao questionamento dos novos poderes, tendo em vista que estes se assemelham, sobremaneira, à antiga administração. Não obstante essa característica e talvez por isso mesmo, é também uma literatura única que aposta na resistência cultural e, nesse sentido, investe na recuperação de mitos e sonhos que permanecem na memória coletiva da população.¹

1 Não são poucos os poetas e prosadores que servem de exemplo à afirmação. Em meio a outros autores e obras

As da Guiné-Bissau não se excluem. Em sua maioria, as literaturas produzidas na Guiné-Bissau são escritas por escritores “[...] herdeiros do “espírito de luta” que os alça à posição de construtores da nação e dão prosseguimento à contestação literária iniciada, sobretudo, por Amílcar Cabral” (DUTRA, 2011, p. 1000). Nas palavras de Odete Semedo, é uma literatura que encena “vozes de um povo desiludido, que se mostra traído porque os sonhos, até então alimentados, esvaíram-se, sem realização” (SEMEDO, 2011, p. 11).

Dentre uma diversidade de escritores e poetas africanos, escolhemos o escritor Abdulai Sila, considerado por estudiosos da Guiné-Bissau como um dos escritores e intelectuais mais influentes no seu país e por pesquisadores das literaturas africanas bissau-guineenses, a exemplo de Odete Semedo (2011), Moema Parente Augel (1998, 2007), Amarino Queiroz (2007), Hildo Honório e Filomena Embaló (2010), Robson Dutra (2011), dentre outros, não só o precursor do romance bissau-guineense, mas também um escritor cidadão, “com uma vivência atenta ao mundo que o rodeia e uma procura árdua de justiça e solidariedade humana” (CAVACAS, 2002, p. 7),

ABDULAI SILA NO CONTEXTO DAS LITERATURAS BISSAU-GUINEENSES

Sila² é um escritor africano negro que nasceu ainda quando a Guiné-Bissau era colônia de Portugal, em 1º de abril de 1958, em Catió – uma pequena cidade no sul da Guiné-Bissau – onde cresceu e frequentou a escola primária. Em 1970, mudou-se para Bissau, capital do país, a fim de frequentar o Liceu. De 1979 a 1985, vivendo na Alemanha, frequentou a Universidade Técnica de Dresden, onde se graduou no curso de Engenharia Eletrotécnica e participou com sucesso de vários cursos de especialização, inclusive nos Estados Unidos, na área de computação e telecomunicações. Além da paixão e compromisso para com o desenvolvimento das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), acumulou, desde sempre, o interesse pela literatura, sobretudo, escrita, mesmo tendo em conta a tradição oral, inclusive, publicando “a maior coleção de contos tradicionais, em edição bilíngue” (SILA, 2013, p. 5).

Abdulai é considerado pelos pesquisadores das literaturas da Guiné-Bissau como autor do primeiro romance bissau-guineense. Até então, esse gênero havia sido escrito por autores situados na era colonial e que não eram filhos daquele país. Sila tem textos publicados em Cabo Verde, na França e no Brasil e, além de ficção, publicou textos sobre economia, política, educação e desenvolvimento social, em revistas locais e de diversos países.

podem ser destacados Odete Semedo com “No fundo do canto”, Pepetela, com “Mayombe”, e “A geração da utopia”, Manuel Rui e “Quem me dera ser onda”.

2 Grande parte das informações acerca do escritor é de sua própria autoria e foram colhidas a partir das entrevistas concedidas pelo escritor. Uma foi concedida a Fernandes Cavacas, no jornal online Irohin no site <www.irohin.org.br> e depois foi transcrita em *Mistida* (Trilogia), a outra a Érica Bispo no periódico *O Marrare* – Periódico com o nome de Revista de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da UERJ, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, disponível no site <www.omarrare.uerj.br/numero13/erica.html>. E uma terceira entrevista que me foi concedida através de correio eletrônico no ano de 2013.

Atualmente, o escritor e dramaturgo reúne uma obra composta de quatro romances – *Eterna Paixão* (1994), *A última tragédia* (1995), *Mistida* (1997) e *Memórias SOMânticas*(2016), além de quatro textos dramáticos, *As Orações de Mansata* (2007), escrito sob encomenda para o teatro, *Dois tiros e uma gargalhada* (2013), *Kangalutas* (2018) e *DEIH* (2022). Ademais tem contos e vários artigos publicados em jornais e revistas, sobretudo do seu país, a exemplo da *Revista Soronda*.

Abdulai tem seus livros publicados pela editora da qual ele é sócio fundador, a Ku Si Mon, editora privada do país, e é, também, um dos fundadores da revista cultural *Tcholona* Revista de Letras, Artes e Cultura. É, ainda, cofundador e diretor geral da Eguitel Comunicações³ – empresa privada de telecomunicações – e também cogestor da Sitec ou Silá Technologies – uma empresa de informática que criou em 1987 e é gerida em conjunto com o seu irmão. Por meio dessas empresas, o escritor vem desempenhando um papel pioneiro no desenvolvimento e difusão das tecnologias da informação e comunicação na Guiné-Bissau, empreendendo iniciativas várias para tornar essas tecnologias acessíveis e de baixo custo em todo o país.

Em entrevista ao Jornal O Marrare (2011), Sila declara o seu comprometimento com a produção cultural e a sua relação com a literatura, reiterando o valor que atribui à arte de produzir textos de ficção, que está diretamente relacionada aos propósitos de manter uma editora especializada no campo:

[...] tudo o que faço em termos culturais (escrever ficção, contribuir para a existência de uma editora de obras literárias etc) enquadra-se naquele conjunto de coisas que simplesmente *gosto de fazer*. Faz parte das atividades geradoras não de dinheiro ou de qualquer outro benefício material, mas que proporcionam imenso prazer. Fazendo parte daquilo que efetivamente *gosto de fazer*, essas atividades são, como acreditava o meu pai, imprescindíveis a essa indescritível sensação de realização (SILA, 2012, p. 3 grifos do autor).

Engajadas, com caráter de denúncia, as narrativas literárias de Abdulai Sila são marcadas por uma visão crítica do pós-independência, acentuando uma desilusão com os novos tempos, por um lado, mas, por outro, projetando uma esperança no futuro do seu país. São produções que demonstram uma preocupação do escritor com a justiça social, com a solidariedade, com a dignidade negada pelo colonizador e com a reconstrução de uma outra história da Guiné-Bissau, em particular, e africana, de modo geral.

Referindo-se ao romance *Eterna paixão*, Sila traduz, em entrevista, um pouco desses sentimentos:

3 A Eguitel é titular das licenças e autorizações que a permitem atuar como Operador de Telecomunicações, incluindo o direito de acesso direto internacional via VSAT e fornecimento de telefonia via Internet (VoIP). A Eguitel é a principal fornecedora de Internet na Guiné-Bissau e objetiva tornar o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) uma realidade na Guiné-Bissau e a Internet um meio privilegiado de acesso à informação e ao conhecimento, disponível para todos e em todo o país, segundo ela mesma informa no site <<http://www.grupo-sitec.com/as-empresas/eguitel>>.

Não posso esconder que quando iniciei a construção do enredo (já lá vão duas décadas), já era previsível o marasmo em que se encontra hoje o meu país. Já havia provas reais de que o “espírito da luta” já não existia mais, que os nossos concidadãos, que ontem abnegadamente participaram na concretização daquilo que para mim foi o maior feito deste povo no século passado – acabar com a colonização, aprofundando o processo de construção daquilo que Amílcar Cabral chamou de “Nação africana forjada na luta” –, estavam incompreensivelmente a enveredar por uma via em todos os sentidos oposta àquela que tinha sido anunciada. Estava acontecendo tanta coisa, tão nociva quanto ininteligível, assistia-se ao desmoronar de tantos sonhos “legítimos”, assistia-se a um defasamento cada dia maior entre o discurso político e a prática diária [...] (SILA, 2012, p. 4).

Artista e intelectual colonizado, Sila assume a responsabilidade de discutir as relações sociais do ponto de vista de um discurso não hegemônico e pensando numa dimensão coletiva, como ele mesmo expõe:

E essa realização pessoal, numa primeira etapa, adquire uma dimensão coletiva e extraordinária quando se tem em conta que, como você disse, poucos são os meus concidadãos que sabem ler ou se podem dar ao luxo de comprar um livro. E sabe por quê? Apesar da triste e anômala situação decorrente do fato de tanto o Governo como o Parlamento contar com elementos com capacidade muito limitada em termos de leitura/escrita, há um consenso a nível do povo em torno do valor e utilidade de se ser alfabetizado. Assim, se continuamos a ter uma taxa inaceitável de analfabetos é porque algo está errado. E esse **algo** vem de há muito tempo. Devo talvez lembrar que o meu primeiro emprego foi na alfabetização. Sempre achei que uma das maiores injustiças praticadas pelo colonialismo português foi justamente ter deixado tanta gente fora do sistema educativo, reduzindo dessa forma a sua possibilidade de promoção individual e coletiva. Trinta e cinco anos mais tarde constatar que essa injustiça continua sendo praticada é deveras frustrante! Nesse contexto, torna-se dever de cidadão intervir de modo a que essa injustiça seja banida. E o primeiro passo nessa direção é fazer com que esse **algo** a que me referi anteriormente como estrangulamento seja paulatinamente eliminado (SILA, 2012, p. 6).

Essa passagem é longa, mas a opção por reproduzi-la na íntegra deve-se ao motivo de considerá-la bastante significativa, principalmente ao se pensar que nos livros de Sila a presença do professor, inclusive grafado com letra maiúscula, e as passagens que fazem referência ao trabalho do magistério são recorrentes, não sendo difícil imaginar, portanto, que o escritor atribui importância singular à educação para a cidadania. Como o intelectual afirma na passagem, só é possível a construção do país, se houver um engajamento maciço nessa tarefa, um engajamento que pressupõe um esforço coletivo, mas que só será exequível se as pessoas tiverem um nível de instrução condizente com a enormidade da tarefa e se a elas for garantido o exercício pleno da cidadania, a qual tem suporte na educação formal. Por isso o entusiasmo do escritor na educação de adultos (SILA, 2012), uma educação que tem no método de Paulo Freire⁴ o modelo, já que, para além de ler e

⁴ Paulo Freire é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, que se destacou pelo seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência

escrever, a educação deve capacitar o indivíduo para exercer suas funções de cidadão.

Nos anos 1970, após a independência, Sila fez parte da Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização de adultos em Bissau. Naquela oportunidade, conheceu o educador brasileiro Paulo Freire⁵, que fora convidado pelo governo bissau-guineense para contribuir com a educação no país recém-independente, cuja taxa de analfabetismo chegava a 90%, para aplicar o seu método de educação de adultos. Esse educador defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Desde essa época, já é possível observar o engajamento político de Sila com a sociedade de Bissau e, mais do que isso, uma aposta nas pessoas, no país, na educação, como forma de construção de uma outra história

SILA E SUA “TRILOGIA” ROMANESCA

Como afirma Santana (2014), nas narrativas de Sila é possível observar a tênue fronteira entre Literatura e História, sobretudo no que diz respeito às histórias de lutas e resistências da população bissau-guineense no enfrentamento ao poder colonial. Desnecessário é ressaltar que História e Literatura sempre mantiveram relações muito próximas, mesmo porque é da História que a Literatura extrai grande parte do material a ser utilizado no texto literário, e, conforme lembra Antoine Compagnon (2003), o trabalho com o texto literário não pode se limitar à análise dos seus aspectos linguísticos; para além desses aspectos é produtivo considerar os aspectos extralinguísticos, incluindo, dentre estes, o contexto, os fatos históricos que perpassam o momento não apenas a que a obra se refere, mas, sobretudo, em que foi produzida, tendo em vista que a literatura é concebida “em suas relações com a nação e com sua história. A literatura, ou melhor, as literaturas são antes de tudo nacionais” (COMPAGNON, 2003, p. 33).

A literatura, portanto, inscreve-se numa sociedade, numa determinada época, numa determinada cultura e, portanto, varia conforme a variação desses elementos. Inevitavelmente, ela expressa o contexto geral de uma certa realidade, embora não se possa perder de vista que a literatura não reflete uma realidade, mas a representa, como representa os homens e a relação deles com a sociedade, constituindo-se, então, como “pinturas da realidade”

política. é inspirador de um método revolucionário que alfabetizava em 40 horas, sem cartilha ou material didático. Freire achava que o problema central do homem não era o simples alfabetizar, mas fazer com que o homem assumisse sua dignidade enquanto homem. Segundo ele, o homem que detém a crença em si mesmo é capaz de dominar os instrumentos de ação à sua disposição, incluindo a leitura. Freire concebe educação como reflexão sobre a realidade existencial. A aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma releitura do mundo. Ele parte da visão de um mundo *em aberto*, isto é, a ser transformado em diversas direções pela ação dos homens.

⁵ Autor do livro *Pedagogia do Oprimido* (1970), o qual apresenta um método de alfabetização dialético, Freire se diferenciou do “vanguardismo” dos intelectuais de esquerda tradicionais e sempre defendeu o diálogo com as pessoas simples, não só como método, mas como um modo de ser realmente democrático. Em 1964, foi preso e exilado na Bolívia por conta do enfrentamento à ditadura militar. Foi consultor educacional em países da Europa, assim como consultor em reforma educacional em colônias portuguesas na África, especialmente na Guiné-Bissau e Moçambique.

O romance *Eterna paixão* não foi o primeiro livro escrito por Sila, mas o primeiro a ser publicado, saindo à frente de *A última tragédia*, o qual foi produzido anteriormente. O motivo dessa inversão quem conta é o próprio autor:

Eu acho que pelo tema, sim... Nós sentíamos uma vontade de dizer certas coisas... Acho que é bom recordar como comecei a escrever... Não comecei com poemas de amor. Isso influenciou-me bastante, o que escrevi tem muito que ver com as minhas vivências. Acho que *Eterna Paixão* reflectia de certa forma aquela vivência do momento. Era essa a mensagem mais atual (SILA, 2002, p. 9).

A fala de Abdulai Sila, expressa nesse excerto, não deixa dúvidas de que o enredo de *Eterna paixão* está diretamente relacionado ao contexto histórico e político por que passava a Guiné-Bissau entre os anos 80 e 90. Quando da escrita de *A última tragédia*, na década de 80, segundo Carlos Lopes (1982) e Carlos Cardoso (2011), a Guiné-Bissau passava por momentos difíceis, sobretudo, no plano econômico, o que desencadeou conflitos que culminaram em um golpe de Estado. Com o golpe militar, o seu primeiro presidente da República, Luís Cabral, irmão do líder Amílcar Cabral, foi deposto, após governar a Guiné a partir de 1974, quando a sua independência foi reconhecida por Portugal.

Voltando a *Eterna paixão*, com a liberdade de imprensa, apesar de já ter *A última tragédia* pronto para ser publicado, motivado pelo contexto brevemente mencionado, Sila decide adiar a sua publicação, mas trazer a público algo que, de algum modo, refletisse aquele contexto já que “Era essa a mensagem mais atual” (SILA, 2002, p. 9).

Eterna paixão “se passa, justamente, entre os anos de afirmação política até a abertura para novos partidos” (BISPO, 2013, p. 84). Sila, através de um protagonista afro-americano, Daniel Baldwin, apresenta uma visão crítica da época pós-independência no seu país. Baldwin, influenciado pelas ideias do personagem Mark Garvey,⁶ transforma-se num dos principais ativistas e, posteriormente, presidente de uma organização de estudantes universitários – o *Africa Committee* – em prol do continente africano, “donde diziam ter saído seus antepassados”. Com a liderança de Baldwin, o *Africa Committee* desenvolve-se e, de um pequeno grupo, salta para uma organização que reunia a maioria dos estudantes afro-americanos de Atlanta, Estados Unidos. À frente da organização, Dan – como também era conhecido Daniel Baldwin –, revela-se um líder carismático, engajado, dedicado e com um espírito de iniciativa exemplar, bem aos moldes do líder Amílcar Cabral. Após formar-se em engenheiro agrônomo, imigra para um país africano de nome não revelado, disposto a contribuir com os seus conhecimentos e seu trabalho para a construção daquela nação, livre do jugo colonialista.

A partida de Daniel Baldwin para o país africano deveu-se à sua participação num concurso – As Vias para o Desenvolvimento –, no qual os estudantes deveriam apresentar

6 Jamaicano, apoiou a luta dos afro-americanos em prol de maior justiça e menos discriminação. Foi o idealizador do Pan-Africanismo e fundador da *Universal Negro Improvement Association* (1914), que esteve à frente de um movimento que preconizava a volta à África (*Come back to Africa*), de grande repercussão nas décadas de vinte e trinta nos Estados Unidos.

propostas originais para o desenvolvimento da África. Dan participou com vitória no concurso e, assim, tem a oportunidade de conhecer alguns membros de uma embaixada africana e, dentre estes, sua futura esposa Ruth, que “logo foi capaz de provocar nele a mesma fascinação e interesse que a África motivava” (VALANDRO, 2001, p. 74), por quem se apaixona, casa e parte para esse continente.

Em solo africano, o casal torna-se funcionário do governo e, se por um lado Dan prossegue com suas convicções de, com o seu trabalho, contribuir para o desenvolvimento africano, com a construção de uma África justa, solidária, livre, unida, por outro, Ruth se afasta desses ideais, que por sinal aproximaram o casal, e Daniel acaba sendo vítima de dupla traição, uma vez que a mulher não só passa a manter um relacionamento com um membro do governo, um indivíduo corrupto, mas, para além disso, trai o país se envolvendo em negociações. Daniel começa a conhecer outra face da personalidade de sua esposa e, em meio a uma sequência de turbulências, o casamento se desfaz, junto com a esperança de Dan de (re)construir aquele lugar.

Da mesma forma que passa a conhecer uma outra Ruth, Baldwin também toma consciência de uma outra África: “[...] aquela com cara cruel, que reprimia barbaramente; [...] aquela com mãos sanguinárias, que assassinava nas prisões; [...] outra de olhos vedados, perdida na corrupção; e [...] a outra ainda...” (SILA, 2002. p. 241).

O protagonista Daniel Baldwin, contudo, desiste daquele lugar, mas não desiste da África como um todo, não abandona seu sonho de contribuir para uma África melhor, não perde a esperança de tudo. É nessa perspectiva que Dan, juntamente com Mbubi – personagem feminina que tem importância singular no enredo, “mulher de meia idade, guardiã das tradições do seu povo, em cujo seio Daniel encontra consolo e apoio” (AUGEL, 1998, p. 336), parte para Woyowayan, um lugarejo onde põe em prática o seu projeto desenvolvimentista que lhe rendeu o prêmio no concurso já mencionado. Recuperou a economia daquele lugar, criando escolas para as crianças, jovens e adultos, fundou clubes e cooperativas, tudo com base na ideia de desenvolvimento a partir da agricultura, já que “desenvolveu um sistema que tornou a aldeia agricolamente sustentável” (BISPO, 2013, p. 85). Lá “o professor”, como era conhecido, viveu sua “eterna paixão”.

Em *Eterna paixão*, a escolha de Sila por um afro-americano para protagonizar o enredo do romance enfatiza, primeiro, as concepções carregadas de estereótipos negativos acerca do continente africano como um todo, não deixando dúvidas da eficácia do discurso divulgado pelo mundo ocidental, como depois, especificamente, no excerto, a referência às concepções pan-africanistas nas palavras do amigo de Baldwin, cujo nome não deixa dúvidas da referência do narrador a um dos ativistas do movimento Pan-Africanista, Marcus Garvey e o nome do personagem.

Enquanto em *Eterna paixão* Sila faz alusão à euforia inicial em contraste com a posterior desilusão aos anos que se seguiram à independência, em *A última tragédia*, romance escrito antes de *Eterna paixão*, mas só publicado depois deste, mais especificamente, em

1995, o escritor recua no tempo e traz à tona os anos finais da colonização, representando toda a movimentação que sucedeu à independência. Em ambas as narrativas, delinea-se o compromisso do escritor com a sua terra e, como afirma Érica Bispo, com a “função de provocar a reflexão, ocupando uma posição entre o ficcionista e o historiador, Sila escreve sobre ‘o que poderia ter acontecido’” (2013, p. 40).⁷

Em *A última tragédia*, os personagens, sobretudo os protagonistas, se é verdade que aparecem como vítimas do preconceito e discriminação – inclusive racial – da exclusão, da imposição cultural, da violência física ou simbólica, não é menos verdade que, por outro lado, muitas vezes de formas diferenciadas, reagem, desafiam, resistem à empresa colonial. É possível afirmar que, no empreendimento de Sila, pode ser lida uma decisão deliberada de revisar as histórias divulgadas sobre o continente africano e suas populações, investindo numa outra história africana, no geral e, especificamente, da Guiné-Bissau. Ou, segundo essa possibilidade de leitura, é possível afirmar que esses personagens, a exemplo de Ndani, uma menina de 13 anos que sai da zona rural para se empregar como doméstica na cidade grande, do Régulo Bsum Nanki e do professor, constituem-se como exemplos de resistência ao poder colonial, como exemplos de autodeterminação e que com suas atitudes vão se inscrevendo na história de modo a servir de exemplos aos concidadãos bissau-guineenses. Pode-se pensar, ainda, que com esses exemplos Sila vai definindo os elementos que para ele configuram uma nação. Pensando com Laura Padilha, pode-se ler *A última tragédia* como uma narrativa que recua no tempo, não só no intuito de apontar como o poder colonial violentou as populações africanas, escravizando-as, impondo culturas, religião, valores, determinando apropriações de territórios, mas, para além disso, objetivando marcar como os africanos reagiram, inclusive dificultando algumas ações do poder colonial.

A última tragédia concentra-se em três histórias principais: a de Ndani, a do Professor e a de Bsum Nanki, Régulo de Quinhamel. Ndani é uma jovem que, aos treze anos, foge da aldeia em que morava, Biombo, a fim de escapar da sina vaticinada por um *Djambacus* de que era portadora de má sorte. Na capital, Bissau, passa a trabalhar como empregada doméstica de um casal português e, assim, é alvo das tentativas de sua patroa de impor-lhe a religião, um nome europeu, roupas, e ainda sofre as humilhações impostas pelos patrões. Livra-se de sua patroa, submetendo-se a um casamento forçado com O Régulo de Quinhamel, Bsum Nanki, e, viúva do Régulo, assume sua paixão pelo professor da aldeia.

O professor é um africano negro, filho da terra e filho de *Obem Ko* – um camponês famoso pela sua altivez, rebeldia e resistência contra a autoridade instituída, o que resultou em sua morte. O professor foi escolhido pelo Régulo para atuar na escola da aldeia – escola fundada pelo Régulo – e, apesar de assimilado, é um homem digno e ativo que reage violentamente ao poder colonial. Provavelmente, por isso, terá o mesmo destino do pai.

⁷ A expressão entre aspas é ideia de Aristóteles, citada pela pesquisadora Érica Bispo na tese (2013), que aqui prefere-se articular com a concepção de história de Walter Benjamin, enquanto ruínas e aquilo que poderia ter sido e não foi, percebida nos textos de Sila.

Finalmente, o terceiro personagem, mas não menos importante protagonista, é o Régulo de Quinhamel, Bsum Nanki, chefe tradicional de uma aldeia, Quinhamel, bastante respeitado e cheio de sabedoria e ideias muito pessoais de liberdade, dignidade e autodeterminação. Bsum Nanki pode ser lido como a representação do pensamento de Amílcar Cabral, sobretudo no que se refere à importância de os colonizados se unirem para pensar, pois só assim é possível derrotar o branco colonizador. Conforme salienta Moema Augel, “mais ainda que o professor e Ndani, [o régulo] seria como que a encarnação da contestação e da resistência inteligente” (1998, p. 13). Para ela, Sila reúne num mesmo romance três protagonistas fundamentais na desconstrução do povo africano como passivo, resignado, pois: Ndani, o Professor e o Régulo são a antítese da imagem do colonizado servil e incapaz, contrariando o discurso colonial que asfixia o africano dentro dos limites rígidos do estereótipo [...].

No que se refere a *Mistida*, o último livro da trilogia, publicado em 1997, encontra-se diante de uma narrativa muito diferente no que se refere à forma. Ao invés de um romance no modelo convencional, o que se observa é um livro com dez histórias, *storia em kriol*, que lembram capítulos, à primeira vista separados entre si, e que mais parece uma coletânea de contos. Na estrutura, a diferença reafirma-se, de tal modo que “cada episódio pode ser lido separadamente e constitui uma estória completa, nem sempre havendo, à primeira vista, uma ligação lógica entre os capítulos” (AUGEL, 1998, p. 347). Não obstante, trata-se de histórias que têm em comum o fato de pertencerem a protagonistas que tiveram experiências traumáticas e, por isso mesmo, “todos tinham uma *mistida* urgente a safar.” (SILA, 1987, p. 83).

Uma das várias singularidades desse livro diz respeito ao seu título. Segundo Augel (2007, p. 315), “é o único livro de Sila na língua guineense”. *Mistida* remete a algo como desejo, objetivo, aquilo que se quer. A despeito do caos reinante na sociedade africana, todos desejariam algo melhor, presumido na expressão *safar mistida*. É o próprio autor, conforme Russell Hamilton, quem esclarece o significado de *mistida*:

“Mistida” significa amor, desejo, ambição, afazer, etc. No entanto deve-se salientar que, ultimamente, este termo tem adquirido outros significados, que não têm nada a ver com a sua origem etimológica, nomeadamente, negócio, compromisso, etc. De facto, o seu significado só pode ser determinado no contexto de uma frase específica, tantos são seus possíveis significados e/ou sentidos. Deste modo, “safar uma mistida” (esta é a expressão que se usa) pode significar tanto ir beber um copo de vinho de caju, como concretizar um negócio, participar numa reunião de partido ou ainda fazer amor com uma amante. (HAMILTON, 1999, p. 20-21).

Outra leitura que pode ser feita desse livro requer uma investigação voltada para os estudos sobre intertextualidade, já que é possível observar referências e mesmo um diálogo explícito com os livros anteriormente publicados, *Eterna Paixão* e *A Última Tragédia* e até com os que nem foram publicados ainda, como *Sol e Suor* e *Memórias Somânticas*.

Especialmente e explicitamente no décimo e último capítulo de *Mistida*, intitulado *Kambansa*, encontram-se referências a esses livros:

Não tenho dúvidas que ainda haja alguém que acredite em mim, menos ainda no que escrevo... Por isso, o melhor mesmo é não dizer mais nada, pelo menos por agora. Mas talvez seja possível que o que não possa revelar-lhe agora venha a ser detectado no Sol e suor ou, quem sabe, nas Memórias somânticas. Depende (SILA, 2002, p. 463).

Como também é possível encontrar Ndani e Mboubi como parte da história: “Mboubi ainda ficou alguns instantes a seguir a marcha de Ndani e seus meninos, os quais, confirmou-o, traziam vestidos, todos eles, uniformes da mesma cor e do mesmo tecido.” (SILA, 2002, p. 462).

Para Santana (2014), no que se refere ao conteúdo, o livro segue a mesma linha temática dos demais, uma vez que também traz uma história que, no geral, intenta fazer uma denúncia dos caminhos tortuosos do poder bissau-guineense no pós-independência e, assim afirma uma desilusão que passou a ser companheira fiel de grande parte das populações da Guiné-Bissau. Concomitantemente, o autor trata da esperança em uma África de fato livre, autônoma, igual no diverso, justa, solidária e progressista. “A *Mistida* é o dia-a-dia, é o hoje da Guiné-Bissau...” (SILA, 2002, p. 10. grifo do autor).

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de Uma História Única**. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-aoracismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf. Acesso em: 31 mai 2023.

AUGEL, Moema Parente. **A nova literatura da Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 1998.

_____. **O desafio do escombro**: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BISPO, Erica Cristina. **Eternos descompassos...**: faces do trágico em Abdulai Sila. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas - Literaturas Portuguesa e Africanas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.letras.ufrrj.br>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

CARDOSO, Carlos, Revisitando o conceito de desenvolvimento no pensamento de Amílcar Cabral. Disponível em <<http://www.didinho.org/amilcarchabral.html>>. Acesso em 20 nov. 2011.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

DUTRA, Robson. O teatro guineense contemporâneo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES DE LITERATURA PORTUGUESA (ABRAPLIP), 23., 2011. **Anais...** São Luís. São Luís: Abralip, 2011.

HAMILTON, Russell G. *Literatura africana: literatura necessária*. Lisboa: 70, 1984.

LOPES, Carlos. (Org.). **Desafios contemporâneos da África**: o legado de Amílcar Cabral. São Paulo: Unesp, 2012.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. **As inscrições do verbo**: dizibilidades performáticas da palavra poética africana 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <<http://www.pglettras.com.br>>. Acesso em: 3 out. 2013.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SANTANA, Suely Santos. Narrativas da Guiné-Bissau: a nação na “trilogia” romanesca de Abdulai Sila. (Série Teses e Dissertações. v. 03). Salvador: Eduneb., 2014

SEMEDO, Odete Costa. **Guiné-Bissau**: Histórias, culturas, sociedades e literatura. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

_____. Literatura guineense: entre a (re)criação e os atalhos da história. In: RIBEIRO, Margarida Calafate; SEMEDO, Odete Costa. **Literaturas da Guiné-Bissau**: cantando os escritos da história. Porto: Edições Afrontamento, 2011. p. 17-48.

SILA, Abdulai. **A última tragédia**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

_____. **Dois tiros e uma gargalhada**. Bissau: Ku Si Mon, 2013.

_____. **Mistida** (Trilogia). Praia: Centro Cultural Português Praia-Mindelo, 2002.

_____. O livro como arma. Entrevista concedida a Erica Cristina Bispo. **O Marrare**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 13, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero13/erica.html>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

VALANDRO, Letícia. **A difícil Mistida guineense**: nação e identidade da Guiné-Bissau através da Trilogia de Abdulai Sila. 2011. 133p. Dissertação (Mestrado em Literaturas Portuguesa e Luso-Africanas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 3 mar. 2013.

E AS PESSOAS DO MESMO SEXO? UMA ANÁLISE DIACRÔNICA DE CASAMENTO EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 01/03/2024

Paulo Gabriel Calvet Ribeiro

Francisca Imaculada Santos Oliveira

WHAT ABOUT PEOPLE OF THE SAME SEX? A DIACHRONIC ANALYSIS OF MARRIAGE IN PORTUGUESE LANGUAGE DICTIONARIES

RESUMO: O presente artigo apresenta como objetivo analisar a diferença da definição de *casamento* registrada em dicionários de língua portuguesa de diferentes épocas. Para a concretização desta pesquisa, realizamos: seleção de dicionários – portugueses e brasileiros, totalizando 8 dicionários; análise periódica dos dicionários selecionados para a pesquisa, organizando-os de forma cronológica, do mais antigo ao mais atual; coleta, análise e comparação das definições para o item lexical *casamento* apresentadas nos diferentes dicionários. A pesquisa se justifica, entre outros motivos, pela necessidade de se realizar discussões e reflexões sobre a importância que um dicionário revela na sociedade, bem como as implicações que podem trazer à sociedade em relação às possíveis definições que vêm apresentando nas entradas dos dicionários; em especial, na definição da palavra *casamento*. Este trabalho pauta-se teórico-metodologicamente no trabalho de Correia (2009).

PALAVRAS-CHAVE: Análise diacrônica. Casamento. Dicionários.

ABSTRACT: This article aimed to analyze the differences in the definition of marriage recorded in Portuguese language dictionaries from different eras. To carry out this research, we carried out: selection of dictionaries – Portuguese and Brazilian, totaling 8 dictionaries; periodic analysis of the dictionaries selected for research, organizing them chronologically, from oldest to most current; collection, analysis and comparison of definitions for the lexical item marriage presented in different dictionaries. The research is justified, among other reasons, by the need to carry out discussions and reflections on the importance that a dictionary reveals in society, as well as the implications that they can bring to society in relation to the possible definitions that have been presented in dictionary entries; in particular, in the definition of the word marriage. This work is theoretically and methodologically based on the work of Correia (2009).

KEYWORDS: Diachronic analysis. Marriage. Dictionaries.

INTRODUÇÃO

O uso de dicionários é um instrumento de consulta muito importante para uma língua. Se, por um lado, permite que seu usuário tome conhecimento de possíveis dúvidas quanto ao uso adequado de uma palavra, por outro, este instrumento registra e garante a consolidação oficial do acervo linguístico de léxico de uma língua.

A respeito dos dicionários, Correia (2009) afirma que esses livros “fazem parte da nossa vida, pelo menos desde quando entramos para a escola e alguns de nós (estudantes, professores, tradutores, jornalistas, ...) temos necessidade de os consultar com frequência”. (p.15).

É importante atentarmos que a língua, de acordo com Correia (2009), é constituída de um léxico e de uma gramática e, considerando que a língua é parte da cultura de um povo, não podemos negar, nesse sentido, o fato de que esse léxico seja constituído, além de informações linguísticas, também de informações de outras naturezas, sejam essas enciclopédias, científicas e outras bem peculiares à cultura da comunidade linguística da língua em questão. Essa autora ratifica, assim, que o dicionário é considerado um objeto cultural.

Partindo disso, sendo o dicionário considerado como um dos objetos que revelam (ou que deveriam revelar) boa parte da cultura de um povo, fomos instigados a realizar esta pesquisa, com o intuito de averiguar e refletir acerca do paralelo: por um lado, o que é considerado e apresentado como *casamento* pela lei na constituição brasileira e, por outro, o que é apresentado nos dicionários sobre a definição de *casamento*. Com o paralelo em questão, trazemos como objetivo para este trabalho a proposta de analisar a diferença da definição de *casamento* registrada em dicionários de língua portuguesa de diferentes épocas. Para isso, selecionamos 8 dicionários da língua portuguesa (brasileiros e portugueses) e organizamo-nos quanto a sua periodicidade, do mais antigo ao mais atual. Depois, identificamos e analisamos entres eles a definição de casamento, comparando-os e verificando o que está sendo apresentado nesses dicionários sobre a definição de *casamento* e o que atualmente se permite configurar um *casamento*. Ressaltamos, ainda, que estamos nos ancorando teoricamente em Correia (2009).

Este trabalho está organizado, estruturalmente, da seguinte forma: além do resumo e dessa introdução, apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa e, em seguida, apresentamos um tópico sobre as atuais concepções de casamento; procedemo-nos com os resultados e reflexões possíveis pautadas nas definições apresentadas nos dicionários. Refletimos, ainda, sobre o papel do lexicógrafo frente às mudanças sociais/preconceitos. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais. Por fim, disponibilizamos o referencial bibliográfico que foi consultado para este trabalho.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, considerando a ampla quantidade de dicionários e algumas publicações das mesmas versões, realizamos diferentes etapas metodológicas para a constituição do *corpus* da pesquisa.

Primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico, com o intuito de selecionarmos os dicionários que analisaremos. Dessa forma, optamos por trabalhar com dicionários da língua portuguesa, tanto com os brasileiros quanto com os de Portugal. Essa escolha por dicionários escritos em Portugal e no Brasil se justifica pelo fato de considerarmos a lexicografia desenvolvida nos dois países como estudos lexicográficos que existem de forma análoga/complementar. Devemos mencionar ainda que, no total, selecionamos 8 dicionários para análise – 4 brasileiros e 4 portugueses e esses dicionários apresentam tipos diferentes – consideramos dicionários gerais e dicionários escolares. Essa seleção foi pautada pelo fato de diferentes tipos de dicionários permitirem uma visão mais efetiva de como as definições para casamento são, em geral, apresentadas nos dicionários.

Depois, com os dicionários selecionados, analisamos sua periodicidade, organizando-os de forma cronológica, do mais antigo ao atual. Assim, a distribuição dos dicionários, apresentados de forma cronológica, segue a seguinte ordem: **i)** (SILVA, A. M. 1889); **ii)** (SÉQUIER, 1931); **iii)** (MELO, S/D); **iv)** (BUENO, 1956); **v)** (NASCENTES, 1981); **vi)** (HOUAISS, 2001); **vii)** (PERFEITO, 2008); **viii)** (AULETE, 2012).

Após delimitação dos dicionários e seleção, realizamos a busca da palavra *casamento* nos verbetes de cada dicionário. Com isso, procedemo-nos para a comparação entre os dicionários sobre a definição que cada um apresenta para a entrada *casamento*, observando, sobretudo, questões de definições que, consideram ou não a atual definição de casamento já apontada na lei. Em outras palavras, visamos observar se a discussão que traçamos no tópico *atuais concepções de casamento* e o avanço e a mudança sobre o que é o casamento perante a lei, já é contemplado nos dicionários de língua portuguesa.

Ressaltamos, ainda, que didaticamente optamos por, à medida que formos apresentando as definições, já realizaremos comentários e reflexões a respeito.

ATUAIS CONCEPÇÕES DE CASAMENTO

Atualmente, o que vem acontecendo, cada vez mais, são pessoas a procura de sua “alma gêmea” e buscando um parceiro ou parceira para formar e constituir uma família. De forma legítima e reconhecida pela lei brasileira, tal consolidação pode ser realizada por meio do casamento civil.

Quando se fala em casamento, diversas divergências começam a eclodir, uma vez que quando se fala de casamento de pessoas do mesmo sexo, ainda há uma certa aversão para a aceitação de tal efetivação conjugal. Há, por exemplo, por grande parte da população brasileira, as limitações de que o casamento é um ato cívico que só pode ser realizado por pessoas de sexos diferentes, deixando de lado os “casais” homossexuais.

Se de um lado há o preconceito e a dificuldade em aceitar na prática o casamento, independentemente de quem são seus parceiros, como sendo algo permitido a todos, por outro lado, já percebemos que a lei brasileira já ampara toda a forma de união, seja essa vinda de pessoas com sexo oposto ou por homoafetivos.

É importante mencionar o que é apresentado na constituição de 1988, no que tange ao quesito *casamento*. Assim, a Constituição da República Federativa do Brasil, texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, mais especificamente no capítulo de número VII, intitulado “Da família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, preconiza que: §1º O casamento é civil e gratuita a celebração; §2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei; §3º Para efeito da proteção do Estrado, é reconhecida a união estável entre **homem e mulher** como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento (grifo nosso).

Como percebemos, de acordo com a Constituição de 5 de outubro de 1988, para ser considerado *casamento*, necessariamente, a união deveria acontecer com pessoas de sexos opostos, deixando de lado os casais homoafetivos.

Em avanço a essa definição de casamento apresentada na Constituição de 1988, devemos citar que em 2013 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Justiça a resolução de nº175. De acordo com essa nova resolução, a respeito do casamento civil, consideramos que essa “Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo”. Com isso, percebemos que, perante a lei, o casamento é legalmente reconhecido e aceito tanto com pessoas do de sexo diferente quanto aos homoafetivos.

Nesse cenário, a discussão que agora pretendemos traçar diz respeito ao que de fato vem sendo apresentado nos dicionários de língua portuguesa sobre a definição de casamento, se tal definição vem sendo pautada considerando o que se prevê na constituição. Em outras palavras, como objetivo central para este trabalho, pretendemos averiguar se a mudança perante a lei sobre o que é reconhecido como *casamento* faz com que as definições apresentadas nos dicionários representem definições adequadas e, de que forma, tantos fatores se intersubjetivam no momento de escrita/ confecção dos dicionários.

QUAIS AS DEFINIÇÕES APRESENTADAS NOS DICIONÁRIOS?

Para este estudo, conforme já apresentamos na metodologia, consideramos um número de oito dicionários, dentre os quais há dicionários da língua portuguesa escritos em Portugal e no Brasil. Abaixo, descreveremos cada uma e realizaremos a análise e reflexão a respeito do que vem sendo apresentado em cada dicionário sobre a definição de *casamento*.

a) A primeira obra monolíngue: Morais e Silva, de 1889.

Por se tratar de uma obra com importância lexicográfica significativa, a exposição para as definições de *casamento* é iniciada tomando como base a proposta de Morais e Silva. De acordo com Murakawa (2001, p. 155), apenas no ano de 1789 foi publicada a 1ª edição do *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Antônio de Morais Silva, a 1ª obra monolíngue em língua portuguesa.

Devemos mencionar que antes de Morais já havia produções de cunho lexicográfico, como dicionários bilíngues e o famoso vocabulário de Bluteau (1712). Citamos, por exemplo, a obra de Jerônimo Cardoso, “que publicou, na 2ª metade do século XVI, uma obra bilíngue que estabelece o encontro da linguisticografia latina com o estudo da língua portuguesa” (MURAKAWA, 2005, p. 153-154). Além disso, há mais três obras bilíngues, dentre elas: o “*Dictionarium Lusitanico-Latinum*, de Agostinho Barbosa, em 1611, e *Thesouro da Língua Portuguesa*, de Bento Pereira, em 1615” (MURAKAWA, 2005, p. 154). Mas como já mencionamos anteriormente, nenhuma dessas obras consistiu em uma obra lexicográfica com apresentação monolíngue.

Para a análise deste estudo consideramos a edição do *Diccionario da lingua portuguesa* do ano de 1889. Mas acreditamos que não existem diferenças tão significativas quanto à primeira edição, datada do ano de 1789, visto que Morais apresenta construção de verbetes concisos, uma vez que “Sua intenção é cientificista, por isso suas definições são objetivas e curtas, não se prendendo em descrições exaustivas. Sua preocupação é ser preciso na descrição da língua e esta dá a sua obra uma grande praticidade” (MURAKAWA, 2005, p. 156). Essa objetividade pode ser evidenciada quando se analisa a definição apresentada por Morais para *casamento*.

Diccionario da lingua portuguesa (Antonio de Morais Silva, 1889)

Casamento - s.m. União de um homem e de uma mulher, precedendo as solemnidades estabelecidas pelas leis canônicas, ou civis. O acto de casar; recebimento, matrimonio, núpcias. (p. 421, 1889).

Considerando a definição ora apresentada, inferimos que o casamento, no momento da redação do dicionário, só podia ser concebido como a união de pessoas de **sexos diferentes**, legitimada por cerimônias civis ou religiosas e as implicações sociais dessas cerimônias. Observamos, assim, que para que um relacionamento seja concebido como casamento oficial, de acordo com essa definição, faz-se necessário a realização de cerimônias com caráter formal.

b) Dicionários portugueses da década de 1930/40: Séquier e Melo.

Em um segundo momento deste estudo, consideramos dois dicionários escritos/produzidos em Portugal: Séquier (1931) e Melo (s/d). O dicionário de Séquier – o Dicionário prático ilustrado – é um dicionário escolar comumente utilizado nas escolas portuguesas da década de 1930. Já o dicionário de Melo não apresenta, em suas páginas, o ano de publicação, mas é possível inferir que esse tenha sido produzido nos anos 40, também em Portugal.

Diccionario prático ilustrado (SÉQUIER, 1931)	Dicionário de português (MELO, S/D)
Casamento s.m. (de casar). União legítima entre homem e mulher. Cerimónia nupcial: <i>assistir um casamento</i> . (p. 198).	Casamento , s. m. Acto de casar; união legal de homem e mulher para constituir família; enlace; núpcias; matrimónio; (p. 283).

Considerando as definições apresentadas, é possível evidenciarmos que não há um distanciamento tão amplo entre as definições apresentadas por esses autores e a definição apresentada por Moraes (1889) – Séquier também concebe casamento como união apenas possível quando há relacionamento entre pessoas de sexos distintos. Melo também considera como união que decorre do relacionamento entre pessoas distintas, mas acrescenta outra informação relevante – a proposta de que o casamento pressupõe a intenção de constituir família nuclear, composta por pai, mãe e filhos.

c) Dicionários brasileiros da década de 50 e da década de 80: Bueno (1956) e Nascentes (1981)

Bueno (1956) é um dicionário escolar produzido e distribuído pelo Ministério da Educação na década de 50. Já Nascentes (1981) é um dicionário geral e ilustrado, lançado com o selo da Academia Brasileira de Letras e é composto por 06 volumes.

Dicionário escolar da língua portuguesa (BUENO, 1956)	Dicionário ilustrado da língua portuguesa (NASCENTES, 1981)
Casamento s.m. União legítima entre homem e mulher; núpcias, enlace, matrimônio, bodas. (p. 266)	Casamento , s.m. Ato ou efeito de casar; união legítima entre homem e mulher, matrimônio. (p. 337) (V. I).

Mais uma vez, observamos a concepção de *casamento* como união legítima constituída por pessoas de sexos distintos. Devemos mencionar que, no período de escrita desses dicionários, é pouco provável de se pensar que já se considerava a união entre pessoas de mesmo sexo.

d) Dicionários contemporâneos: Houaiss (2001), Perfeito (2008) e Aulete (2012)

Para a análise que considera os dicionários mais recentemente publicados, utilizamos três dicionários, dos quais um português – Perfeito (2008) e dois publicados no Brasil – Houaiss (2008) e Aulete (2012).

Ressaltamos que a seleção do Houaiss e da obra de Perfeito estão pautadas pela relevância lexicográfica dessas obras. O dicionário brasileiro Houaiss foi, desde a sua primeira edição, “considerado o mais completo dos dicionários da língua portuguesa” (BENNETT, 2014, p. 189). Paralelamente ao Houaiss, utiliza-se, em Portugal, o dicionário de Perfeito, comercializado pela Porto Editora. Embora as obras em questão já estejam inseridas em um contexto de ampliação na concepção de *casamento*, é possível, ainda, encontrar resquícios de definições mais tradicionais.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS, 2001)	Dicionário da língua portuguesa 2008 (PERFEITO, 2008)	Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa(AULETE, 2012)
Casamento <i>s.m</i> 1 ato ou efeito de casar 2vínculo conjugal entre um homem e uma mulher 3 qualquer relação comparável à de marido e mulher. (p. 641).	Casamento <i>s.m.</i> 1 acto ou efeito de casar; 2 contrato celebrado entre duas pessoas que pretendem construir família em conjunto;	Casamento (ca.sa.men.to) sm. 1 União conjugal entre homem e mulher; a relação e a forma de vida familiar dela recorrente(p.147).

A definição apresentada pelo dicionário Houaiss também parte da premissa de uma união possível apenas entre pessoas de sexos diferentes. Por outro lado, observa-se que já aparece uma concepção de casamento que não é, obrigatoriamente, resultado de uma união formal civil e/ou religiosa (acepção de número 3). Ainda considerando a acepção de número 3, pode-se inferir que essa acepção possa ser uma forma prévia da abertura para a ampliação da definição como casamento também possível entre pessoas de mesmo sexo. Já em Perfeito, encontra-se uma definição neutra, que apenas define “contrato celebrado entre duas pessoas”. O verbete não cita casamento como relação apenas entre homem e mulher, mas também não menciona a possibilidade entre pessoas do mesmo sexo.

A última definição apresentada é a de Caldas Aulete. Mesmo a obra sendo publicada após a obra de Perfeito, evidencia-se, mais uma vez, uma definição de casamento tradicional, pautada na relação entre homem e mulher, com vistas a constituição de uma família nuclear: pais + mãe + filho(s).

Com efeito, considerando as definições de casamento nos dicionários analisados, percebemos que ainda não há uma compatibilidade entre o que se apresenta nos dicionários e o que atualmente é apresentado perante a lei sobre o casamento. Perante a lei, o casamento é permitido tanto com a união de pessoas de sexo diferente quanto a de pessoas do mesmo sexo. Já nos dicionários de língua portuguesa, com base nos oito dicionários analisados, apenas um trata a união como a realização do casamento de forma neutra, que é no dicionário de Perfeito (2008).

DEFINIÇÕES PARA CASAMENTO: REFLEXÕES POSSÍVEIS

Considerando as definições já apresentadas, cabem algumas reflexões:

- I. Sendo os dicionários obras oficiais de consulta e que apresentam (ou deveriam) o acervo lexical da cultura de um povo, não deveriam considerar em suas definições o que vem acontecendo na sociedade, por exemplo, o casamento sendo reconhecido também para as pessoas do mesmo sexo?
- II. O que ou quem monitora o conteúdo registrado nos dicionários? O dicionário tendo como uma das finalidades registrar as informações referentes às definições lexicais de uma língua, está de fato exercendo satisfatoriamente tal função, ou será que atrás disso há, também, outros fatores que imbricam num monitoramento do que deve ou não ser registrados num dicionário?
- III. Se há outros fatores, quais fatores são esses?
- IV. As obras de caráter lexicográfico publicadas nos próximos anos manterão definições tradicionais para casamento ou devem trazer definições mais atuais e menos limitadas/preconceituosas?

EM MEIO ÀS MUDANÇAS SOCIAIS, ONDE FICA O LEXICÓGRAFO?

Com o resultado e apresentação da definição de casamento nos dicionários apresentados nesta pesquisa, surgiram muitas dúvidas, as quais certamente não serão respondidas neste trabalho. Assim, acreditamos que há a necessidade de se realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre as questões que foram levantadas com este trabalho para que, conseqüentemente, se abra um espaço maior para reflexão e possíveis respostas e soluções das dúvidas quanto à produção de dicionários. Por outro lado, devemos retomar a última pergunta apresentada no item anterior – As obras de caráter lexicográfico publicadas nos próximos anos manterão definições tradicionais para casamento ou devem trazer definições mais atuais e menos limitadas/preconceituosas? Não pretendemos, nesta seção, responder a essa pergunta, mas ainda refletindo – como fizemos na seção anterior. Dessa vez, visamos refletir sobre o papel do lexicógrafo frente às mudanças sociais que, inevitavelmente, afetam as definições apresentadas nos dicionários de língua portuguesa.

O lexicógrafo (cf. Houaiss, 2001, p. 1750), é aquele que pratica a lexicografia, dicionarista. Devemos salientar a relevância social desses profissionais, mas também compreendemos como muitos fatores influenciam, de forma significativa, a redação dos nossos dicionários.

Nesse sentido, concordamos com Correia (2009, p. 104-105) que nos mostra que temos de levar em consideração que

os dicionários constituem descrições dos vocabulários representativos de uma dada língua e, por outro, que os dicionários são feitos e editados por seres humanos passíveis de terem os seus próprios preconceitos, não é de estranhar que os preconceitos próprios de cada sociedade transpareçam no dicionário, através de forma específica como o lexicógrafo descreve determinadas unidades.

Considerando essa assertiva da autora, temos ainda de pensar que os lexicógrafos enfrentam um verdadeiro “dilema” na construção de seus verbetes. Consideramos as dificuldades que permeiam o processo de lematização, a escolha pela separação dos itens lexicais em homônimos ou sinônimos ou, até mesmo, a consideração ou não de itens que já passaram por processos de lexicalização. Mas, além de todas essas dificuldades, acreditamos que a noção do “politicamente correto” é uma das mais complicadas. Ainda considerando Correia (2009, p.106), refletimos que

Actualmente, no tratamento das unidades que são passíveis de expressar preconceitos, o lexicógrafo é alvo de uma tensão que o obriga constantemente a ter de optar entre descrever os usos efectivos das unidades lexicais, perpetuando, desse modo, as marcas lexicais da discriminação, ou a 'legislar' linguisticamente, estabelecendo aquilo que é, ou não, social e politicamente correcto na sociedade de seu tempo, isto é, não deixando transparecer no seu discurso lexicográfico nem os preconceitos que estão já lexicalizados, nem eventualmente os seus próprios preconceitos.

Assim, acreditamos que o trabalho do lexicógrafo decorre de tensões de natureza linguística e extralinguística, mas que, em meio ao dilema, é necessário um posicionamento assertivo por parte desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos não haver dúvidas de que os dicionários são obras necessárias para melhor compreensão do código escrito e para a ampliação do léxico. Por outro lado, devemos ter consciência de que, por vezes, as definições apresentadas nos dicionários não correspondem fidedignamente aos usos efetivos nas línguas naturais.

Isso porque há um outro fator (ou outros fatores) que são considerados para a descrição e registro da definição das palavras nos dicionários. Isso implica diretamente no que encontramos nas obras lexicográficas disponibilizadas aos usuários de uma língua. Como grande exemplo, temos a definição de casamento que, embora socialmente e, sobretudo, diante da lei, é reconhecida como uma união entre duas pessoas, independente do sexo, por outro, nos dicionários, conforme pudemos observar, o que vem sendo colocado sobre casamento é uma definição que não está coerente com a lei e não contempla todos os tipos de união.

Para chegarmos a essa compreensão, utilizamos 8 dicionários, escritos em Portugal e no Brasil – dicionários gerais e dicionários escolares, escritos em momentos diferentes. A análise desses dicionários nos levou a refletir sobre os dilemas enfrentados pelos lexicógrafos ao redigir os verbetes para os dicionários, uma vez que há a dúvida entre ser politicamente correto ou ser coerente com os usos efetivos da língua.

Diante desse dilema, parece-nos ser adequado mencionar que os dicionários devem extrapolar a noção do politicamente correto e passar a apresentar, em seus verbetes, definições menos marcadas por uma visão bastante tradicional e menos preconceituosa. Esperamos, em breve, poder consultar dicionários mais completos e coerentes que não apresentem nenhuma forma de preconceito.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. (2º ed.).

BENARROCH, Myriam. A LEXICOGRAFIA EM MOVIMENTO: DO HOUAISS1 (H1) AO GRANDE HOAUISS (GH2) PASSANDO PELO DÉROM (DICTIONNAIRE ÉTYMOLOGIQUE ROMAN). DATAÇÃO E ETIMOLOGIA DO LÉXICO HEREDITÁRIO. In: **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia (v.VII). ISQUERDO, Aparecida Negri; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani (orgs.). Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

CORREIA, Margarita. **Os dicionários portugueses**. Alfoje: Editorial Caminho, 2009.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. (7º ed.). Rio de Janeiro: ministério da educação e cultura, 1956.

HOAUISS, Antônio; VILLAR, Mário de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Editora objetiva, 2001.

MELO, A. Sampaio; MELO E SAMPAIO, A. **Dicionário de português**. Porto: Editora Porto, s/d.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Tradição lexicográfica portuguesa: Bluteau, Morais e Vieira. In: **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Oliveira, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2001.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário ilustrado da língua portuguesa da Academia Brasileira de Letras**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1981. v.2.

PERFEITO, Abílio Alves Bonito *et al.* **Dicionário da língua portuguesa 2008**. Porto Editora, 2008.

SÉQUIER, Jayme de. **Diccionario práctico ilustrado**. Porto: Livraria Chardron, 1931.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da lingua portuguesa**. Lisboa: Empreza Litteraria Fluminense, 1890.

ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA LINGUAGEM FIGURATIVA RELATIVA AOS ESTEREÓTIPOS DE “HOMEM” E “MULHER” NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Data de aceite: 01/03/2024

Sérgio Nunes de Jesus

Professor Doutor EBTT, de Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *campus* Cacoal-RO

Maria Cristina Ramos Borges

Professora Doutora, Aposentada da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *campus* Rolim de Moura-RO

C. Ferrarezi Jr.

Professor Doutor, Titular de Semântica, do Instituto de Ciências Humanas e Letras, da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, *campus* Alfenas

A fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades. Devemos considerar o caráter das mulheres como sofrendo de certa deficiência natural (Aristóteles, In: Beauvoir, Simone, 1970).

RESUMO: O artigo pretende, utilizando dados colhidos na cidade de Lins, SP, (1995), mostrar o comportamento ideológico diferenciado entre “homem” e “mulher” ocorrente em discursos cotidianos no Brasil. Na atual condição de parte reacionária da sociedade brasileira, especialmente depois dos quatro anos de governo de extrema direita reacionária de Jair Bolsonaro, tais comportamentos parecem ter-se intensificado, a despeito de queda anterior até por volta de 2019. São atrelados a esse comportamento ideológico calamidades sociais como o aumento irrefreado de casos de feminicídio e de discriminação a mulheres e minorias ligada a questões de gênero. Cumpre ressaltar que o artigo não apresenta nem defende ideologias de cunho feminista, mas se rende a constatações decorrentes de pesquisa de campo.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Ideologia de gênero no Brasil. 2. Visão social da mulher. 3. Relação entre sentido e ideologia. 4. Língua brasileira. 5. Preconceitos.

IDEOLOGICAL ASPECTS OF FIGURATIVE LANGUAGE CONCERNING THE STEREOTYPES OF “MAN” AND “WOMAN” IN BRAZILIAN PORTUGUESE

ABSTRACT: The article intends, using data collected in the city of Lins, SP, (1995), to show the different ideological behavior between “man” and “woman” occurring in everyday discourses in Brazil. In the current condition of the reactionary part of Brazilian society, especially after the four-year extreme right-wing reactionary government of Jair Bolsonaro, such behaviors seem to have intensified, despite previous decline until around 2019. Linked to this ideological behavior are social calamities, such as the rampant increase in cases of femicide and gender discrimination against women and minorities. It should be emphasized that the article does not present or defend ideologies of a feminist nature, but surrenders to findings arising from field research.

KEYWORDS: 1. Gender ideology in Brazil. 2. Social view of women. 3. Relationship between meaning and ideology. 4. Brazilian language. 5. Prejudices.

ASPECTOS IDEOLÓGICOS DEL LENGUAJE FIGURATIVO EN RELACIÓN CON LOS ESTEREOTIPOS DE “HOMBRE” Y “MUJER” EN EL PORTUGUÉS BRASILEÑO

RESUMEN: El artículo desea, desde datos recogidos en la ciudad de Lins, SP, (1995), mostrar el diferente comportamiento ideológico entre “hombre” y “mujer” que ocurre en los discursos cotidianos en Brasil. En la condición actual de la parte reaccionaria de la sociedad brasileña, especialmente después de los cuatro años de gobierno reaccionario de extrema derecha de Jair Bolsonaro, tales comportamientos parecen haberse intensificado, a pesar de la disminución anterior hasta alrededor de 2019. A este comportamiento ideológico se unen calamidades sociales como el aumento desenfrenado de los casos de feminicidio y la discriminación de género contra las mujeres y las minorías. Cabe señalar que el artículo no presenta ni defiende ideologías de carácter feminista, sino que se rinde a las conclusiones derivadas de la investigación de campo.

PALABRAS-CLAVE: 1. Ideología de género en Brasil. 2. Visión social de la mujer. 3. Relación entre significado e ideología. Relación entre significado e ideología. 4. Lengua brasileña. 5. Prejuicios.

INTRODUÇÃO

As línguas naturais se adequam, sócio-histórico e culturalmente às necessidades expressivas das comunidades que as utilizam. Essas necessidades expressivas são definidas pela *visão de mundo* que a comunidade desenvolve ao longo de sua história. A visão de mundo é resultante de um conjunto bastante complexo de elementos que atuam sobre o indivíduo, seja ele socializado ou não. Obviamente, o processo de socialização aumenta a influência cultural sobre cada falante, permitindo que se construam visões de mundo compartilhadas em certos grupos.

No Brasil, a recente ascensão de Jair Bolsonaro, governante autodeclarado como “conservador” e “de direita”, efervesceu os preconceitos nacionais contra certos grupos sociais, entre eles, mulheres e minorias identitárias, incluindo as de gênero.

Essa situação, mesmo que temporária, têm se refletido no comportamento social geral, sendo que os índices de feminicídio e de violência contra a mulher e contra minorias de gênero tem aumentado grandemente nos últimos quatro anos, revelando que o preconceito contra essas pessoas transcende os limites de linguagem e chega às agressões corporais e morais.

Tal discriminação acentuada tem como base aspectos da dita “moral da direita”, baseada em estereótipos de *família, indivíduo produtivo e sociedade capitalista*. Esses estereótipos apresentam longo histórico no campo social, infelizmente, não apenas das sociedades ocidentais, como também o restante do mundo.

Uma das hipóteses mais recorrentes para isso se baseia nas formulações religiosas e na pretensa culpa das mulheres em relação ao “pecado original” e a origem dos males da humanidade. Documentos antigos da Igreja Romana já atestavam essa hipótese, como se pode ver na maioria das religiões ocidentais e no islamismo, por exemplo. Nelas, as mulheres são consideradas responsáveis diretas e únicas pelo surgimento do pecado no mundo e, por isso mesmo, consideradas irremediavelmente culpadas pelo sofrimento da humanidade, o que justificaria seu tratamento desigual.

No cristianismo, embora a Bíblia diga claramente que “como por um homem entrou o pecado no mundo, e pelo pecado a morte, assim também a morte passou a todos os homens por isso que todos pecaram.” (Romanos 05:12), ainda assim as mulheres são consideradas culpadas pela origem do mal na Terra, o que é repetido em muitos documentos oficiais católicos. Em uma Bula do Papa Inocêncio VIII, datada de 1484, por exemplo, diz-se:

Que há de ser a mulher senão uma adversária da amizade, um castigo inevitável, um mal necessário, uma tentação natural, uma calamidade desejável, um perigo doméstico, um deleite nocivo, um mal da natureza? [...] A mulher, que solitária medita, medita no mal. [...] E, por serem mais fracas na mente e no corpo, não impressiona que se entreguem com mais frequência aos atos de bruxaria [...]. Mas, a razão natural disso é que a mulher é mais carnal do que o homem, o que se evidencia pelas suas muitas abominações carnis. E convém observar que houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem. E como, em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, ela sempre decepiona e mente (*Malleus Maleficarum*, p. 115-6).

Em suma, a visão tradicional da Igreja Romana, alimentada por séculos a fio, embora contrária à visão escriturística, é de que Deus errou na criação das mulheres, que saíram das mãos divinas como “animais imperfeitos” e, por isso mesmo, foram as ocasionadoras do pecado original. Essa visão, se alimentada, há de ter consequências estruturantes no ambiente social, sem dúvida alguma. E foi isso que ocorreu ao longo dos séculos no Brasil e que se exacerbou nos últimos anos.

Pinsky (2013) e Lerner (2019) atestam que, a esse fator de cunho religioso, acrescentam-se questões biológicas, como a menor força física feminina (no geral),

tradições sociais infundadas e crenças místicas, como uma maior tendência das mulheres para a feitiçaria (é muito mais fácil ver bruxas do que bruxos nas histórias infantis), além de uma mente pretensamente emotiva e irracional. Todos esses fatores concorrem para a criação de uma visão distorcida de mundo acerca das mulheres e, quando fomentados, se tornam parte de uma lógica funesta que baseia preconceitos e justifica atos de violência.

Diante desses fatos, este artigo pretende levantar termos e expressões utilizados pelo povo estereotipicamente em relação ao sexo feminino, tecendo relações entre essas formas linguísticas e a construção ideológica da cultura brasileira acerca do dito *sexo frágil*, seus condicionamentos da infância à velhice, a posição social, as funções orgânicas, o campo profissional, o estereótipo da mulher-objeto, a moral imposta, os valores sexual e social etc. Diretamente no campo das significações, procuram-se os sentidos dos termos encontrados, com a fidelidade necessária a esse tipo de estudo.

ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS

Como dito, as línguas experimentam constantes transformações para dar conta das necessidades expressivas dos falantes em cada comunidade. Porém, essas adaptações não são fortuitas ou desprovidas de fundamento. É a cultura de cada sociedade, cultura esta que impõe uma visão de mundo a todos os indivíduos que não tenham consciência desse processo, que motiva tais adaptações.

Ao longo da história sociocultural de uma comunidade, portanto, cria-se uma forma de expressão capaz de dar conta das práticas consuetudinárias, da moral, da ética, das relações sociais, econômicas, parentais, enfim, de todo o “mundo cotidiano” dessa mesma comunidade, forma de expressão que, obviamente, vai estar incrustada com todo o arsenal ideológico que a visão de mundo dos falantes sustenta. Não sem razão, Volóchinov (2018) sustentava a natureza iminentemente ideológica da palavra. Assim, não é a língua que é machista ou feminista, mas ela reflete diretamente, em suas diferentes formas de expressão, os valores de uma sociedade machista ou feminista.

Por isso é que a língua brasileira nos mostra uma dependência e uma subordinação da mulher ao homem, uma desigualdade de papéis masculinos e femininos e valores ideológicos discriminatórios em relação às mulheres e outras minorias associadas a elas (como ocorre, por exemplo, com sujeitos gays, que acabam “emprestando” da visão de mulher que a sociedade alimenta uma série de elementos discriminatórios). Hall (1959) já dizia que língua e gênero estão ligados de diversas formas. E, hoje, sabemos que as formas que os ligam são os estratos ideológicos que se relacionam a uma e outro.

Tomemos como base a questão da “invisibilidade” da mulher, que se manifesta em campos diversificados, embora já se possa dizer que diminuiu com o passar dos anos. Nos ambientes sociais – clubes, bares, salões de jogos etc. – nas companhias particulares, nas diretorias governamentais, nos altos escalões das empresas, no campo legislativo e

até mesmo no núcleo familiar, normalmente, são os homens que decidem e que ocupam as funções de maior visibilidade, com raras exceções. A figura feminina é notada por sua ausência ou por sua passividade, passividade esta que é costumeiramente associada a uma pretensa “feminilidade” da pessoa, aliás, bem-vista socialmente. Entre as “virtudes” femininas mais destacadas na construção socioideológica brasileira estão a passividade, a delicadeza, as habilidades manuais e culinárias, a economia doméstica, a beleza corporal, a cortesia, a emotividade associada a uma baixa racionalidade e uma voz “doce”.

Essas “virtudes”, elogiadíssimas no ambiente social, fundamentam um estereótipo quase infantil de mulher fragilizada, aquele evidente na maioria das chamadas “princesas da Disney”. Com tal estereótipo, as mulheres são vistas como naturalmente impedidas de exercer um grande conjunto de atividades sociais, profissionais e de gestão da sociedade. No Brasil, este último aspecto fica ainda mais evidente no campo legislativo, em que apenas 14,80% das vagas são ocupadas por mulheres, contra uma média mundial de 30%, segundo dados do Observatório Nacional da Mulher na Política, do Congresso Nacional, número que baixa para 8% quando se analisam os cargos de comando do poder legislativo em todos os níveis. Aliás, com base nas últimas eleições, formaram-se mais de 900 câmaras municipais que não contam como uma única representante feminina em seu plantel de vereadores. Enfim, caberia perguntar por que muitas comunidades não elegem mulheres. A resposta é clara: porque baseiam suas escolhas para posições de mando social em sua visão de mundo ideologicamente distorcida. Mas, voltemos à questão linguística.

Como a língua reflete essa complexa construção ideológica, vamos nela encontrar, portanto, formas de expressão que correspondam à ideologia vigente. Para compreender essa correlação, veremos, no próximo subtítulo, alguns exemplos reveladores de como tal expressão ideológica das questões de gênero acontece.

IDEOLOGIA DE GÊNERO REVELADA NA LÍNGUA BRASILEIRA

Neste subtítulo, elencamos um conjunto de formas de expressão do português brasileiro coletadas em Lins, SP, que nos mostram como a língua reflete uma visão distorcida do elemento feminino na sociedade, uma vez que é reflexo da visão de mundo dos falantes.

Um fato visível no português é a invisibilidade feminina nos *pronomes indefinidos*. Sabe-se que tais pronomes de referência à pessoa – *ninguém*, *alguém* e *outrem* – não podem ser considerados nem femininos nem masculinos, pois não trazem marca de gênero. Entretanto, a concordância nominal, quando se faz necessária, é feita com o adjetivo em sua forma masculina. Vejamos: “Ninguém *famoso* compareceu ao show.” ou ainda “Ficava na janela a ver se alguém *conhecido* passava.”.

Quando, entretanto, ouvimos sentenças onde a concordância de tais indefinidos se faz com a forma feminina, constatamos que, na realidade, esta não se dá com os indefinidos

ninguém, alguém e outrem, e sim com a pessoa a que se referem os pronomes: “Nunca vi ninguém tão *bonita* quanto Maria” ou “Alguém anda *saudosa* dos pais”. No primeiro exemplo, a concordância se dá com o nome *Maria* e no segundo, com a pessoa que o falante tinha em mente. Em ambos a concordância não se deu com o pronome indefinido e sim com o seu referente.

Outro exemplo é a *concordância com concorrência de gênero*. É aspecto conhecido que, num contexto onde se verifica a concorrência de gêneros, ou seja, figuram juntas uma ou mais formas masculinas e femininas, pode-se constatar que o adjetivo posposto que as determina é usado obrigatoriamente no masculino plural. Assim “Homens e mulheres *idosos*”.

Outra expressão do predomínio da forma masculina sobre a feminina encontra-se nas palavras usadas para sintetizar substantivos de gêneros diferentes. Suponhamos que alguém tenha um irmão e uma irmã. O modo de referir-se a eles é *meus irmãos*. O mesmo acontece com o pai e mãe – *pais* –, com o vizinho e a vizinha – *vizinhos* –, rei e rainha – *reis* –, enfim, um número ilimitado de formas que, quando expressas em pares, têm o masculino como elemento de referência.

Ainda há a escolha do pronome pessoal masculino de terceira pessoa do plural, quando há mistura de referentes, isto é, quando temos nomes masculinos e femininos juntos. Na frase “*João e Maria saíram*”, se quisermos substituir os nomes próprios por um único pronome, só temos uma saída – *eles* (*Eles saíram*). Isso também se aplica no caso de uma sala de aula. Se tivermos 39 alunos, sendo 38 do sexo feminino e 01 do sexo masculino, o professor terá que se referir a eles como *meus alunos*.

Outro aspecto interessante dessa forma ideológica de expressão se dá pelo uso de termos considerados genéricos. Assim, vemos: “*O homem* conquistou a lua.”, “*Os brasileiros* são alegres.”, “*Os trabalhadores* estão em greve.” e “*Os governantes* aumentaram nossos impostos.”. Esse uso *genérico* da forma masculina não causa problemas em relação à identificação dos referentes a ele associados. Por outro lado, o contrário limitaria o conjunto de referentes: com “*A mulher* conquistou a lua”, não estaríamos nos referindo ao conjunto de seres humanos, e sim a um elemento desse conjunto, porque a palavra *mulher* não é usada para designar “qualquer indivíduo pertencente à espécie animal que apresenta maior grau de complexidade na escala evolutiva”. Essa é, entretanto, a significação primeira da palavra “homem”. Isso é estabelecido consuetudinariamente e apenas forma masculina pode englobar os dois sexos.

Apesar dessa característica, o uso genérico do substantivo masculino pode, em certos contextos, tornar-se ambíguo. Vejamos: “*Os mongóis foram grandes conquistadores. Nas localidades a que chegaram, tomaram dos camponeses suas terras e prostituíram suas mulheres*.”. Neste exemplo, *mongóis* refere-se, obviamente, ao povo mongol, sem distinção de sexo e idade. Mas, certamente, nenhuma mulher ou criança mongóis “*prostituíram mulheres*”. No final da frase, o assunto deixou de ser genérico para ser especificamente

masculino. Esse – a confusão entre genérico e particular – é um típico fenômeno linguístico que excluiu da humanidade, na maioria das vezes, as mulheres, principalmente quando as frases têm referências históricas.

Assim, no que tange a essas formas de expressão da linguagem portuguesa, a desvantagem do dito *segundo sexo* é grande. Os meninos ouvem, desde cedo, termos masculinos referindo-se a eles, mas as meninas precisam aprender que, em certos contextos, estão escondidas nos “homens”.

Ainda podemos ver que a “ofensa”, categoria linguística classificada entre os *atos de fala* (no sentido austiniano), ganha maior ou menor intensidade quando relacionada ou não, respectivamente, às virtudes de que tratamos antes como associadas ao estereótipo feminino. Assim é que algumas expressões de ofensa se constituem como mais graves que outras quando dirigidas a uma mulher. É considerado mais pejorativo chamar uma mulher de “gorda” ou “barriguda” (fator ligado à “virtude” da perfeição corporal em conformidade com os estereótipos da época) do que de “burra”, algo que é considerado “normal” no gênero. Então, justamente porque esse é um fator considerado relevante na estereotipia feminina, um verdadeiro arsenal de gírias e apelidos ofensivos dirigidos a mulheres que estejam fora do padrão estético vigente surge na língua. Entre esses termos, podemos destacar palavras e expressões como *baleia, baleote, balofa, balona, bolota, barril, bolo fofo, bujão, Casa da Banha, cintura de pacu, cintura de moeda, cintura de bujão de gás, elefante, espaçosa, planetária, Mar e Terra, redonda* etc., usadas com certa normalidade não apenas por homens, mas também por outras mulheres que desejam insultar gravemente uma mulher. Já dizer que o cérebro da mulher é constituído por *Tico e Teco*, que ela é *lerda, lesa, lenta, loira* (no sentido de *burra*) *incompetente ou incapaz de fazer certas coisas é prática que se vê comumente de mulheres referindo-se a si mesmas!*

Em relação à *velhice*, mulher de cabelos brancos é *velha* e homem de cabelos brancos é *charmoso*. A mulher vai envelhecendo e se tornando *bagulho, sucata, traste, coroa* etc. Por essa razão há uma pressão social desigual em relação à *velhice* para homens e mulheres. Estas, para se desvincularem de uma avaliação pejorativa, muitas vezes apelam para tinturas de cabelo, tratamentos faciais e corporais muitas vezes agressivos e com risco à vida, e assim, tentam esconder como podem a sua idade. Sentenças como “*Você está se descuidando, assim ele arranja outra.*” são reveladoras dessa pressão social desigual sobre as mulheres.

No que tange à construção de expressões de cunho idiomático, é comum que a palavra “homem” apareça nas construções em sentido positivo, enquanto a palavra mulher aparece em sentido pejorativo em uma expressão aparentemente equivalente. Vejamos:

1. *Homem da rua* – indivíduo popular;
2. *Homem da vida* – indivíduo muito experiente;
3. *Homem à-toa* – indivíduo sem atividades no momento;
4. *Homem do povo* – indivíduo considerado representativo dos interesses e opiniões do homem comum;
5. *Homem que não leva desaforo pra casa* – indivíduo de atitude, de atos incisivos;
6. *Homem bom de conversa* – indivíduo agradável para conversar, com conteúdo e boas maneiras para falar.

Veja-se como a palavra “mulher” aparece nas seguintes expressões equivalentes, mas com sentido pejorativo:

1. *Mulher da rua* – meretriz;
2. *Mulher da vida* – vagabunda, meretriz;
3. *Mulher à-toa* – meretriz, mulher enganadora ou sedutora;
4. *Mulher do povo* – meretriz;
5. *Mulher que não leva desaforo pra casa* – mulher revoltada, mal educada, grosseira;
6. *Mulher boa de conversa* – mulher fofoqueira, faladeira, perigosa e enganadora.

Vale a pena ressaltar, também, o caso das *metáforas zoomórficas* usadas para a mulher, nas quais encontramos a mesma dicotomia ideológica notada nos exemplos acima, de maneira que a mesma base de analogia metafórica, isto é, a comparação com o mesmo animal, é, geralmente, positiva para o homem e pejorativa para a mulher. Vejamos alguns exemplos:

1. *Cachorro* – cadela;

Cachorro (cachorrão) – homem que tem muitas parceiras sexuais ou comportamento descolado e malandro (aceitável para homens);

Cadela – mulher de procedimento censurável, desavergonhada, meretriz.

2. *Galo* – galinha;

Galo – homem dominador, que manda na área, que “canta” no terreiro; também, homem que tem orgasmo muito rápido;

Galinha – mulher promíscua, que se entrega sexualmente sem resistência, meretriz.

3. *Cavalo* – égua;

Cavalo – homem viril; homem bruto (aceitável para os homens);

Égua – mulher feia ou promíscua.

4. *Garanhão* – potranca;

Garanhão – homem viril, homem belo e forte;

Potranca – jovem atraente considerada boa apenas para se ter relações sexuais.

5. *Touro* – vaca;

Touro – homem viril, forte, musculoso, embora possa ser usado, também como sinônimo de “homem traído”;

Vaca - mulher de procedimento censurável, desavergonhada, meretriz.

No escopo dessa construção ideológica de discriminação de gênero que a língua expressa, um conceito parece ser o ápice do desequilíbrio na visão social dos estereótipos de homem e de mulher: a *virgindade*. Esse conceito raramente é aplicado como sendo essencial a homens, embora isso seja possível. *Virgindade* é, como virtude, um atributo tipicamente feminino. Assim é que, com base na assimetria de sentido existente entre as expressões usadas para a *mulher não-virgem* e para *homem virgem*, observa-se que o desvirginamento da mulher solteira é vergonhoso, enquanto é a virgindade do homem que é tida como anormal, ainda que as sanções sociais se façam sentir muito mais sobre o sexo feminino. Portanto, expressões como *piranha*, *vagabunda*, *mulher-fácil*, *piriguete*, e *cadela* são aplicadas a mulheres solteiras que perderam a virgindade, mas não têm correlatas para homens na mesma condição. Por outro lado, existem expressões como *mulher-moça*, *moça*, *mulher casta*, *mulher-donzela*, *donzela* e *senhorita* que, na maioria das regiões brasileiras, não apresentam correlatas para homens em mesma condição.

Porém, a moral do duplo valor ultrapassa o campo sexual e estende-se também ao campo social. Basta a mulher comportar-se com mais espontaneidade que a sociedade já a marginaliza. A ela não é permitido falar alto na rua, encontrar-se em botequins, frequentar certos locais sozinha, dirigir-se a qualquer homem ou convidá-lo para sair ou dançar, pois há expressões que lhe serão negadas nesses casos: *mulher direita*, *mulher honesta*, *mulher comportada*, *mulher educada*, *mulher descente*.

Nesse campo do comportamento social, vale a pena ressaltar dois verbos encontrados na língua portuguesa: *ir* e *levar*. Vejamos a frase: “*João leva Maria à praia*.”. O objeto do verbo *levar* em frases desse tipo só pode ser uma mulher, uma criança, uma pessoa enferma ou aleijada ou um idoso. Dificilmente será outro homem que esteja em condição equivalente a “João”. Quando os dois indivíduos se equivalem, preferem-se estruturas como: “*João vai com Pedro à praia*.” ou “*João e Pedro foram juntos à praia*.”. Se o sujeito é do sexo feminino e o objeto do masculino, optamos, não raro, pelo verbo *ir*: “*Maria vai (mas não leva) com João à praia*.”. Enfim, em casos assim, na nossa língua, se João e Maria têm as mesmas condições físicas e etárias, Maria, normalmente, não ocupa a posição de sujeito do verbo *levar*. Consuetudinariamente, só se usa a frase *Maria leva João à praia*, se Maria for responsável por João, se ele for doente ou uma criança.

É interessante também observarmos frases como “*Vou com minha namorada à praia.*”, em que o verbo *ir* reflete uma autonomia de ação por parte do homem, mas subentende uma dependência feminina, pois para ele esse enunciado equivale a “*Vou levar minha namorada à praia.*”.

Ainda em relação à passividade da mulher, veja-se essas expressões: *encomendar bebê, ganhar bebê, ele fez um filho nela*. Nelas, a participação feminina é quase nula, senão totalmente nula. Em *encomendar bebê*, *encomendar* encontra-se no dicionário como “o ato de pedir a outra pessoa para fazer alguma coisa”; *ganhar*, na expressão acima, equivale a “receber” em total passividade; em “*ele fez um filho nela*”, a atividade de fecundação é atribuída totalmente ao homem, que, nesse caso, assume também o papel de beneficiário, pois é “*ela quem lhe dá*” um filho.

O verbo *engravidar*, embora admita sujeito do sexo feminino (*Ela engravidou*), é o resultado de um ato praticado pelo sexo masculino. É “*ele quem a engravida*”.

Ainda no campo da relação social do casamento, quando o homem diz “*minha mulher*”, com isso dá o sentido de “*minha esposa*”. Por outro lado, se a mulher diz “*meu homem*”, o sentido comum é de “*meu amante*” ou “*meu amásio*”, mas nunca de “*meu esposo*”. Da mesma forma, as expressões “*solteirona*” e “*solteirão*” são semântica e ideologicamente assimétricas. Enquanto a primeira expressa uma condição de “frustração” e “rancor”, a segunda expressa “liberdade” e “possibilidade de realizar aventuras”.

É interessante perceber que há um ato social em que a mulher continua aparentemente sendo “*mulher*”. É na cerimônia de casamento, quando oficiante legal usa a fórmula oficial do matrimônio: “*Eu vos declaro marido e mulher*”, ao invés de “*Eu vos declaro marido e esposa*” ou “*esposo e esposa*”. É como se, para ela, tudo continuasse da mesma forma, pois, se antes já era mulher, continua sendo. Para o homem, entretanto, há uma mudança, ele deixa de ser “*homem*” para tornar-se “*marido*”, uma vez que ele será o “cabeça” da família.

Outro aspecto, agora ligado à antroponímia (embora recentemente transformado em opcional no Brasil, mas ainda vigente e desejado por muitas pessoas), está no fato de que, quando se casa, a mulher pode adotar o sobrenome do marido, mas não o contrário. É como se o novo nome revelasse uma *marca de propriedade*. E em alguns casos, a mulher chega a abdicar do seu nome e passa a chamar-se somente o nome do marido – a *Sra. João Albuquerque*.

Carlos Drummond de Andrade mostra esse problema em sua crônica “Divorciou? Tirou o nome”:

Mulher divorciada não precisa mais usar o nome do ex-marido, se ganhar contra ele a causa na Justiça. E se perdê-la, muito menos, pois o **ex** é que lhe exigirá o corte do nome.

Muito bem. Isso de adicionar ao nome de registro civil da mulher o sobrenome do marido lembrava – desculpem a crueza da comparação – a marca do fazendeiro impressa na anca da rês de sua propriedade. Impressa a ferro em brasa... No casamento, a operação dispensa o ferro incandescente, com as iniciais ou o símbolo do proprietário, reduz-se a simples anotação em cartório, mas dá na mesma: aquela mulher está marcada; se fugir, será fatalmente reconhecida; se a roubarem, o ladrão fica desmascarado (Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 13 dez. 1977).

A própria visão social de contrair núpcias é vista como negativa, como a perda da liberdade, para o homem e como positiva, um ganho significativo para a mulher. Assim, é comum ouvirmos expressões que mostram que o homem que deseja casar é *louco, bobo, imbecil, otário, babaca, foi fisgado, caiu no golpe do baú, está sendo enganado, está cego de paixão*. Já em relação à mulher, para o mesmo ato social atribuem-se adjetivos como *inteligente, esperta, sortuda, feliz, garantida e abençoada*. Já ouvimos, em certas ocasiões, a seguinte frase: “*O homem nasce, cresce, fica bobo e casa.*”, que não tem correlata para as mulheres.

Para encerrar nossos exemplos, se considerarmos as duas palavras em si, veremos quem em seu uso metafórico, “*homem*” e “*mulher*” também apresentam sentidos associados a valores ideológicos assimétricos. Nesses casos, podemos constatar que o sexo feminino é associado a valores inferiores. Em expressões como “*ser homem*” (*Seja homem, rapaz!*), *agir como homem* (*Se comporte como homem!*), a expressão tem conotações positivas: corresponde a *agir com bravura, ser valente, corajoso, honesto, viril, manter a palavra dita etc.* Já “*agir como mulher*” é associado a *ser covarde, maricas, frágil, cheio de mi-mi-mi etc.*

Poderíamos, aqui, multiplicar os exemplos à casa das centenas ou dos milhares, mas os que demos, cremos, são suficientes para demonstrar como muitas formas de expressão já consolidadas no português brasileiro deixam transparecer ideologicamente a assimetria sociocultural que vige em nossa sociedade. Passemos, então, às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver, a língua de uma comunidade de falantes é construída ao longo da história para representar todos os aspectos da visão de mundo compartilhada pelos falantes. Assim, uma língua utilizada por uma comunidade em que as estereotipias estão presentes e em que, no caso específico deste estudo das concepções de “homem” e “mulher”, são gritantemente assimétricas e desfavoráveis à mulher, essa língua apresentará formas de expressão que deixem isso bastante claro. Enfim, a ideologia que sustenta uma visão de mundo de uma pessoa aflora na linguagem dessa pessoa de maneira inevitável.

Por isso, apesar de constataremos repetidas conotações degradantes nos termos relativos à mulher, isso não significa que a mera mudança da linguagem resolveria o problema e, muito menos, que devamos aceitar que tal discriminação se perpetue. Explicamos melhor: *linguagem*, *pensamento* e *cultura* agem em constante interinfluência. Como forma majoritária da expressão de nossos pensamentos e de nossa cultura, a linguagem os influencia, assim como é influenciada. Mas, nesse processo, os fatores mais determinantes da visão de mundo são a cultura e o pensamento, que são representados pela linguagem.

Logo, para que a linguagem se altere, é essencial que haja mudanças culturais e de pensamento, isto é, de visão de mundo, no sentido tratado neste artigo. Assim, justamente por não aceitarmos que essas formas de discriminação se perpetuem quer contra mulheres, quer contra quaisquer outros grupos sociais, devemos agir na direção de alterar as concepções estereotipadas sobre os seres humanos, seus os gêneros, religiões, grupos ou tribos sociais etc., defendendo incansavelmente a diversidade humana como seu maior valor intrínseco.

Obviamente que, pelo seu dinamismo, a língua se modificará e até criará expressões diferentes quando a visão de mundo for modificada. Quando as necessárias mudanças sociais e culturais ocorrerem, as mudanças linguísticas serão acarretadas - e não vice-versa. Porém, cumpre notar que as mudanças linguísticas costumam ser mais lentas que as mudanças socioculturais. Temos, portanto, um grande percurso em busca de simetria social e respeito democrático à nossa frente.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro, Ed. Delta S.A., 1970.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: 1. Fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

DUBOIS, Jean, *et alii*. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1993.

FARBER, Seymour M. **Quem é a mulher**. Simpósio compilado por Seymour M. Farber e Roger H. L. Wilson. Tradução de Sylvia de Oliveira Jatobá. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1966.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Tradução de Áurea B. Weisenberg. Petrópolis: Vozes, 1971.

INSITORIS, HEINRICH. **Malleus Maleficarum**: o martelo das feiticeiras. Tradução de Paulo Fróes. 21. ed. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 2010.

LAVWE, Paul-Henry Chamboatde. **Imagem da mulher na sociedade**. Tradução de Geny C. Pinto. São Paulo: Senzala, 1967.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**. Edição Digital. São Paulo. Editora Cultrix, 2019.

MEAD, Margaret. **Macho e fêmea, um estudo dos sexos num mundo de transformações**. Tradução de Margarida Maria Moura. Petrópolis: Vozes, 1974.

PINSKY, Jaime. **12 Faces do Preconceito**. 11. ed. São Paulo. Editora Contexto, 2013.

RECTOR, Mônica. **A linguagem da juventude**: uma perspectiva geossociolinguística. Petrópolis: Vozes, 1975.

SILVA, Carmem da. **A arte de ser mulher**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.

STUDART, Heloneida. **Mulher, objeto de cama e mesa**. Petrópolis: Vozes, 1975.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução e notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

UM CONTEXTO RELEVANTE PARA ENSINAR E APRENDER PORTUGUÊS

Data de submissão: 08/01/2024

Data de aceite: 01/03/2024

Dóris Cristina Gedrat

Universidade Luterana do Brasil

Curso de Letras

<https://lattes.cnpq.br/1209616662302329>

RESUMO: Em qualquer evento de comunicação, incluindo situações de ensino-aprendizado, o contexto terá influência na qualidade da compreensão entre os comunicadores. Para aprender Língua Portuguesa, é importante que o aluno participe da construção do contexto durante a comunicação em sala de aula. Este trabalho pretendeu apresentar uma concepção apropriada de contexto durante a comunicação na sala de aula de português, possibilitando o máximo de ganhos cognitivos ao estudante. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, considerando-se autores nacionais e internacionais da área da pragmática linguística. Retomou-se a concepção de comunicação, segundo um modelo de código, passando para o modelo inferencial, de Grice, que explicou a formação do contexto e a compreensão durante a comunicação baseando-se nas intenções dos falantes/ouvintes. Em

seguida, destacaram-se os pontos nos quais essa teoria não dá conta de como os seres humanos comunicam seus pensamentos e como o contexto vai se formando e transformando durante a comunicação. Mostrou-se como Sperber e Wilson tentam solucionar essas lacunas em sua Teoria da Relevância. Analisaram-se situações em sala de aula que promovem a participação do aprendiz na construção do contexto, como descrito na Teoria da Relevância, constatando-se que tal embasamento para o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa constitui-se o mais eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto de comunicação. Relevância. Ensino-aprendizado de língua portuguesa

A RELEVANT CONTEXT FOR TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE

ABSTRACT: In any communication event, including teaching-learning situations, the context will influence the quality of understanding among communicators. In order to learn Portuguese, it is important that the student participates in the construction of the context during communication in the classroom. This work intended to present

an appropriate conception of context during communication in the Portuguese classroom, enabling maximum cognitive gains for the student. The methodology used was bibliographical research, considering national and international authors in the area of linguistic pragmatics. The conception of communication was resumed, according to a code model, moving on to Grice's inferential model, which explained the formation of context and understanding during communication based on the intentions of speakers/listeners. Next, the points in which this theory does not account for how human beings communicate their thoughts and how the context is formed and transformed during communication were highlighted. It was shown how Sperber and Wilson try to resolve these gaps in their Relevance Theory. Situations in the classroom that promote the learner's participation in the construction of the context, as described in the Relevance Theory, were analyzed, noting that such a basis for the teaching-learning of the Portuguese Language is the most effective.

KEYWORDS: Communication context. Relevance. Portuguese language teaching-learning

INTRODUÇÃO

Desde Aristóteles até a semiótica moderna¹, o modelo predominante para explicar a comunicação foi o modelo de código (COSTA, 1984). Um código é um sistema que emparelha mensagens internas com sinais externos, capacitando, assim, que dois organismos ou máquinas se comuniquem. Dentro dessas teorias, criaram-se metáforas como 'as sentenças carregam os pensamentos' e 'os pensamentos são empacotados e transferidos linguisticamente', as quais dão uma visão distorcida do fenômeno, não realmente descrevendo como ele se realiza. Como explicar a compreensão de mensagens através da mera decodificação de sinais?

Certamente, existe um código envolvido na comunicação humana, e as pessoas comunicam pensamentos. No entanto, o pensamento comunicado não se reduz àquilo que os sinais representam. Há uma lacuna entre a representação semântica das sentenças e os pensamentos realmente comunicados por enunciados. Essa lacuna é preenchida por intermédio de inferenciação, e não de mais codificação, segundo o modelo inferencial que Grice propôs na segunda metade do século XX (GRICE, 1975/1989; SPERBER; WILSON, 1986/1995).

COMUNICAÇÃO NUM CONTEXTO INFERENCIAL: A TEORIA DA CONVERSAÇÃO DE GRICE

Grice sugere que deve ser possível explicar o significado de uma expressão em termos daquilo que os usuários da língua querem dizer com ela numa determinada ocasião, isto é, o que o falante quer comunicar ao dizer algo. Quanto ao que o falante diz, Grice (1975/1989) explica, vagamente, que está intimamente relacionado ao significado

¹ Entre os teóricos cujas obras revelam uma base semiótica que aborda a comunicação como fundamentada na codificação e decodificação de mensagens, encontramos Saussure (1916/1971) e Vigotsky (1934/2008).

convencional das palavras ou sentenças enunciadas, o que leva a crer que o que é dito é a parte do significado verificável sob condições de verdade, mas não corresponde ao significado comunicado.

Segundo Grice, ao nos comunicarmos, somos orientados, sem consciência disso, por princípios e regras da conversação. Tais regras nos levam a dialogar da forma mais cooperativa possível, visando ao maior grau de univocidade atingível na troca de informações. Daí vem a denominação Princípio de Cooperação (PC). Esse princípio compõe-se de máximas e submáximas, arranjadas nas seguintes quatro categorias:

(1) PRINCÍPIO DE COOPERAÇÃO

Faça sua contribuição conversacional conforme exigido, no estágio em que se encontra a conversação, de acordo com o propósito ou direção da mesma.

1. Categoria da Qualidade: procure afirmar coisas verdadeiras.

(i) Não afirme o que você acredita ser falso.

(ii) Não afirme algo para o qual você não possa fornecer evidência adequada.

2. Categoria da Quantidade:

(i) Faça com que sua mensagem seja tão informativa quanto necessária conforme os propósitos da conversação.

(ii) Não dê mais informações do que o necessário.

3. Categoria da Relação: seja relevante.

4. Categoria da Maneira: seja claro.

(i) Evite obscuridade de expressão.

(ii) Evite ambiguidade.

(iii) Seja breve.

(iv) Seja ordenado.

Uma implicatura conversacional pode ser produzida mediante a observação ou a quebra de uma máxima. Observe o diálogo em (2):

(2) A: Estou farta desta dor de cabeça.

B: Tome panadol.

O falante B coopera, na medida em que ele possui evidências de que panadol é um remédio que cura dores de cabeça, ou seja, está obedecendo à máxima da qualidade, mesmo que, aparentemente, possa estar violando a máxima da relação, mudando o tópico do assunto.² Ao dizer que A deve tomar panadol, B implicou conversacionalmente que

² Esse foi um ponto que permaneceu confuso, na teoria de Grice, para o qual propôs-se reformulações, entre as quais podemos citar a proposta de Costa (1984), no Brasil, paralelamente ao lançamento da Teoria da Relevância, de Sperber

panadol é bom contra dores de cabeça. Trata-se de uma implicatura por observação das máximas.

Consideremos (3):

(3) Ronaldo fez dois gols.

Seria compatível com as condições de verdade de (3) que Ronaldo tivesse feito mais do que dois gols, pois ‘dois’ não acarreta ‘apenas dois’. Se ‘Ronaldo fez apenas dois gols’ é falso, ‘Ronaldo fez dois gols’ não é necessariamente falso, logo, aquela não é consequência lógica desta. Porém, pela máxima da quantidade, devemos dar toda a informação exigida, então, caso Ronaldo tivesse feito mais do que dois gols, o falante o teria dito. Do contrário, não estaria sendo cooperativo. Em outras palavras, (3) implica, pela obediência à máxima da quantidade, que Ronaldo fez ‘apenas dois’ gols. O efeito desta máxima é acrescentar ao enunciado uma inferência pragmática que diga que a afirmação utilizada é a mais forte ou informativa para aquela situação. (LEVINSON, 1983:106).

Por outro lado, consideremos (4):

(4) A: Você gosta de chinelos Samoa?

B: O chinelo Samoa é para quem tem o que fazer.

O falante B está violando o princípio de cooperação, pois quebra a máxima da quantidade, ao dar mais informação do que o solicitado, e a máxima da relevância, ao responder algo não diretamente relacionado à pergunta de A. Mas, ao reconhecer que B está desobedecendo ao princípio, A, ao mesmo tempo, supõe que B esteja querendo comunicar algo através dessa quebra. Como afirma Grice, os participantes de uma conversação nunca dizem as coisas só por dizer, mas sempre com um propósito³. Após realizar um cálculo mental e inconsciente, processado em frações de segundos, A inferirá, do enunciado de B, que os outros chinelos são para pessoas desocupadas, preguiçosas, que não têm nada para fazer, sem objetivos, etc. O fato de B violar uma ou mais máximas não quer dizer que ele não esteja cooperando, e sim que ele está cooperando num nível mais profundo, de forma que A deverá realizar um cálculo de inferência mais extenso para concluir outras proposições. Ao realizar esse cálculo, A está procurando encaixar o que B disse dentro do princípio de cooperação. O que A inferiu é o que B implicou conversacionalmente, por quebra ou ‘exploração’ de máximas, segundo Grice.

Conforme Grice, uma implicatura conversacional pode ser definida assim:

(5) F diz que p implica conversacionalmente que q se, e somente se: (i) presume-se que F esteja observando as máximas, ou pelo menos (no caso de violações) o princípio cooperativo; (ii) para manter tal suposição, deve-se supor que F pense que q; (iii) F pensa que tanto F como o receptor R sabem mutuamente que R é capaz de calcular que, para preservar a suposição em (i), q é necessário.

e Wilson (1986), sobre a qual trataremos mais adiante.

3 Ou, segundo Sperber & Wilson (1986), os enunciados já vêm com o máximo de relevância garantida. Nunca se diz algo irrelevante para os propósitos comunicativos dos participantes no discurso.

Para que R possa calcular a implicatura q, ele deve saber, ou acreditar que sabe:

- (6) (i) o conteúdo convencional da sentença enunciada;
- (ii) o princípio de cooperação e suas máximas;
- (iii) o contexto da sentença enunciada;
- (iv) algumas informações do cenário (por exemplo, que a sentença é abertamente falsa);
- (v) que (i)-(v) são conhecimento mútuo partilhado pelo falante e o ouvinte.

O cálculo padrão a ser realizado pelo ouvinte é:

- (7) (i) F disse que p;
- (ii) não há razão para se pensar que F não esteja observando as máximas ou, pelo menos, o princípio cooperativo;
- (iii) para que F diga que p e, de fato, esteja observando as máximas ou o princípio cooperativo, F deve pensar que q;
- (iv) F deve saber que é de conhecimento mútuo que q deve ser suposto se for suposto que F está cooperando;
- (v) F nada fez para impedir que R pense que q;
- (vi) portanto, F pretende que R pense que q e, ao dizer que p, implicou q.

Vemos, pelo cálculo acima, que o contexto durante o ato de comunicação, na visão de Grice, é um contexto um tanto quanto determinado e determinável, não incluindo a possibilidade de os participantes derivarem inferências não previstas no princípio de cooperação. Também não se menciona que as pessoas possam derivar diferentes significados implicados umas das outras, o que, na realidade, ocorre naturalmente.

A teoria de Grice vem sendo analisada sob a ótica da relevância, desde o surgimento da teoria de Sperber e Wilson (S&W), não somente por linguistas, mas também por filósofos (GURGEL; FURTADO, 2020). Entre os linguistas envolvidos com o ato da comunicação, obras como Sperber e Wilson (1986/1995), Wilson e Sperber (1991) e Carston (1988) observaram, em linhas gerais, que: (i) existe mais um nível de significado além do dito e do implicado e o dito não é determinado pelas condições de verdade apenas; (ii) pode-se subsumir todo o princípio de cooperação, juntamente com as máximas, num único princípio, o da relevância.

Dessa forma, S&W construíram uma teoria da comunicação que partiu de Grice, mas tomou outros rumos, na tentativa de responder perguntas cujas respostas não encontraram em Grice. Perguntas como por exemplo: qual a natureza do princípio de cooperação e as máximas? são universais? são inatas? é necessário que haja cooperação para haver comunicação? os falantes realmente têm por objetivo a veracidade, a informatividade, a relevância e a clareza? o que é relevância exatamente? (SMITH; WILSON, 1992).

A diferença entre a teoria de Grice e a de S&W que nos interessa aqui é o fato de que o papel do contexto na comunicação não foi satisfatoriamente esclarecido em Grice. S&W mostram que o contexto para a interpretação de enunciados geralmente não é fixado antecipadamente, mas construído juntamente com o processo de interpretação. Os autores tomam isso como mais uma indicação de que a interpretação de um enunciado foge aos limites daquilo que é codificado linguisticamente. Para eles, a construção do contexto é governada pelos mesmos princípios pragmáticos que afetam o resgate do conteúdo explícito e das implicaturas.

COMUNICAÇÃO E CONTEXTO SEGUNDO SPERBER E WILSON, NA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Segundo S&W,

Todos nós estamos constantemente engajados na tarefa de derivar (inferir) informação a partir do mundo físico em que estamos inseridos e construir a melhor representação mental possível sobre ele. Mas, embora compartilhemos o mesmo ambiente físico, devido às nossas peculiaridades, o que nos torna diferentes uns dos outros, não compartilhamos o mesmo ambiente cognitivo, ou seja, não percebemos as coisas da mesma forma. Além de falarmos línguas diferentes e dominarmos diferentes conceitos, não construímos as mesmas representações mentais (Sperber; Wilson, 1995, p.38).

Em outras palavras, ainda que os objetos do mundo físico estejam presentes a todos da mesma forma, construímos representações mentais diferentes uns dos outros. Quando falamos em comunicação, não estamos lidando com o que podemos ver, mas sim com as habilidades cognitivas conceituais, com o conjunto de todos os fatos que podemos perceber ou inferir, nosso ambiente cognitivo. Não apenas os fatos sobre os quais estamos conscientes, mas também aqueles fatos em nosso ambiente físico sobre os quais somos capazes de nos tornarmos conscientes. Para que duas pessoas se comuniquem a respeito de algo, elas devem compartilhar um ambiente cognitivo.

Quando um comunicador deseja comunicar algo a seu ouvinte, ele, intencionalmente, chama a atenção de seu ouvinte tanto à informação que quer transmitir, quanto ao fato de querer transmiti-la. A comunicação, portanto, é um ato ostensivo, intencional e se realiza por meio da derivação de inferências acerca das intenções do comunicador. Dois tipos de intenção estão envolvidos na comunicação, segundo S&W:

(8) Intenção informativa: tornar um conjunto de suposições {I} manifesto, ou mais manifesto, à audiência;

Intenção comunicativa: tornar mutuamente manifesto, à audiência e ao comunicador, que o comunicador tem essa intenção informativa.

Podemos considerar a intenção informativa como sendo uma camada de informação a ser apreendida e a intenção comunicativa, outra. No exemplo em (9), o ato ostensivo, por parte de um supervisor de parque, ao pronunciar seu enunciado, carrega uma intenção informativa e uma intenção comunicativa:

(9) Não é permitido trazer animais a este parque.

A intenção informativa do falante pode ser definida como sua intenção de informar a seu interlocutor que naquele parque não se devem levar animais domésticos e que, caso ele tenha trazido algum, deve levá-lo embora. Que esta informação se torne manifesta – acessível no ambiente cognitivo do ouvinte - é a intenção informativa do falante. Sua intenção comunicativa é a de que tal informação seja mutuamente manifesta, isto é, torne-se comum ao ambiente cognitivo tanto do comunicador como do ouvinte.

Na teoria da relevância, a comunicação ostensiva, a comunicação inferencial e a comunicação ostensivo-inferencial representam o mesmo conceito. A comunicação inferencial e a ostensão são o mesmo processo, porém elas são vistas sob dois pontos de vista diferentes: o ponto de vista do comunicador, que está envolvido na ostensão, e o ponto de vista da audiência, que está envolvida na inferência.

Munidos do embasamento teórico de S&W quanto ao fenômeno da comunicação humana, podemos passar ao que eles entendem por informação relevante. Um comunicador racional deve pretender que o estímulo que está usando pareça relevante o suficiente para atrair a atenção do ouvinte e o tornar disposto a investir tal esforço necessário para a compreensão. Segundo a teoria da relevância, a informação mais relevante é aquela que produz o maior número de efeitos contextuais e exige o mínimo de esforço de processamento.

O contexto, nessa abordagem, são as informações (supostas e confirmadas) manifestas ao falante e ao ouvinte no momento da comunicação. Trata-se, portanto, de um conceito cognitivo de contexto, pois as informações são representações mentais dos indivíduos envolvidos no ato comunicativo.

Segundo o princípio de relevância, a cognição humana tende a funcionar maximizando a relevância, e cada ato de comunicação ostensiva comunica uma presunção de relevância ótima. Em outras palavras, regularmente, tentamos encontrar o máximo de efeitos contextuais ao processarmos informação e, ao realizar um ato de comunicação, o emissor do estímulo ostensivo sabe que o estímulo que ele escolheu é aquele que tem mais efeitos contextuais entre os que ele poderia ter escolhido.

Efeitos contextuais consistem na modificação e consequente aperfeiçoamento do contexto do enunciado, o que resulta no aperfeiçoamento da representação de mundo do ouvinte. A modificação do contexto, considerada um efeito contextual, é ocasionada pela interação entre informação nova e antiga e pode ser de três tipos: a informação nova combina-se com o contexto e produz implicações contextuais; a informação nova combina-se com o contexto e reforça suposições já existentes no mesmo; a informação nova combina-se com o contexto e contradiz suposições existentes, eliminando-as (SPERBER; WILSON, 1995).

Os exemplos (10), (11) e (12) ilustram cada uma das situações descritas:

(10) Ninguém passou no exame de proficiência em língua estrangeira.

Esse enunciado (informação nova), ouvido por um aluno que, ao fazer a prova, tivera a sensação de não ter atingido a média (informação antiga, presente no contexto) reforça tal suposição, produzindo, portanto, efeito contextual.

(11) Não esqueça de levar a sombrinha, pois está chovendo.

Ao ser dito pelo marido à esposa, (11) elimina a suposição da ouvinte (presente em seu contexto) de que o dia seria seco, segundo notícias transmitidas pelo rádio no dia anterior.

(12) O diretor avisou que não poderá vir hoje pela manhã, devido a questões pessoais.

Finalmente, em (12) exemplificamos o terceiro tipo de efeito contextual, aquele que produz uma implicatura com base na informação antiga (já presente no contexto) e a nova informação, neste caso, o enunciado em (12). Imaginemos que o ouvinte fora até a sala onde haveria uma reunião com seu diretor e esta encontrava-se chaveada. Essa informação, combinada com a nova informação em (12), produz a implicatura de que a reunião prevista para a parte da manhã não ocorrerá.

Logo, uma informação nova é relevante em qualquer contexto no qual ela origine conclusões implicadas, reforce suposições ou contradiga e leve à eliminação de uma suposição existente (quanto mais suposições eliminar e quanto mais fortes essas suposições tiverem sido, tanto mais relevante a informação nova será). S&W não pretendem definir o termo ‘relevância’ semanticamente, e sim tentam explicar o conceito teórico de relevância como propriedade de processos mentais na psicologia cognitiva. Para ser relevante, dizem os autores, as suposições de um enunciado devem interagir com o seu contexto, isto é, deve, necessariamente, haver uma interação entre informação nova (enunciado) e informação antiga (contexto enciclopédico).

Interação entre informação nova e contexto significa a informação nova produzir efeitos contextuais, conforme descritos acima. Consequentemente, uma informação nova processada é irrelevante nos casos em que: não se conecta de forma alguma a qualquer informação já no contexto; já existe uma suposição equivalente no contexto, porém mais forte, de maneira que a nova suposição não afeta a força daquela, sendo não-informativa e irrelevante; a suposição pode contradizer outras suposições existentes no contexto, mas não ser forte o suficiente para eliminá-las.⁴

4 Sperber e Wilson (1995, p.121) dizem, no entanto, que, mesmo nos casos em que a suposição propriamente dita é irrelevante, a escolha que o falante fez de utilizar uma suposição irrelevante pode ser relevante.

O CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

As teorias pragmáticas da linguagem têm sido aplicadas no estudo da comunicação (NAZÁRIO, 2011; GEDRAT, 2015) e do ensino de línguas, mostrando características contextuais em sala de aula que auxiliam no aprendizado (CARNEIRO, 2012; FERREIRA; SANTOS, 2015; WOLF, 1999). Para Wolf (1999), quando se planejam situações para a promoção do processo de ensino-aprendizado, não só se deve observar a realidade sociocultural, mas também ter a universalidade e a flexibilidade para lidar com a interpretação de enunciados em contexto. Esse autor, ao falar em contexto, refere-se ao contexto comunicativo da teoria da relevância, de S&W, isto é, um conjunto de suposições que os indivíduos resgatam de sua memória enciclopédica, ou que se forma no decorrer da conversação, e que se modifica ao longo do ato comunicativo, de acordo com os propósitos dos participantes.

Como vimos nas seções anteriores, S&W mostram que a comunicação se dá através da conexão entre informação já presente no contexto e a nova informação recebida, o que leva a efeitos contextuais, isto é, modificações no ambiente cognitivo do ouvinte, fortalecendo certas informações já existentes, rejeitando outras e originando, ou implicando, novas suposições. Numa situação que vise a promoção do processo de ensino-aprendizado (em sala de aula, ou não), quanto mais se leva o aprendiz a estabelecer associações entre seu contexto cognitivo e as novas informações, mais efeitos contextuais se originam, o que significa mais esforço de processamento cognitivo, nos termos de S&W, e, consequentemente, mais significado relevante para quem aprende.

Wolf sugere a utilização do princípio de relevância no preparo de contextos para o ensino de segunda língua, o que pode ser estendido ao ensino em geral, uma vez que a construção de conhecimento baseia-se em estabelecerem-se associações entre as categorias conceituais que já se possuem e a realidade, isto é, a nova informação (POZO, 2002, JACKENDOFF, 1983).

Para que se atinja relevância ótima no contexto de ensino-aprendizado, é necessário que este contexto não seja dado de antemão, mas sim construído ao longo do processo. No entanto, o contexto de ensino geralmente é um contexto dado, tanto linguística como não-linguisticamente, de forma que, ao invés de acessar e criar um contexto à medida que vão avançando, tanto professores como alunos, primeiro, decifram um contexto para então avançarem na construção do saber. Como resultado, muito do que ocorre na sala de aula mais se parece com um jogo de adivinhação do que com comunicação genuína (WOLF, 1999).

Em grande parte, a focalização é feita sobre a dimensão informativa de textos. Para se determinar o contexto, embora rico, é necessário privar-se o aprendiz de formular seu próprio conjunto de suposições. Como se poderia evitar tudo isso? O material poderia ser elaborado evitando-se uma apresentação linear e sequencial. Em outras palavras,

deveria haver a oportunidade tanto para o aluno quanto para o professor de interação com o contexto, de tal maneira que as suposições relevantes pudessem ser fornecidas pelo próprio aluno no decorrer das atividades (interpretação de textos, execução de projetos de pesquisa e outras, segundo Wolf (1999).

Por um Contexto Relevante para o Ensino do Português

De acordo com as noções de relevância vistas aqui e as sugestões de Wolf (1999) para o ensino de língua inglesa, propomos, para o ensino do português, que se aumente o esforço de processamento do aluno, o que, no entanto, não significa aumento da dificuldade das tarefas propostas. Significa, simplesmente, dar ao aprendiz acesso a um número maior de efeitos contextuais. Quando o material usado requer muito pouco esforço de processamento, pois o contexto é óbvio ou não tem relação alguma com o que já se sabe, o material torna-se obscuro e inacessível.

Wolf (1999) oferece algumas sugestões para a abordagem textual (uma das atividades realizadas em sala de aula) que encorajem a exploração do contexto: (a) variar o meio, por exemplo, projetando uma capa de livro, dramatizando uma passagem etc.; (b) variar o ponto de vista, tal como reescrever a história sob um outro ponto de vista, tal como o ponto de vista de um dos personagens; (c) variar o marco temporal do texto em que os alunos reescrevem uma história, começando em um ponto diferente no tempo.

Vejam os de que forma essas sugestões vão ao encontro da noção de contexto e efeitos contextuais de S&W descritas nas seções anteriores. A primeira sugestão é a de variar o meio em que se apresenta um conteúdo para o aluno estudar ou desenvolver. Ao invés de, por exemplo, simplesmente falar de uma obra literária a ser lida, interpretada, ou resumida, pode-se apresentá-la mediante a projeção da capa do livro numa tela, ou a dramatização de uma de suas passagens.

Essas duas alternativas de ostensão, isto é, início de comunicação mediante um ato ostensivo, que manifeste a intenção comunicativa do falante, portanto, já carregando a presunção de relevância ótima, tornam manifestas inúmeras suposições, presentes no ambiente cognitivo do aluno, possibilitando que se originem efeitos contextuais a partir da interação entre a informação inicial e as suposições armazenadas. Tanto a projeção da capa, quanto a dramatização levam a memória enciclopédica a tornar manifestas informações sobre imagens, sons, movimentos do corpo, isto é, linguagens diferentes da linguagem verbal, ao passo que esta estaria primordialmente envolvida com a simples apresentação verbal da obra literária em questão. Com isso, o aluno fará um esforço muito maior para encontrar a relevância do ato ostensivo, encontrando muito mais efeitos contextuais, participando, então, da construção do contexto da comunicação e envolvendo-se intensamente com a atividade proposta.

A segunda sugestão de Wolf diz respeito ao ponto de vista sob o qual os alunos devem reescrever uma história que foi lida anteriormente, como exercícios de produção textual. Fazendo isso, os alunos estarão se colocando no lugar de um dos personagens, o qual recontaria a história sob o seu ponto de vista. Essa prática movimenta com o conhecimento enciclopédico dos alunos, no que tange ao seu conhecimento a respeito do que o personagem escolhido pensa, como ele age na história, qual o seu destino e tudo o que se relaciona a ele. Todas essas informações tornar-se-ão mutuamente manifestas, pois terão relevância no contexto que começa a se formar a fim de que a atividade seja executada.

A terceira sugestão de Wolf (1999), variar o marco temporal do texto em que os alunos reescrevem uma história, começando em um ponto diferente no tempo, novamente, propõe um contexto que não é óbvio ao aluno, levando-o a mais esforço de processamento e, conseqüentemente, mais efeitos contextuais, isto é, mais relevância. Ao alterar o marco temporal da história, o aluno terá de tornar manifestas várias suposições que não estavam manifestas na história contada de forma linear, exigindo esforço extra e, portanto, efeitos contextuais diferentes também. Ele terá de acessar seu conhecimento enciclopédico sobre os personagens e acontecimentos, com vistas a direcionar a mesma história através de um outro caminho, considerando outros pontos de referência quanto ao tempo. Isso exigirá alterações em seu ambiente cognitivo, e, conseqüentemente, produção de efeitos contextuais.

Agora consideremos as sequências em (13) e (14):

(13) Ele foi ao McDonald's. O quarteirão com queijo parecia bom e ele o pediu.

(14) O rio tinha estado seco por um longo tempo. Todos assistiram ao funeral.

Segundo Blass (1990), enquanto (16) representaria pouca dificuldade para um ocidental, (14) lhe seria incompreensível. O problema é que, para um leitor ocidental, não há conexão entre os dois segmentos em (14). Em outras palavras, não há nada no primeiro que poderia ser usado para interpretar o segundo. Por outro lado, para um falante de Sissala (falado em Ghana), a sequência em (13) não produziria nenhum efeito contextual, enquanto (14) ser-lhe-ia perfeitamente compreensível.

Um falante ocidental que quisesse comunicar a informação em (13) a um falante de Sissala teria de tornar manifestas as suposições contextuais exigidas – por exemplo, produzindo a sequência em (15). Por outro lado, um falante de Sissala que quisesse comunicar a informação em (14) a um ocidental teria de produzir algo como (16):

(15) Ele foi a um lugar onde a comida é preparada e cozida chamado McDonald's. Lá ele viu carne moída moldada em círculos achatados, frita e colocada entre duas fatias de pão.

(16) Se um rio esteve seco por um longo tempo, então um espírito do rio morreu. Sempre que um espírito morre há um funeral. O rio esteve seco por um longo tempo.

Trata-se de um exemplo de condições para relevância ótima na comunicação verbal aplicável à situação de ensino-aprendizagem de língua. Tradicionalmente, o contexto em tais situações - geralmente uma sala de aula - ilustra algo como o enunciado em (13) sendo dito a um falante de Sissala: destituído de efeitos contextuais. Cabe a nós professores de língua planejarmos as situações em que ensinamos de maneira a levar os alunos a participarem da construção do contexto. Desta forma, nossas aulas produzirão uma diferença em seus ambientes cognitivos, o que leva ao aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto o modelo de código trabalha com a transferência de conhecimento, por isso não explica como apreendemos informação nova, um modelo cognitivo-inferencial como o de S&W trabalha com o raciocínio e a possibilidade de se jogar com elementos novos. Esses autores partem do modelo de Grice e acrescentam-lhe a parte cognitiva que faltou, acabando por modificá-lo completamente.

Segundo S&W, uma das lacunas em Grice é a obrigatoriedade de haver conhecimento mútuo entre os participantes da comunicação para ela se realize. Isso engessa o contexto, uma vez que não permite que ele se altere à medida que a comunicação evolui. Na abordagem da relevância, admite-se o não-conhecimento mútuo das coisas, mas a possibilidade, ou a virtualidade, de se vir a percebê-las mutuamente. As proposições são mutuamente manifestáveis. Pode não haver nenhum tipo de registro mental quanto a um conceito comunicado pelo locutor, mas seu interlocutor, ao decodificar a mensagem, tem condições de acessar esse conceito. Pode até não funcionar, mas existe a possibilidade para que isso aconteça. Em outras palavras, enquanto o conhecimento mútuo explica somente a comunicação que dá certo, a manifestabilidade mútua explica, também, casos em que não funciona.

Ao interpretar o enunciado, logo, ao tentar ir ao encontro da intenção comunicativa do falante, o ouvinte entra num processo de interpretação que envolve acesso a conceitos e entradas enciclopédicas e dedução (confirmação ou rejeição de hipóteses). Assim, a interpretação de um enunciado será o processamento de informações novas combinadas a informações antigas. Assim, durante o processamento de um enunciado, o contexto vai se formando, a partir de um contexto inicial, e se modificando com reforço de suposições e com o aparecimento de novas suposições contextuais, que são as implicaturas.

Um contexto dinâmico como este é o contexto apropriado para aulas de língua portuguesa, em que os alunos vêm com uma carga de conhecimento enciclopédico, mesmo que não mútuo, do qual um conjunto de informações serão destacados e tornados manifestos (o seu ambiente cognitivo) em função das novas informações comunicadas a eles. Assim se forma o contexto da comunicação, que vai se alterando conforme as informações novas geram efeitos contextuais no ambiente cognitivo dos alunos, promovendo o aprendizado.

REFERÊNCIAS

BLASS, R. **Relevance relations in discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CARNEIRO, L.M.S. Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: Abordagem Comunicativa e Teoria da Relevância. **Entrepalavras**, v.2, n.1, p. 97-111, 2012.

CARSTON, R. Implicature, explicature and truth-theoretic semantics. In: KEMPSON, R. (ed.), **Mental representations: the interface between language and reality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p.155-181.

COSTA, J.C. **A relevância da pragmática na pragmática da relevância**: a lógica não-trivial da linguagem natural. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1984.

FERREIRA, M. X.; SANTOS, S. L. dos. A pragmática cognitiva no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Versalete**, v.3, n.4, p. 43-56, 2015.

GEDRAT, D.C. Gêneros digitais e relevância na construção de sentido: resultados interpretativos do chat em comparação com a conversação face a face. **Domínios de Linguagem**, v. 9, p. 140-162, 2015.

GRICE, P. Logic and conversation. In: GRICE, P. (ed) **Studies in the way of words**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989. p.22-40.

GURGEL, D.F.; FURTADO, M.T. A teoria das implicaturas de Grice sob a ótica dos teóricos da relevância. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v.11. n. 5, p.20-44, 2020.

JACKENDOFF, R. **Semantics and cognition**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1983.

LEVINSON, S.C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

NAZÁRIO, M.L. Estudo Pragmático: a teoria da relevância no processo comunicativo. **REVELLI**, v. 3, n.2, p. 56-67, 2011.

POZO, J. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 1971.

SMITH, N.; WILSON, D.. Introduction. **Lingua** n.87, p.1-10, 1992.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. Oxford: Blackwell, 1986/1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILSON, D.; SPERBER, D. Inference and implicature. In: DAVIS, S. (ed.), **Pragmatics: a reader**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

WOLF, A. J. E. Relevance theory in language theory. **IRAL**, v.XXXVII/2, p. 95-109, 1999.

ENSINO DA MULTIMODALIDADE POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E INFOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Data de aceite: 01/03/2024

Samara Kelly Dantas de Figueirêdo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Elisa Francisca da Silva Neta

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

RESUMO: A problemática do artigo é entender como ensinar a multimodalidade por meio dos gêneros textuais anúncio publicitário e infográfico em turmas de 6º a 9º ano de Língua Portuguesa. O objetivo é apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino da multimodalidade por meio dos gêneros anúncio publicitário e infográfico em turmas de ensino fundamental, anos finais, de Língua Portuguesa. As bases teóricas do artigo defendem a necessidade de se ensinar multimodalidade através dos gêneros textuais, sendo que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ao abordar os aspectos ligados ao ensino de Língua Portuguesa, propõe o anúncio publicitário e o infográfico como norteamentos ao tratar do ensino voltado para os anos finais. A metodologia é uma proposta de pesquisa-ação. A concretização acontece com uma sequência didática para ser aplicada em

aulas de Língua Portuguesa de 6º a 9º ano, no formato presencial ou remoto. A proposta pode ser adaptada para outros níveis de ensino. Como a pesquisa é do tipo proposta, os resultados virão ao ser aplicada em sala de aula. Logo, o artigo constrói uma base conceitual, expõe a multimodalidade presente na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa e mostra um norteamento claro para o professor ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade, Ensino Fundamental, Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como foco propor uma sequência didática. A sequência é voltada para o ensino da multimodalidade. O objetivo da proposta é ensinar a multimodalidade através de gêneros multimodais presentes nas habilidades de 6º a 9º ano trazidas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Língua Portuguesa.

Em relação aos objetivos, o geral é apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino da multimodalidade

por meio dos gêneros anúncio publicitário e infográfico em turmas de ensino fundamental, anos finais, de Língua Portuguesa. Os específicos são compreender o conceito de multimodalidade e sua proposição pela BNCC; discutir a relação entre gêneros textuais e multimodalidade; construir proposta de sequência didática para o ensino da multimodalidade por meio dos gêneros textuais anúncio publicitário e infográfico em turmas de ensino fundamental anos finais, de Língua Portuguesa.

Além disso, é necessário abordar que a justificativa principal é a existência do problema: Como ensinar a multimodalidade por meio dos gêneros textuais anúncio publicitário e infográfico em turmas de 6º a 9º ano de Língua Portuguesa? Nessa conjuntura, a tecnologia trouxe a necessidade de multiletramentos. Esse multiletramento se dá por meio de multimodalidade presente nos textos.

A metodologia do artigo é focada na proposição de uma pesquisa-ação que poderá ser aplicada pelo professor de Língua Portuguesa em turmas de ensino fundamental. No formato presencial ou virtual. No entanto, também poderá ser adaptada para outros níveis de ensino e para o formato híbrido.

Quanto aos levantamentos teóricos, Kress e Van Leeuwen (2001) é grande referência para o conceito de multimodalidade. Isso junto com outros reforços conceituais e em Brasil (2018) tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para mostrar a presença da proposição do ensino da multimodalidade para Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Por sua vez, Marcuschi (2020) aborda sobre os gêneros textuais, enquanto Rojo (2020) esclarece multiletramento. Ainda, Brasil (2018) deixa claro a presença dos gêneros textuais nas propostas de ensino de BNCC, mostrando que o trabalho com os gêneros multimodais precisa permear o trabalho do docente.

Por fim, são trazidas algumas habilidades da BNCC relacionadas aos gêneros anúncio publicitário e infográfico, as quais abordam a multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa de 6º a 9º ano. Depois, a proposta de sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) norteia a construção da sequência didática. Essa sequência constará de doze aulas, seis de anúncio publicitário e seis de infográfico, e será baseada nos citados autores e nas habilidades trazidas em Brasil (2018) que são citadas no decorrer do tópico final.

CONCEITO DE MULTIMODALIDADE E SUA PROPOSIÇÃO PELA BNCC

O conceito de multimodalidade tem sido tema de muitos estudos e discussões atuais. Nesse sentido, as leituras apontam para os estudos de teóricos internacionais. Considerando, então, esse contexto o trabalho de Kress e Van Leeuwen (2001) é referência para a definição da multimodalidade, a qual é entendida como os vários modos semióticos considerados na forma de produtos e eventos e forma como esses modos são combinados.

Nesse sentido, a partir da definição exposta, pode-se relacioná-las ao contexto da sala de aula e ao ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros multimodais, uma vez

que esses gêneros necessitam ser mostrados aos alunos pela ótica da multimodalidade. Com isso, é considerada a multiplicidade de interpretações e leituras, as quais ajudam os discentes a perceberem os vários modos semióticos dos gêneros.

Dando prosseguimento, a definição de multimodalidade trazida no livro “Multiletramentos na escola” toma como base a dos autores internacionais anteriormente expostos. Nesse contexto, no capítulo “Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais”; Melo, Oliveira e Valezi (2020) esclarecem que a multimodalidade é o reflexo das formas de interação social do mundo tecnológico. Então, ao ampliar o conceito da multimodalidade e trazer para o contexto de sala de aula, os autores mostram que a escola precisa trazer essa realidade digital para as aulas e o ensino de Língua Portuguesa, por sua vez, também precisa promover novas formas de letramento e práticas pedagógicas.

A partir dos estudos de Melo, De Oliveira e Valezi, o professor visualiza formas de promover mudanças no ensino, pois este passa a considerar as rápidas mudanças sociais e tecnológicas. Dentro dessa realidade, o trabalho com gêneros textuais passa a refletir as múltiplas formas semióticas. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa vai abarcando as novas necessidades de conhecimento que os discentes modernos necessitam para desenvolver os níveis de letramento adequado para o contexto tecnológico atual.

Considerando, então, a necessidade de mais ampliação do conceito de multimodalidade Frade et al. (2014) define no “Glossário Ceale” a multimodalidade como a variedade dos modos de comunicação que precisam ser considerados pelo ensino para os discentes tenham um conhecimento integrado e significativo das diferentes mídias.

Dando prosseguimento, o conceito de multimodalidade pode ser mais ainda ampliado. Nesse contexto, pode-se considerar com as ideias trazidas por Dionisio (2007) que esclarecem o fato da multimodalidade está presente tanto nos textos orais como nos escritos. Isso envolve recursos visuais e verbais e amplia o conceito da multimodalidade, pois explicita os fatores multimodais como traços constitutivos dos textos.

Logo, considerando o contexto do texto e dos gêneros textuais, o conceito de multimodalidade pode ser entendido como os variados aspectos e elementos que compõe esses gêneros. Essa multimodalidade é marcada pela forte ligação com os aspectos tecnológicos da sociedade e precisa ser desenvolvido no aluno por meio do ensino orientado do professor. Logo, o docente, buscando desenvolver boas práticas de ensino, pode incluir em seu planejamento ações que busquem trabalhar a multimodalidade.

Então, após o entendimento do conceito da multimodalidade, é preciso entender como a multimodalidade é proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, algumas habilidades propostas pela base são o norte de análise.

Nesse sentido, é preciso entender que a BNCC propõe o desenvolvimento de competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e os campos de atuação. Assim, em relação à etapa do Ensino Fundamental, Brasil (2018) destaca a

atuação dos jovens perante a cultura digital. Esses jovens interagem de forma multimidiática e multimodal, o que traz para a escola o desafio de modificar a forma de educar essas novas gerações.

Logo, considerando o contexto atual de digitalização presente em todos os espaços da vida, o espaço escolar não fica excluído das tecnologias. Dessa forma, torna-se preciso que a escola eduque de forma multimodal e multimidiática. As antigas práticas pedagógicas necessitam serem atualizadas para ganharem aspectos multissemióticos.

GÊNEROS TEXTUAIS E MULTIMODALIDADE

Ao relacionar multimodalidade e BNCC observa-se que o documento tem seu eixo central em torno dos gêneros textuais. Além disso, pode-se compreender que a presença da multimodalidade nos textos, envolve o trabalho com a multiplicidade textual. Dessa forma, os gêneros textuais e a multimodalidade são intercambiáveis.

Mediante, o exposto, pode-se definir gêneros segundo Bakhtin (1997) como tipos relativamente estáveis de enunciados. Conforme essa definição desse teórico referência na área de estudos de gêneros discursivos, os gêneros pela perspectiva discursiva são infinitos, uma vez que se ligam as esferas das atividades humanas, sendo inúmeros os gêneros orais e escritos.

Além de Bakhtin, utilizar a definição de Marcuschi é fundamental para entender sobre os gêneros, uma vez que os estudos deste autor, possuem base naquele. Então, conforme Marcuschi (2020, p. 115):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Conforme os estudos de Marcuschi, os gêneros textuais estão presentes na rotina de todos e abrangem as mais diversas situações de comunicação. Dessa forma, a composição, as características e o estilo dos textos refletem os aspectos sociais que influem na produção dos mais variados gêneros. Então, a listagem de gêneros textuais aberta, uma vez que a vida em sociedade provoca a produção de inúmeros textos em seus mais variados formatos e características.

Dentro desse contexto, o autor exemplifica os gêneros citando alguns, o que mostra a ampla variedade textual e os multiformatos em que é possível encontrar os textos. Essa fala do autor, já mostra a multimodalidade inerente aos textos, pelo simples fato de serem diversos e variados em suas formas de apresentação. Ainda pela perspectiva de Marcuschi, os gêneros se apresentam em formato oral e escrito, possuindo estabilidade nas formas e localização social.

Dando prosseguimento, após o entendimento inicial de gêneros textuais, observa-se que os gêneros textuais apresentam a multimodalidade. Por sua vez, a multimodalidade relaciona-se com o multiletramento. Então, segundo Rojo (2020) esclarece que este conceito se refere a multiplicidade semiótica presente na constituição dos textos.

Nesse contexto, o multiletramento está intrinsecamente ligado a multimodalidade, uma vez que os textos, que se apresentam em forma de gêneros, possuem múltiplas formas de linguagens, que segundo Rojo (2020) também são conhecidas como modos ou semioses. Ainda conforme a autora, essas práticas múltiplas pedem capacidades e multiplicidade de compreensão e produção, as quais constituem o multiletramento.

Então, observa-se que a multimodalidade tem ligação estreita com os gêneros e com o multiletramento. Dessa forma, diante do cenário múltiplo de formas de leitura e aprendizagem da modernidade tecnológica, a multimodalidade exige que as pessoas interajam com os gêneros textuais de forma multifacetada e que o multiletramento seja desenvolvido como forma de cidadania.

Após entender o que são gêneros e como estão ligados à multimodalidade e ao multiletramento, é necessário compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o estudo dos gêneros. Nesse sentido, a BNCC é dividida por segmentos de ensino. O recorte aqui utilizado é a etapa do Ensino Fundamental, a qual é dividido em anos iniciais e finais e por áreas do conhecimento.

Logo, considerando a etapa acima elencada, mais especificamente na área de linguagens com o componente curricular Língua Portuguesa, o texto é colocado como norteamento das propostas para o componente. Com isso, conforme Brasil (2018), os textos precisam ser considerados em seus contextos de forma a serem desenvolvidas habilidades significativas de leitura, oralidade e produção textual considerando a variadas mídias e semioses. Então, considerando esse contexto, o componente Língua Portuguesa, ao longo de todo o Ensino Fundamental é orientado a trabalhar com os gêneros textuais, sendo que nos anos finais os conhecimentos são mais aprofundados.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA MULTIMODALIDADE POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E INFOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Os gêneros textuais considerados para estudo são anúncio publicitário e infográfico. A escolha se justifica pela ampla presença desses gêneros na proposta de trabalho da BNCC em Língua Portuguesa nos anos finais. Através da divisão por campos de atuação, o campo jornalístico-midiático abrange o trabalho com anúncios publicitários. Por sua vez, o infográfico está presente tanto no campo jornalístico- midiático, quanto no campo das práticas de estudo e pesquisa.

Dessa maneira, é preciso observar que a proposta da BNCC é baseada no desenvolvimento de habilidades e competências nos discentes. O foco aqui são as habilidades relativas aos citados gêneros. Logo, abordando primeiro o gênero anúncio publicitário, pode-se colocar como exemplificação as seguintes habilidades:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (BRASIL, 2018, p. 141)

A partir dos exemplos citados, torna-se possível observar que a forma como é colocado o trabalho com anúncios, a multimodalidade é visivelmente focalizada. Abordar o gênero em variados formatos e mídias, proporciona um ensino multimodal. Além disso, a digitalização também é marcante nas habilidades a serem desenvolvidas, o que focaliza ainda mais o estudo e ensino multimodal do gênero anúncio publicitário. Isso inclui as formas de atribuição de sentido, leitura, compreensão, escrita e oralidade.

Passando ao estudo do gênero textual infográfico, também é possível exemplificar algumas habilidades propostas pela BNCC que abordam o referido gênero:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BRASIL, 2018, p. 143)

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (BRASIL, 2018, p. 151)

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. (BRASIL, 2018, p.151)

Após a leitura das habilidades colocadas, é necessário entender que infográfico tanto está proposto pelo campo jornalístico-midiático como pelo campo das práticas de estudo e pesquisa. A primeira habilidade citada se refere ao campo do jornalismo e as outras duas se referem ao campo dos estudos e pesquisa. Sabendo disso, e observando o que é proposto nas citadas habilidades, é possível estudar e ensinar a multimodalidade por meio do infográfico.

Dentro desse contexto, observa-se que as habilidades que abordam o anúncio publicitário e o infográfico são voltadas para todos os anos do ensino fundamental anos finais. Ou seja, podem ser ensinados para as turmas de 6º a 9º ano em Língua Portuguesa.

Dentro dessa temática, também é possível reforçar a forte presença do digital e da internet nas habilidades propostas de forma a se trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa os mais diversos gêneros digitais de forma ao aluno dominar e agir com criticidade diante das inúmeras informações. Nessa perspectiva, o infográfico como forma de ensinar a

multimodalidade pode ser reforçado pelos estudos de Ribeiro (2020) ao tratar o gênero como multimodal por excelência por serem constituídos de palavras e imagens, além de estarem presentes nas várias mídias impressas e digitais. Os infográficos, segundo a autora, são planejados por profissionais e constituem um alto nível de multimodalidade.

Mediante o exposto, pode-se entender que uma forma excelente de ensinar a multimodalidade por meio dos gêneros anúncio publicitário e infográfico, é encontrar uma forma de organizar a didática para tratar desses gêneros. Nesse contexto, a sequência didática surge como uma forma de organizar o ensino.

Dessa forma, Lino de Araújo (2013) define as sequências didáticas como uma forma do docente organizar as atividades escolares por meio de temas e dos gêneros textuais. Dessa forma, uma sequência didática pode ser um meio pedagógico excelente para ensinar a multimodalidade por meio dos gêneros textuais anúncio publicitário e infográfico.

Para entender a forma de composição da sequência didática, a referência é Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que mostram a sequência didática iniciando com uma tarefa de expressão oral ou escrita. Em seguida, vem uma produção textual inicial relacionada ao gênero textual escolhido para iniciar a sequência. Essa produção inicial permite que o professor veja o que os alunos já sabem e suas dificuldades para, com isso, organizar o restante da sequência.

Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a etapa seguinte da sequência didática é a construção dos módulos, os quais tem diferentes exercícios baseados nos gêneros textuais, de forma que as dificuldades dos alunos sejam trabalhadas e a aprendizagem seja sistemática e aprofundada. Por fim, chega o momento da produção final, na qual o aluno pratica o que aprendeu. Assim, o professor avalia os progressos alcançados.

A sequência, aqui proposta, pode ser aplicada em qualquer turma de 6º a 9º ano pelo professor de Língua Portuguesa em contexto de sala de aula presencial ou remoto de qualquer instituição de ensino, podendo ser adaptada pelo professor para outros contextos, disciplinas e níveis de ensino. Os anúncios e infográficos utilizados abrangem temas atuais de diferentes áreas do conhecimento. A sequência possui doze aulas, sendo seis do gênero textual anúncio publicitário e seis do gênero textual infográfico.

Abaixo, o docente pode visualizar toda a estruturação da sequência didática. A sequência é segundo o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e voltada para o ensino de multimodalidade por meio dos gêneros textuais anúncio publicitário e infográfico no ensino fundamental anos finais (componente curricular: Língua Portuguesa).

Aula 1 – Gênero textual: anúncio publicitário

Área do conhecimento: Linguagens **Componente curricular:** Língua Portuguesa

Habilidade: (EF69LP02) analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. **Campo:** jornalístico-midiático **Eixo:** leitura **Objeto do conhecimento:** anúncio publicitário – identificação da multimodalidade **Roteiro:** 1 O docente inicia a aula falando que o assunto será multimodalidade no gênero textual anúncio publicitário. Primeiro, esclarece de forma verbal o que é multimodalidade e, em seguida, começa a mostrar que o anúncio publicitário é multimodal, porque está presente em mídias diversas e as formas de leitura são diversas. 2 Em seguida, mostra os anúncios com temática ambiental por meio de folha impressa (ou compartilhamento de tela via google meet) e exibição do vídeo. Ao fazer isso, vai esclarecendo as duas formas de mídias e as formas como o anúncio publicitário aparece em ambas. Além de mostrar a atualidade do tema e as formas de interpretação dos anúncios. 3 Após, o docente pede que os alunos formem um círculo (caso a aula seja presencial) ou abram o microfone (na aula virtual síncrona) para falarem sobre as semelhanças e diferenças entre os anúncios publicitários. 4 Por fim, os alunos irão formar um mural colaborativo usando pedacinhos de papel (aula presencial) ou o padlet (aula virtual). Caso seja aula virtual, o professor cria o padlet por meio do seguinte link: <https://pt-br.padlet.com/dashboard>

Aula 2 - Gênero textual: anúncio publicitário

Área do conhecimento: Linguagens **Componente curricular:** Língua

Portuguesa Habilidade: (EF69LP02) **Campo:** jornalístico-midiático **Eixo:** leitura **Objeto do conhecimento:** anúncio publicitário – características da multimodalidade **Roteiro:** 1 Iniciar a aula mostrando novamente os anúncios da aula anterior e pedir que os alunos construam um mapa mental em folhas de papel. Nesse mapa deverá constar as características do gênero anúncio publicitário e os motivos de apresentarem multimodalidade. Para isso, pontue no quadro branco ou no jamboard do google meet as características do gênero e os motivos de apresentarem multimodalidade. A partir disso, os alunos terão embasamento para construírem o mapa mental. Em seguida, os alunos irão mostrar seus mapas. 2 Em seguida, chega a hora da produção inicial. Os alunos, baseados no mapa mental que construíram, irão construir um anúncio publicitário com a temática ambiental. O anúncio deverá ser construído de duas formas: em papel e utilizando algum programa de produção de vídeos de escolha dos alunos. Para isso, divida a sala em equipes. O anúncio em papel será construído em aula e o formato virtual será atividade de casa para os alunos.

Aula 3 - Gênero textual: anúncio publicitário

Área do conhecimento: Linguagens Componente curricular: Língua Portuguesa

Habilidade: (EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. **Campo:** jornalístico-midiático **Eixo:** leitura **Objeto do conhecimento:** anúncio publicitário – características da multimodalidade **Roteiro:** 1 Inicialmente, o professor irá mostrar um anúncio abaixo com temática de conscientização ambiental. Projete na sala de aula com a ajuda de um projetor ou compartilhe a tela do google meet. Com o anúncio exposto, indique alunos para falarem sobre o que estão observando. Peça que observem a imagem e faça uma pergunta por aluno: Há alguma forma figurativa de falar que aparece na imagem? Há jogos de palavras? Qual é o tempo verbal predominante? Há apelo de consumo? Há intenção de conscientizar o consumidor? Quais são as cores predominantes? Por quais motivos é um anúncio? 2 Depois, em duplas, peça que pesquisem na internet um exemplo de anúncio publicitário que contenha a ideia de conscientizar. Caso a escola não disponha de internet, pode pedir para os alunos fazerem a pesquisa por meio de revistas ou livros. Em seguida, os alunos deverão criar uma lista com as características que tornam o anúncio escolhido multimodal. Essa lista deverá ser feita utilizando a ferramenta do trello. Disponível em: <https://trello.com/pt-BR> . Também pode ser feita em cartolinas, caso a escola não disponha de internet ou os alunos estejam sem celular.

Aula 4 - Gênero textual: anúncio publicitário

Área do conhecimento: Linguagens Componente curricular: Língua Portuguesa

Habilidade: (EF69LP04) **Campo:** jornalístico-midiático **Eixo:** leitura **Objeto do conhecimento:** anúncio publicitário – multimodalidade em anúncios publicitários históricos **Roteiro:** 1 Imprimir ou projetar as imagens dos anúncios publicitários históricos. 2 Pedir que se reúnam em equipes e respondam as seguintes perguntas: Cite uma palavra de cada anúncio que indique ideia e persuasão. As cores indicam que são anúncios atuais ou históricos? Justifique sua resposta Mesmo sendo anúncios históricos, há a presença da multimodalidade? Justifique Quais são os produtos divulgados? Você lembra de algum anúncio publicitário histórico? Cite um. Observação: as perguntas deverão ser respondidas de forma escrita e forma coletiva. 3 Peça para os alunos pesquisarem mais anúncios publicitários no site “propagandas históricas” e compararem com os dois expostos. Essa atividade pode ser proposta como tarefa de casa, caso não haja acesso à internet na escola.

Aula 5 - Gênero textual: anúncio publicitário

Área do conhecimento: Linguagens **Componente curricular:** Língua Portuguesa

Habilidade:(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. **Eixo:** leitura **Objeto do conhecimento:** anúncio publicitário – multimodalidade em anúncios publicitários **Roteiro:** 1 Mostre um anúncio sobre liberdade de expressão e peça que, oralmente, os alunos falem sobre a diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio. Depois, esclareça a diferença. 2 Em seguida, peça que observem como a multimodalidade está presente no anúncio. Então, peça um resumo de até 5 linhas em que os alunos irão relacionar o anúncio exposto com multimodalidade. O resumo simples e escrito com as palavras do alunos de forma individual.

Aula 6 - Gênero textual: anúncio publicitário

Área do conhecimento: Linguagens **Componente curricular:** Língua Portuguesa

Habilidade:(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. **Eixo:** leitura **Objeto do conhecimento:** anúncio publicitário – multimodalidade em anúncios publicitários **Roteiro:** 1 Com base no mesmo anúncio da aula anterior, peça que os alunos produzam um anúncio publicitário com a temática liberdade de expressão. O anúncio deverá ter cores, imagens, palavras que demonstrem a multimodalidade. Deverá ser feito de forma impressa e virtual, utilizando programa ou aplicativo de preferência dos alunos. Essa produção é a final, logo, organize um momento de exposição ao final da aula.

Aula 1 – Gênero textual: infográfico

Área do conhecimento: Linguagens **Componente curricular:** Língua Portuguesa

Habilidade: (EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. **Eixo:** leitura **Objeto do conhecimento:** infográfico – identificação da multimodalidade **Roteiro:** 1 O docente inicia a aula falando que o assunto será multimodalidade no gênero textual infográfico. Primeiro, esclarece de forma verbal o que é multimodalidade e, em seguida, começa a mostrar que o infográfico é multimodal, porque está presente em mídias diversas e as formas de leitura são diversas. 2 Em seguida, mostra um infográfico por meio de folha impressa (ou compartilhamento de tela via google meet). Ao fazer isso, vai esclarecendo as formas como o infográfico aparece em ambas. Além de mostrar a atualidade do tema e as formas de interpretação dos infográficos. 3 Após, o docente pede que os alunos formem um círculo (caso a aula seja presencial) ou abram o

microfone (na aula virtual síncrona) para falarem sobre as semelhanças e diferenças entre os infográficos. 4 Por fim, os alunos irão formar um mural colaborativo usando pedacinhos de papel (aula presencial) ou o padlet (aula virtual). Caso seja aula virtual, o professor cria o padlet por meio do seguinte link: <https://pt-br.padlet.com/dashboard>

Aula 2 - Gênero textual: infográfico

Área do conhecimento: Linguagens **Componente curricular:** Língua Portuguesa

Habilidade: (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural. **Campo:** jornalístico-midiático **Eixo:** produção de textos **Objeto do conhecimento:** infográfico – características da multimodalidade **Roteiro:** 1 Iniciar a aula mostrando novamente os infográficos da aula anterior e pedir que os alunos construam um mapa mental em folhas de papel. Nesse mapa deverá constar os elementos do gênero infográfico e os motivos de apresentarem multimodalidade. Para isso, pontue no quadro branco ou no jamboard do google meet as características do gênero e os motivos de apresentarem multimodalidade. A partir disso, os alunos terão embasamento para construírem o mapa mental. Em seguida, os alunos irão mostrar seus mapas. 2 Em seguida, chega a hora da produção inicial. Os alunos, baseados no mapa mental que construíram, irão construir um infográfico com a temática do coronavírus. O infográfico deverá ser construído de duas formas: em papel e utilizando o site <https://www.easel.ly/>. Para isso, divida a sala em equipes. O infográfico em papel será construído em aula e o formato virtual será atividade de casa para os alunos. Por fim, a turma irá criar uma conta na rede social Instagram, disponível em: <https://www.instagram.com/>, na qual serão divulgados os infográficos em formato de vídeo ou imagem.

Aula 3 - Gênero textual: infográfico

Área do conhecimento: Linguagens **Componente curricular:** Língua Portuguesa

Habilidade: (EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. **Campo:** das práticas de estudo e pesquisa **Eixo:** leitura **Objeto do conhecimento:** infográfico – características da multimodalidade **Roteiro:** 1 Inicialmente, o professor irá mostrar um infográfico. Projete na sala de aula com a ajuda de um projetor ou compartilhe a tela do google meet. Com o anúncio exposto, indique alunos para falarem sobre o que estão observando. Peça que observem a imagem e faça uma pergunta por

aluno: Há alguma forma de transformar o infográfico em texto somente escrito? Há sentidos variados? Quais são as imagens predominantes? Quais são as cores? Qual é a intenção do infográfico? Quais são os tipos de letras e formatos? Por quais motivos é um infográfico? Depois de transformar para a forma de texto somente escrito, há como transformar em um infográfico organizado de outra maneira? 2 Depois, em duplas, peça que pesquisem na internet um exemplo de infográfico que possa facilmente ser transformado em texto e o contrário também. Caso a escola não disponha de internet, pode pedir para os alunos fazerem a pesquisa por meio de revistas ou livros. Em seguida, os alunos deverão criar uma lista com as características que tornam o infográfico escolhido multimodal. Essa lista deverá ser feita utilizando a ferramenta do trello. Disponível em: <https://trello.com/pt-BR>. Também pode ser feita em cartolinas, caso a escola não disponha de internet ou os alunos estejam sem celular.

Aula 4 - Gênero textual: infográfico

Área do conhecimento: Linguagens **Componente curricular:** Língua Portuguesa

Habilidade: (EF69LP33) **Campo:** das práticas de estudo e pesquisa **Eixo:** leitura

Objeto do conhecimento: infográfico – multimodalidade em infográficos **Roteiro:** 1 Imprimir ou projetar as imagens de infográficos. 2 Pedir que se reúnam em equipes e pesquisem na internet ou em revistas outros modelos de infográfico com a temática ambiental. 3 Então, as equipes deverão transpor os infográficos para o formato de texto escrito. O texto será feito no formato de dissertação-argumentativa.

Aula 5 - Gênero textual: infográfico

Área do conhecimento: Linguagens **Componente curricular:** Língua Portuguesa

Habilidade: (EF69LP33) **Campo:** das práticas de estudo e pesquisa **Eixo:** leitura

Objeto do conhecimento: infográfico – multimodalidade em infográficos

Roteiro: 1 Leve para sala de aula, ou compartilhe o link com os alunos, um texto. Os alunos deverão fazer um resumo escrito do texto. 2 Depois, os discentes irão transformar o texto em infográfico. Este, por sua vez, poderá ser feito no papel.

Aula 6 - Gênero textual: infográfico

Área do conhecimento: Linguagens **Componente curricular:** Língua Portuguesa

Habilidade: (EF69LP06) **Campo:** jornalístico-midiático **Eixo:** produção de textos

Objeto do conhecimento: infográfico – multimodalidade em infográficos **Roteiro:** 1 Peça que os alunos se baseiem nos infográficos estudados nas aulas anteriores e produzam um infográfico com a temática da pandemia de coronavírus. O anúncio deverá ter cores, imagens, palavras que demonstrem a multimodalidade. Deverá ser feito de forma impressa e virtual, utilizando programa ou aplicativo de preferência dos alunos. Essa produção é a final, logo, organize um momento de exposição ao final da aula.

Então, mediante o exposto, a sequência didática proposta é feita para aulas presenciais ou remotas do tipo síncronas. Todavia, pode ser adaptada para as aulas híbridas. Também podem ser mudados os anúncios e infográficos e até mesmo as habilidades. Tudo vai de acordo com o docente. Além disso, as competências da BNCC, o professor pode atribuir conforme os objetivos da aula. Além disso, a sequência pode ser adaptada para o ensino de outros níveis.

METODOLOGIA

O formato do estudo é uma proposta de intervenção de pesquisa-ação. O foco serão turmas de 6º a 9º ano, pois a BNCC propõe que o anúncio publicitário e o infográfico sejam ensinados em Língua Portuguesa em todos os anos do Ensino Fundamental anos finais. Além da multimodalidade presente neles. Então, esta pesquisa proposta pode ser classificada, segundo Sato, Silva e Batista Junior (2011) quanto às abordagens metodológicas como pesquisa qualitativa e quanto ao tipo de pesquisa como pesquisa-ação.

Para definir pesquisa qualitativa Moreira e Caleffe (2006) esclarece que esse tipo de pesquisa faz a exploração dos indivíduos e das suas características, considerando diferentes cenários. Enquanto Thiollent (2011) define pesquisa-ação como a realização de uma ação em que pesquisadores e participantes cooperam entre si. O contexto da pesquisa propõe uma proposta de intervenção para ser aplicada em turmas de 6º a 9º ano em aulas de Língua Portuguesa, no formato presencial ou remoto. No entanto, pode ser adaptada para o ensino híbrido e para outros níveis de ensino.

A pesquisa propõe a construção de uma sequência didática baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Então, a proposta é que sejam realizadas uma sequência de 12 aulas, sendo 6 para o gênero textual anúncio publicitário e 6 para o gênero textual infográfico. As aulas abrangem uma aula para a produção textual inicial, quatro aulas para exercícios e aprofundamentos e, por fim, a aula da produção final. Por fim, os instrumentos de coleta deste artigo são a bibliografia de diversos autores e a proposição da sequência didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo aqui exposto procurou nortear o ensino da multimodalidade. Inicialmente, o conceito de multimodalidade foi exposto e debatido. Em seguida, foi exposta a proposição da BNCC, a qual foi integrada com as teorias sobre o assunto. Isso porque o documento propõe novas formas de ensinar e aprender que atendam às necessidades atuais.

A metodologia foi a proposição de uma pesquisa-ação. Essa proposta é colocada na forma de sequência didática. A construção da sequência segue o modelo de uma aula inicial de contato com o gêneros, depois a primeira produção, em seguida, as aula de aprofundamento e, por fim, a aula de produção final. Foram doze aulas, sendo seis com o

gênero anúncio publicitário e seis com o gênero infográfico. A sequência é proposta para turmas de 6º a 9º ano de Língua Portuguesa para aulas presenciais e remotas.

Quanto ao problema de pesquisa (como ensinar a multimodalidade por meio dos gêneros textuais anúncio publicitário e infográfico em turmas de 6º a 9º ano de Língua Portuguesa?) os objetivos do artigo conseguiram propor solução. Isso aconteceu através da construção da sequência didática, a qual serve como norte metodológico para o docente, quando se tratar do ensino da multimodalidade. Por fim, as limitações da aplicação da pesquisa-ação podem ser a questão do acesso à tecnologia na realidade de muitas escolas e os problemas de leitura que muitos alunos apresentam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. pp. 277-326.

Marcuschi, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão (Educação linguística) (p. 285). Parábola. Edição do Kindle.

DIONISIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://www.portaalceel.com.br/publicacoes/#ancora>. Acesso em: 14 ago. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRADE, Isabel C. Alves da Silva et al. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Introduction. In: KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold; New York: Oxford University, 2001. p.20.

LINO DE ARAÚJO, Denise. O que é (e como faz) sequência didática? **Entre palavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

MARCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. Edição do Kindle. p. 155.

Melo, Edsônia de Souza Oliveira; DE OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020. E-book Kindle.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In: MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. Por que entender infografia. In: RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020. E-book Kindle.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020. E-book Kindle.

SATO, D. T. B; SILVA, F. das C.R.; BATISTA JUNIOR, J.R. LOPES. (Org.). **Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos**. Teresina. UDUFPI, 2011.

THIOLLENT, Michel. Estratégia de conhecimento. In: THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE CASO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL NORTE GOIANO

Data de aceite: 01/03/2024

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira

Mestrando em Análise e Teoria Linguística pela UFT - Campus de Porto Nacional.

Teacher e Terapeuta. Especialista em Psicologia e Psicanálise pela Universidade Metropolitana. Especialista em docência do ensino superior pela UCAM. Professor Preceptor do Programa de Residência Pedagógica 2022/2024 UFT Porto Nacional

<https://lattes.cnpq.br/6012105418523640>

<https://orcid.org/0000-0002-3736-6095>

RESUMO: O trabalho investiga os desafios e oportunidades na formação de professores de língua inglesa, com foco no Programa de Residência Pedagógica da Escola Estadual Norte Goiano. A análise revela a relevância de integrar teoria e prática, demonstrando como a experiência direta pode amplificar o entendimento teórico. A alfabetização crítica é destacada como essencial, apontando para a necessidade de uma abordagem que englobe questões socioculturais e políticas na aprendizagem do inglês. O papel do Programa de Residência é enfatizado como instrumental para formar educadores críticos e conscientes, aptos a ensinar em um contexto globalizado. O estudo conclui salientando a importância da atualização

constante dos programas de formação e sugere pesquisas futuras para aprimorar a eficácia de iniciativas como a Residência Pedagógica, considerando as demandas contemporâneas da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Língua Inglesa, Residência Pedagógica, Educação Crítica, Alfabetizações Críticas

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema crucial em qualquer campo educacional, mas apresenta nuances singulares quando se trata da preparação de educadores para o ensino de línguas. Em particular, a formação de professores de língua inglesa tornou-se imperativa, dado a posição global do inglês e sua consequente demanda nas esferas educacionais, profissionais e sociais. Ensinar uma língua vai além de transmitir regras gramaticais e vocabulário; envolve a inculcação de habilidades comunicativas, a promoção da interculturalidade e a formação crítica de alunos que possam navegar com confiança em um mundo globalizado.

Neste cenário, surge a Escola Estadual Norte Goiano, uma instituição que se posiciona como um farol na formação de docentes no estado de Tocantins. A escola, com sua rica tapeçaria de desafios e triunfos, reflete as realidades e aspirações do ensino de inglês na região. Por isso, não é surpresa que tenha sido escolhida como campo de atuação do Programa de Residência Pedagógica, uma iniciativa que visa aprimorar a formação prática de professores em seu ambiente real de trabalho.

A importância do Programa de Residência Pedagógica na Escola Estadual Norte Goiano não pode ser subestimada. Esta iniciativa serve como ponte entre a teoria acadêmica e a prática em sala de aula, permitindo que futuros professores vivenciem, desde cedo, os desafios e recompensas da profissão. Mais do que isso, ao inserir-se em um contexto real, o programa fomenta uma formação docente mais contextualizada, reflexiva e adaptada às necessidades específicas da comunidade escolar. A residência pedagógica, portanto, não é apenas um complemento à formação teórica, mas um componente essencial na preparação de educadores capazes, confiantes e comprometidos com a educação linguística de qualidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A trajetória do ensino e aprendizagem de línguas é repleta de teorias, métodos e abordagens que foram evoluindo ao longo dos anos em resposta às mudanças socioculturais, tecnológicas e pedagógicas. O campo da formação de professores de língua inglesa, em especial, é profundamente influenciado por essa rica tapeçaria teórica, que busca compreender não apenas os mecanismos de aquisição linguística, mas também os contextos sociais, políticos e culturais em que a educação linguística ocorre. Para mergulhar na discussão dos desafios e possibilidades na formação de educadores de inglês, é indispensável primeiro estabelecer uma base sólida de entendimento teórico, explorando as principais correntes de pensamento que moldaram e continuam a influenciar a prática pedagógica no ensino de línguas.

Alfabetização Crítica na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

A alfabetização crítica, por sua definição, envolve uma leitura consciente e reflexiva que desafia as perspectivas convencionais e hegemônicas (ABEDNIA, 2015). Este conceito, quando incorporado à aprendizagem de línguas estrangeiras, promove uma compreensão mais profunda não apenas da linguagem em si, mas também das realidades socioculturais, econômicas e políticas que a permeiam (LUKE & DOOLEY, 2011).

Duboc e Ferraz (2018) argumentam que a alfabetização crítica permite que os alunos “leiam a si”, posicionando a leitura crítica como uma ferramenta de empoderamento. Isso é especialmente relevante na aprendizagem de línguas estrangeiras, onde os alunos estão frequentemente navegando em contextos culturais distintos dos seus próprios.

No cenário educacional contemporâneo, a relevância de desenvolver habilidades de apresentação oral é inegável. Vários estudos têm examinado essa competência em diversos contextos. Por exemplo, Ginkel (2019) ressaltou a importância de fomentar a competência de apresentação oral no ensino superior, enquanto Stordeur, Nils e Colognesi (2022) discutiram as práticas dos professores de ensino fundamental que apoiam a preparação de apresentações orais.

A incorporação de vídeos autênticos, como evidenciado pelo estudo de Achaleke (2022), pode desempenhar um papel crucial na melhoria das habilidades de apresentação dos alunos. Assim, a alfabetização crítica, ao permitir uma leitura mais aprofundada desses vídeos, pode aprimorar ainda mais o desenvolvimento de habilidades de apresentação em línguas estrangeiras.

Além disso, a realidade virtual, como abordado por Valls-Ratés et al. (2022), tem o potencial de melhorar as habilidades de apresentação oral de estudantes do ensino médio. Esse uso inovador da tecnologia, combinado com a alfabetização crítica, pode levar a abordagens mais engajadas e reflexivas à aprendizagem de línguas estrangeiras.

LANDIM (2020) destacou os desafios e possibilidades da agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço. Neste contexto, a alfabetização crítica pode servir como uma ferramenta para os professores navegarem e superarem os desafios que enfrentam, permitindo-lhes adotar práticas de ensino mais informadas e contextualizadas.

Portanto, a alfabetização crítica na aprendizagem de línguas estrangeiras oferece uma lente através da qual os alunos podem examinar e questionar não apenas a língua que estão aprendendo, mas também os contextos culturais e sociais que a envolvem. Ao integrar esta abordagem com métodos inovadores e tecnologias emergentes, é possível cultivar aprendizes mais conscientes, reflexivos e capacitados.

Desafios e Possibilidades na Formação de Professores de Língua Inglesa

A formação de professores de língua inglesa enfrenta desafios notáveis no cenário educacional contemporâneo. No entanto, diante desses obstáculos, emergem oportunidades para fortalecer e inovar na preparação desses educadores.

Um dos principais desafios é a ansiedade de falar em público, evidenciada pelo estudo de AMIR et al. (2022), que investigou a natureza da ansiedade em apresentações orais. Esse sentimento pode ser um grande impasse para futuros professores que terão que se apresentar diariamente em salas de aula. No entanto, ACHALEKE (2022) destaca o impacto positivo dos vídeos autênticos, como TED Talks, no desenvolvimento de habilidades de apresentação dos alunos. Esta sugere uma possível solução para combater a ansiedade: o uso de recursos multimídia reais.

Outro desafio é a avaliação das habilidades de apresentação. ASLANOĞLU e ŞATA (2023) observaram a derivação da severidade dos avaliadores em contextos de ensino

médio. Isso levanta preocupações sobre a objetividade e a justiça nas avaliações. Contudo, o feedback é essencial para o desenvolvimento profissional, como observado por Novak (2020). Assim, é crucial encontrar um equilíbrio entre fornecer feedback construtivo e garantir uma avaliação justa.

A tecnologia apresenta tanto desafios quanto oportunidades. PINO-POSTIGO et al. (2023) exploraram a melhoria das habilidades de apresentação oral por meio de sessões clínicas no mundo virtual “Second Life”. Esta pesquisa aponta para a viabilidade do treinamento em realidade virtual como uma ferramenta inovadora.

A agência é uma área central na formação de professores. LANDIM (2020) examinou os desafios e possibilidades da agência de professores de inglês em formação e em serviço, destacando a necessidade de capacitá-los para serem agentes ativos em seu desenvolvimento profissional.

Por fim, a pedagogia crítica desempenha um papel vital na formação de professores de língua inglesa. ABEDNIA (2015) e LUKE e DOOLEY (2011) enfatizam a importância da alfabetização crítica no ensino de línguas. Integrar esta abordagem pode capacitar professores a fomentar o pensamento crítico e a autodeterminação entre os alunos.

Em conclusão, os desafios na formação de professores de língua inglesa são multifacetados, envolvendo fatores emocionais, pedagógicos e tecnológicos. No entanto, as possibilidades para superar esses desafios são igualmente vastas, exigindo inovação, reflexão e uma abordagem centrada no professor.

METODOLOGIA

O presente trabalho adotou uma abordagem qualitativa, centrada no relato de caso do Programa de Residência Pedagógica na Escola Estadual Norte Goiano. A escolha desta abordagem se justifica pela natureza exploratória do estudo, que visa compreender em profundidade as experiências e percepções dos participantes do programa, bem como os desafios e possibilidades enfrentados na formação de professores de língua inglesa.

Descrição do Programa de Residência Pedagógica na Escola Estadual Norte Goiano

O Programa de Residência Pedagógica na Escola Estadual Norte Goiano é uma iniciativa que visa proporcionar aos futuros professores de língua inglesa uma experiência prática e imersiva no contexto escolar. Os residentes são inseridos em salas de aula sob a supervisão de um professor orientador, onde têm a oportunidade de planejar, executar e avaliar atividades didáticas, bem como interagir com a comunidade escolar, compreendendo melhor a dinâmica e os desafios da prática docente.

Abordagem Qualitativa

A pesquisa qualitativa foi adotada para permitir uma análise mais profunda e interpretativa das experiências dos participantes. Mediante relatórios estruturadas, observações, participantes e análise de documentos e registros produzidos durante o programa, foi possível capturar as nuances, sentimentos e percepções dos residentes e professores orientadores em relação ao processo de formação de professores de língua inglesa na Escola Estadual Norte Goiano.

Relato de Caso

O relato de caso foi empregado como estratégia metodológica para apresentar uma análise detalhada e contextualizada da implementação e desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica. Foram selecionados casos específicos de residentes que representassem diferentes estágios da formação e experiências diversas dentro do programa. Estes relatos forneceram visões valiosas sobre os desafios e possibilidades da formação de professores de língua inglesa no contexto específico da Escola Estadual Norte Goiano.

Análise

Os dados coletados foram analisados utilizando-se a técnica de análise temática, conforme proposto por Braun e Clarke (2006). Isso envolveu a codificação inicial dos dados, a identificação de padrões e temas emergentes e a interpretação desses temas à luz das referências teóricas e do contexto da pesquisa. A análise buscou identificar tanto os desafios quanto as possibilidades presentes no programa, bem como as estratégias adotadas pelos participantes para enfrentar e aproveitar essas situações.

Ao final da análise, o estudo buscou fornecer recomendações práticas e reflexões teóricas sobre a formação de professores de língua inglesa, contribuindo para a literatura existente e oferecendo percepções para futuras iniciativas similares.

RELATO DE CASO: PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) constitui-se como uma importante iniciativa na formação de professores, proporcionando experiências práticas que complementam a formação teórica adquirida em cursos de licenciatura. Esse programa busca não apenas oferecer vivências didáticas, mas também imergir o residente no ambiente escolar, permitindo uma compreensão mais profunda dos desafios e potencialidades do ensino contemporâneo.

Implementação e Desenvolvimento

Conforme o Relatório Parcial – Coordenação Institucional Programa De Residência Pedagógica, diversas estratégias foram adotadas para garantir a eficácia do programa. Entre as principais, destaca-se a integração entre os conteúdos teóricos e práticos, promovendo uma formação holística ao futuro educador. Esse equilíbrio permite que os residentes compreendam a teoria por trás das metodologias de ensino e, ao mesmo tempo, desenvolvam habilidades práticas essenciais para a docência.

Uma das habilidades mais enfatizadas no programa é a apresentação oral. A capacidade de comunicar-se de maneira eficaz e clara é vital para o professor, uma vez que a sala de aula é um espaço de constante interação e diálogo. LE (2023) reforça a importância das habilidades de apresentação oral, argumentando que a capacidade de transmitir informações e conceitos de maneira compreensível é crucial para o sucesso educacional. Ati & Parmawati (2022) complementam essa visão ao destacar que a apresentação oral não só beneficia o educador em suas atividades didáticas, mas também favorece os alunos, proporcionando-lhes exemplos claros e coerentes, que facilitam o processo de aprendizagem.

Dentro desse contexto, o PRP tem se mostrado um recurso valioso na formação de educadores, pois promove a integração de habilidades essenciais, como a apresentação oral, com a vivência prática em ambiente escolar. Esta combinação, fundamentada tanto no relatório da coordenação institucional quanto nas pesquisas acadêmicas, evidencia o potencial do programa em preparar professores aptos a enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Desafios Encontrados

A formação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) apresenta desafios, conforme mencionado no Relatório Parcial – Coordenação Institucional Programa De Residência Pedagógica. Um desafio proeminente é a ansiedade em apresentações orais, com muitos educadores, especialmente os novatos, sentindo ansiedade ao apresentar conteúdo. AMIR et al. (2022) atribuem essa ansiedade a diversos fatores, desde insegurança no conteúdo até traumas passados. O PRP precisa oferecer suporte e treinamento para enfrentar essas inseguranças. Outra questão é a avaliação e feedback em apresentações. Novak (2020) sublinha a necessidade de um feedback construtivo, enquanto ASLANOĞLU & ŞATA enfatizam clareza e critérios definidos no feedback. Para superar tais desafios, o relatório sugere que o PRP promova treinamentos e workshops, estabelecendo um ambiente seguro para prática, feedback e aprimoramento das habilidades dos residentes.

Possibilidades e Soluções Propostas

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) identifica possibilidades e soluções inovadoras, apesar dos desafios na formação dos residentes. Uma dessas inovações é a realidade virtual (RV) na pedagogia, como discutido por VALLS-RATÉS et al. (2022), que permite aos educandos praticar apresentações em ambientes variados, combatendo a ansiedade de falar em público e ajustando o desempenho em tempo real. Além disso, a autorregulação na aprendizagem é vital para a formação de educadores resilientes, conforme Zimmerman (2011), enfatizando a capacidade de estabelecer metas e ajustar estratégias. O PRP, portanto, reconhece a importância de inovações e estratégias na formação de educadores, sugerindo investimentos em tecnologia e metodologias atualizadas para enfrentar desafios contemporâneos.

DISCUSSÃO

A formação de professores é uma jornada que vai além do simples domínio da língua. Trata-se de um intrincado equilíbrio entre teoria e prática. No relato de caso do Programa de Residência Pedagógica na Escola Estadual Norte Goiano, observa-se uma tentativa constante de conectar o conhecimento teórico com as experiências reais da sala de aula.

A alfabetização crítica, como proposta por ABEDNIA (2015) e Luke e Dooley (2011), enfatiza a necessidade de leitura crítica e consciente, capacitando os alunos a desafiar e questionar os textos e discursos dominantes. Duboc e Ferraz (2018) também reforçam a importância de localizar as literacias críticas dentro da educação linguística contemporânea, proporcionando assim uma formação mais holística e relevante. Essa interseção entre alfabetização crítica e formação de professores de língua inglesa é vital. Não se trata apenas de ensinar gramática ou vocabulário, mas de formar alunos que possam usar a língua inglesa como uma ferramenta para navegar, questionar e moldar o mundo ao seu redor.

LANDIM (2020) discute a agência dos professores de língua inglesa, tanto em formação quanto em serviço, abordando os desafios e possibilidades que enfrentam. O relato de caso do Programa de Residência Pedagógica reflete esses desafios, mas também oferece soluções inovadoras, como o uso de realidade virtual para aprimorar habilidades de apresentação, conforme proposto por VALLS-RATÉS et al. (2022). Esta solução, em particular, destaca a necessidade de abraçar as tecnologias modernas e utilizá-las como ferramentas pedagógicas.

Além disso, a ênfase na autorregulação na aprendizagem e atuação, conforme discutido por Zimmerman (2011), destaca a importância do papel ativo do aprendiz no processo educacional. Isso sugere uma mudança no paradigma tradicional de ensino, onde o professor é o detentor do conhecimento, para um onde o aluno é encorajado a assumir responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

Portanto, a formação de professores de língua inglesa, conforme discutido no relato de caso da Escola Estadual Norte Goiano, é uma tarefa complexa e multifacetada. No entanto, ao abraçar novas estratégias, como a alfabetização crítica e a integração de tecnologia, e ao reconhecer a necessidade de uma estreita relação entre teoria e prática, pode-se criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e enriquecedor para futuros educadores.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, foi investigada a formação de professores de língua inglesa no Programa de Residência Pedagógica da Escola Estadual Norte Goiano, ressaltando a conexão entre teoria e prática e a relevância da alfabetização crítica. A formação não se restringe a técnicas de ensino, mas também visa formar educadores críticos para um mundo globalizado, com o inglês como idioma chave. O Programa de Residência Pedagógica é crucial, oferecendo experiência prática para complementar a teoria. Há uma necessidade de atualizar e melhorar constantemente os programas de formação, alinhando-os com as demandas atuais da educação. Pesquisas futuras deveriam avaliar a eficácia desses programas e investigar abordagens de outras instituições globais para enriquecer a formação docente.

REFERÊNCIAS

ABEDNIA, Arman. **Practicing Critical Literacy in Second Language Reading**. *International Journal of Critical Pedagogy*, vol. 6, no. 2, 2015, p. 78.

DUBOC, A. P. M. and Ferraz, D. d. M. (2018). **Reading Ourselves: Placing Critical Literacies In Contemporary Language Education**. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 2(18), 227-254. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812277>

LANDIM, Denise Silva Paes. **Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades**. 2020. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LUKE, Allan; DOOLEY, Karen. **Critical Literacy and Second Language Learning**. In: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Routledge, United States, New York & UK, Oxford, 2011. pp. 856-868.

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://psycnet.apa.org/record/2006-06991-002> ACHALEKE, H. F. **Impact of Authentic Videos on Students' Academic Presentation Skills, the Case of TED Talks and International Business Management Students in Ubon Ratchathani University**. *International Journal of English Language and Literature Studies*, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://al-kindipublisher.com/index.php/ijels/article/download/3414/3190> . Acesso em: 25 jun. 2023.

AMIR, N.; RAHMAT, N. H.; SIM, M. S.; SUKIMIN, I. S.; RADZI, S. F. M.; RAUS, F. A. M. **Fear of Oral Presentation: Trait or State Anxiety?** *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, [S.l.], v. 12, n. 5, p. 1-10, 2022. Disponível em: https://hrmars.com/papers_submitted/13191/fear-of-oral-presentation-trait-or-state-anxiety.pdf . Acesso em: 25 jun. 2023.

ASLANOĞLU, A. E.; ŞATA, M. Examining **The Rater Severity Drift in The Assessment of Presentation Skills in Secondary School Context**. Research in Educational Policy and Management, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1645365> . Acesso em: 25 jun. 2023.

ATI, A., Parmawati, A. (2022). **The Use Of oral presentation In Teaching English To Improve Students Speaking skill**. Proj. (Professional J. English Educ., 2(5), 300. <https://doi.org/10.22460/project.v5i2.p300-305>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>

GINKEL, S. van. Fostering Oral Presentation Competence in Higher Education, Wageningen (2019, October 23). Retrieved from <https://edepot.wur.nl/476541> on June 25th, 2023

LE, T. **Oral Presentation Skills of Non – English Majored Students at Dong Nai Technology University – Problems and Solutions**. Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://al-kindipublisher.com/index.php/jeltal/article/download/1775/1458> . Acesso em: 25 jun. 2023.

MCLAREN, I. (2019). **Science Students' Responses to an Oral Communication Skills Development Initiative: Attitude and Motivation**. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 31(1), 73-85. ISSN 1812-9129. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1206982.pdf>

NOVAK, D. R. The Nature of Feedback (2020, June 9). Retrieved from <https://davidrnovak.com/writing/article/2020/06/the-nature-of-feedback> on June 25th, 2023

PINO-POSTIGO, A.; DOMÍNGUEZ-PINOS, D.; LORENZO-ALVAREZ, R.; PAVIA-MOLINA, J.;

RUIZ-GÓMEZ, M.; SENDRA-PORTERO, F. Improving Oral **Presentation Skills for Radiology Residents through Clinical Session Meetings in the Virtual World Second Life**. International Journal of Environmental Research and Public Health, [S.l.], v. 20, n. 6, p. 1-12, 2023. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/1660-4601/20/6/4738>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

STORDEUR, M.-F.; NILS, F.; COLOGNESI, S. No, **an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations**. L1-Educational Studies in Language and Literature, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://l1research.org/article/download/417/388> Acesso em: 25 jun. 2023.

TUOVINEN, J. E., & Sweller, J. (1999). **A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples**. Journal of Educational Psychology, 91(2), 334-341. <https://psycnet.apa.org/record/1999-03660-014>

VALLS-RATÉS, Ò.; NIEBUHR, O.; PRIETO, P. **Unguided virtual-reality training can enhance the oral presentation skills of high-school students**. Frontiers in Communication, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2022.910952/full> . Acesso em: 25 jun. 2023.

ZIMMERMAN, B. J. (2011). **Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance**. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (pp. 49-64). Routledge.

APRENDIZAGEM MÓVEL DA LÍNGUA INGLESA UTILIZANDO A PLATAFORMA *DUOLINGO*: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Data de submissão: 15/01/2024

Data de aceite: 01/03/2024

Carlos Manuel Veloso Rocha

Licenciando em Ciências Biológicas,
Instituto Federal do Piauí, Teresina
<http://lattes.cnpq.br/2310378300672288>

Jairon Jackson Cassiano Costa

Licenciando em Ciências Biológicas,
Instituto Federal do Piauí, Teresina
<http://lattes.cnpq.br/2237022469165034>

João Vitor Rodrigues Bacelar

Licenciando em Ciências Biológicas,
Instituto Federal do Piauí, Teresina
<https://lattes.cnpq.br/3527749594742561>

Lídia Cristina de Oliveira

Docente, Instituto Federal do Piauí,
Teresina
<http://lattes.cnpq.br/6593483431679590>

Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

Docente, Instituto Federal do Piauí,
Teresina
<http://lattes.cnpq.br/8243388869024580>

ferramenta criada para ser acessível e auxiliar de forma interativa no desempenho do processo de aprendizagem móvel de uma língua estrangeira. Este estudo teve como objetivo conhecer as estratégias educacionais da plataforma Duolingo no aprendizado móvel do inglês. O trabalho foi redigido e fundamentado sobre os alicerces de uma revisão integrativa de literatura, embasada em obras acadêmicas nacionais veiculadas entre os anos de 2017 e 2021, devidamente catalogadas nas bases de dados do Google Acadêmico e Scielo. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 9 artigos. Os desdobramentos da pesquisa delinearam as engenhosas estratégias linguísticas, pedagógicas e tecnológicas abordadas na plataforma *Duolingo*, buscando aprimorar a experiência do usuário. Constatou-se que o Duolingo se configura como uma ferramenta para o ensino do idioma inglês, sobretudo quando inserido como um complemento às diversas metodologias de ensino disponíveis. Contudo, a síntese dos resultados aponta para a recomendação de integrar o Duolingo como elemento intrínseco a uma abordagem educacional mais ampla, em detrimento de considerá-lo como uma substituição integral ao estabelecido no ambiente da sala de aula tradicional.

RESUMO: Num contexto mundial de crescente globalização, a onipresença dos meios tecnológicos no cotidiano das pessoas se destaca como uma marcante realidade. No âmbito educacional, emerge como figura proeminente o Duolingo, uma

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias de ensino; Ensino de idiomas; Estratégias pedagógicas; TDIC; Ensino Remoto.

MOBILE ENGLISH LANGUAGE LEARNING USING THE DUOLINGO PLATFORM: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: In a world context of increasing globalization, the omnipresence of technological means in people's daily lives stands out as a striking reality. In the educational sphere, Duolingo, a tool created to be accessible and interactively assist in the performance of the mobile learning process of a foreign language, has emerged as a prominent figure. The aim of this study was to learn about the educational strategies of the Duolingo platform in the mobile learning of English. The work was written and based on the foundations of an integrative literature review, based on national academic works published between 2017 and 2021, duly cataloged in the Google Scholar and Scielo databases. After applying the inclusion and exclusion criteria, nine articles were selected. The results of the research outlined the ingenious linguistic, pedagogical and technological strategies used on the Duolingo platform, seeking to improve the user experience. It was found that Duolingo is a tool for teaching the English language, especially when used as a complement to the various teaching methodologies available. However, the synthesis of the results points to the recommendation of integrating Duolingo as an intrinsic element of a broader educational approach, rather than considering it as an integral replacement for what is established in the traditional classroom environment.

KEYWORDS: Teaching methodologies; Language teaching; Pedagogical strategies; TDIC; Remote learning.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, marcada pela presença persistente da pandemia de COVID-19 e suas consequentes limitações, os aplicativos destinados à educação têm se tornando uma presença cada vez mais arraigada no cotidiano dos estudantes, principalmente no que se refere às formações acadêmicas. Nesse contexto, os estudos sobre a plataforma *Duolingo* contribuem para a compreensão da importância destas ferramentas tecnológicas e suas estratégias autônomas que podem ser empregadas no processo de estudo da segunda língua. No entanto, questiona-se: Como ocorre o processo de aprendizagem móvel da língua inglesa em estudantes que utilizam a plataforma *Duolingo*?

Levando-se em conta o crescimento do uso da tecnologia e de aplicativos específicos como ferramentas que auxiliam os professores em suas metodologias de ensino, é importante identificar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelo aplicativo, conhecer o método de ensino e aprendizagem da plataforma *Duolingo* no aprendizado móvel do inglês e analisar os pontos positivos e negativos deste aplicativo como ferramenta utilizada no ensino da língua inglesa. Ademais, a proposta mostrará a forma como essa tecnologia serve para a criação de um ambiente onde os alunos/usuários participam ativamente na sua própria aprendizagem de conhecimentos linguísticos.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo conhecer as estratégias educacionais da plataforma Duolingo no aprendizado móvel da língua inglesa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conceito e Definições do *Duolingo*

O *Duolingo*, notável por sua gratuidade e acessibilidade, se destaca como uma plataforma de ensino de idiomas que pode ser utilizada em uma ampla variedade de dispositivos. Sua abordagem educacional é notável pelo emprego de lições segmentadas, através das quais os usuários têm a oportunidade de consolidar seus conhecimentos linguísticos por meio da prática. A plataforma apresenta um processo de aprendizagem que tem como objetivo a apropriação da informação, qualificando o usuário capaz de interagir, interpretar e compreender o processo dinâmico de comunicação da língua estudada (*Duolingo*, 2023).

Braga (2019) aponta que o software pode ser usado como ferramenta em programas educacionais elaborados para estimular e inspirar o interesse dos alunos de forma criativa através de conteúdo em formato participativo e interativo. Logo, por ser um aplicativo de exercício prático, em formato de jogo, vem sendo utilizado por professores na sala de aula como um software complementar ao ensino e aprendizagem do inglês, por conter informações que promovem uma maior atração e dinamicidade nas expressões da língua.

O *Duolingo* oferece aos usuários alguns exercícios de ensino para aprender a escrita e pronúncia do inglês, e assim como em um jogo comum, utiliza da gamificação para instigar o visitante a prosseguir nas etapas e exercício do jogo, que é equivalente ao nível do seu conhecimento do idioma. O usuário ganha pontos de acordo com o andamento da atividade, apresentando algumas habilidades ludificadas, como: pontos, classificação, nível, tarefa e personalização individualizada. (*Duolingo*, 2023).

Deterding, *et al.* (2021) afirmam que a Gamificação é um termo usado para designar o uso de elementos de jogo em sistemas ou ambientes que não estão relacionados a jogos para melhorar a experiência e aumentar a motivação dos participantes. Com isso, nota-se que, além de todas as adaptações com elementos de jogos, o aplicativo educacional em estudo também explora o conceito de “Mobile-Learning”, que pode ser traduzido para português como aprendizagem móvel, conceituado por ser uma modalidade de aprendizagem e ensino que cria ambientes de aprendizado à distância utilizando dispositivos móveis para facilitar as interações e capacitações (Martins *et al.*, 2021).

METODOLOGIA

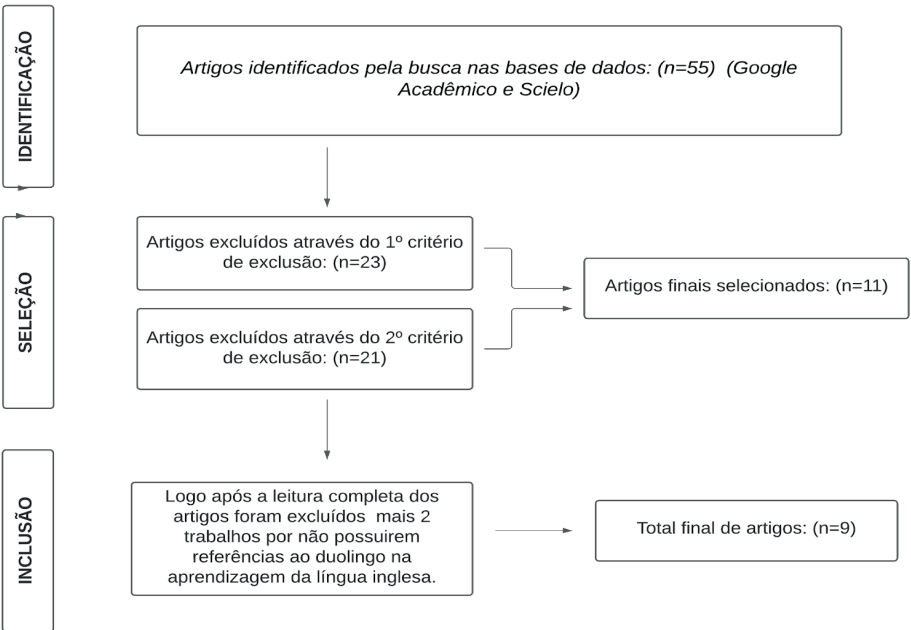
O método de investigação utilizado na pesquisa compreende-se em uma revisão integrativa da literatura, que caracteriza-se por ser um método de pesquisa onde é realizada a análise de estudos relevantes. (Mendes, 2008).

Os passos do estudo foram seguidos a partir das seis etapas: 1) Seleção da questão de pesquisa; 2) Busca e estabelecimentos de critérios de inclusão e exclusão de literatura científica; 3) Classificação de amostragens; 4) Avaliação dos artigos selecionados; 5) Análise e interpretação dos resultados; 6) Sintetização das informações e produção de conhecimento. Ademais, a análise dos artigos selecionados foi realizada a partir de uma leitura na qual decorreu da análise dos objetivos dos trabalhos selecionados, do tipo de estudo que foi realizado e das principais conclusões e resultados obtidos. Ou seja, o estudo seguiu uma metodologia que envolveu critérios de inclusão e exclusão, análise dos artigos selecionados e síntese das informações para responder à questão de pesquisa sobre a aprendizagem de inglês por meio da plataforma *Duolingo*.

Ao final, foram selecionados o total de 9 artigos para a extração dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 1 ilustra o fluxograma seguido neste estudo.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 01: Fluxograma das buscas pelas produções científicas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O Quadro 1 destaca as produções científicas que foram selecionadas neste estudo.

Título, ano e base de dados	Objetivos	Conclusões	Tipos de estudos
ART 1 - Análise crítica do aplicativo Duolingo no processo de aprendizagem da língua inglesa. - 2021 - Google Acadêmico	Contribuir com discussões sobre a análise crítica da plataforma Duolingo, avaliando o aplicativo com base em critérios linguísticos, pedagógicos, tecnológicos e da experiência do usuário.	Neste estudo concluiu-se que a plataforma Duolingo pode ser explorada por diferentes públicos, entre eles crianças, adolescentes e adultos, porém, o formato das atividades com foco na repetição e memorização, torna-o bastante repetitivo, podendo desmotivar o aluno a prosseguir em seus estudos.	Estudo qualitativo, onde foi feita a avaliação do aplicativo por meio da análise de dados qualitativos e análise de conteúdo.
ART 2 - Aplicativos educacionais: uma análise do aplicativo Duolingo no aprendizado do idioma inglês. - 2018 - Google Acadêmico	Apresentar o aplicativo duolingo e compreender como seu uso pode ajudar na prática educativa; Demonstrar que aplicativos educacionais móveis como o Duolingo tem alcançado eficiência no processo de ensino da língua inglesa.	Concluiu-se que a aprendizagem da língua inglesa através de um aplicativo de plataforma móvel pode ser eficiente e bem mais proveitosa do que o ensino tradicional, mesmo que sejam utilizados os mesmos métodos.	Pesquisa mista, englobando a pesquisa bibliográfica e outra pesquisa de caráter laboratorial analítica.
ART 3 - Novas possibilidades para aprender a língua inglesa com o uso de dispositivos móveis. - 2016 - Google Acadêmico	Discutir as possibilidades do uso das tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no currículo escolar, principalmente no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Língua Inglesa.	Obteve por conclusão que a plataforma Duolingo mescla elementos educativos e de games para envolver o estudante e estimular seu aprendizado. Assim, demonstrou-se formas muito promissoras de aprendizagem.	Pesquisa qualitativa, na Escola de Ensino Médio Macário Borba, em Sombrio, SC. Onde ocorreu a análise do uso do Duolingo, instalado em dispositivos móveis para o ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares da língua inglesa nessa escola.
ART 4 - Eficiência da gamificação em mobile learning no uso do aplicativo Duolingo. - 2019 - Scielo	Mostrar a importância e a influência da gamificação no aplicativo duolingo, com foco no aprendizado do idioma inglês.	Com esse estudo foi constatado que o desempenho dos alunos antes e depois de utilizarem, através do celular, o aplicativo Duolingo, ocorreu um aumento significativo no índice de aproveitamento do aprendizado e no engajamento dos alunos.	Ocorreu a realização de uma pesquisa bibliográfica juntamente com uma pesquisa de campo, utilizando o aplicativo duolingo para analisar o seu funcionamento.
ART 5 - Momento Duolingo: um projeto do campus Pinhais do Instituto Federal do Paraná. - 2021 - Google Acadêmico	Analisar o uso do aplicativo Duolingo como elemento para a aprendizagem de língua inglesa e também analisar a evolução dos alunos fazendo uso dessa ferramenta alternativa.	Averiguou-se que o Duolingo desempenha excelente função e demonstra ser um bom instrumento para revisão de vocabulário e estruturas da língua inglesa. Entretanto, sugere-se que o aplicativo possa ser proposto para uso em paralelo à sala de aula regular.	Foi realizado um modelo de pesquisa de campo, onde aplicou-se uma ferramenta do aplicativo Duolingo, a <i>Duolingo for schools</i> , em turmas do Ensino Médio técnico do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Pinhais.

ART 6 - Tecnologias como recursos no ensino de Língua Inglesa: a opinião de alunos sobre o uso do aplicativo Duolingo. - 2018 - Scielo	Verificar o uso do software Duolingo como ferramenta auxiliar no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.	Concluiu-se que o ensino da Língua Inglesa quando fundido com o uso de tecnologias, mostra-se bastante produtivo e que a opinião dos alunos a respeito de aplicativos para auxiliarem a aprendizagem, é favorável a um trabalho motivacional para o processo cognitivo de aprendizagem da Língua Inglesa,	Foi realizada uma pesquisa de abordagem quantitativa, com a aplicação de um questionário com questões de múltipla escolha e abertas. Os participantes foram 41 alunos do Ensino Médio nas escolas Escola Estadual Américo Lopes de Eugenópolis-MG e Colégio Equipe de Muriaé-MG.
ART 7 - Duolingo: Experiência como tarefa de casa na aprendizagem de vocabulário na língua inglesa. - 2017 - Google acadêmico	Verificar se os alunos, utilizando diariamente o Duolingo, demonstram maior facilidade de aprender e relembrar vocabulário.	Resultou que em função dos alunos terem aprovado o Duolingo e demonstrarem melhora na aprendizagem de vocabulário, ele auxilia na memorização de palavras, enriquecendo o vocabulário dos estudantes.	Realizou-se uma pesquisa caracterizada como estudo de caso, com abordagem qualitativa. No qual, o público alvo foram alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de São Martinho/RS.
ART 8 - Duolingo, uma alternativa para o ensino da língua inglesa: Benefícios e limitações. - 2018 - Scielo	Oportunizar aos alunos do Ensino Fundamental o aprendizado de conteúdos da Língua Inglesa com o uso do aplicativo Duolingo e a gamificação em sala de aula e averiguar seu impacto no processo de Ensino e Aprendizagem.	Conclui-se que as tecnologias utilizadas nas escolas, pelos professores e pelos alunos, resultam em aulas mais criativas e que abordam o mundo em que os alunos vivem.	Pesquisa qualitativa e quantitativa sobre o uso do aplicativo Duolingo em sala de aula. (Pesquisa mista)
ART 9 - Eficiência do uso do aplicativo Duolingo no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma turma de educação de jovens e adultos. - 2017 - Scielo	Esta pesquisa teve como objetivo confirmar a eficiência do uso do aplicativo Duolingo no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em uma turma da Educação de Jovens e Adultos.	Comprovou-se que o aplicativo Duolingo é um aplicativo bastante eficiente que pode ser usado no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em alunos de turma da Educação de Jovens e Adultos.	A pesquisa qualitativa foi realizada com os alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos de Santa Rita-PB.

Quadro 01 - Identificação e caracterização dos artigos selecionados em revisão integrativa sobre a aprendizagem móvel da língua inglesa utilizando a plataforma *Duolingo*.

Destaca-se que a pesquisa, após suas fases de identificação, seleção e inclusão de trabalhos, resultou em estudos que focalizam, de modo geral, na análise da plataforma *Duolingo* como uma ferramenta auxiliar que contribui para o aprendizado do idioma inglês, portanto, foram destacados os critérios que a plataforma apresenta para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. O aplicativo apresenta algumas habilidades de gamificação, como: pontos, nível, classificação, tarefa e personalização individualizada, apontados no ART 4.

O conjunto de achados nos trabalhos selecionados, constam que obtiveram resultados positivos e que superam as expectativas, como exemplo, no ART 2 em que tinha como objetivo apresentar o aplicativo duolingo e compreender como seu uso pode ajudar

na prática educativa; Demonstrar que aplicativos educacionais móveis tem alcançado eficiência no processo de ensino da língua inglesa, concluindo que a aprendizagem através de uma plataforma móvel pode ser eficiente e bem mais proveitosa do que o ensino tradicional, mesmo que sejam utilizados os mesmos métodos.

Assim, vê-se que com o avanço tecnológico é recomendável acompanhar e adaptar a aula de uma forma que o conteúdo seja repassado de uma maneira menos desinteressante, e com a ferramenta em questão isso pode ser possível, atingindo também expectativas como habilidades de leitura, conversação e escrita, como mostram os resultados obtidos no ART 1.

No entanto, em decorrência do ART 5, onde foi analisado o uso do aplicativo com alunos do Ensino Médio no Campus de Pinhais do Instituto Federal do Paraná, observou-se o desempenho dos alunos no uso prático, e com isso foi sugerido que o aplicativo Duolingo possa ser proposto para uso em paralelo à sala de aula regular de língua inglesa. Não substituindo, portanto, o trabalho feito no contexto da sala de aula, no qual aliado ao ensino móvel tende a desenvolver um maior raciocínio dos alunos já que amplia a possibilidade de contato diário do aprendiz com a língua em estudo.

A pesquisa quantitativa realizada no ART 6 relata um estudo baseado em dados que foram coletados de alunos da rede pública estadual de Minas Gerais. No qual o objetivo central foi verificar o uso do software Duolingo como ferramenta auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, onde resultou que o ensino da Língua Inglesa quando fundido com o uso de tecnologias, mostra-se bastante produtivo e que opinião dos alunos a respeito destas tecnologias auxiliares é favorável a um trabalho motivacional para o processo cognitivo de aprendizagem do idioma inglês.

Já no ART 7, cujo caracteriza-se como estudo de caso com abordagem qualitativa, o objetivo foi “verificar se os alunos, utilizando diariamente o Duolingo, demonstram maior facilidade de aprender e relembrar vocabulário”. Consoante aos autores, por mais ele vele auxilia na memorização de palavras, enriquecendo o vocabulário e que grande parcela dos alunos tenha aprovado a experiência de aprender um pouco mais de Inglês com o software e , ele, por não apresentar situações de uso da língua em contexto real, os autores concluíram que torna-se torna uma ferramenta não tão eficiente para o aprendizado de uma língua estrangeira.

O ART 8 descreve uma pesquisa qualitativa e quantitativa aplicada em alunos dos 6º e 7º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes de Sapucaia do Sul/RS, na qual realizou-se a comparação de desempenho entre as turmas com e sem o uso do aplicativo Duolingo. No final da pesquisa constatou-se que os resultados dos alunos que utilizaram o aplicativo foram mais satisfatórios do que os que não utilizaram-o como forma de auxílio durante a aprendizagem móvel da língua inglesa. Inferindo-se que os alunos aprendem mais rápido quando estão inseridos num meio de ensino gamificado e interativo, ou seja, quando as tecnologias são aproveitadas nas escolas, pelos alunos e

pelos professores, há o enriquecimento da absorção do conteúdo e consequentemente resultados mais satisfatórios.

Dentre todos os 9 trabalhos selecionados neste estudo, apenas o ART 9 pesquisou sobre a eficiência do Duolingo em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dessa maneira, não diferindo das conclusões das outras dissertações, averiguou-se que a aplicação desse software para alunos do EJA também obteve um avanço considerável no que diz respeito ao aprendizado da língua Inglesa, uma vez que foi comparado o desempenho dos alunos antes e depois do seu uso, possibilitando a conclusão de que há um maior engajamento no processo de aprendizagem quando associado ao uso de tecnologias.

O estudo conduzido por Garlet (2021) acerca do aplicativo *Duolingo* como ferramenta de aprendizagem da língua inglesa teve como propósito realizar uma análise crítica e investigativa, incorporando diversas perspectivas, desde estratégias linguísticas até abordagens pedagógicas, tecnológicas e a experiência dos alunos que utilizam o aplicativo. Este trabalho revelou, na categoria dos aspectos linguísticos, que o *Duolingo* desempenha um papel notável na promoção da aprendizagem da língua, abrangendo áreas como leitura, escrita, audição, fala, pronúncia, gramática, vocabulário e variedades linguísticas.

Além disso, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, observou-se que a ferramenta digital se sustenta na incorporação de estratégias de gamificação, como destacado por Simão (2019). Logo, os estudos analisados sugerem que o *Duolingo* é uma ferramenta valiosa para o aprendizado de língua inglesa, especialmente quando utilizado como complemento ao ensino tradicional. Ele demonstrou benefícios para alunos de diferentes faixas etárias e contextos educacionais, promovendo maior engajamento e resultados satisfatórios no processo de aprendizagem. No entanto, seu uso deve ser considerado como parte de uma abordagem educacional mais ampla e não como um substituto completo para a sala de aula tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo enfatizam a produtividade do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de aprendizagem da língua inglesa. A utilização da plataforma *Duolingo*, em paralelo à sala de aula tradicional de idiomas, demonstrou excelente funcionalidade, facilitando o acesso em qualquer lugar e a qualquer momento. Portanto, este estudo destaca o papel fundamental das TDICs como ferramentas valiosas no ensino de idiomas, promovendo uma abordagem moderna e eficaz para a aquisição de competências linguísticas.

Compreendeu-se também que o aplicativo é um recurso tecnológico que pode ser utilizado por públicos distintos, entre eles adolescentes, adultos e crianças que buscam, de modo geral, aperfeiçoar seus conhecimentos do idioma inglês ou até mesmo aprendê-lo.

É fundamental ressaltar que esta revisão integrativa foi conduzida com a seleção de artigos que avaliaram o processo de ensino através do *Duolingo* até o ano de 2021. É importante reconhecer que, desde então, a plataforma provavelmente passou por inúmeras atualizações de conteúdo e abordagens pedagógicas. Portanto, é crucial considerar que os resultados e conclusões aqui discutidos podem não refletir totalmente o estado atual e em constante evolução da plataforma. Por fim, considera-se como sugestão para futuros estudos o desenvolvimento de pesquisas para obter insights mais precisos sobre o impacto da plataforma no ensino de línguas, recomenda-se investigações adicionais que abordem as versões mais recentes e as mudanças subsequentes implementadas no *Duolingo*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. R. **Aplicativos educacionais: uma análise sobre o aplicativo Duolingo no aprendizado do idioma inglês**. Monografia. Trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em informática – Universidade Federal do Maranhão, Codó, p. 20. 2018. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/2774>. Acesso em: 30 de Out de 2021.

AYRES, B. E. Gamificação no ensino de línguas: transformando a aprendizagem em um jogo. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)**, v. 2, n. 2, p. 01-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/66042>. Acesso em: 30 de out. 2023.

BRAGA, J. **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. 1ª Ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

BRASIL. **Duolingo. Quem somos**. Disponível em: <https://pt.duolingo.com/info>. Acesso em: 01 de Nov de 2021.

FARIA, L., F. L. M.; SILVA, D. C. P. **Tecnologias como recursos no ensino de Língua Inglesa: a opinião de alunos sobre o uso do aplicativo Duolingo**. Disponível em: http://www.revista.teccog.net/index.php/revista_teccog. Acesso em: 29 de Out de 2021.

DETERDING, S. *et al.* **Gamification**: using game-design elements in non-gaming contexts. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1979742.19795752011>. p. 2425-2428. Acesso em: 15 de Nov de 2021.

GARLET, V. *et. al.* Análise crítica do aplicativo *Duolingo* para uso no processo de aprendizagem da língua inglesa. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)**, p. e19/01-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/64976>. Acesso em: 28 de Out. 2021.

JOHN, D. **Duolingo**: experiência como tarefa de casa na aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12655>. Acesso em: 28 de Out de 2021.

MARTINS, E. R.; GOUVEIA, L. M. B. **Uso do Mobile learning no período de ensino remoto emergencial da pandemia de Covid-19**. Editora Científica Digital eBooks, p. 48–54, 1 jan. 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210504788.pdf>. Acesso em: 20 de Out. de 2021.

SARAIVA, A. L. ; FERREIRA, R.; SCHIMIGUEL, J.. Eficiência da gamificação em Mobile Learning no uso do aplicativo Duolingo. **Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante.html>. Acesso em: 20 de Out. de 2021.

SILVA, M. P.. *et. al.* **Novas possibilidades para aprender a língua inglesa com o uso de dispositivos móveis**. UFSC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168754>. Acesso em: 30 de Out de 2021.

VASCONCELOS, F. L. **Duolingo, uma alternativa para o ensino da língua inglesa: benefícios e limitações**. 2018. Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/199919>. Acesso em: 02 de Nov de 2021.

VIEIRA, L. P. J. Momento *Duolingo*: um projeto do Campus Pinhais do Instituto Federal do Paraná. **LínguaTec**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 100–108, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4905>. Acesso em: 04 de Nov de 2021.

AS CRENÇAS DE PROFESSORES QUANTO AO USO DE CANÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 01/02/2024

Data de aceite: 01/03/2024

Liliam de Oliveira Bessa

Maringá - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8565670631747667>

Edson José Gomes

Universidade Estadual de Maringá

Maringá – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/0134163931263084>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo compreender as crenças de professores de inglês em relação à utilização de canções infantis nas aulas de língua inglesa na Educação Infantil. Diante disso, buscou-se descrever de que maneira as canções são utilizadas na sala de aula, bem como quais são as convicções dos professores quanto ao seu uso e como tais convicções são pertinentes para o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Para a coleta dos dados foi aplicada entrevista semi-estruturada com duas professoras de língua inglesa na escola onde a pesquisa foi realizada. Além disso, utilizou-se a observação não-participante com acompanhamento de algumas atividades em sala de aula de uma turma composta por 12 alunos com idade entre quatro e cinco anos. Ao final do

estudo, concluiu-se que a música é vista como importante recurso para auxiliar na preparação do ambiente de aprendizagem, tornando-o mais agradável, estimulante e divertido com o propósito de facilitar o ensino de conceitos e de desenvolver variadas habilidades, tais como: orais, auditivas, gramaticais e memorização.

PALAVRAS-CHAVE: canções infantis; língua inglesa; ensino/aprendizagem

TEACHER'S BELIEFS REGARDING THE USE OF SONGS IN THE ENGLISH TEACHING/LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This work aims to understand the beliefs of English teachers regarding the use of children's songs in English language classes in Early Childhood Education. In view of this, we sought to describe how songs are used in classroom, as well as what teachers' beliefs are regarding their use and how such beliefs are relevant to the English language teaching/learning process. For data collection was applied a semi-structured interview was carried out with two English language teachers at the school where the research was carried

out. Furthermore, non-participant observation was used to monitor some activities in the classroom of a class made up of 12 students aged between four and five years old. At the end of the study, it was concluded that music is seen as an important resource to help prepare the learning environment, making it more pleasant, stimulating and fun with the purpose of facilitating the teaching of concepts and developing various skills, such as: oral, auditory, grammatical and memorization.

KEYWORDS: children's songs; English language; teaching/learning

INTRODUÇÃO

As atenções correspondentes ao embasamento e desenvolvimento educacional infantil, assim como também a obrigatoriedade escolar, tem alcançado alunos cada vez mais jovens. Tal conduta passou a se tornar realidade a partir da publicação da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que estabelece como obrigatória a matrícula nas escolas de crianças a partir de quatro anos de idade. A respeito da Educação Infantil (EI), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, também determina que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira se inicia cada vez mais cedo. De forma simultânea, isso se deve também à preocupação dos pais com o futuro profissional dos filhos e à capacidade e rapidez de assimilação de línguas que diminui com o passar dos anos (SCHUTZ, 2008, p.8). Neste contexto, as escolas, tanto públicas quanto privadas, procuram se ajustar às demandas da sociedade atual, ofertando, entre diversas atividades, aulas de inglês no intuito de estimular o desenvolvimento de seus alunos.

Sabe-se que o processo de ensino/aprendizagem de crianças pequenas exige conhecimentos pedagógicos próprios que, no caso do professor de língua inglesa, nem sempre são abordados num curso superior de licenciatura. Nesse viés, Pereira (2016, p.33) é bastante sensato ao afirmar que: “o bom professor de inglês para crianças precisa saber lidar com especificidades da faixa etária e, igualmente, ser conhecedor tanto da língua quanto do processo de ensino-aprendizagem.”

Portanto, o professor precisa se utilizar de diferentes recursos a fim de proporcionar o envolvimento e interesse da criança neste processo. Dessa forma, o uso de recursos variados, como: músicas, figuras, objetos, desenhos, são meios que possibilitam atrair a atenção da criança e auxiliar no processo de aprendizagem da língua inglesa (Cameron, 2001, p.187).

Sendo assim, as *NurseryRhymes*¹, ou canções infantis, desempenham função de recurso didático e, como apontado por Murphey (1990, p.112), além de ser uma fonte abundante de material didático e de fácil aceitação pelos alunos, auxiliam na memorização dos conteúdos.

De acordo com essas observações, o presente trabalho busca analisar as crenças de professores de inglês quanto ao uso de canções em sala de aula na Educação Infantil, tendo em conta que evidenciar as próprias crenças pode auxiliar na constituição de práticas mais significativas de ensinar e aprender, conforme Johnson e Freeman (2001, p.55).

Ao final da pesquisa, objetivou-se descrever de que forma as canções são utilizadas nas aulas de inglês, quais são as convicções dos professores concernentes ao uso das canções nas aulas e como tais convicções são apropriadas para o aprendizado da língua inglesa.

É fundamental que o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) direcionado às crianças tenha objetivos claros, bem como abordagens pertinentes para que esteja de acordo com as características que a baixa faixa etária apresenta e representa. Assim, é de suma relevância que o professor tenha conhecimento e preparo para conduzir as crianças em seu aprendizado (Cameron, 2001, p.9). Desse modo, este estudo se justifica pela necessidade sentida, pela própria pesquisadora, em compreender e aprofundar seus conhecimentos no tocante ao ensino e aprendizagem da língua inglesa de crianças nas séries iniciais.

Em termos gerais, o presente trabalho se apresenta da seguinte maneira: além da introdução, divide-se em mais três seções. Inicialmente, é apresentado o referencial teórico em que é abordada a importância da música na aquisição da língua inglesa para crianças em idade pré-escolar, as crenças e a prática do professor em sala de aula. Na sequência, é descrita a metodologia utilizada no estudo, bem como o objeto de pesquisa. Posteriormente, são apresentados os resultados e discussões conforme o objetivo da pesquisa e, por fim, são expostas as considerações finais sobre o tema, as implicações da pesquisa e sugestões para futuros estudos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se uma revisão da literatura referente aos assuntos fundamentais deste estudo, qual seja: a relevância da música para aquisição da língua inglesa por crianças.

As escolas para crianças estão percebendo, cada vez mais, a necessidade de aprimorar o desenvolvimento infantil para que seus alunos possam ser criativos, críticos e capazes de tomar decisões. Para explorar essas competências no processo de ensino e aprendizagem, os professores se utilizam de recursos variados, como: contos, lendas, músicas, brinquedos e brincadeiras.

¹ *Nursery Rhymes* são histórias curtas que rimam e, por esse motivo, facilmente memorizáveis.

De acordo com Santana e Da Mata (2016, p.6), na Educação Infantil as crianças são incentivadas por intermédio de atividades lúdicas e jogos com o objetivo de desenvolver a capacidade cognitiva e motora e a formarem percepções sobre si e sobre o meio em que estão inseridas antes de iniciarem o processo de alfabetização.

No processo de aprendizagem da língua inglesa, Cameron (2001, p.142) aponta o uso de músicas, figuras, objetos, desenhos, como meios que possibilitam e facilitam atrair a atenção da criança e, por conseguinte, proporcionam enorme auxílio neste processo.

Por sua vez, Jeandot (1997, p.18), destaca que desde muito cedo os seres humanos tem contato com a música:

Ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa.

Como se pode verificar, o uso da música em ambiente escolar pode ter a capacidade de apresentar uma segunda função, qual seja o ensino/aprendizagem de conceitos, ideias, formas de socialização e de cultura. Nessa perspectiva, o uso da música como ferramenta de aprendizado de uma segunda língua tem sido estudado nos campos da linguística e da psicologia, promovendo suporte teórico para sua utilização dentro da sala de aula.

Na mesma esteira de Jeandot, estudos como de Şevik (2011), Murphey (1990), entre outros, demonstram que as contribuições resultantes do uso de canções no ensino de uma LE vão além de fatores motivacionais e afetam também outros de ordem social, cognitiva, interacional etc. Sob esse olhar, a linguagem aprendida por intermédio da música é capaz de ser absorvida de maneira mais espontânea, em maior escala e com melhor fixação. Segundo o autor, além de ser uma fonte abundante de material didático ela permite, de maneira fácil e ágil, a aprendizagem e fixação de línguas (MURPHEY, *op.cit.*, p.115).

De acordo com Şevik (*op.cit.*, p.1028), as canções são recursos valiosos para potencializar as habilidades dos alunos em ouvir, falar, ler e escrever. O autor aponta também algumas considerações a respeito do uso da música no ensino de inglês para crianças, como por exemplo, cita-se o fato de que as músicas são altamente motivadoras e divertidas, melhoram a fixação de vocabulário, proporcionam repetição e ajudam a diminuir a ansiedade do aluno diante da formalidade que o próprio processo de ensino e aprendizagem acarreta.

Diante do que foi exposto, pode-se afirmar que as canções apresentam características que contribuem positivamente para o aprendizado da linguagem no âmbito da Educação Infantil e podem, conseqüentemente, ser utilizadas como recursos auxiliares na abordagem de ensino empregada pelos professores em sala de aula.

O uso da música em sala de aula de inglês na educação infantil

de modo geral, a música pode funcionar como ferramenta para diferentes propósitos, sejam eles: aprender a tocar um instrumento, compor uma canção e até mesmo para fins educacionais, como a aprendizagem de uma nova língua, tema que compõe este trabalho.

Segundo Murphey (1990, p.150), há dois motivos que permitem que a música seja usada como estratégia de aprendizagem de língua inglesa: por ser motivadora e por ser o insumo (*input*) da linguagem. Nesse sentido, a música diverte, integra, motiva e desperta uma sensação de harmonia de maneira individual e no grupo como um todo. De acordo com o autor, o uso da música serve para criar uma atmosfera de ensino e aprendizagem mais descontraída, com menos estresse e, conseqüentemente, mais positiva (p.165).

É natural das crianças repetirem várias vezes a mesma coisa, como, por exemplo, cantar incessantemente a mesma canção. Para Ferreirinha (2014, p.31), este jogo verbal colabora com o desenvolvimento de competências orais, além de contribuir para a memorização e aquisição de novas palavras e frases e, portanto, de facilitar a aquisição da língua inglesa.

De acordo com Pereira (2016, p.47), a utilização de músicas ou rimas pode contribuir para o estabelecimento de uma rotina. Dessa forma, o professor utiliza a música como suporte para transição de atividades, como cantar a mesma música todas as vezes que desejar que as crianças formem um círculo, entre diversas outras possibilidades.

Em suma, a utilização da música em sala de aula de língua estrangeira (LE) deve promover muitas oportunidades no sentido de contribuir para seu processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

As crenças e práticas do professor em sala de aula

O estudo de crenças no contexto do ensino/aprendizagem de línguas na área da Linguística Aplicada (LA) é recente. De acordo com Barcelos (2006, p.13), os primeiros estudos surgiram no exterior na década de 80 e, no Brasil nos anos 90.

Para a autora, as crenças podem apresentar a seguinte definição:

(...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (p.18)

Nesse sentido, compreender a maneira como os professores tratam os diversos aspectos do ato de ensinar e aprender, bem como seu pensamento sobre a prática docente, auxilia seu aprimoramento como um profissional da educação. Para a autora (*ibid*), ainda que as crenças possam ser sociais, pois são constituídas por meio de interações com outros, elas podem também ser individuais, pois estão ligadas à vivência particular de cada um.

Acertadamente, Almeida Filho (1993, p.72) afirma que as crenças são capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE. Dessa forma, o professor de língua estrangeira também possui crenças que influenciam no seu fazer pedagógico como, por exemplo, quando ele escolhe os métodos para ensinar, quando elenca ferramentas que julga necessárias para o ensino e aprendizagem, além de outras possibilidades.

Observando as atitudes dos professores em sala de aula e as reflexões por eles realizadas, Pereira (2007, p.115) estabeleceu sete crenças em relação ao uso da música nas aulas de LE, a saber:

1. Crença de que a utilização de música nas aulas de LE proporciona um ambiente de aprendizagem positivo, diminui o filtro afetivo e promove motivação extrínseca;
2. Crença de que o tema das canções é um bom recurso para a produção oral por meio da discussão de assuntos diversos;
3. Crença de que a música é um recurso eficaz para a prática de compreensão oral;
4. Crença de que a letra das canções é um bom material para a prática de compreensão escrita;
5. Crença de que a música é um recurso eficaz para ensinar e aprender gramática;
6. Crença de que a música é um recurso eficaz para ensinar e aprender vocabulário;
7. Crença de que a música é um recurso eficaz para memorizar estrutura e léxico, bem como ensinar e aprender pronúncia.

Assim sendo, torna-se necessário identificar as crenças dos professores com o intuito de compreender como funciona o uso da música no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na prática em face aos pensamentos e ações desses agentes em contexto de sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo proposto neste trabalho, foi adotado um estudo de cunho qualitativo que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), reúne estratégias de investigação permitindo averiguar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa bibliográfica orientou a construção do estudo e também norteou a análise e discussão dos dados por intermédio de obras já publicadas acerca do tema proposto.

A pesquisa foi desenvolvida em um centro educacional infantil privado no município de Maringá, Paraná. Nesse sentido, para a coleta dos dados, foi utilizada entrevista semi-estruturada com duas professoras de língua inglesa na escola onde o trabalho foi aplicado. Este tipo de entrevista permite explorar mais e com mais profundidade assuntos originados pelos entrevistados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Além disso, utilizou-se a observação não-participante com acompanhamento de algumas atividades desenvolvidas em sala de aula de uma turma composta por 12 alunos apresentando entre quatro e cinco anos de idade. Tal observação permite, por meio de contato direto, obter informação de determinados aspectos da realidade sobre os quais os indivíduos não apresentam consciência, mas que orientam o seu comportamento (LAKATOS; MARCONI, 2010).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção são discutidos os dados resultantes desta pesquisa. Em primeiro lugar, são descritas as duas aulas que orientaram o estudo, baseando-se nas informações provenientes das observações e das notas de campo. As aulas foram realizadas em dois locais: na sala de aula de inglês, que conta com aparelho projetor e lousa interativa, e na sala de aula da turma. A turma possui 12 alunos que tem entre quatro e cinco anos de idade; o tempo de duração de cada aula foi por volta de 40 minutos.

Em segundo lugar, deu-se prosseguimento à discussão das reflexões feitas pelos docentes e de seus desempenhos em sala de aula com o propósito de compreender suas crenças assim como também de discuti-las.

Professor 1; aula 1

A primeira aula da professora foi realizada na sala de inglês, ela recebeu os alunos com saudação em inglês: “Hello” e todos responderam de forma espontânea e animada. Em seguida, a professora colocou um vídeo com a canção “Hello!” do canal infantil “Super simple songs”². Todos os alunos cantaram animadamente e acompanharam fazendo os mesmos gestos da professora.

Assim que a canção terminou, a professora pediu para que os alunos se sentassem a partir do comando em inglês: “Sit down” e todos o fizeram rapidamente. Ela perguntou para todos os alunos: “How are you?”, momento em que todos eles responderam utilizando o vocabulário da canção “Good, hungry, happy, angry, bad”. Logo depois, a professora escolheu um aluno para perguntar em inglês como ele estava, e ele respondeu de maneira correta.

A seguir, a professora colocou uma atividade na lousa interativa para que os alunos pudessem praticar preposições, atividades não mais relacionadas com a música cantada no início da aula.

A professora voltou a usar a música no momento de despedida em que os alunos cantaram “Bye, bye, good bye song”. Após os alunos cantarem, despediram-se da professora também em língua inglesa.

² <https://supersimple.com/super-simple-songs/>

Professor 1; aula 2

A segunda aula foi realizada na sala de aula da turma, onde não há equipamentos de vídeo. A professora iniciou a aula da mesma maneira, cantando outra música “Hello how are you?”, com os mesmos elementos de saudação. Depois, retomou o assunto que praticou na aula anterior, as preposições “in”, “on” e “under”, utilizando uma música “Where is it?” do canal “Maple Leaf Learning”³. A professora ensinou a música aos alunos e, em seguida, tocou no aparelho de som e cantou com os alunos. Ela tocou a música três vezes para que eles pudessem assimilar bem os conteúdos nela propostos.

Logo após, a professora pegou alguns objetos dos alunos: lápis, borracha e estojo e colocou o primeiro sobre uma carteira, o segundo dentro do estojo e o terceiro debaixo da cadeira. Como os alunos já conheciam o vocabulário de material escolar, a professora perguntou onde estava cada objeto. Os alunos responderam normalmente usando as preposições que acabaram de estudar. Quando algum aluno teve dificuldade para usá-las, eles cantaram a música mais uma vez para auxiliar na fixação do conteúdo.

Por último, a música “Bye, bye, good bye song” foi usada novamente no final da aula com o objetivo de se despedirem.

Professor 2; aula 1

As duas aulas da professora 2 foram realizadas na sala de inglês. A professora saudou os alunos em língua inglesa: “Hello”, e todos responderam animadamente. Em seguida, a professora colocou um vídeo com a canção “Hello!” do canal infantil “Super simple songs”. Todos os alunos cantaram juntos fazendo gestos ao mesmo tempo. A professora solicitou que os alunos se sentassem e revisou o assunto estudado na aula anterior: vocabulário sobre o tempo, “sunny, rainy, snowy, windy”. Para ensinar como perguntar sobre o tempo, a professora apresentou a música “How’s the weather” do canal “Maple Leaf Learning”, ao passo que os alunos assistiram uma vez e depois cantaram.

Posteriormente, a professora olhou pela janela e perguntou para os alunos: “How’s the weather today?”, que responderam em uníssono: “It’s sunny”. Dando continuidade à prática, a professora mostrou fotos e perguntou aos alunos sobre o tempo. Quando eles tinham alguma dificuldade, todos cantavam a música para auxiliar na fixação do conteúdo. No final da aula, os alunos cantaram a música “Bye, bye, good bye song” para se despedirem da professora.

Professor 2; aula 2

Na segunda aula, costumeiramente, os alunos cantaram “Hello song”. Em seguida, a professora lhes questionou sobre o tempo: “How’s the weather?”; desta vez nem todos conseguiram responder, então ela repetiu o vídeo da música visto na aula anterior a fim

³ <https://mapleleaflearning.com/>

de reforçar o vocabulário concernente ao tempo, atividade em que os alunos participaram cantando. Logo após, ela solicitou aos alunos que se sentassem para realizar uma atividade de colagem sobre o tempo.

Ao final da atividade, a professora passou a música “Clean up”, do canal “Super simple songs”. No momento destinado para limpar e organizar a sala, os alunos cantaram com ela enquanto recolhiam papéis e guardavam seus materiais. No final da aula, como de costume, cantaram a música “Bye, bye, good bye song”.

Afinal, o que os professores pensam sobre o uso da música nas aulas de inglês?

Como se pode observar mediante a descrição das aulas, as professoras que fizeram parte desta pesquisa empregaram músicas diariamente em suas atividades. Quando perguntadas sobre as razões do uso de músicas, a professora 1 justificou seu uso pelo fato de que os alunos gostam muito e, dessa maneira, ficam mais animados e incentivados. A professora 2 afirmou que a música deixa o ambiente alegre e mais divertido: “(...) eles nem sentem que estão em sala de aula aprendendo, eles estão se divertindo”, ponderou.

Quando perguntadas sobre o comportamento dos alunos durante as aulas, elas afirmaram que eles ficam mais espontâneos e felizes, como apontado na declaração da professora 1: “eles participam mais do que nas atividades de repetição de diálogos”.

Estes aspectos permitem evidenciar as considerações realizadas por Murphey (1990, p.167), as quais indicam que o uso da música cria uma atmosfera de ensino e aprendizagem mais descontraída, com menos estresse e, conseqüentemente, mais positiva.

Para as professoras, o prazer que a música proporciona deve contribuir para o fortalecimento da relação das crianças com a língua, uma vez que os motiva e cria um ambiente agradável em sala de aula de LE. Dessa forma, observa-se, pelos depoimentos das professoras, a crença de que a música pode ser entendida como importante recurso propulsor para o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Quando questionadas sobre quais habilidades são abordadas em suas aulas por intermédio das canções, as professoras responderam mediante os exemplos seguintes:

- Habilidade oral: o uso da língua em práticas orais direcionadas por meio de perguntas, gestos e gravuras, ajuda a desenvolver a pronúncia e a entonação;
- Habilidade auditiva: auxilia a compreensão de vocabulário e sentenças praticadas na canção por meio de comandos, como: “Sit down”, “Stand-up”, “Open”, “Close”, etc.;
- Uso da gramática: as professoras afirmaram que a gramática é aprendida pelos alunos de forma “escondida”, pois eles conseguem usar estruturas corretas recorrendo a frases que aprendem somente ouvindo as músicas;

- Memorização: percebe-se na declaração da professora 1 que “eles (os alunos) realmente gravam (...) e conseguem lembrar mesmo depois de passado um tempo”.

Corroborando com a afirmação de Ferreirinha (2014, p.31), a música colabora com o desenvolvimento de competências orais e contribui com a memorização e a aquisição de novas palavras e frases. Quando questionadas sobre o momento em que as músicas eram utilizadas, as professoras informaram, e pode-se perceber também na observação das aulas, que as músicas são utilizadas para introduzir conteúdo e também, como apontou a professora 2: “a gente usa (música) pelo menos para iniciar a aula e para terminar, porque eles sabem que a atividade vai ser outra”.

Pode-se observar que as músicas, além de serem usadas para apresentar o conteúdo, também são utilizadas para marcar alguns momentos da aula, comprovando a afirmação de Pereira (2016, p.39) de que a utilização de músicas ou rimas pode contribuir com uma criação de rotina e servir de suporte para transição de atividades.

Nesse sentido, após a observação, juntamente com a análise das entrevistas, é possível estabelecer quatro aspectos quanto às convicções das professoras no uso da música nas aulas de língua inglesa:

- como atividade que motiva e diverte;
- uso da música com movimentos para ensinar conceitos;
- no desenvolvimento das habilidades oral e auditiva, da gramática e da memorização;
- na transição de atividades.

De acordo com os dados analisados, pode-se constatar que a música faz parte da rotina em sala de aula das crianças no contexto aqui pesquisado, constituindo uma importante ferramenta para o desenvolvimento das capacidades auditiva e oral, além de proporcionar um ambiente agradável e bastante favorável para o aprendizado de LE. Nesse sentido, verificou-se claramente que sob o ponto de vista dos professores a música pode ser um recurso propulsor no processo de ensino e aprendizagem de LE, tornando-o muito mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como proposta analisar as crenças de professores de inglês quanto ao uso de canções em sala de aula na Educação Infantil. Assim, buscou-se descrever de que forma as canções são utilizadas nas aulas, quais são as convicções dos professores quanto ao uso das canções nas aulas e como tais convicções são pertinentes para o aprendizado da língua inglesa.

Dessa forma, os resultados alcançados evidenciam que a música é vista pelos professores como importante instrumento para auxiliar na preparação do ambiente de ensino e aprendizagem, tornando-o mais agradável, motivacional e divertido. Isso facilita o desenvolvimento de outras aptidões como, por exemplo, o ensino de conceitos, desenvolvimento de habilidades orais, auditivas, gramaticais e de memorização. Ademais, os alunos conseguem perceber a transição de uma atividade para outra, já que estas são marcadas também por músicas.

Por fim, cabe ressaltar a relevância de se ter desenvolvido, neste trabalho, uma prática reflexiva no tocante às crenças dos professores quanto ao uso de músicas no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. É evidente que os resultados e conclusões alcançados não são de caráter definitivo, principalmente se levarmos em conta que cada contexto de aprendizagem pode apresentar características distintas. Além do mais, acrescenta-se o fato de que caberia, neste estudo, uma possível coleta de informações provenientes dos alunos, o que permitiria uma visão ainda mais aprofundada dos resultados discutidos.

Tem-se, portanto, consciência de que o tema pesquisado não foi exaurido, considerando que o assunto é amplo e complexo e muitas informações não tenham sido percebidas. Desse modo, ficam como sugestões para futuras pesquisas que sejam realizadas investigações que além de analisar as crenças dos professores e alunos possam versar sobre sua atividade reflexiva, explorando ainda mais o vasto terreno que é o do ensino e aprendizagem de LE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p.27-69.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.

FERREIRINHA, S. C. **Nursery Rhymes**: Contributos para o Desenvolvimento da Literacia e Aquisição de uma Segunda Língua (Inglês) na Educação Pré-Escolar. 2014. 113f. Dissertação (Mestre em Didática do Inglês) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Didática do Inglês, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997, 2. ed.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 53-69, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Rio de Janeiro: Editora Atlas, 2010.

MURPHEY, T. **Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages**. Bern, Frankfurt amMain, New York, Paris: Peter Lang, 1990.

PEREIRA, G. P. **Reflexões sobre o uso da música em sala de aula**: As crenças e práticas de dois professores de inglês. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

PEREIRA, J. de C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil**: considerações sobre formação e prática docente. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTANA, K. C. S. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo**. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016, Natal: Editora Realize, 2016.

SCHUTZ, R. **A idade e o aprendizado de línguas**. English made in Brazil. 2008.

ŞEVIK, M. Teacher views about using songs in teaching English to young learners. **Educational Research and Review** Vol. 6(21), 2011, pp.1027-1035.

A INFLUÊNCIA DAS GRAVURAS DIGITAIS DO ARTISTA PLÁSTICO PARAENSE RUMA NA CULTURA RIBEIRINHA POR MEIO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data de aceite: 01/03/2024

Diorlete Ferreira da Silva Vieira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia-UNAMA
UNAMA-Universidade da Amazônia
Belém-pará
<https://orcid.org/0009-0003-3288-2669>

Dirlene Ferreira da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/REAMEC) da Universidade Federal do Pará-UFPA.
UFPA-Universidade Federal do Pará
Belém Pará
<https://orcid.org/0009-0001-1946-9939>

RESUMO: O artigo apresenta a relação entre narrativa, memória e arte, tendo como referência a influência ribeirinha inserida nas gravuras digitais do artista plástico paraense Ruma de Albuquerque. O objetivo é trabalhar a influência da cultura ribeirinha no contexto digital das atividades de alunos do 9º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada é de natureza descritiva e observação participante. Dessa forma propomos uma atividade pedagógica que relaciona a influência da

região amazônica nas gravuras digitais de Ruma com o meio em que os alunos estão inseridos, utilizando o recurso visual vídeo como ferramenta pedagógica. O trabalho destaca a importância da abordagem do tema arte e suas narrativas para mostrar a diversidade do território amazônico, a cultura e parte da história da região, mantendo a representatividade da vivência cultural dos alunos. Portanto, o trabalho evidencia a importância do uso de ferramentas digitais para promover a cooperação, interação e compartilhamento de conhecimentos entre os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa. Memória. Gravuras Digitais. Amazônia. Cotidiano.

THE INFLUENCE OF THE DIGITAL ENGRAVINGS OF THE PLASTIC ARTIST FROM PARÁ RUMA ON THE RIVERSIDE CULTURE THROUGH THE PERCEPTION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS II

ABSTRACT: The article presents the relationship between narrative, memory and art, with reference to the riverside influence inserted in the digital engravings of the plastic artist from Pará Ruma de Albuquerque. The objective is to work on the influence of

riverside culture in the digital context of the activities of students of the 9th grade of elementary school. The methodology used is of a descriptive nature and participant observation. In this way we propose a pedagogical activity that relates the influence of the Amazon region in the digital engravings of Ruma with the environment in which the students are inserted, using the visual video resource as a pedagogical tool. The work highlights the importance of the approach to the theme art and its narratives to show the diversity of the Amazonian territory, the culture and part of the history of the region, maintaining the representativeness of the cultural experience of the students. Through descriptive methodology and participant observation. Therefore, the work highlights the importance of using digital tools to promote cooperation, interaction and knowledge sharing among students.

KEYWORDS: Narrative. Memory. Digital Engravings. Amazon. Daily Life.

INTRODUÇÃO

A narrativa é a junção de fatos culturais, históricos que permeiam nossa vida como um processo de comunicação experimental com trocas de experiências e vivências em nosso cotidiano. É o processo de observação, percepção e informação do que é memória. A narrativa é natural em nosso cotidiano, mas assim como a arte é necessário existir algum tipo de contato, mesmo que visual, determinante para a definição da linguagem. Esse contato relacionado com a linguagem, permite com que os fatos inseridos na obra de arte cheguem à significação do observador.

Entretanto a memória local está inserida em todo esse processo de narrativa e linguagem, logo, é determinante no conceito proposto pelo artista plástico paraense Ruma de Albuquerque. Nas gravuras do artista a memória é evidenciada atravessando vários campos de interpretação, trazendo ao mundo visível o que é a contextualização da sua produção artística.

O artista explora um universo de possibilidade apresentado pelos recursos digitais, nesse caso a fotografia, para a produção de imagens novas, populares e memoráveis por intermédio da computação gráfica e do programa de tratamento de imagens Corel PHOTO-PAINT, manipulando as imagens presente em sua vivência, marcas de sua cultura, trabalhando no contexto digital.

Neste contexto propomos uma atividade prática em que os alunos deveriam produzir um vídeo contextualizando sua região, especificamente onde moravam. Trabalhando com narrativa oral, sonora e visual para que pudessem evidenciar ao máximo as características visuais e sonoras que influenciaram as gravuras do artista paraense Ruma. O objetivo dessa pesquisa foi trabalhar a influência da cultura ribeirinha no contexto digital das atividades de alunos do 9º ano do ensino fundamental. A referência escolhida foram as gravuras digitais do pintor paraense Ruma de Albuquerque, com base na justificativa do uso das cores; azul, laranja e branco que segundo o artista são usadas nas embarcações ribeirinhas. A fim de evidenciar como a visão histórica enriquece pessoas (estudos) diante de processos representacionais, educacionais e tecnológicos, mostrando como o contexto histórico atravessa a construção estética moderna contemporânea como fator de observação, representação e memórias.

NARRATIVA, MEMÓRIA E ARTE: DIÁLOGOS

O processo de observação e percepção nos ajuda a reunir informações do que é memória e o que é narrativa. A narrativa é um estudo muito enredador, ao acordar já estamos no processo de narração, fazemos nossos afazeres narrando, nos alimentamos narrando, estudamos narrando, viajamos narrando, observamos imagens que fazem parte do nosso cotidiano narrando. Com as obras de arte não é diferente, o processo experimental e comunicacional pode ser observado como uma sensação de prazer e beleza concretizado através da narrativa. Costa (2004), conclui que:

Na narração reproduzimos uma realidade (que pode ter sido vivida pelo narrador ou ser conhecida por ele através de outra narrativa), mas também construímos algo novo a partir desta reprodução do real: valores morais e políticos, costumes, leis, instituições, mitos, religião e crenças. Dependendo do objetivo que se deseja alcançar com a narrativa, alguns fatos terão mais destaques e outros serão ignorados [...]. (Costa, Costa e Nunes, 2004, p. 08).

Segundo os autores a construção ou desconstrução desse processo precisa ser instigante, existir algum tipo de contato mesmo que visual, seja através das mídias (computação gráfica, celular, computador) ou do suporte tradicional (tela, tinta) e para que o processo de experiência e comunicação se estabeleça deve existir o processo de troca de informações, ou seja, a relação da vivência do artista em relação com a linguagem que determinada obra está inserida. Segundo Barbosa (2012):

Um mundo no qual a informação transfigura o cotidiano, no qual os processos tecnológicos são meios e fins da comunicação: temos que admitir que o XXI é o século da Comunicação, como o XIX e o XX foram os da história. Portanto, temos que ter lucidez suficiente, para, aparando as nossas próprias limitações, perceber as lutas do campo para construir um saber validado e reconhecido e, sobretudo, que responda às demandas decorrentes do fato de vivermos um cotidiano, no qual práticas, processos, tecnologias, visibilidades, imagens e imaginários fazem parte de um mundo comunicacional. (p. 148).

A autora afirma que a linguagem é um processo, algo que está em constante movimento e transformação, é uma ação, uma prática e essa prática vem acontecer dentro de uma relação temporal se tornando fundamental para que o observador possa fazer uma conexão com a percepção dos elementos visuais, sonoros e orais inseridos na obra de arte. A linguagem nesse processo de criação do artista Ruma é a eletrônica, propiciando o desenvolvimento midiático da imagem, dando sentido às experiências visuais do observador, aguçando sua sensibilidade, reflexão e imaginação. De acordo com os autores:

[...] mesmo quando enfatiza o papel da experiência num modelo, digamos, à antiga, pré-moderna, já atesta que a modernidade, banhada na tecnologização do capitalismo, terá outro comportamento - nem sempre edificante (edificante, diga-se, no sentido da tradição) - diante da palavra experiente, aquela que narra, ensina e, por vezes, cura. E Benjamin, naquele momento, já preconiza as mudanças do século XX, sobretudo no difícil período do entre guerras que teve a Europa como palco. (Costa, Costa e Nunes, 2004, p. 5).

Nesse viés, a linguagem está sendo evidenciada no contexto digital, ao fazer a leitura desses elementos e trazer ao mundo algo que não está aqui, é o processo de identificação de apreciar refletir sobre as produções artísticas modernas contemporâneas individuais ou coletivas, das culturas locais, fazendo o transporte para o aqui agora, podendo ser através de texto, baseada em uma narrativa. Para Barbosa (2012), interpretar uma obra é uma soma, na medida em que o artista fala em algum contexto, baseado em determinado momento histórico, em seu cotidiano, diferentes culturas e épocas.

Segundo a autora, a interpretação de uma obra de arte pode ser um lugar em que arquivamos coisas através de uma experiência ou um conhecimento adquirido de seus elementos da linguagem visual, portanto é um lugar simbólico. O lugar do significado, que produz sentido por alguma coisa, é um ponto de visibilidade, protocolado através da mente, porque todo registro mesmo visual é narrativa, e a narrativa é o lugar de grandes memórias, o processo da visibilidade que permite com que a leitura e os fatos inseridos na obra de arte cheguem na significação do observador. Benjamim (1987), afirma que:

A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se estivermos presentes nesses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições [...] (p. 198-199).

A memória local está inserida nas gravuras digitais do Ruma sendo determinante no conceito proposto pelo artista, atravessando vários campos de interpretação, trazendo ao mundo visível o que poderia ser a contextualização da produção artística, os seres humanos fazem interpretações diariamente, é de sua natureza, sempre dizer algo ou alguma coisa, seja de seu passado com suas influências em sua maneira de existir ou fazendo registro. O mundo visível, é composto de memória, lembranças, escolhas, seleção de fatos contendo uma intencionalidade. Em nosso cotidiano nós somos produtores de memórias interpretativas repletas de intenções.

O memorial da cultura local surge através de dados reais experimentados no mundo real, essencial para constituição de experiências de evento atual para com um evento passado, passa a ser representada pro mundo real com vários pontos de vista que podem ser satisfatório ou não em uma relação de troca das relações sociais em que o artista está inserido de como as coisas estão relacionadas nesse lugar em que as coisas acontecem. Segundo Costa (2004):

A memória individual, como se sabe, é falha, lacunar, e entrecortada das memórias coletivas. Ela se complementa de uma "tagarelice" de trocas sociais e simbólicas, muito disto se faz na interação afetiva. Essa complementação se dá, inúmeras vezes, através de exercícios de linguagem, em que a palavra toma um espaço de destaque. Uma vez que nós fazemos socialmente através da linguagem, emergem do fundo de nós verbos distintivos; ou seja, somos signos ambulantes; uma espécie de sinais de linguagens em movimento [...] (p. 04).

Concomitante a essa afirmação o poder de interpretação tem capacidade de exercer e se transformar em experiências, diálogo, narrativas, onde todas as partes envolvidas nesse diálogo tem o poder de interpretar a sua maneira o que está sendo observado, também escutamos e entendemos as variadas perspectivas desse processo, é o mundo vivido. A interpretação e representatividade de uma obra de arte é experiência de práticas sociais, mas não é o mundo em si, é conhecimento e conexão de experiência.

AMAZÔNIA: TRADIÇÃO E CONTEMPORÂNEO NA ARTE DE RUMA ALBUQUERQUE

Apresentamos um resumo da bibliografia do Rui Mario Cruz de Albuquerque (Ruma), nasceu em Belém – PA, no dia 26/01/1956. Formado em Arquitetura pela UFPA, pós-graduado em Marketing pela FGV/Ideal, Belém-PA. cursou a Escola de Artes Visuais no Parque Lage, Rio de Janeiro-RJ. Participa, desde 1979, de Salões e coletivas no Brasil (PA/RJ/SP/MG/AM/BA) e exterior (Portugal e Alemanha), incluindo o Projeto Macunaíma FUNARTE/RJ e Evidências, na Kunsthaus, Wiesbaden-Alemanha.

A principal vertente de sua obra é a pintura, com incursões no objeto, desenho e gravura digital. Também é ilustrador. Dentre esse vasto universo imagético, serão evidenciadas duas gravuras digitais, inseridas no contexto amazônico como linguagem eletrônica. **2002 Homisfério Atlantis e 2000 Treme Terra.**

O artista explora um universo novo de imagens novas, populares e memoráveis por intervenção da computação gráfica e do programa de tratamento de imagens Corel PHOTO-PAINT, manipulando as imagens presentes em sua vivência, marcas de sua cultura local. Dessa forma, se apropriava de uma imagem fotográfica, transferindo-a para o arquivo do computador, em seguida abria no programa Corel, nesse momento eram feitas as interferências que o artista julgava necessárias, dando início ao trabalho com as formas, as linhas e as cores digitais, a exemplo da gravura digital 2002 Homisfério Atlantis (imagem 1). Quando observamos a gravura, passeamos o olhar por linhas curvas que se confundem com as formas dos corpos masculinos, entre reflexos elípticos, evidenciados pelas cores azul e laranja, mergulhando e resplandecendo na figura masculina. Ruma explorou a interação entre as cores vizinhas (azul e laranja) do círculo cromático representando uma sensação calmante de movimento, ritmo e profundidade baseada na relação com seu mundo físico. A gravura parece verdadeira obra prima.

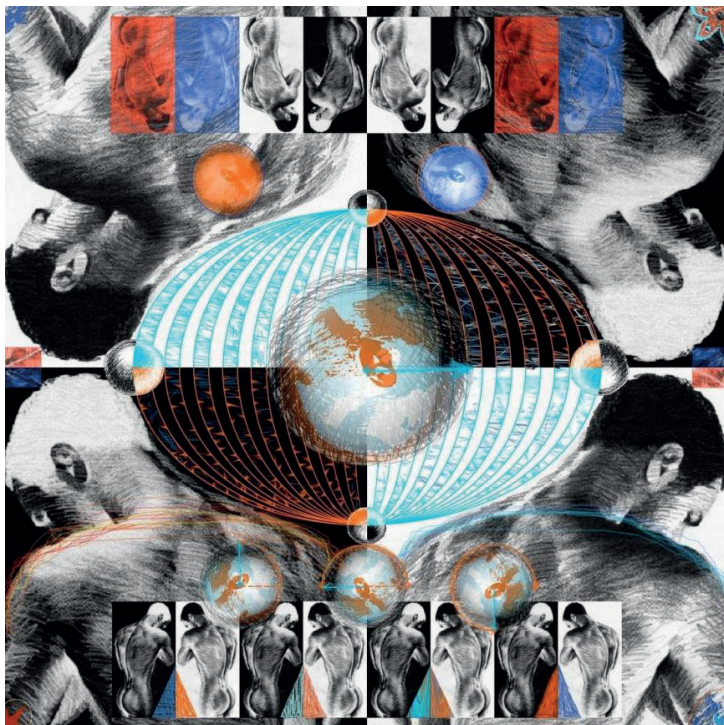


Imagem1 - 2002 Homisfério Atlantis, artista plástico paraense Ruma de Albuquerque, gravura digital, 3MP 1284 x 2778 6MP

Essas figuras masculinas muitas vezes desenhadas pelo próprio artista de modelos retirados de revistas, fazendo interferências, cópias, colagens, rebates e tratamento da imagem utilizando-se do programa Corel PHOTO-PAINT é uma conjuntura do tradicional com o moderno contemporâneo que tem na tecnologia um subsídio para a manipulação da imagem apresentada em um novo conceito de representação, a linguagem eletrônica. O artista transferiu para sua obra a busca do prazer como felicidade, sendo um bem possível e fundamental na vida humana. Em especial na figura masculina sendo expressivo e simbólico, representando o ciclo da vida de sublime contemplação e intensidade emocional. Esse tema faz referência ao hedonismo, que segundo Abbagnano:

Termo que indica tanto a procura indiscriminada do prazer quanto a doutrina filosófica que considera o prazer como um único bem possível, portanto como o fundamento da vida moral. Essa doutrina foi sustentada por uma das escolas socráticas, a Cirenaica, fundada por Aristipo e retomada por Epicuro, segundo o qual "o prazer é o princípio e o fim da vida feliz" [...]. (2012, p. 578).

Entretanto a obra a seguir (figura 2) o artista teve como referência uma ampla gama de influências paraenses, como as festas de aparelhagem muito marcantes em Belém do Pará. Com efeitos que envolvem uma atividade visual desgastante e uma acumulação

sonora intensa. Seu estilo livre e fluido, os tons não mais sutis e a composição complexa e semelhante a um quebra cabeça demonstram seu domínio da técnica computacional.



Imagem1 - 2000 Treme Terra, artista plástico paraense Ruma de Albuquerque, gravura digital, 3MP
1284 x 2778 5,2 MB

A representação pictórica da caixa de som da aparelhagem Tupinambá (treme terra), teve influência na cultura regional, especificamente no bairro da Cremação, residência do artista. Localidade acostumada com a “barulheira” das propagandas dos carros de som anunciando as festas rotineiras das segundas-feiras. O artista apropriou-se dessa cultura local para trabalhar novamente com a linguagem digital e interferências feitas no Corel PHOTO-PAINT. Se afastando totalmente da figura masculina.

Por conseguinte, introduzindo principalmente as formas geométricas, começou a criar efeitos mais grotescos, baseando suas composições em elementos formais simples, com formas circulares, retangulares alinhadas lado a lado, com faixas paralelas horizontais diagonais em cores variadas, mas mantendo o laranja, azul e o branco, inclusive podemos observar a inclusão da cor preta, que contribui para o efeito grotesco. Apesar dessa interferência da cor preta, ainda assim as cores pulsam delicadamente ao nosso olhar. Formas retilíneas formam pictoricamente as torres de sons da aparelhagem Tupinambá, mas vale a pena ressaltar o predomínio de linhas retas. Música, cor e forma, elementos marcantes de seu cotidiano sendo o ponto de partida para sua composição.

A escala cromática principal usada pelo artista em suas obras é caracterizada pelas cores, azul, laranja e branco. Justificada por sua vivência na região amazônica. Essas cores são muito usadas nas embarcações dos ribeirinhos paraenses que seguem em um vai e vem em suas embarcações, principal meio de transporte. Segundo o artista o uso dessas cores vem naturalmente da vivência desses nativos, por exemplo o laranja que muitos pensam ser vermelho é um recurso usado para a impermeabilização das embarcações, proporcionando uma espécie de proteção para a madeira protegendo-a por anos, um pigmento chamado zarcão, que segundo Mayer (1999) é: “composto de monóxido de chumbo e peróxido de chumbo. É um vermelho escarlate muito opaco, pesado e brilhante. Sua cor escurece quando em exposição” [...] (p. 70).

Foi partindo desses pressupostos que trabalhamos com a representatividade, a arte e suas narrativas no contexto pedagógico/tecnológico, trabalhando com a imagem em movimento, com o som. Não mais o computador, e sim os aparelhos celulares, que acompanham o vai e vem do observador, e as gravuras deram lugar aos vídeos. A seguir a descrição da proposta com os alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Proposta pedagógica do recurso visual vídeo

Nesse contexto criamos uma proposta que relaciona a influência da região amazônica inseridas nas gravuras digitais do pintor paraense Ruma com o meio em que nossos alunos estão inseridos, mostrando a realidade social através do recurso digital em seus aparelhos celulares. Segundo Moran, “passamos muito rapidamente do livro para a televisão e o vídeo e destes para o computador e a internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio (2000, p. 32)”. A aula foi ministrada no formato presencial, com atividade orientada utilizando os celulares dos alunos e o recurso digital vídeo como ferramenta pedagógica, com uma turma do 9º ano, realizada na escola “Aloysio da Costa Chaves” situada no município de Barcarena, bairro Bethânia. A referida escola possui um quantitativo de 30 professores, 01 sala climatizada de multimídia, composta de 11 computadores, 03 datashows, 01 caixa amplificada, 01 microfone, cabo de som, cabo HDMI e 01 extensão. A turma era composta por 36 alunos, sendo que 20 eram meninas e 16 eram meninos foram formadas equipes, e feita a distribuição do material xerocado, que continha as orientações de como o trabalho deveria ser realizado e um resumo da vida e obra do artista paraense Ruma de Albuquerque, também enfatizamos o uso consciente dos celulares pedagogicamente como um auxiliar no ensino/aprendizagem.

Essas escolhas, de objetos de conhecimentos e ano, foram de acordo com a proposta do planejamento anual do município do componente curricular arte, com base na proposta da BNCC (Base Comum Curricular) que tem como referência a unidade temática artes integradas, objetos de conhecimentos arte e tecnologia e como habilidade {EF69AR35} que propõe identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais. E se tratando

da escolha do 9º ano foi devido ser uma turma com um alto índice de alunos reprovados, para diferenciar suas atividades e tentar alcançar o maior número de alunos. Molan (2000), afirma que:

Há uma preocupação com *ensino de qualidade* mais do que com *educação de qualidade*. Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimentos (ciências, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos (p.12).

E por se tratar de uma localidade de zona urbana e rural é importante fazer uma relação referente a vida desses alunos com uma proposta pedagógica mediadas pela tecnologia. Nesse contexto, os alunos produziram um vídeo mostrando a região em que moravam enfatizando o que mais se aproximava das características e influências inseridas nas obras do artista, por exemplo, vários campos de interpretação, trazendo ao mundo visível o que é a contextualização da sua região ribeirinha o que lá existe e de que maneira se apresenta. Moran afirma, “Aprendemos quando relacionamos, interagimos. Uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais”. (2000, p. 32). Para o autor é necessário integrar as tecnologias de forma inovadora no ensino, mas com a preocupação de adequar sempre a melhor maneira e que tanto os alunos quanto os professores sintam-se confortáveis e confiantes ao fazer uso da tecnologia como uma auxiliar no processo ensino/aprendizagem.

Mais importante do que fazer o que foi proposto, foi tentar alcançar o maior número de alunos, já que a turma em sua maioria era bem “desinteressada” e em algumas aulas a maioria dos alunos matriculados regularmente não assistiam a aula.

Ensinar é um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas também é um processo profundamente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, seu caminho, dentro do que está previsto para a maioria. A sociedade ensina. As instituições aprendem e ensinam. Os professores aprendem e ensinam. Sua personalidade e sua competência ajudam mais ou menos. Ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas). (Moran, 2000, p.13).

O trabalho foi realizado com o suporte proposto do recurso digital vídeo, desenvolvido de maneira colaborativa, ou seja, quem tinha o celular trabalhou com o aluno que morava na zona rural da região. Diante disso, resolvemos o problema do aluno que não possuía o aparelho e o aluno que morava na zona urbana, pode observar a diversidade da região ribeirinha. Fato justificado com a realização precisa da atividade proposta. Já o ponto negativo quando se trabalha com a tecnologia pode vir a ser a desigualdade de acesso,

professores e alunos sem formação para fazer uso em potencial dessa ferramenta como uma auxiliar no ensino/aprendizagem e o uso excessivo sem uma finalidade definida no contexto educacional.

Análise dos Dados

Na atividade proposta os alunos tiveram autonomia no desenvolvimento dos trabalhos, usando o recurso digital como um auxiliar no ensino/aprendizagem. Os vídeos foram produzidos de manhã, não houve edição. Ponto de partida, o visual: filmaram o que tinha no próprio quintal, com a narrativa feita de forma oral, na linguagem digital, enfatizando as árvores frutíferas (cacaueiro (figura 3), bananeira pupunheira, limoeiro), a árvore que produz o açaí, produto típico da região amazônica (figura 4). Na figura 5, podemos observar outra árvore que também é característica da região amazônica, a pupunheira.

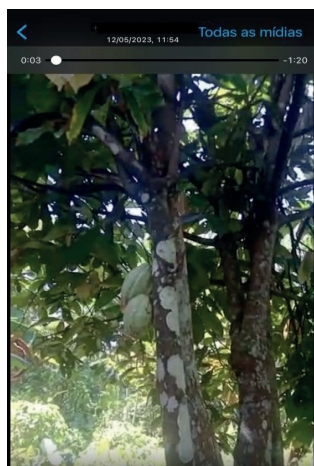


Figura 3: Árvore de cacau com o fruto

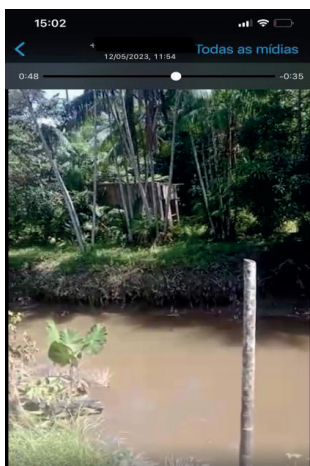


Figura 4: Açaizeiro

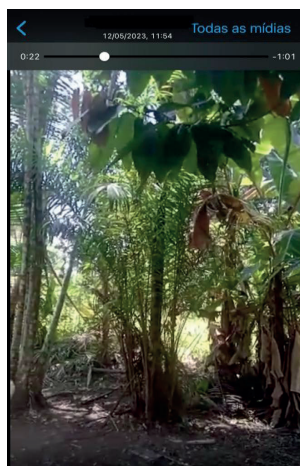


Figura 5: Pupunheira

Fonte: arquivo pessoal, prints tirados do vídeo produzido pelos alunos.

E o ponto mais significativo e importante, ícone da região amazônica ribeirinha, o rio (figura 6), descrito de maneira particular, peça fundamental dessa cultura, foi descrito de forma bem regional quando o aluno exaltava “que o limoeiro estava na beira do rio” (figura 7). Os vídeos enfatizavam com bastante propriedade as características da região ribeirinha, mostrando suas particularidades, a natureza, com sua cor predominante, o verde, mas em alguns momentos podemos perceber manchas brancas nas árvores dos açaizeiros, o marrom no chão batido e na água barrenta (cor característica das águas dos rios da nossa região).

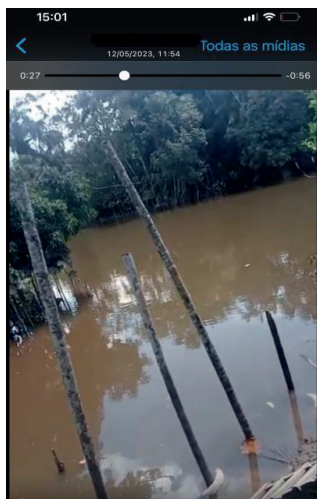


Figura 6: O rio, ícone da região



Figura 7: O limoeiro na “beira” do rio

Fonte: arquivo pessoal, prints tirados do vídeo produzido pelos alunos.

Outro ponto analisado pelos alunos foi o sonoro: O som é diferente da “barulheira” que anuncia as festas das aparelhagens, citada como uma sonoridade intensa no bairro em que Ruma reside. O som característico da região ribeirinha é um barulho confortável, gostoso de ouvir, por exemplo, os sons dos pássaros que se apresentam de maneira bem expressiva na cena retratada, o som produzido ao pisar nas folhas secas, que de nada incomoda ou se parece com o som estridente da aparelhagem Tupinanbá, referência e influência presentes na gravura digital 2000 treme terra.

E por fim a narrativa oral com o auxílio da linguagem digital, descrita por intermédio da fala do aluno, complementando a proposta pedagógica. Consequentemente pode-se observar o grau de autonomia deles no uso do recurso digital vídeo e consequentemente o domínio em descrever sua região, sentido-se confortável em narrar os elementos presentes na natureza.

Contudo, trabalhar com as ferramentas digitais possibilitou aos alunos, cooperação, interação e compartilhamento de informações, proporcionando uma aproximação de culturas diversificadas. Segundo Moran “o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar presencial e virtualmente” [...] (2000, p.32). O diferencial observado nessa atividade foi o interesse maior de alguns alunos para desenvolvê-la, a facilidade em usar o recurso vídeo, o aumento da produtividade, mais segurança no processo de comunicação dos resultados coletados, redução, resolução de problemas e menos desperdício de material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do assunto arte e suas narrativas, mostra ao leitor uma diversidade do território amazônico da cultura e parte da história da região, com experiência singular mantendo a representatividade da vivência cultural específica da região. Fundamental para o desenvolvimento da proposta pedagógica que teve como auxiliar o recurso digital vídeo, foi a integração entre narrativa e arte em construção conjunta de observação do meio social.

Dessa forma, os alunos construíram uma rede de narrativas onde os temas utilizados perpassam as várias influências sofridas por ele no contexto social em que estão inseridos, possibilitando uma sensibilização ao deleite do observador. Essa representatividade presente nas atividades confirma a experiência de vida, dando um novo sentido para a localidade, questões sociais, procedimentos e técnicas para o exercício do pensar, fazer e fruir. É a capacidade de estar presente e perceber o novo no mundo à sua volta.

Portanto aprenderam e foi de grande valia abordar o tema arte e suas narrativas para mostrar a diversidade do território amazônico, a cultura e parte da história da região, mantendo a representatividade da vivência cultural dos alunos. Além disso, ressalta a relevância do uso de ferramentas digitais para promover a cooperação, interação e compartilhamento de informações entre os alunos. O trabalho também evidencia o interesse dos alunos em desenvolver as atividades, a facilidade em usar o recurso vídeo, a segurança em todo o processo, demonstrando os benefícios e o potencial das abordagens pedagógicas/tecnológicas no contexto educacional conseguindo fazer relação com as gravuras digitais do artista ao contextualizar sua região, utilizando narrativa oral, sonora e visual para evidenciar as características visuais e sonoras presentes no trabalho do Ruma, expressando sua percepção e interpretação das obras de arte, estabelecendo uma conexão entre produção artística e o contexto em que vivem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**; 1ª ed., - São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2012.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, M. C. (2012). **O presente e o passado como processo comunicacional**. MATRIZES, 5(2), 145-155.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 1ª ed., - : editora brasiliense, 1987.

COSTA, Alda Cristina, COSTA, Vânia Torres, e NUNES, Paulo (Orgs). **Narrativa, Memória e Experiência na Amazônia**. Trecho retirado do e-book, Narr' Amazônia: Modo de ser e estar no mundo. Editora Folheando. 2015.

Gondar, Jô e Dodebei Vera (orgs.). Rio de Janeiro: **Capa Livraria/Programa de pós-Graduação em memória social de universidade Federal do estado do Rio de Janeiro**, 2005.

Moran, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. — Campinas, SP: Papirus, 2000.

MAYER, Ralph. **Manual do artista de técnicas e materiais**; Tradução Christine Nazareth. - 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. **Disponível em** : <<http://www.culturapara.art.br/artesplasticas/ruma/index.htm>> Acessado em 13 jun. 2023.

MÁRIO PRATA: ENTRE O LEITOR OBSERVADOR E O CRONISTA ATENTO

Data de aceite: 01/03/2024

Filipe Rosa dos Santos Dias

Professor da Secretaria Estadual de
Educação do Estado da Bahia

Nelson de Jesus Teixeira Júnior

Professor Doutor da Universidade do
Estado da Bahia – UNEB

RESUMO: O presente trabalho busca tecer uma análise da crônica *Minha vizinha divina, maravilhosa* (1995), de Mario Prata (2007), focalizando em como a estrutura da crônica, bem como a constituição do narrador de Prata, reverbera na construção de sentido do leitor. Prata utiliza da crônica para poder extrair os mistérios e surpresas da vida cotidiana e utiliza da observação como principal recurso narrativo para gerar diversos efeitos em seu leitor. Durante o trabalho, utilizou-se das contribuições de Antonio Candido (2003) sobre a crônica como categoria, teóricos sobre a estética da recepção como Luiz Costa Lima (1979), Wolfgang Iser (1979) e Hans Robert Jauss (1979). Desse modo, a crônica consegue aproximar as experiências e expectativas do escritor com as do leitor, e esse encontro provoca uma camada de efeitos que na escrita de Prata se desenvolve a partir das observações e incoerências do narrador.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Recepção. Crônica

MÁRIO PRATA: BETWEEN THE OBSERVANT READER AND THE ATTENTIVE CRONIST

ABSTRACT: This paper seek to build an analysis of Mario Prata (2007) chronicle *Minha vizinha divina, maravilhosa* (1995), focusing its own structure, as well as the constitution of the storyteller in the author, reverberating in the reader meaning construction. Prata uses the chronicle to reach the everyday life mysteries and surprises and uses the reflection and observation as the main narrative resource to create a bunch of effects in his readers. During this work were used as contribution about chronicle as a text genre Antonio Candido (2003), reception aesthetics theory authors as Luiz Costa Lima (1979), Wolfgang Iser (1979) and Hans Robert Jauss (1979). This way, the chronicle can reach the writer and reader experiences and expectations, this meeting cause a layer of effects that, on Prata's writing, develops based in the observation and incoherence of the storyteller.

KEYWORDS: Literature. Reception. Chronicle

Entre o leitor e o cronista há algo em comum que atravessa tais figuras sociais: o cotidiano. Mario Prata, enquanto escritor consagrado na contemporaneidade brasileira, não deixa passar em seus textos aspectos que, aparentemente, revelam-se irrelevantes aos olhos comuns, exceto ao de Prata, que transita entre o leitor observador e o cronista atento. Este texto busca organizar as primeiras leituras que foram realizadas sobre o livro *Cem melhores crônicas (que, na verdade, são 129)*, de Mario Prata (2007).

As crônicas apresentadas dentro do compilado estrearam em diversos jornais e em períodos diversos, sendo que o livro as organiza em subdivisões temáticas como palavras, crianças, amor, sexo, entre outros recortes. Ao introduzir a coletânea de crônicas, Verissimo (2007) defini Prata a partir de sua escrita, que captura o cotidiano de forma curiosa e precisa:

O Mario Prata é um dos melhores prospectadores de graça do país. Em ver e transmitir o que o brasileiro (para ficar só num exemplo especialmente cômico da espécie) tem de engraçado ele é inigualável. Mais do que ninguém sabe chegar no humor que ninguém tinha notado, diferenciar o urânio da areia e fazer a bomba na hora [...] (VERÍSSIMO apud PRATA. 2007, contracapa).

Essas características apresentadas podem se encontrar em maior ou menor grau durante o percurso da coletânea, pois o humor ocorre através da observação corriqueira e acertada do narrador. A própria constituição da crônica desenvolve uma proximidade entre o narrador e o leitor, como seres que habitam o mesmo mundo cotidiano.

Dito isso, focaremos, primeiramente, na crônica *Minha vizinha divina, maravilhosa* (1995) para reconhecer de qual forma Prata constitui seu narrador e como o humor é gerado pela construção da expectativa gerada através do seu olhar, às vezes certo, mas em muitos casos, distorcido. Deve-se salientar a diferença constitutiva da crônica para os outros gêneros literários, sendo que ela se origina com o avanço da imprensa e começa o seu caminho a partir do texto jornalístico. As suas temáticas se voltam para temas cotidianos e que dialogavam com o contexto do jornal, como salienta Candido (2003) em seu texto *A vida ao rés-do-chão* (2003):

Por se abrigar neste veículo transitório, o seu intuito não é dos escritores que pensam em ficar, isto é, permanecer na lembrança e na posteridade; e sua perspectiva não é daqueles que escrevem do alto da montanha, mas ao simples rés-do-chão. Por isso mesmo consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um [...] (CANDIDO, 2003, p. 89).

O contato da crônica com o fazer literário desenvolve essa dinâmica de encontrar e/ou reencontrar essa dimensão cotidiana dentro da literatura. Nesse cenário, a crônica, então, atrai pelo seu formato compacto e de fácil poder de assimilação, mas o texto ainda carrega o poder de recalibrar a visão do leitor para as pequenas coisas, detalhes tão presentes na vida comum que se perdem na invisibilidade do dia a dia.

As diferenças entre a literatura e o texto jornalístico se tornam difusas dentro da crônica, ao passo que ela se torna cada vez mais coloquial e insere a realidade e a ficção dentro de sua estrutura. Mais uma vez, recorremos ao pensamento de Candido (2003) para reforçar essa aparente diferença temática e estrutural entre a literatura e o hibridismo da crônica:

A literatura corre com frequência este risco, cujo resultado é quebrar no leitor a possibilidade de ver as coisas com retidão e pensar em consequência disso. Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos cadentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas (CANDIDO, 2003, p. 89).

Ao enquadrar o texto de Prata dentro das considerações desenvolvidas por Candido (2003), pode-se perceber a evolução da crônica para além do suporte jornalístico, já que suas narrativas migram para o formato do livro. Desse modo, o texto adquire novas camadas ao ser transposto para outro suporte.

A partir disso, *Minha vizinha divina, maravilhosa*, datada de 1995, inicia com uma frase que localiza o tema e desenvolve uma ironia pela proximidade com o texto bíblico: “E o mundo descobriu que o Sexo era melhor que comer maçã no Éden (um lugar com esse nome não podia dar certo). E começou a sacanagem” (PRATA, 2007, p.85). Percebe-se que a contraposição entre sagrado e profano gerado pela inserção de sexo e sacanagem no livro de gêneses, no qual Adão e Eva são expulsos do paraíso após experimentarem do fruto proibido, gera o humor e introduz o capítulo que será inteiramente voltada às aventuras e desventuras sexuais. Nesse instante, o narrador parece se aproximar do leitor recorrendo àquilo que é comum no cotidiano das pessoas: o sexo, seja pela via da identificação, seja pela via do estranhamento.

O sentido do texto ficcional depende dos efeitos e dos impactos que o leitor pode “sofrer” a partir da experiência estética. Em o *Ato da leitura* (1996), Iser advoga a favor de uma valorização da experiência do leitor em oposição à possibilidade da imperiosidade de um único significado. Para ele,

O sentido como efeito causa impacto, e tal impacto não é superado pela explicação, mas, ao contrário, a leva ao fracasso. O efeito depende da participação do leitor e de sua leitura; contrariamente, a explicação relaciona o texto à realidade dos quadros de referência, e em consequência, nivela com o mundo o que surgiu através do texto ficcional (ISER, 1996, p.34).

Levando em consideração a teoria de Iser, os sentidos dependeriam da interação do leitor com o texto. No caso do autor Prata, ele vai utilizar dos pontos “cegos”, ou seja, das possibilidades dos levantamentos dos novos sentidos em relação ao sexo, para desenvolver suas observações e as suas revelações frente às narrativas.

O narrador ao efetuar essa pequena introdução da sacanagem, demonstra certa ironia também ao banalizar o conteúdo bíblico e simbólico. De acordo com o Dicionário de Símbolos (2006), a maçã representa um meio de conhecimento que pode provocar a união ou a queda. Na narrativa bíblica, esse fruto é responsável pela desunião do homem com o paraíso, enquanto que na Crônica de Prata, essa separação não é enquadrada como o descobrimento dos desejos carnisais, e sim da libertação de uma unidade repressora de sentidos acerca dos desejos sexuais tradicionais, o que termina desenhando caminhos de leituras que levam o leitor à reconfiguração de seus sentidos acerca da temática em tela.

Em relação a isso, o texto não determina o significado que o leitor irá extrair da experiência estética, pode apenas indicar certos caminhos que podem levar a expectativa do leitor para certas direções. Costa Lima, ao introduzir o livro *A literatura e o leitor*, afirma que “Diante do texto ficcional, o leitor é forçosamente convidado a se comportar como um estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada a leitura que está cumprindo” (LIMA, 1979, p.24). Desse modo, considerando o texto de Prata, a construção simbólica que une a bíblia ao sexo abre certos significados dentro do texto, os quais podem indicar ao leitor caminhos aos sentidos.

A narrativa da crônica acontece através do narrador-personagem, que a partir do seu apartamento consegue visualizar a varanda de um prédio. Depois de uma noite, ele vislumbra a dança de uma mulher e passa a observá-la de diversos ângulos possíveis. Aqui, o narrador-personagem conduz o leitor por meio da leitura que faz de tal imagem presente no prédio. Retornando à narrativa, incapaz de dormir, o narrador-personagem acompanha essa dançarina, que no dia seguinte se revela enquanto apenas uma samambaia que balança com o vento.

O narrador, então, se coloca na posição de voyeur e começa a observar a dança dessa mulher e seu olhar se forma através da mistura de sombras e de embriaguez, cenário ideal para projetar as suas fantasias. Nessa conjuntura de circunstâncias, a imaginação do narrador ocupa um importante papel, pois viabiliza a construção de vários sentidos sobre o lido/visto. Segue o trecho em questão:

Para quem aquela mulher dançava àquela hora da madrugada? Para mim, claro. Era alta, devia ter uns um e oitenta de altura, E os cabelos então? Enormes, esvoaçantes, sensuais, encaracolados, talvez. Cabelo subia e descia sobre o seio que já estava quase a ver (PRATA, 2007, p. 90).

A imagem que se constrói não se completa, ocorre apenas o vislumbre de uma silhueta, desse modo, a narrativa se constrói através de uma dualidade entre atração e mistério através de um pacto oculto entre observador e observado. A busca do narrador é ver algo a mais, mas seu desejo esbarra no medo de se revelar, então a sua solução é procurar cada vez mais uma forma de encontrar um ângulo perfeito para observar sem se expor. Nesse sentido, a leitura realizada pelo narrador-personagem é cuidadosa, paciente e paulatina.

A dúvida que acomete o narrador pode, também, ser assimilada pelo leitor em sua posição de observador, nesse sentido, ele será capaz de sentir prazeres e angústias incitados pelo narrador. Tal possibilidade remete às categorias presentes na poética de Aristóteles, que estabelece certos efeitos que a obra poética pode realizar ao público. Esses conceitos fundamentais são reconfigurados por Jauß (1979) para demonstrar as formas que o leitor reconhece a experiência estética além da percepção:

De acordo com esta explicação de caráter estético-receptivo, reúnem-se, no prazer estético, um efeito perfeitamente sensível, e um de ordem intelectual. Mas a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo (*aisthesis*) e em um reconhecimento perceptivo (*anamnesis*): o expectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (*katharsis*) (JAUSS, 1979, p. 65).

Retornando ao texto de Prata, o leitor assume o mesmo olhar que seu narrador-personagem, ao ser incapaz de alcançar o fundo do mistério. Além de reconhecer intelectualmente os elementos narrativos (personagens, cenários etc.), ele, o leitor, pode ser afetado por suas próprias cargas emocionais despertadas pelo texto, sendo seduzido cada vez mais pelo espetáculo proporcionado pela vizinha.

Outro elemento importante para o texto é a inserção de um elemento fantástico. O narrador se espanta ao perceber que a dançarina não demonstra fadiga e continua a sua dança que comuta o elemento natural com a performance. Essa junção entre o banal e o fantástico define a trajetória da crônica e desenvolve ainda mais a tensão entre observador e observado, como se percebe no trecho abaixo:

Eu já estava empoleirado lá no banheiro há bem mais de meia hora e a mulher não parava de dançar. Pensei em pegar uma lanterna e iluminar tudo. Mas aí perderia o encanto, o canto dos ventos, o canto dos seus cabelos e ela iria entrar. Ia me descobrir e talvez nunca mais me oferecer aquele espetáculo mágico e noturno (PRATA, 2007, p. 91).

Por um momento, o ímpeto do narrador é iluminar as sombras, revelar tanto a dançarina quanto o voyeur que é, mas esse pensamento não se transforma em ação, pois percebe que se fizesse isso, a fantasia seria quebrada. Nesse momento, o narrador-personagem parece insinuar, para além do que lê/vê, que precisamos de um ambiente externo necessário à nossa compreensão dos fatos, sejam reais ou não.

Dentro desse contexto, ocorre um flerte com o fantástico, afinal, esse momento insinua que o decorrer dos fatos parece estar suspenso em uma realidade que pode vir a ser confirmada ou não. Para Todorov (1981),

O fantástico ocupa o tempo desta incerteza. Assim que se escolhe uma das duas respostas, deixa-se o terreno do fantástico para entrar em um gênero vizinho: o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural (TODOROV, 1981, p.15-16).

O espaço noturno de incerteza em que a racionalidade não pode nos fornecer uma resposta precisa é propício para o desenrolar do fantástico. Assim, o texto abre espaço para que o leitor duvide de seu narrador, pois tudo pode não passar de uma ilusão ou erro do observador.

Percebemos que a movimentação da dançarina vai além do tempo na busca de uma conexão primordial. Esse elemento na crônica se desenvolve a partir de uma conexão sexual entre observador e observado, sem que ocorra necessariamente o contato físico entre as partes. Seguindo essa linha de pensamento, a dança e o sexo carregam semelhança simbólica e a crônica consegue agregar isso ao explorar a sensualidade como a tensão inerente entre dois seres. Esses elementos estimulam a tensão do entrecho, pois ocorre uma busca por realização do sujeito, dessa forma a busca do narrador se realiza pela tentativa de saciar as diversas questões que são levantadas pela presença da dançarina.

Dado isso, percebe-se um jogo interessante entre luz e noite, já que a luz está sempre a ameaçar esse frágil espetáculo e a conclusão, além da reviravolta, acontecem em plena luz do dia, sendo que, ao acordar pela manhã a identidade da dançarina é revelada para o narrador como algo incomum. O momento de revelação demonstra o erro ou a inexistência do narrador-protagonista. Vejamos como a cena é apresentada:

Na manhã seguinte acordei e a primeira coisa que fiz foi ver se ela ainda estava lá. Estava. Juro. E ainda dançava. [...] Só que não era nenhuma mulata escultural como eu imaginava. Era uma maravilhosa samambaia presa no teto da varanda que escorregava seus galhos e suas folhas até o chão e dançava sim, embalada pelo vento matinal da primavera. [...] Ainda agora, escrevendo esta crônica, olho para ela. E ela para mim, como se a balançar o braço, me chamando para um amor ecológico (PRATA, 2007, p. 91).

O que poderia, ou pode, soar como uma decepção, é, na verdade, um bom motivo para o riso provocado pelo texto. Nesse instante, todos somos afetados pela reação diante do lido. Aqui ocorre algo comum no ato da leitura: o texto ficcional produz efeitos em que lê.

Nesse contexto, a revelação provoca uma incongruência dentro dos caminhos percorridos pelo leitor, já que a descrição da bela dançarina ainda persiste na memória e se choca com a visão da samambaia. Esse momento provoca o riso por conta da quebra da tensão e do suspense desenvolvido durante o percurso do texto. Iser (1979) define esse momento como parte essencial para o desenvolvimento da relação texto/leitor:

Nesta correção que o texto impõe da representação mobilizada, forma-se o horizonte de referência da situação. Esta ganha contornos, que permite ao próprio leitor corrigir suas projeções. Só assim ele se torna capaz de experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte (ISER, 1979, p. 89).

A mudança no horizonte referencial do texto permite surgir uma nova experiência ao leitor. Dentro das ações pragmáticas, o leitor carrega uma série de pressupostos do que pode ser apresentado dentro de uma crônica, mas o ser enlaçado pelo estranho e pela

revelação final, em suas expectativas se expande através do seu olhar que contempla duas imagens distintas: a da dançarina e a da planta.

É preciso indicarmos, também, o papel da noite na crônica em destaque, já que é o palco necessário à imaginação do narrador-personagem. A noite se constitui como o ambiente necessário para o desenrolar dos acontecimentos, visto que ao ser combinada com a imprecisão do narrador, conduz a narrativa para um universo misterioso e sensual. Em seu aspecto simbólico, “[...] a noite apresenta um duplo aspecto, o das trevas onde fermenta o vir a ser, e o da preparação do dia, de onde brotará a luz da vida” (CHEVALIER e GHERBRAANT, 2006, p. 640). Essa definição remete à tensão construída dentro da crônica, já que o ambiente noturno representa o mistério e a incerteza, porém prepara o leitor para a revelação que só pode acontecer pela manhã, quando a luz revela os mistérios trazidos pela noite. Além do mais, a identidade da dançarina é exposta pelo poder revelador da manhã.

A ironia, porém, se insere quando após a revelação, o narrador ainda se sente inclinado a observar a planta novamente e sugere que isso ainda possa acontecer. O fascínio pela planta pode levar a conclusões apressadas, afinal, nesse instante, a imaginação leitora ainda ecoa sobre o narrador-personagem, o qual quer, em vez da planta, seus sentidos e significados anteriores. Vejamos o trecho seguinte:

Anseio pela noite que vem aí. Ela sabe que eu vou estar na janela. Desta vez de luz acesa, sem disfarces. Se eu tiver coragem, hoje de noite eu a peço em casamento. Depende das doses de uísque. (PRATA, 2007, p. 91).

Mesmo após a revelação da realidade, ainda há o desejo pela sensualidade que ocorre durante as incertezas da noite. Sendo a manhã o momento de clareza, o personagem ainda deseja se perverter pela noite e reestabelecer ao ocorrido anterior, só que dessa vez mais confiante e certo de si.

Dessa forma, o texto se desenrola a partir do cotidiano, mas utiliza de diversas ferramentas para provocar a quebra da normalidade. Ao avançar do entrecho, ocorrem encontros entre o racional e o irracional, condições que enquadram o retorno para o cotidiano. Isso gera o riso e o narrador ainda indica um interesse de revisitar a experiência, preferindo a ilusão do que a experiência cotidiana. Por fim, o leitor inicia uma leitura despreocupada e sua percepção é realçada para um ponto do cotidiano, algo que poderia passar despercebido, mas é realçado pelo humor da revelação final. O narrador-personagem se aproxima do olhar do leitor colocando-nos na posição de observador dos momentos que ele captura durante a crônica em questão.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: **Para gostar de ler: crônicas**. São Paulo: Ática, 1980 (Vol. 5).

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alan. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as Experiências fundamentais da *Poieshis, Aesthesis e Cartase*. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIMA, Luiz Costa. O Leitor Demanda (d)a Literatura. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRATA, Mario. **Cem melhores crônicas**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a literatura fantástica**. Introduction a literature fantastique. Editions du Seuil, 1981.

ENTRE O SOCIAL E O LITERÁRIO: A METRÓPOLE E SEU SUBÚRBIO DEGRADADO NAS NARRATIVAS FONSEQUIANAS

Data de aceite: 01/03/2024

**Larissa Camargo Castro Alves
Muranaka**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras do IBILCE/UNESP.

RESUMO: Entre os espaços dos privilegiados que vivem na parte rica da metrópole e aqueles ocupados pela minoria, ou seja, o subúrbio degradado, temos um contraponto que elencamos como o tema do presente estudo. O *corpus*, por sua vez, é composto pelos contos de *Feliz ano novo*, do escritor brasileiro contemporâneo Rubem Fonseca. Logo, objetivamos compreender como a representação desse contraste social se desenvolve no grupo de narrativas que constitui o *corpus*. Para atingir nosso objetivo, utilizamos, como baliza teórica, textos de Holanda, Williams, Mumford, Martins, Candido, Lacerda, Abreu e Sevckenko.

PALAVRAS-CHAVE: Rubem Fonseca; conto; metrópole; subúrbio.

INTRODUÇÃO

As noções de metrópole, subúrbio e degradação formam o campo semântico do tema que elencamos como norteador de nossa proposta investigativa do *corpus* selecionado. Nesse sentido, é importante ressaltar que, do referido campo semântico, o contraponto entre os conceitos de privilégio e margem relativos à ocupação do espaço citadino é o aspecto que protagoniza o tema de nosso estudo.

Por sua vez, nosso *corpus* é constituído pelos contos de Rubem Fonseca presentes em *Feliz ano novo*, coletânea primeiramente publicada em 1975, censurada pelo contexto ditatorial brasileiro e reeditada em 1989, quatro anos após o término da Ditadura brasileira. A referida publicação é de autoria de Rubem Fonseca, escritor brasileiro contemporâneo.

Objetivamos, nesse sentido, a apreensão, compreensão e discussão do tema elencado (contrapontos nos espaços citadinos) na produção literária referida de

Rubem Fonseca, ou seja, a coletânea de contos *Feliz ano novo*. Para alcançar nosso objetivo nesse estudo, elencamos, como aparato teórico, *Raízes do Brasil* (1995), de Sérgio Buarque de Holanda; *O campo e a cidade na história e na literatura* (1989), de Raymond Williams; *A cidade na História: Suas origens, transformações e perspectivas* (1998), de Lewis Mumford; *A aparição do demônio na fábrica: Origens sociais do eu dividido no subúrbio operário* (2008), de José de Souza Martins; *Formação da Literatura Brasileira* (2000), de Antonio Candido; “De princesinha a cadela desdentada” (2001), de Rodrigo Lacerda; *A evolução urbana do Rio de Janeiro* (1987), de Maurício de Almeida Abreu e *Literatura como missão: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República* (1983), de Nicolau Sevcenko.

A CIDADE

O crescimento das cidades, em termos de espaço, reconhecimento e complexidade, influenciou sobremaneira a criação literária, relevando a importância do tema cidade e do espaço urbano, tornando-os uma constante no âmbito das artes e da literatura ocidental. O desenvolvimento do interesse literário, por sua vez, decorre, dentre outros fatores, da difusão do capitalismo, que contribuiu significativamente para a criação das metrópoles modernas. Apareceu, então, a partir do século XIX, com maior visibilidade, o que se convencionou nomear “estética urbana”, uma visão artística e, não poucas vezes, crítica dos complexos fenômenos sociais, culturais e econômico das grandes cidades. Um dos reconhecidos esforços literários da Europa desde essa época foi justamente no sentido de captar e registrar o cenário das metrópoles, contribuindo para a compreensão das vertiginosas transformações pelas quais passavam os grandes centros urbanos do continente.

Inúmeros escritores se debruçaram diante do tema supracitado. Entre os nomes de maior expressão cita-se Charles Baudelaire, ao mencionar as contradições do processo de urbanização de Paris do Segundo Império, Edgar Allan Poe, ao revelar uma espécie de loucura que acometeu o homem perdido na multidão opressora da cidade moderna e Franz Kafka com seus retratos da inquietude da vida em Praga.

Na literatura brasileira, o desejo de captar e registrar o cenário urbano também não passou despercebido. No século XIX, personalidades como Aluísio Azevedo, José de Alencar, Machado de Assis, dentre outros, se preocuparam com temas envolvendo a cidade e seus habitantes. No século XX, escritores como Mario de Andrade, Jorge Amado e Clarice Lispector, revelam, em muitas de suas obras, suas relações íntimas e complexas com as cidades que habitavam.

É necessário ter em mente que um centro urbano pode ser definido, a priori, como um ambiente físico carregado de elementos físicos, como observa-se nas diversas formas de edificação, além de elementos móveis, como os homens que as habitam. Olhares mais

atentos e minuciosos, entretanto, conseguirão notar as diversas peculiaridades que se podem atribuir a cada cidade em particular, diferenciando-a das demais. Função, tamanho, tipos de solo, clima, e tipos de habitantes são algumas das particularidades que fazem com que cada urbe seja única.

As grandes cidades, especialmente as metrópoles ocidentais, fazem parte de um fenômeno que se acentuou a partir do século XIX, com o avanço da Revolução Industrial, o êxodo rural e o incremento do comércio. Entretanto, nos períodos históricos anteriores, com algumas exceções, nem chegavam perto da dimensão e complexidade e tamanho das metrópoles modernas. Para melhor compreensão acerca dessa espécie de mutação do espaço urbano, convém analisar como surgiram as primeiras aglomerações urbanas, bem como suas características principais.

De forma geral, estima-se que a origem destes aglomerados de indivíduos, submetidos a uma organização socioeconômica, política e espacial diferente da rural, possa ser recuada até o início da história das comunidades humanas, quando o homem se torna definitivamente sedentário e passa, então, a viver em organismos urbanos cada vez maiores e mais complexos.

Pode-se afirmar que a formação das cidades constitui uma forma artificial e *sui generis* de vida, adotada pela vontade do homem, o qual abdicou da vida rural, mais “livre” e isolada, pela convivência forçada e antinatural nos centros urbanos. A respeito do tema, salienta Holanda (1995, p. 95), que, realmente “a habitação em cidades é essencialmente antinatural, associando-se a manifestações do espírito e da vontade, na medida em que se opõem à natureza”.

Diante do crescimento da importância das cidades, aumentou também um já existente processo dicotômico entre campo e cidade que se estende até os dias atuais. Antes, todos, ou quase todos, os processos humanos ocorriam no campo, que não era apenas constituído como local onde os indivíduos nasciam e viviam durante toda a sua existência, mas também o local em que desenvolviam atividades como pastoreio de animais, agricultura de subsistência, caça e pesca, além de artesanatos de pequena monta e comércio de escambos (trocas).

As cidades, aos poucos, assumiram a concentração e o desenvolvimento de algumas dessas atividades, como o artesanato, já em escala maior, e o comércio de porte. O morador do campo necessitava buscar na zona urbana os produtos que não plantava. O caçador passou a praticar negociações no meio urbano algumas de suas matérias primas como peles e carnes dos animais abatidos. Este processo de transferência de atividades não aconteceu repentinamente e nem de forma igual em todas as cidades, tendo em vista que estas tinham, por vezes, funções muito diferentes. Algumas surgiram como postos comerciais para caravanas, portos ou bases militares. Mais tarde, se tornariam centros religiosos e/ou comerciais, polos industriais e capitais de Estado, sendo que, no caso específico da “pólis” gregas, estas era o próprio Estado.

Uma série de concentrações humanas floresce entre o campo e a cidade propriamente dita: subúrbio, cidade-dormitório, bairro periférico ou arrabalde. Essa gradação de concentrações humanas produziu associações emocionais, muitas vezes preconceituosas, com relação aos termos campo e cidade. Nas palavras de Williams (1989, p. 11):

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste entre campo e cidade, enquanto formas de vida fundamentais, remonta à Antiguidade clássica.

Historicamente, com o advento da Revolução Industrial, que se iniciou na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, modificou-se todo o processo de produção agrícola, provocando um êxodo rural sem precedentes na história. Estas modificações não afetaram apenas a cidade e o campo, mas a própria estrutura de trabalho, pois se baseavam em um capitalismo agrário robusto e desenvolvido, o que conseqüentemente, contribuiu para o campesinato tradicional.

Diante disso, muitos camponeses, privados de suas terras a deslocaram-se para as cidades industriais em busca de trabalho. A partir de então, foi observado o aumento do índice populacional, fruto da mecanização e de novos processos de produção.

As primeiras cidades brasileiras, contudo, surgiram em decorrência do domínio colonial lusitano, que visava controlar a produção agrícola e mineral da colônia. Convém salientar que, mesmo durante este período colonial, já era possível encontrar no Brasil cidades de grande porte. Porém, somente no final do século XIX e início do século XX, para se falar em processo de urbanização no Brasil, mais especificamente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

Com o reflexo do aumento das cidades, ocorreu um concomitante crescimento dos subúrbios, que surgiram diante das transformações das quais passaram os grandes centros. O fato é que desde o surgimento dos agrupamentos urbanos, já existiam locais cuja distância em relação ao centro desse agrupamento permitia denominá-los subúrbios. Segundo Mumford (1998, p. 522), “o fato é que o subúrbio se torna visível quase tão cedo quanto a própria cidade”.

Os subúrbios, desde o século XVIII, já eram procurados por uma parte significativa das aristocracias europeias, que ali construíam mansões e extensas propriedades que lhes permitissem usufruir das comodidades próprias do meio rural, como o ar puro, a ausência de ruídos desagradáveis, alimentação saudável e água potável.

Já no século XX, a tendência democrática do oferecimento de oportunidades igualitárias aos habitantes do perímetro urbano fez com que se revelasse, em toda a sua extensão, o resultado do processo de separação entre subúrbio e centro urbano. O subúrbio se tornou o refúgio contra a realidade maléfica da cidade grande, se tornando uma

imitação caricata do centro urbano, pois ali surgia um novo tipo de comunidade, habitada por pessoas da mesma classe social, com moradias padronizadas, acrescentando a esse modelo, uma deterioração cada vez maior na estrutura desse espaço.

No Rio de Janeiro, espaço eleito por Fonseca para a ambientação de seus contos, ambientam-se diversas ocorrências que alteram o panorama da distribuição da população pelo espaço urbano. Com o fim da escravidão, sobrevieram as crises cafeeira e bancária. Com isso, não somente os gastos com alimentação e transporte dispararam, como se agravou ainda mais o problema da miserabilidade e falta de moradia.

Diante da elevação de preços de mercadorias, as classes socioeconomicamente desfavorecidas, não tiveram outra saída a não ser a de deixar o centro da cidade e as regiões imediatamente próximas para dirigirem-se aos subúrbios distantes, e ainda habitarem morros e periferias em busca de locais para estabelecer residência. O processo de reestruturação empreendido pelo governo da época tornou o centro da cidade atrativo aos olhos da burguesia e parte dessa classe deixou então os subúrbios para fixarem-se no centro e nos bairros nobres. A partir de então, o significado do termo subúrbio alterou-se. Se antes eram vistos como locais privilegiados para se estabelecer moradia, no século XX, assumiram a condição de bairros distantes, onde residia a maior parte da população marginalizada, ligadas ao centro pelas linhas férreas.

O processo de urbanização do Rio de Janeiro daria significado a dicotomia campo e/ou subúrbio x cidade, apresentando sérias consequências para as populações destes espaços citadinos. Martins (2008, p. 50) caracteriza a periferia como “a negação das promessas transformadoras e emancipadoras, civilizadoras e até revolucionárias do urbano, do modo de vida urbano e da urbanização”. Em termos de espaço, este sociólogo faz uma distinção entre subúrbio de periferia, ao considerar que, quando falamos de subúrbio, os lotes de terreno são maiores, o que permite que as residências ali edificadas, possuam quintais, jardins, hortas, dentre outros, enquanto a periferia por sua vez, possui lotes e casas pequenas, com muita sujeira, edificadas em ruas estreitas, sem praças ou jardins. A periferia constitui-se de edificações inacabadas, precárias, vítimas de infraestrutura.

A DEGRADAÇÃO DO SUBÚRBIO NA CIDADE MARAVILHOSA

Os problemas com transporte, moradia, trabalho e violência encontrados nas narrativas ambientadas no Rio de Janeiro, revelam através das características dos personagens, as suas reações frente a esses problemas crônicos da cidade carioca.

Os textos cariocas seguem a mesma linha narrativa encontrada nos contos paulistanos, não obedecendo a uma sequência cronológica e recorrendo frequentemente a avanços e recuos, repetições e irregularidades. Apresentam, no entanto, como característica peculiar, uma propensão ao uso de técnicas muito usadas pelo jornalismo. Aliás, uma das marcas da ficção de Fonseca é a escrita híbrida, que mescla, com maestria, o real e o

imaginário, na esteira da tendência ao experimentalismo com a mistura de gêneros. A propósito dessa escrita híbrida, explica Candido ser ela uma forma de “penetração veemente no real graças a técnicas renovadoras, devidas, quer à invenção, quer à transformação das antigas”. (CANDIDO, 2000, p. 10). Enquadram-se nessa categoria de narrativa, contos como “Feliz Ano Novo” e “Passeios Noturnos”.

A narrativa de “Passeios Noturnos” é conduzida por um personagem-narrador que, em forma de monólogo, relata as dificuldades de sua profissão que o caracteriza como um indivíduo socialmente doente cuja ascensão econômica o torna escravo do trabalho e de suas emoções. Já “Feliz Ano Novo” a violência urbana é produzida por marginais (LACERDA, 2001, p. 6). A narrativa denuncia, o tempo todo, o implacável processo de urbanização do bairro, desprovido de infraestrutura para receber tanta gente, bem como o descaso dos governos para com os moradores. O conto esmiúça toda a sordidez e miséria que cerca o “cafofo” em que vivem na periferia, concluindo que, neste meio, ninguém sai, realmente, ganhando.

Os contos aqui analisados são constituídos por uma exposição realista do fracasso social e individual, frente à realidade da urbanização moderna. Todos os contos analisados nessa tese, narram toda a situação experimentada pelos personagens conflituosos emocionalmente, sendo, depois, retrabalhado e polido para tornarem-se contos violentos, cuja morte e crueldade evidenciam a decadência dos personagens.¹ “Pingentes”, também um conto-reportagem, mistura dados factuais e inserções de técnica ficcional, caracterizando-se como narrativas que apresentam micro perfis dos moradores de periferias.

Se, por um lado, em São Paulo, a expressão subúrbio era empregada para designar a unidade da capital com as regiões que ficavam em seu entorno, no Rio de Janeiro, por outro, esta mesma expressão remetia à “divisão” da cidade em “zonas”: Norte, Sul, Oeste e Central. Com isso, subúrbio deixou de significar “os arredores da cidade” para representar os locais de moradia de classes médias desprovidas de muitos recursos financeiros, como é o caso da Zona Norte e demais localidades ligadas pelas linhas do trem, onde mora grande parte da população pobre. Oposta a este subúrbio, encontra-se a chamada “Zona Sul”, aquela área da cidade composta por bairros banhados pelo mar, onde residem as classes médias altas e a burguesia, com seu estilo de vida moderno e sofisticado.

Esta classificação preconceituosa do Rio de Janeiro em termos de Zona Sul e Zona Norte/Subúrbios resulta do processo de segregação das camadas sociais mais pobres às regiões mais distantes do centro urbano. Isso ocorreu a partir das reformas implementadas pelo prefeito Pereira Passos, ao se modernizar o centro da cidade e a região portuária, bem como o setor sul urbano, destinado à ocupação pelas camadas de maior status social (ABREU, 1987). Subúrbio designa, genericamente, tudo aquilo que não for o “centro”, a “Zona Sul” do Rio de Janeiro.

¹ Rubem Fonseca, em uma de suas entrevistas, comentou o fato de “Feliz Ano Novo” ter se originado de urna de suas reportagens para o Jornal do Brasil. Estado de São Paulo. 23 de maio de 1996. Hohlfeldt também acentua esta origem violenta do conto em questão (HOHLFELDT, 1994, p. 178).

Esta supervalorização da Zona Sul em detrimento da Zona Norte e Subúrbios tem origem, a exemplo de São Paulo, em motivações ideológicas e políticas, cujo objetivo era reservar os melhores espaços da cidade do Rio de Janeiro para desfrute das elites dominantes. Afirma Sevcenko (1983, p. 30) que, durante a bel/e époque:

Assistia-se à transformação do espaço público, do modo de vida e da mentalidade carioca, segundo padrões totalmente originais; e não havia quem se lhe pudesse opor. Quatro princípios fundamentais regeram o transcurso dessa metamorfose, conforme veremos adiante: a condenação dos hábitos e costumes ligados pela memória à sociedade tradicional; a negação de todo e qualquer elemento de cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante; uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área central da cidade, que será praticamente isolada para o desfrute exclusivo das camadas aburguesadas; e um cosmopolitismo agressivo profundamente identificado com a vida parisiense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que atingimos nosso objetivo já elencado, uma vez que o cotejo da produção literária se constituiu de um olhar macro cujo foco está na compreensão da formação da metrópole no Ocidente e suas complexidades, até chegar às especificidades da metrópole em pauta: o Rio de Janeiro.

Por fim, salientamos que o esgotamento do *corpus* elencado não foi nosso propósito no presente estudo por duas razões: a impossibilidade de esgotamento analítico de uma produção literária e, principalmente, nosso foco na formação do espaço citadino, suas contradições e complexidades e os contrapontos dessa formação na cidade em que se passam as narrativas fonsequianas, ou seja, o Rio de Janeiro, capital do estado homônimo brasileiro. Podemos inferir, portanto, que o *corpus* se modifica ao longo de nossa exposição, passando a ser composto por essa metrópole e transformando as narrativas de Rubem Fonseca em palcos em que os contrastes citadinos em pauta se desenvolvem.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira**. 7. ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000.

FONSECA, R. **Feliz ano novo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LACERDA, R. De princesinha a cadela desdentada. In: ANTÔNIO, J. **Ô Copacabana!** São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

MARTINS, J. S. **A aparição do demônio na fábrica**: Origens sociais do eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: 34, 2008.

MUMFORD, L. **A cidade na História**: Suas origens, transformações e perspectivas. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão**: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1983.

WILLIAMS, R. **O Campo e a Cidade na história e na literatura**. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

POÉTICA DO EVITAMENTO: A VIOLÊNCIA COMO FUGA NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE RUBEM FONSECA

Data de aceite: 01/03/2024

**Larissa Camargo Castro Alves
Muranaka**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras do IBILCE/UNESP.

RESUMO: O presente estudo tem, como tema, a realização da fuga por meio da violência. O *corpus*, por sua vez, é constituído por “Passeio noturno – parte I” e “Passeio noturno – parte II”, contos brasileiros contemporâneos presentes na coletânea *Feliz ano novo*, de Rubem Fonseca. O objetivo é realizar a investigação dos contos referidos tendo o tema elencado como norteammento analítico, ou seja, pretendemos desenvolver uma averiguação do *corpus* partindo da perspectiva da fuga materializada por meio da ação violenta. Nosso embasamento teórico para atingir tal objetivo é composto por Gaspari, Schwarz, Viegas e Schollhammer.

PALAVRAS-CHAVE: Rubem Fonseca; conto; violência; fuga.

INTRODUÇÃO

Retomando o título de nosso estudo, a referida “poética do evitamento” conduz o sentido da “fuga” também mencionada no nome do trabalho: a noção que empregamos da palavra “fuga” que adotamos é a conotativa. Assim, a fuga que nos referimos é justamente aquela realizada pelo narrador por meio violência, pois ele foge de sua realidade, que o insatisfaz, cometendo assassinatos em ruas escuras devido ao período noturno, como o nome das narrativas pontua.

Nesse sentido, cabe-nos apresentar o *corpus* selecionado para o presente estudo: os contos “Passeio noturno – parte I” e “Passeio noturno – parte II”, ambos publicados primeiramente em 1975, censurados pela ditadura então vigente e reeditados em 1989, no período pós-ditatorial. O nome da coletânea em que foram lançados é *Feliz ano novo*, de autoria do escritor brasileiro contemporâneo Rubem Fonseca. Os contos apresentam a ação violenta praticada pelo narrador em

suas saídas durante o período da noite, como o sugere o título homônimo dos contos. Nesses passeios, o narrador pratica a violência para escapar de sua realidade, ou seja, para fugir de sua insatisfação existencial, como o aponta o nome de nosso estudo.

O objetivo de nosso trabalho é realizar a investigação dos contos em pauta a fim de compreender como a violência é realizada pelo narrador como uma fuga e/ou escape de sua realidade insatisfatória para si. Para tanto, selecionamos, como baliza teórica, *A ditadura escancarada* (2002), de Élio Gaspari; *Ao vencedor as batatas* (2000) e *Os pobres na literatura brasileira* (1992), de Roberto Schwarz; “Rubem Fonseca e a difícil arte de criar leitores” (1996), de Ana Cristina Coutinho Viegas e “Os cenários urbanos da violência na literatura brasileira” (2000), de Karl Erik Schollhammer.

PASSEIOS NOTURNOS

Os contos “Passeio noturno – parte I” e “Passeio noturno – parte II” se inscrevem no conjunto das narrativas fonsequianas que representam alguma situação relativa àqueles indivíduos de razoável poder aquisitivo, pertencentes, portanto, à classe média do país. Por outro lado, percebemos que a fortuna crítica fonsequiana não tem voltado sua atenção para o procedimento de composição diegética desses dois textos literários, buscando, desse modo, compreender a configuração da relação entre forma e conteúdo existente entre as duas tramas.

No decorrer das narrativas, o princípio da não causalidade aparece configurado. Do ponto de vista formal, ambas se distinguem, não evidenciando uma relação de continuidade e, conseqüentemente, de causalidade entre a primeira e a segunda parte dos acontecimentos relativos ao mesmo narrador: um executivo entediado para quem a única forma de conseguir sentir algum tipo de prazer, embora precário, é provocar o atropelamento de pessoas, geralmente em bairros suburbanos mal iluminados e pouco ou nada movimentados, de modo surpreendente, sem permitir a elas qualquer oportunidade de conseguirem se defender dos ataques.

Em “Passeio noturno – parte I”, o narrador chegar à sua casa depois de um dia atribulado de trabalho, portando uma pasta abarrotada de documentos relativos às suas atividades na empresa onde trabalha (papéis em geral, relatórios, estudos, pesquisas, propostas e contratos). Ele vê sua esposa jogando paciência no quarto do casal, em cima da cama, com um copo de uísque a acompanhando sobre a mesa de cabeceira. Enquanto isso, nos respectivos quartos, a filha treina impostação de voz e o filho ouve música quadrifônica.

Nesse primeiro momento, já se nota a caracterização do isolamento existente entre todos os membros dessa família, incluindo-se aí quem nos relata a história, pois ele, logo a seguir, encaminha-se à biblioteca e, fingindo estudar um volume de pesquisas posto sobre a mesa, apenas espera o jantar ser servido, como forma de abreviar ao máximo o contato com seus familiares.

A hora do jantar é um momento em que essa família aparenta ter um vínculo emocional, porém, logo nas próximas narrativas, tem-se a percepção de que os familiares somente se encontram ali fisicamente próximos, cada qual esperando o momento propício, pouco antes do final daquela refeição ou após o término dela, para conseguir realizar suas conveniências: os filhos pedirem dinheiro ao pai (o filho na hora do cafezinho e a filha na hora do licor); a esposa assistir à novela na televisão; e o narrador se libertar de sua família para o seu “passeio noturno”, o qual consiste em sair com seu carro possante, de para-choques salientes e dotados de reforço especial duplo de aço cromado, à procura de algum transeunte que possa ser morto por atropelamento, pois apenas esse tipo de iniciativa seria capaz de proporcionar alguma sensação de prazer momentâneo àquele executivo.

Após descrever a situação enervante de precisar retirar os carros dos filhos da frente do seu e os recolocar, a seguir, na posição anterior antes de finalmente pudesse sair para seu passeio habitual, o narrador argumenta sobre a necessidade de aquela sua diversão acontecer não em um lugar com grande fluxo de pessoas, mas sim em uma rua deserta.

Ao chegar a uma rua mal iluminada, repleta de árvores escuras e com muros baixos, só resta àquele executivo escolher sua vítima, a qual poderia ser tanto homem quanto mulher, embora ele alegue que pessoas do sexo masculino lhe proporcionariam menos emoção decorrente do gesto homicida. Não demora muito até seu alvo ser escolhido: uma mulher, de saia e blusa, andando apressadamente enquanto carregava um embrulho de papel ordinário. Pouco depois, ela é atingida no meio das pernas por aquele veículo possante, de para-choques reforçados, sendo seu corpo arremessado em direção a um muro, onde acaba permanecendo todo desconjuntado e ensanguentado.

Ao chegar à sua casa, o narrador ainda examina o carro na garagem, passando a mão, orgulhosamente, pelos para-lamas e para-choques sem quaisquer resquícios do atropelamento proposital. Na sala, encontra a família vendo televisão. A esposa, deitada no sofá, olha fixamente para a tela do aparelho quando pergunta ao marido, sem se importar realmente com sua resposta, se ele estaria mais calmo após ter dado sua “voltinha”. Ele apenas responde dizendo que irá dormir, desejando boa noite a todos, pois terá um dia terrível no trabalho, no dia seguinte. Essa última afirmação acaba se tornando uma frase de efeito, um mote utilizado como encerramento tanto na primeira quanto na segunda narrativa.

“Passeio noturno – parte II” tem início de forma atípica, pois o mesmo narrador não relata ali uma situação semelhante àquela encontrada na primeira parte. Assim, a trama é iniciada com a seguinte situação: ao voltar para casa em um dia qualquer, aquele executivo é abordado por uma mulher, quando ambos estão em seus respectivos carros na avenida Atlântica, talvez aguardando o sinal abrir, embora nenhuma circunstância a esse respeito seja especificada nesse relato.

Quem toma a iniciativa da abordagem aparenta já conhecer seu alvo de outro lugar, como podemos perceber a partir da pergunta inicial: “Não está conhecendo mais os

outros?” (FONSECA, 2012, p. 240). Entretanto, tal indagação nos parece ter sido apenas um pretexto, no sentido de se conseguir o contato pretendido, uma vez que o distanciamento demonstrado pelos dois durante a conversa no restaurante acaba problematizando, posteriormente, essa primeira indicação.

Esse inusitado encontro no meio da rua termina quando Ângela, a nova personagem, estica o braço direito e entrega, de dentro do carro, um papel contendo seu nome e telefone ao narrador. Depois de entregar o bilhete, aquela motorista vai embora arrancando com o carro e soltando uma gargalhada.

Em relação à noite desse mesmo dia, o executivo apenas comenta, de passagem, ter saído como sempre faz, sem apresentar qualquer detalhe a respeito dessa atividade rotineira. Por outro lado, já conhecemos as circunstâncias a ela relacionadas, uma vez que foram relatadas anteriormente, em “Passeio noturno – parte I”.

No dia seguinte à surpreendente abordagem no meio da rua, o narrador telefona para Ângela, mas quem atende à ligação é outra mulher, talvez alguém que desempenhasse serviços domésticos em sua casa, pois a primeira havia saído para ir à aula. Diante dessa informação, o executivo pergunta se a suposta patroa de sua interlocutora seria estudante, obtendo a informação de que ela seria uma atriz.

Mais tarde, ele consegue entrar em contato com ela por telefone e, sem maiores dificuldades, descobre não somente o endereço onde mora, na lagoa Rodrigo de Freitas, como também consegue combinar um jantar às nove horas daquele mesmo dia. O diálogo entre ambos, no restaurante, torna-se progressivamente mais tenso, pois o narrador não demora muito para dirigir insinuações grosseiras contra sua convidada, deixando-a, assim, emocionalmente abalada. Frente a essa fragilização emocional, aquela mulher passa a beber rapidamente e, conseqüentemente, torna-se uma vítima potencialmente mais vulnerável para o executivo.

Algun tempo depois, eles vão embora dali e, pouco antes de chegar até o prédio onde mora Ângela, o narrador pede para que ela desça do carro naquele local, sob a alegação de ser casado e não desejar correr o risco de o irmão de sua esposa, o qual moraria no mesmo condomínio da atriz, poder vê-lo ali.

Uma vez fora do carro, ela caminha lentamente pela calçada, tornando-se um alvo fácil para aquele homicida, que passa as duas rodas do lado esquerdo do veículo sobre o corpo, arremessando-o um pouco adiante em consequência da primeira colisão.

Depois de consumado o assassinato, o executivo chega à sua casa e encontra a esposa vendo algum filme colorido, dublado, na televisão, situação não muito diferente daquela no final de “Passeio noturno – parte I”, incluindo-se aí a pergunta feita por ela protocolarmente ao marido, sem estar, de fato, interessada em saber sobre seu real estado de espírito. Após ouvir a indagação, o narrador responde que teria ficado mais nervoso naquele dia, mas que esse nervosismo já haveria passado, restando-lhe agora apenas dormir, pois teria uma jornada terrível na empresa, no dia seguinte.

NOTURNOS PASSEIOS E SEUS CONTORNOS: A REVERSIBILIDADE NARRATIVA E SEU CONTEXTO SOCIAL

Apresenta-se essa explanação sobre os dois contos, visando analisar, com mais clareza, algumas questões não contempladas pela fortuna crítica fonsequiana relativas às narrativas em apreço. Nesse sentido, as tramas, embora pareçam estar articuladas segundo uma relação de causalidade, poderiam ter sua sequência invertida, sem que isso prejudicasse o entendimento delas.

Logo, podemos abordar um primeiro aspecto sobre a relação entre forma e conteúdo nesses dois casos: essa reversibilidade configurada formalmente relaciona-se à realidade do estado emocional do protagonista, pois ele parece estar condenado a permanecer indefinidamente circunscrito a uma existência insatisfatória, que alterna duas facetas diametralmente opostas, mas inseparáveis uma da outra, porque são complementares entre si, quais sejam: a representação de um alto executivo, papel social mais representativo do elevado nível de modernidade alcançado por determinada sociedade, e a representação de assassino impelido pela necessidade de eliminar pessoas indefesas na rua, a fim de obter uma sensação de satisfação interna.

Nesse sentido, questiona-se se as situações de violência encontradas nas duas narrativas seriam apenas representações de um psicopata, que precisa encontrar prazer na morte em razão de ter uma personalidade perversa, independentemente de considerarmos determinadas particularidades relacionadas ao contexto social no qual o sujeito encontra-se inserido.

A partir dessa vertente, convém salientar que o contexto social relacionado ao comportamento da personagem em ambos os contos, entretanto, não inviabiliza a possibilidade, e mesmo a necessidade, de procurarmos compreender as questões ali configuradas a partir de uma abordagem processual, que contemple as raízes históricas das contradições sociais representadas esteticamente nas produções literárias.

O narrador, ao se apresentar como executivo bem-sucedido financeiramente, está representando um período histórico no qual o Brasil já havia atingido um estágio avançado, embora tardio, de industrialização, cujo desenvolvimento ocorreu de modo mais acentuado a partir dos anos 1950 e foi aprofundado durante a Ditadura Militar, por meio do incentivo da participação do capital estrangeiro no país.

De acordo com Gaspari (2002), especialmente a partir de 1968, ano do chamado “milagre econômico”, os militares alardeavam o crescimento brasileiro e a “corrida ao consumo” das classes média e média alta, construindo a imagem de que viveríamos na mais plena democracia, sob o comando de um governo responsável por garantir os interesses do conjunto da população brasileira; quem não amasse a pátria deveria abandoná-la, como anunciava o conhecido slogan da gestão do general Médici, pois era considerado um não patriota, desmerecedor de toda grandeza da nação: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

Por outro lado, segundo Gaspari (2002), esse salto econômico foi conquistado à custa de um alto preço, caracterizado pelo aumento da dívida externa brasileira, pela expansão da desigualdade social e pela prisão, tortura, morte ou pelo exílio daqueles considerados opositores do regime político de então. Dessa forma, a figura do narrador representa simbolicamente a dualidade de um país que, embora tenha alcançado características de uma “alta modernidade”, ilustrada pela profissão de executivo exercida pelo protagonista, não consegue ocultar, por muito tempo e de forma minimamente convincente, seu autoritarismo estrutural.

Assim sendo, conforme afirma Schwarz (2000) a respeito de suas reflexões sobre a importação do modelo de romance europeu configurada na produção literária de José de Alencar, não devemos entender esse aproveitamento de um arquétipo ou paradigma consagrado pela tradição de outra cultura de forma mecânica e unilateral, sem atentarmos para o mais importante: as particularidades decorrentes desse processo de “aclimatação” à determinada formação social, a serem apreendidas por meio da análise da singularidade das obras literárias originadas nesse contexto.

Analisa-se que essas alegações do narrador referentes ao gênero de suas vítimas sejam uma racionalização, para não dizer um engodo, passível de ser problematizado, pois, não obstante essa argumentação, somente nos deparamos com mulheres como vítimas do executivo e, além disso, suas mortes são descritas de modo a destacar a intensa, embora fugaz, sensação de prazer advinda daqueles assassinatos, conforme podemos observar nas transcrições das respectivas passagens de “Passeio noturno – parte I” e “Passeio noturno – parte II”:

Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som da borracha dos pneus batendo no meio-fio. Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em nove segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio (FONSECA, 2012, p. 397).

Bati em Ângela com o lado esquerdo do para-lama, jogando o seu corpo um pouco adiante, e passei, primeiro com a roda da frente – e senti o som surdo da frágil estrutura do corpo se esmigalhando – e logo atropelei com a roda traseira, um golpe de misericórdia, pois ela já estava liquidada, apenas talvez ainda sentisse um distante resto de dor e perplexidade (FONSECA, 2012, p. 402).

As vítimas do executivo parecem ser geralmente originárias de regiões suburbanas, à exceção de Ângela, personagem de “Passeio noturno – parte II”, a qual, embora demonstre ter uma vida materialmente mais favorável em comparação àquelas mulheres, ainda assim pertence a uma classe social menos favorecida em relação ao padrão material exibido pelo narrador.

No final do conto, o protagonista decide deixar sua convidada não defronte ao prédio onde mora, mas, sim, há poucos metros do local, sob a alegação de que o irmão da esposa moraria naquele mesmo condomínio e poderia flagrá-lo na companhia de outra mulher, não havendo aí, portanto, nenhuma descrição ou comentário relativo à preocupação de o assassinato acontecer em alguma “rua deserta” ou mal iluminada.

A REALIZAÇÃO DA FUGA POR MEIO DA VIOLÊNCIA

Conforme Schwarz (1992), o narrador representaria o autoritarismo estrutural da sociedade brasileira, o qual, embora estivesse sendo exercido como política de Estado no período histórico em que as duas partes de “Passeio noturno” foram produzidas, caracteriza a nossa formação social desde as suas origens, sem haver, nesse processo, como assinala Schwarz (1992), nenhuma preocupação em corresponder, sequer nas aparências, aos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade defendidos pela ideologia burguesa, de modo semelhante ao que ocorreu na Europa, onde a máscara começou a se tornar insustentável somente a partir da Revolução de 1848, quando a população parisiense foi às ruas reivindicar as promessas não cumpridas pela burguesia.

Assim, quando analisamos as duas partes de “Passeio noturno” conjuntamente, entendemos que o narrador comete frequentemente os assassinatos em ruas mal iluminadas e com pouco movimento, não para diminuir o risco de ter suas condutas perversas descobertas por alguém e, dessa maneira, poder consumir seus crimes mais tranquilamente, como o executivo nos quer fazer acreditar, mas, sim, porque as mulheres que habitam aquelas áreas suburbanas, pertencentes a uma classe social economicamente desfavorecida, são suas vítimas preferenciais. Desse modo, além da afirmação do narrador a respeito da escolha do gênero de suas vítimas ser passível de questionamento, conforme comentamos pouco antes, há esse outro argumento que se mostra questionável, pois, ao assassinar Ângela em “Passeio noturno – parte II”, o executivo não demonstra nenhuma preocupação em eliminá-la em algum lugar ermo e mal iluminado, nem sequer a uma distância significativa do prédio onde ela morava.

O protagonista teria todas as condições de matar essa personagem, uma vez que ela se encontrava bêbada e na condição de sua passageira, em outra localidade mais favorável para a consumação do ato perverso, sem maiores riscos de acabar sendo flagrado por alguém, em um dos mais nobres bairros do Rio de Janeiro, a lagoa Rodrigo de Freitas. Em razão disso, tenderia a dispor, com maior probabilidade, tanto de um melhor sistema de iluminação quanto de um fluxo mais intenso de carros e/ou pessoas, o que é próprio, especialmente nesse último caso, de áreas dessa natureza nas grandes cidades.

Essas problematizações reforçam ainda mais a incapacidade de o narrador sustentar qualquer aparência de refinamento ou civilidade, mesmo a mais elementar, representando ele a desfaçatez de classe que, segundo Schwarz (1992), caracteriza a formação social

brasileira, ostentada, sem nenhum disfarce, por uma elite responsável pelo aviltamento de segmentos sociais mais desfavorecidos economicamente.

Os indícios encontrados nas duas narrativas analisadas nos levam a considerar que as vítimas preferenciais do executivo são mulheres, pertencentes a uma classe social menos favorecida economicamente, moradoras de bairros suburbanos de grandes cidades.

“Passeio noturno – parte II”, ao relatar um contexto excepcional na rotina de assassinatos do protagonista, não somente reforçaria essa questão de gênero, mas também indica outro aspecto revelador relacionado à vítima dessa narrativa: a personagem em questão se apresenta como atriz. Essa preferência do executivo em assassinar mulheres economicamente mais desfavorecidas não nos parece um aspecto gratuito nas duas narrativas de “Passeio noturno”, pois está relacionada a questões presentes na formação da sociedade brasileira.

Durante o período da escravidão, as negras costumavam ter seus corpos explorados sexualmente. Essa prática constituía uma forma de exploração a mais em relação aos sofrimentos infligidos aos negros escravizados nesse mesmo contexto. Como destaca Viegas (1996), a literatura brasileira do período romântico recorrentemente camuflava a violência existente nessas relações de dominação dos brancos sobre as escravizadas mediante a difusão da figura da mulata “brejeira” e “faceira” nos poemas daquele período literário, atribuindo a ela a pecha da sedutora responsável por despertar o fascínio de todos os homens ao seu redor.

Apesar de a personagem principal não aparecer atacando seus alvos mediante uma violência sexual de caráter manifesto, como usualmente faziam seus antepassados com as escravizadas de então, o possante carro utilizado pela personagem principal, ao evidenciar o status e o prestígio socioeconômico de quem o detém, pode ser considerado, do ponto de vista simbólico, como uma representação fálica, cuja utilização permite ao proprietário daquele bem de consumo instrumentalizado uma sensação de prazer intenso, não obstante efêmero, decorrente dos ataques letais desferidos contra os corpos daquelas mulheres.

Assim, seguindo a lógica encontrada nas duas partes de “Passeio noturno”, se o fato de alguém pertencer a mais economicamente desfavorecida das classes sociais o torna, historicamente, mais vulnerável às investidas supressivas de uma sociedade autoritária, essa situação de vulnerabilidade se potencializaria no caso de o indivíduo ser considerado do gênero feminino. Esse fator relacionado ao gênero, por sua vez, também contribuiria para potencializar a vulnerabilidade de outros grupos sociais marginalizados, a exemplo dos estudantes e artistas em geral. Esse fator enfatiza questões de ordem sexual promovidas pela ditadura brasileira contra a literatura produzida naquele período.

Ao finalizar o conto, o autor deixa, para futuros analistas, o desenvolvimento de uma explicação acerca dessa hipótese, a qual pode ser, inclusive, entendida segundo abordagem diversa da sua. Essa lógica repressiva apontada por Candido (2000) representa um fator externo relacionado ao momento histórico no qual as duas partes de “Passeio noturno”

foram produzidas e que ajuda a compreender o real motivo das ações letais realizadas pelo executivo, pois tal motivação configura uma representação simbólica de questões relativas à formação social brasileira encontradas naquele período.

No contexto de ambas as narrativas, a própria inexistência de características que permitam uma identificação e, consequentemente, individualização do protagonista nos parecem apontar para dois sentidos: aquelas condutas perversas, bem como suas motivações, não são exclusividade de um ou alguns casos patológicos, podendo qualquer outro indivíduo daquela classe social, com vida e rotina semelhantes, realizar todas aquelas atrocidades.

Essa inautenticidade das ações do narrador, as quais estão destinadas a somente repetir um autoritarismo estrutural incessantemente, repercutem no modo de articulação entre as duas partes de “Passeio noturno”. Assim, se as realizações do executivo não apresentam uma distinção substancial entre si, reiterando apenas uma estrutura social vigente, as narrativas podem ser dispostas em qualquer sequência, segundo uma relação de não causalidade, daí decorrendo, consequentemente, a possibilidade de sua posição ser reversível ou intercambiável.

O esvaziamento da subjetividade que atinge o protagonista, bem como a sua família e a suas vítimas (todos os personagens desses dois grupos também não têm nome, à exceção de Ângela, cujo prenome, além da veracidade passível de questionamento e do sentido irônico existente no contexto do respectivo conto, que surge por contingência de uma situação específica, o flerte no meio da Avenida Atlântica), representa a própria impotência de todos eles, e, extensivamente, de qualquer um de seus semelhantes, a de conseguirem sair da situação de aporia na qual se encontram.

Nas duas partes de “Passeio noturno”, a forma e o conteúdo literários evidenciam a falta de perspectiva de o executivo alcançar algum tipo de satisfação realmente duradoura para sua vida, por mais que continue perpetrando assassinatos durante seus passeios noturnos, estando condenado a repetir indefinidamente suas tentativas frustradas nesse sentido.

Há uma representação simbólica acerca dos problemas existentes em nosso país, revelada na frustração do narrador que, ansiando e mesmo conquistando certas características de modernidade, e podendo usufruir do conforto proporcionado pelo consumo de bens tecnologicamente avançados, não consegue deixar de carregar consigo a angústia vivida naquele momento.

Nos dois contos, o cenário urbano é envolvido pela narrativa. Ademais, na personagem principal de ambos as narrativas, evidencia-se o papel do burguês e do criminoso, que se vê sempre cercado e atarefado em sua companhia, na cidade do Rio de Janeiro.

Os dias são sempre descritos como “terríveis” e estressantes. Porém, as noites, após o jantar e durante a novela que sua esposa sempre assiste, costumam ser relaxantes,

com pitadas de emoção, pois o empresário narrador passeia pelas ruas do Rio de Janeiro com o intuito de atropelar pessoas que, de acordo com a descrição, são consideradas indefesas.

O ápice do prazer é realizado quando se ouve os estilhaços dos corpos ao serem esmagados. O fator mais intrigante do conto é que as pessoas ao redor do empresário, familiares, sócios e até mesmo as vítimas, jamais desconfiam de seu perfil assassino, pois o seu semblante nada revela sobre sua real personalidade.

Apresenta um perfil de homem de negócios já no início, com características comuns à sua profissão: “Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos” (FONSECA, 2012, p. 64). Chega a ser inimaginável que esse mesmo perfil de empresário ocupado e estressado dê voz ao assassino que age às sombras da noite urbana, que planeja tudo de maneira fria, eficaz, ao mesmo tempo em que vive momentos de grande tensão e consequente “alívio”, após cada assassinato:

Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior (FONSECA, 2012, p. 62).

O reflexo da violência foi tratado na estética da obra de Fonseca, de modo a chocar e instigar à reflexão precisamente através da forma com que apresenta o conteúdo, construindo então uma posição de contestação ao senso comum. Observa-se claramente o desregramento através dos atos violentos e barbaridades que degeneram dentro da obra, deixando indefinidos suas fronteiras e seus limites na perversidade sem princípio, afastada da razão, em uma condição pura, na qual se banaliza tanto o sujeito como seu o objeto: “É tão fácil matar uma ou duas pessoas. Principalmente se você não tem motivo para isso” (FONSECA, 2012, p. 66).

O perfil do empresário em “Passeio noturno” nos revela que há uma ligação que conduz a justificativa de cometer atrocidades nas ruas cariocas: o papel que exerce na companhia, ou seja, o infrator é provocado de forma diária devido ao trabalho árduo que desempenha dentro da empresa. Há também na narrativa a consciência do personagem de que sua força provém do carro, que o protege. É uma representação de poder. É algo que o complementa e, desse modo, alivia toda a sua tensão, ao mesmo tempo em que lhe dá orgulho:

[...] ao ver os para-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia. Enfieí a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico. Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente do que moscas. Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença [...] (FONSECA, 2012, p. 59).

Analisando o modelo de instituição familiar do personagem assassino, Rubem Fonseca, ao traçar o perfil dessa família, guia-nos ao passado, por mostrar um modelo de família “tipicamente perfeito” aos olhos da sociedade, representadas pelo sucesso e poder. O casamento ainda faz parte dela, mas é quase sempre considerado como uma instituição obsoleta e antinatural, sustentada por normas sociais e com fins materiais.

Na narrativa, Fonseca nos expõe a inúmeras alterações negativas e indignas que decorreram ao longo dos tempos, como, por exemplo, a fragmentação do indivíduo e da família, tornando-os massificados e apartados. O desencantamento com o mundo contemporâneo nos é também apresentado, bem como as falhas na formação familiar.

O relacionamento entre os membros foge aos padrões convencionais de envolvimento sentimental, retratando, assim, algo frio e comercial, com atitudes mecânicas, repetitivas: “Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta” (FONSECA, 2012, p. 59).

Nos contos “Passeio noturno – parte I” e “Passeio noturno – parte II”, as cenas são repletas de hiper-realismo, ao mesmo tempo em que têm um toque requintado e poético. Nesse cenário urbano, são também expressas a ironia, a linguagem seca e cortante. Schollhammer (2000) afirma que a cidade é interpretada como expressão material de dessimbolização da violência fundadora e produz a violência anárquica e horizontal, sempre mais contagiosa. O teórico afirma que a cidade se forma como um sistema de códigos, que reflete a ordem da sociedade racionalista, mas também que se vive aqui em situações extremas.

Embora essa violência seja altamente específica do contexto em termos de suas manifestações, seus níveis relativos e atores envolvidos, é consistente a importância das estruturas sociais, políticas e econômicas de nível macro na criação, fomento e transformação da violência. Por conseguinte, percebe-se também que a sociedade, a qual passa por uma transição política, social e econômica, a qual tinha as suas estruturas até então inabaláveis, torna-se a ser perturbada ou enfraquecida, o que consequentemente gera insatisfação, revolta e crueldade, motivando a violência reacional. Essas transições convergem de formas muito particulares em diferentes contextos e se cruzam com as condições locais para produzir violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar nas partes que constituem o desenvolvimento do presente artigo, foi possível cotejar os contos homônimos de Rubem Fonseca – as partes I e II do “Passeio noturno” – segundo a perspectiva do tema que elencamos como norteamento da presente averiguação do *corpus*.

Desse modo, a temática da materialização da violência como fuga (no sentido conotativo, como o indica o “evitamento” que encabeça o título do artigo) do narrador dos contos referidos. Tal fuga é relativa à insatisfação existencial vivenciada pela personagem em pauta. Por fim, a verificação da construção desse tema nos contos que constituem nosso *corpus* se deu a partir do aparato teórico já referido anteriormente e elencado nas referências abaixo.

REFERÊNCIAS

FONSECA, R. **Feliz ano novo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012.

GASPARI, E. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas cidades; Edição 34, 2000.

_____. **Os pobres na literatura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

VIEGAS, A. C. C. Rubem Fonseca e a difícil arte de criar leitores. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 130-133, 1996.

SCHOLLHAMMER, K. E. Os cenários urbanos da violência na literatura brasileira. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (org.). **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 236-259.

IMAGENS DO COTIDIANO DE OSWALDO MIRANDA (MIRAN)

Data de aceite: 01/03/2024

Tatiane Severino

Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná

RESUMO: O presente artigo propõe, brevemente, uma problematização em torno da representação do cotidiano por Miran, e como uma provável realidade espaço-temporal poderia se expressar graficamente na imagem. Pensamos nessa realidade como parte de um contexto social próximo à produção e como este poderia ser identificado através de uma narrativa visual. A articulação se dá a partir de dois cartuns de Oswaldo Miranda (Miran) publicados na página *Jornal de Humor* entre 1976 e 1977, encartada no jornal *Diário do Paraná*. Logo, determinados aspectos da conjuntura da época na cidade tratada aqui poderiam ser identificados, ainda que indiretamente, como o êxodo rural e a busca por uma tentativa de afirmação identitária que marcariam, de certa forma, a década de 1970, em Curitiba. Esse período seria conhecido, ainda, por transformações urbanísticas ocorridas na cidade, a partir do projeto de modernização da estrutura física

citadina, praticado pelo governo estadual e municipal daquela época. Desse modo a tomamos em um aspecto que se aproxima do que Freitas (2004) define como o aspecto formal, semântico e, também, social das imagens artísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano; afirmação identitária; imagem; Miran.

INTRODUÇÃO

O presente artigo parte de dois cartuns de autoria de Miran, como ficou conhecido o designer gráfico, ilustrador, cartunista e pioneiro do design gráfico na década de 1970, em Curitiba. Sua trajetória nas artes gráficas perpassa por publicações de desenhos em vários meios de comunicação impressos, como colaborador ou editor, até a atuação na área do design com campanhas publicitárias e publicações próprias, como a revista portfólio *Gráfica* lançada em 1983. Além de outras publicações em que contribuiu com desenhos de humor e design, Miran criou e editou o tabloide *A Raposa*, que teria duas fases, a primeira como suplemento

do jornal paranaense *Diário do Paraná* nos anos finais da década de 1970, e a segunda já nos anos 1980, com apoio da Fundação Cultural de Curitiba. Nesse periódico fica evidente, em alguns números publicados, a influência do designer norte-americano Herb Lubalin, editor de *Upper and Lower Case*, também um tabloide publicado em Nova Iorque em 1973¹.

Outra criação e edição seria a página *Jornal de Humor*², como inserto dominical no *Diário do Paraná*, este teve seu primeiro número publicado em 28 de março de 1976. No texto de apresentação da primeira edição, Ernani Buchman revelaria a intenção de oferecer, com a página, maior visibilidade no âmbito nacional aos cartunistas locais. Assim, segundo Buchman, uma vez que, o humor no Paraná seguia uma política de exportação, trataria de “produzir para exportar”³. Além de Miran, também Solda, Edgar Vasques e Fraga publicariam desenhos na estreia da página, e seguiram como colaboradores ao longo da existência do *Jornal de Humor*. Ainda, como cartunista profissional, colaborou no jornal alternativo carioca *O Pasquim* desde 1972 até meados da década de 1980.

Entre a produção cartunística de Miran, após um, ainda breve, levantamento imagético, é possível estabelecer eixos temáticos que norteiam uma análise voltada ao conteúdo dos desenhos. Um desses eixos engloba representações do cotidiano em que percebemos, ainda, uma subdivisão, em linhas gerais, entre cotidiano voltado às questões sociais, políticas, culturais, e outro que aborda uma visão mais poética da experiência do dia-a-dia, num primeiro momento. Mas, mesmo nesse vislumbre da criação artística, nos seria permitido, talvez, perceber alguns pontos de reflexão em relação à rotina vivenciada por cada um num meio específico, social e politicamente construído e partilhado entre cada componente dessa sociedade, como nos diria Rancière⁴. Os demais eixos replicam na política, de um modo mais contundente - ou sutil -, por vezes, em que enfatizam militares, ou práticas repressivas, principalmente de períodos em que vigorava a ditadura militar brasileira, entre 1964 e 1985. Além da política, Miran propõe um viés do gênero, sexualidade, erotismo, pornografia e do *nonsense* como vias de composição.

O eixo apresentado neste artigo trata, num modo geral, de aspectos específicos do cotidiano, como mencionado acima, em suas duas vertentes: social e poética. Assim nos voltamos a uma das edições do *Jornal de Humor* (fig. 01), enquanto a primeira imagem apresenta, talvez, uma poeticidade numa cena cotidiana, a outra evidenciaria um viés mais politizado, diria. Ambos os desenhos foram publicados numa mesma edição do *Jornal de Humor*.

1 CALDI, Leonardo; LIMA, Edna Lúcia Cunha. A Raposa: influências de Herb Lubalin no trabalho de Miran. In: C. G. Spinillo; L. M. Fadel; V. T. Souto; T. B. P. Silva & R. J. Camara (Eds). **Anais [Oral] do 7º Congresso Internacional de Design da Informação**. N.º.2, vol.2. São Paulo: Blucher, 2015, p. 971.

2 Sobre o *Anexo*, suplemento cultural do *Diário do Paraná*, ver: SEVERINO, Tatiane. **Além do visível: imagens de humor do suplemento cultural Anexo (1976; 1977)**. Dissertação (Mestrado em História) UFPR, Curitiba, 2018.

3 BUCHMANN, Ernani. *Jornal de Humor. Diário do Paraná*. Curitiba, 28 mar. 1976.

4 RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2005.



(Fig. 01). MIRANDA, Oswaldo. **Jornal de Humor**. Diário do Paraná - Anexo. Curitiba, 31 jul. 1977, p. 10.

Em um direcionamento em relação entre a narrativa ficcional e a realidade, considero a teoria abordada por Wolfgang Iser⁵ ao tratar dos conceitos de ficção em referência, em princípio, à literatura.

5 ISER, Wolfgang. Atos de fingir. In: **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

Se a ficção do *como se* provoca atividades de orientação e de representação nos receptores e, portanto, desperta reações, é de se perguntar em que medida o mundo irrealizado do texto possui efeitos retroativos sobre os receptores, a partir da representabilidade por ele estimulada.⁶

Contudo, o autor sugere a possibilidade de combinações entre elementos textuais, visuais, presentes na construção de uma narrativa baseada numa ficcionalidade expressiva. Tais relações poderiam, por certo, apontar algumas contradições interpretativas, de forma a abrir espaço a compreensões diversas, que se colocariam, sobretudo, lado a lado do entendimento de cada interpretante da representação, num processo de interconexão de experiências culturais. Por outro lado, essas combinações relegariam, também, à expressão, possibilidades conectivas entre linguagens diferentes – ou elementos textuais / representativos – que contribuiriam para uma configuração tanto real, no que toca a um contexto da produção, como imaginária, ao tratar de um objeto irreal, como no caso das representações contidas nas imagens de Miran.

Assim, a proposição de Freitas⁷ parece uma via de interpretação interessante onde, em primeiro lugar, trata a imagem em sua relação entre o conteúdo gráfico e a sua expressividade, representada, em determinado modo, em conexão com o meio em que estaria inserida. Quanto ao conteúdo, este seria observado tanto sob um viés contextual, como também do âmbito estético. Assim, já teríamos duas dimensões de análise – a formal e a semântica -, por último, caminha-se para uma interpretação no que diz respeito ao meio social, ou seja, uma espécie de correlação significativa entre a imagem em si e o ambiente próximo em que circula.

Ao pensar, de forma ampla, no contexto de Curitiba na década de 1970, local e período de circulação das imagens, um projeto era desenvolvido na cidade, em que visava, primeiramente, uma reorganização da estrutura urbana, mas que supunha, inclusive, uma aproximação moderna, no sentido mesmo vanguardista. Logo, a população também sofreria reflexos desse processo de reestruturação, não só em sentido físico, da urbanização, como, inclusive, de vivências socioculturais, uma vez que se veria um crescimento migratório de populações rurais.

Desde o início do século XX Curitiba presenciou um forte movimento em torno da definição de sua identidade cultural e étnica. Desde então, proliferaram-se evidências de uma demanda crescente por ações reafirmadoras, solidificadoras do estatuto de uma cidade que se pensa moderna, elegante, europeia. Mais recentemente, Curitiba procura se assumir como um protótipo de cidade *multicultural*. Dessa forma, Curitiba abriga um dualismo *centro-periferia*: o centro se reconhece como o lugar da cultura autêntica e a periferia se associa a experiência cosmopolita e impura. A relação *centro-periferia* deve ser compreendida associada aos processos migratórios mais recentes vividos pela cidade. A partir da década de 1970 a população urbana ultrapassou a população rural em níveis percentuais no estado do Paraná. A cidade de Curitiba recebeu grande parte desse contingente populacional.⁸

6 Ibidem. p. 28.

7 FREITAS, Artur. História e imagem: por uma abordagem tríplice. **Estudos Históricos – Dossiê “História e Imagem”**. Rio de Janeiro: n° 34, julho-dezembro, 2004.

8 VIACAVA, Vanessa Maria Rodrigues. “Em busca da Curitiba perdida”: Os mecanismos da construção de uma identi-

De tal modo, então, ao observar a imagem de Miran (fig. 02) seria possível perceber, ainda que de forma sugestiva, uma procura por afirmação identitária de alguém que, presumivelmente, não seria originário da cidade, ou seja, não nascera no espaço urbano, mas acabaria por se inserir posteriormente nele. O desenho mostra uma grande impressão digital sendo arada por um homem, nele vemos uma simplicidade, tanto em sua aparência, como no trabalho que desenvolve. Esse desenho, no entanto, não era inédito no suplemento *Anexo*, pois apareceria, primeiramente, na edição número 32 do mesmo *Jornal de Humor*, no ano de 1976, ao lado de imagens de Fraga, Paiva e Solda em que a temática em sua totalidade era voltada a questões sociais, de desigualdade e fome.



(Fig.02). MORNADA, Oswaldo. **Jornal de Humor**. Diário do Paraná - Anexo. Curitiba, 31 jul., 1977, p. 10. (Detalhe).

O trabalho que é desenvolvido pelo sujeito parece ser árduo e extenso. Ele é representado numa proporção inferior à digital que constrói, como se seu reconhecimento viesse tão somente pelo seu trabalho, o que o manteria praticamente anônimo numa insinuação que direcionaria ao contexto de migração e, porque não, de isolamento vivido em um lugar que não seria o seu, de origem. Vindo do campo, ali ele se descobriria num ambiente totalmente diverso do conhecido até então. Miran constituiu o personagem descalço, com um aspecto supostamente cansado e, talvez, já com uma idade avançada, o que reforçaria toda sua vivência modesta, não sem uma dose de sofrimento e dor advindos já de sua experiência anterior a que sugerem a representação como um todo.

Ao tomar uma direção interpretativa, por um lado, entenderíamos a identidade do homem como algo “fixo” na terra, no ambiente rural, seu lugar de referência, em que teria nascido e desenvolvido boa parte de sua vida e, portanto, não deixaria de persistir em

sua memória e sua configuração enquanto indivíduo de uma sociedade. De tal forma, a relação que se presume numa imagem entre o que se vê e um possível significado a ser interpretado, a partir desse visível, poderiam constituir, não por acaso, uma forma de comunicação. Assim, refletiria, quem sabe, uma abertura, em determinado sentido, para uma compreensão do desenho de humor iniciando por sua composição gráfica, estética, além do seu percurso enquanto objeto artístico, para, então, seguir num entendimento histórico-cultural envolvido nesse processo interpretativo. Aqui, talvez, seria relevante o conceito denominado “isolamento metodológico⁹”, ou seja, uma espécie de separação entre a forma e seu contexto, para, então, traçar uma ponte entre o visual e o verbal:

Em suma, é preciso entender que se a imagem artística não está, de forma alguma, isolada de algo como um contexto histórico, até porque é dele parte constitutiva, por Outro lado ela *deve*, num primeiro momento, *ser metodologicamente isolada dele*, pois só assim o conhecimento historiográfico se torna capaz de formar, *junto à imagem artística*, um vocabulário apto a reduzir minimamente o fosso - em última análise intransponível - que separa o discurso visual do verbal.¹⁰

Assim como a proposta metodológica da abordagem tríplice da imagem¹¹, esta seria representativa de algo, seja uma paisagem ou um pensamento, tangenciada numa realidade que a originou, através de sua forma, mas, também, por meio da própria interpretação atribuída externamente. Nessa conexão, seria possível, talvez, afirmar a existência de uma relação de semelhança entre a imagem e a sua fonte. Em tal sentido, poderíamos interpretar, tão logo, essa imagem numa aproximação ao analfabetismo. O difícil acesso às instituições de ensino relegaria a milhares de trabalhadores - principalmente aqueles que viviam no campo, dada a distância, que muitas vezes tornava o ingresso na escola ainda mais raro - o desconhecimento da escrita e da leitura, que, por sua vez tornaria a impressão digital sua única assinatura reconhecida. Sobre a questão do analfabetismo, de um modo geral, no Brasil, a título de informação, nos anos 1970 os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) apontam para uma taxa de 33% da população brasileira analfabeta¹², ou seja, quase metade dos brasileiros não sabia ler nem escrever, ou se possuíam algum conhecimento das letras, não seria suficiente para alcançar uma capacidade interpretativa de um texto, por exemplo.

Diante de certa dificuldade para estabelecer uma identidade própria, num ambiente diverso daquele em que estaria acostumado, o analfabetismo se revelaria num ponto complicador, pois, talvez, a vida na cidade exigiria, em certa medida, um grau de instrução maior para poder usufruir de seus benefícios plenamente. A troca de ambientes acarretaria um aumento significativo no desenrolar de sua vida nova, a começar pela ação que desenvolve que elevaria seu nível de dificuldade. Além disso, teria, supostamente,

9 FREITAS, Artur. 2004. **Op. Cit.** p. 07.

10 Ibidem. p. 10. (Grifos do autor).

11 Idem.

12 Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1970-2000. Dados extraídos de: **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

diminuído sua representatividade, em face de uma sociedade que não o reconheceria como parte constitutiva do mesmo modo que no campo. Em complementação, abrimos para uma breve observação sobre a questão migratória de um grande número de pessoas das zonas rurais para a capital paranaense no período em questão. Estas viriam em busca de emprego nas indústrias, então instaladas na cidade. Foi inclusive nos anos 1970 que a Cidade Industrial de Curitiba (CIC) surgiu, como possibilidade efetiva para absorção dessa mão-de-obra que chegava à capital.

Como a cidade começava a sentir os efeitos do esvaziamento da agricultura, os migrantes chegando às pencas na capital, em busca de assistência médica e empregos, um dos caminhos apontados para absorver a mão-de-obra excessiva era o da industrialização de Curitiba. E foi este o escolhido pelo prefeito municipal que, com o apoio do novo governador Parigot de Souza [...] e do governo federal, decidiu implementar a ideia da Cidade Industrial de Curitiba.¹³.

Nesse sentido, na atividade que o personagem executa solitário para essa construção identitária, o trabalho braçal, além de apontar a uma ideia de exclusão sociocultural, revela aquela forma de trabalho como sendo a sua identidade propriamente dita, ou seja, a terra, o manejo sobre ela, é o que o define como o sujeito do interior, que mesmo que mude para o espaço urbano, continua com os traços de sua origem. Nesse sentido, a representatividade nas ilustrações de Miran (fig. 01) nos colocaria, de tal forma, diante de uma cena cotidiana, mas, sobretudo, de uma representatividade que poderia, quem sabe, transportar o pensamento do espectador a algo também individual, encerrado no seu viver dia após dia, porém, compartilhado através da confluência com a poética do artista ao criar a imagem e possibilitar essa experiência de partilha. Ao representar a ação, ainda que contenha um caráter ficcional visível, mas reconhecível, Miran, também, abriria caminhos para uma compreensão de situações comuns, mas mantidas na individualidade do cotidiano que, no entanto, exibem uma ideia de experiências que confluem para a vivência comum a todos.

Então, outro ponto teórico se revela interessante nesta abordagem, que direciona, também, a um entendimento da representação a partir do imaginário possivelmente despertado a quem a observa. Iser aborda tal assunto como parte de uma função em que provocaria uma reação aproximativa entre real e irreal, ou seja, através da imagem irreal determinada realidade particular poderia ser reativada, e compartilhada, diria, pelo interpretante, isso seria possível a partir de um reconhecimento prévio do tema representado:

O mundo do texto permite portanto que por ele sejam vistos os dados do mundo empírico por uma ótica que não lhe pertence, razão pela qual constantemente pode ele ser visto de forma diversa do que é. Daí que a reação que o *como se* desperta no âmbito do mundo do texto possa se referir também à realidade empírica que, através do mundo do texto, é visada a partir de uma perspectiva que não se confunde com uma outra do mundo dado da vida real.¹⁴.

13 KAMINSKI, Rosane. **Imagens de revistas curitibanas: análise das contradições na cultura publicitária no contexto dos anos setenta**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) UTFPR, Curitiba, 2003.

14 ISER, Wolfgang. 1996. **Op. Cit.** p. 28. (Grifo do autor).

Na outra imagem que compõe a página de Miran (fig. 03), ele registra um momento específico do dia-a-dia de uma mulher, também anônima, que, distraidamente, molha sua planta, com uma expressão serena, quase sorrindo, em que demonstra certa satisfação na atividade que exerce, diferente do sujeito anterior (fig. 02). O avental vem a reforçar uma noção de cotidiano, de dia-a-dia, mas não somente; a expressão quase mecanizada, juntamente com a ação que a mulher desenvolve, complementa esse direcionamento ao trivial, àquilo que se faz quase sem perceber, em toda sua automaticidade. Porém, ao olhar mais atentamente para a imagem como um todo, percebemos uma configuração que remete a uma cena fantástica. Neste ponto poderíamos afirmar que ela proporciona ao observador, entre outros pensamentos, uma ideia de sonho, de algo que foge à própria realidade simples e que, mesmo que momentaneamente, rompe com um ciclo de rigidez, de automaticidade de uma ação repetitiva.



(Fig.03). MORNADA, Oswaldo. **Jornal de Humor**. Diário do Paraná - Anexo. Curitiba, 31 jul., 1977, p. 10. (Detalhe).

Nesse aspecto, no sentido da mecanicidade de gestos e sua consequente ruptura, Henri Bergson¹⁵, em sua discussão sobre o humor, revela que a existência desse sentimento risível estaria, em parte, condicionada a uma determinada capacidade deste para romper com essa rigidez, seja do corpo, do espírito ou mesmo da habitualidade, como se encaixaria no caso

15 BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação da comichão**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

debatido aqui. Essa quebra viria com o riso, como parte de uma sensibilização do ser humano diante de situações/condições que levassem, inicialmente, ao enrijecimento da conduta, como se não fosse mais possível se livrar daquele modo de experimentar a vida. Por outro lado, ainda, como se refere o autor, o riso tomaria um sentido de “gesto social”, apto a produzir reações contra a seriedade humana, tanto em âmbito social como particular.

Pelo temor que o riso inspira, reprime as excentricidades, mantém constantemente despertadas e em contato mútuo certas atividades de ordem acessória que correriam o risco de isolar-se e adormecer; suaviza, enfim, tudo o que puder restar de rigidez mecânica na superfície do corpo social.¹⁶

A mecanicidade cotidiana seria, assim, problematizada ao coloca-la face ao cômico, que, por sua vez, atuaria como uma espécie de corretivo ao caráter rígido do comportamento humano. A definição de Bergson, para essa instância humorística, segue, entretanto, uma confluência entre vivo e mecânico; maleável e rígido. Na medida em que a rigidez se tornaria latente no ser vivo, o cômico também entraria em estado de dormência. Ao se perceber qualquer resquício de rigidez, essa comicidade adormecida voltaria à tona para trazer de volta maleabilidade à vida cotidiana¹⁷. Na imagem analisada (fig. 03), a rigidez da ação da mulher, ao regar suas plantas, parece tanta que ela sequer percebe que ela já cresceu o suficiente para atravessar a rua, se enrolar nas edificações a ponto de retorcê-las e até quebrar partes delas. Ainda no sentido da rigidez, Ariano Suassuna¹⁸, também em relação à Bergson, refere-se às situações cômicas como aquelas que apresentam uma repetição excessiva de acontecimentos – como a teimosia de uma pessoa, no caso da mulher que não cessa de cuidar da planta -, ou a inversão de sequências tidas como normais, ou mesmo uma espécie de cruzamento frequente entre ações cotidianas.

As situações da vida, as ações humanas, partindo do domínio da liberdade são, em princípio, livres, vivas e sempre renovadas. Mas se, nas situações, começam a aparecer acontecimentos que se repetem, que se invertem ou que se cruzam num ritmo mais ou menos frequente, isso termina mostrando que tais situações estão sendo governadas por um mecanismo, e elas se tornam cômicas.¹⁹

Ainda no sentido da ficção, como representativa de um passado contextual, poderíamos encontrar na intertextualidade paródica, referenciada em Hutcheon²⁰, uma ponte para nos aproximarmos de uma compreensão em torno da configuração espaço-temporal trabalhada por Miran. Em princípio, parece interessante buscar compreender em quais aspectos se definiria, em tais representações, uma paródia, além da própria recontextualização de tempos e espaços culturais, em relação a um cruzamento entre acontecimento factual e ficção. Neste ponto, a autora expõe que:

16 Ibidem. p. 14.

17 Ibidem. p. 22.

18 SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 1996.

19 Ibidem. p. 163.

20 HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1985.

Muito embora a paródia ofereça uma versão muito mais limitada e controlada desta ativação do passado, dando-lhe um contexto novo e, muitas vezes, irônico, faz exigências semelhantes ao leitor, mas trata-se mais de exigências aos seus conhecimentos e à sua memória do que à sua abertura ao jogo²¹.

Ao reconfigurar o trabalho do sujeito do campo, em toda sua simplicidade, na construção imaginária da impressão digital, como fruto de todo seu empenho em afirmar uma identidade pessoal, Miran direciona, em parte, a uma interpretação de uma especificidade contextual, mas que representa uma realidade habitual para muitas pessoas que vivem ou viveram essa situação. O analfabetismo e a falta de reconhecimento da origem rural no espaço urbano poderia sugerir uma experiência comum a muitos moradores da cidade. Aqui retratado com um ar irônico, na própria impossibilidade de tornar real a ação, da forma mesmo como se apresenta graficamente. Assim, nos desenhos comentados aqui, percebemos certa conectividade entre a linguagem gráfica e questões que rondam o âmbito social, cultural, político tratados de um modo que não corresponde nem a uma realidade empírica, nem a uma seriedade expressiva, ou seja, Miran coloca problemas reais e, em determinado aspecto, importantes para o entendimento da vivência em sociedade, por meio de uma configuração contrária, avessa, sobretudo, fictícia e, até mesmo paródica.

Numa abordagem teórica da paródia, esta poderia atuar, ainda, em uma espécie de confluência com a narrativa ficcional de um determinado contexto, em uma configuração de linguagem que conduziria o âmbito original a certa transcontextualização, que se traduz, em linhas gerais, como uma relação de troca entre a realidade e a maneira como ela é representada, de forma a reconfigurar o contexto inicial em outro, fictício. Este, no entanto, revelaria um processo de codificação, ou, ainda, como num ato de mascarar sua fonte, ou mesmo através de um modo antropofágico, “empresta-se” uma linguagem determinada para a reconfigurar em outro contexto representativo²². Desse modo, um suposto viés social do desenho de humor se revelaria, por assim dizer, ao tornar visível aquilo que uma propensa dominação tentaria ocultar, ao “transcontextualizar” uma realidade tangível a partir de outra imaginária.

A paródia é, pois, na sua irônica “transcontextualização” e inversão, repetição com diferença. Está implícita uma distanciação crítica entre o texto em fundo a ser parodiado e a nova obra que incorpora, distância geralmente assinalada pela ironia. Mas esta ironia tanto pode ser apenas bem humorada, como pode ser depreciativa; tanto pode ser criticamente construtiva, como pode ser destrutiva.²³.

Nesse sentido, a paródia assumiria, também, uma função de “intertextualidade”²⁴, no âmbito da ficcionalidade pós-moderna, que procuraria, por sua vez, abrir-se à história de um modo aproximado à crítica, ao situar teoricamente a ficção e a história. Próximo a

21 Ibidem, 1985. p. 16.

22 Ibidem. 1985, p. 16-20.

23 HUTCHEON, Linda. 1985. **Op. Cit.**, p. 48.

24 HUTCHEON, Linda. A intertextualidade, a paródia e os discursos da história. In: **Poética do pós- modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991. p. 163-182.

isso se definiria a “paródia intertextual da metaficção historiográfica”²⁵, onde se construiria uma espécie de reelaboração – intertextualização – entre fatos e acontecimentos históricos através de uma narrativa ficcional, de modo que essa narrativa poderia, por certo, abarcar em sua estrutura não apenas fatos reconhecidos documentalmente, mas, compor-se a partir de uma correlação entre outras ficções, acontecimentos, imagens, não menos importantes na reconstrução do passado histórico. Nesse sentido, “Ela apresenta uma sensação da presença do passado, mas de um passado que só pode ser conhecido a partir de seus textos, de seus vestígios - sejam literários ou históricos.”²⁶. Logo, a ficção se colocaria, além disso, face à história como um viés diferente de abordagem e de entendimento quanto aos eventos ocorridos, como permitiria outros meios de apreensão da realidade circundante.

Em linhas gerais, poderíamos entender tais representações como parte de um imaginário que permaneceria, em certa medida, fora ao objeto representado em si, mas, ainda assim, tangenciaria um campo sociocultural e político, a partir de uma linguagem ampliada sobre uma estrutura de significação flexível, no sentido da interpretação. Para Hutcheon, “A paródia não é a destruição do passado; na verdade parodiar é sacralizar o passado e questioná-lo ao mesmo tempo.”²⁷. Ora, por meio dos desenhos de Miran (fig. 01, 02 e 03), nos parece compreensível, além da própria temporalidade determinada historicamente, uma possibilidade de questionamento e de apreensão, também, do tempo vivido, uma vez que a expressividade que trazem é capaz, em certa medida, de abrir possibilidades a um questionamento do entorno, enquanto parte constitutiva da experiência vivida, não somente do passado, mas, igualmente, da atualidade.

Ainda no que toca uma significação representativa, em ambas as imagens (fig. 01 e 02), não seria difícil perceber certa inversão de perspectiva, por assim dizer. Dessa forma, o primeiro personagem viveria em uma condição de pobreza, modéstia e simplicidade, que buscaria afirmar uma identidade que não condiz com a nova realidade em que se inseria, no dado momento em que ocorre uma mudança de vivência espaço- social. No outro desenho, a mulher já aparece inserida no cotidiano da cidade. Miran a coloca em meio aos prédios, inclusive ela mora em um deles. Outro ponto de aproximação entre as duas representações nos é visível na própria configuração daquilo que se apresenta como a referência cotidiana dos personagens, em ambos a tarefa do dia-a-dia é executada com uma certa naturalidade, como se eles sequer percebessem o que estavam a fazer.

De tal forma, as imagens afirmariam, em determinada medida, novamente uma ironização significativa, no que diz respeito ao modo como cada indivíduo, dado o seu contexto privado, buscaria seu reconhecimento e experimentaria a vivência em sociedade. Enquanto o trabalho com a terra identificaria o cotidiano do sujeito do campo, o dia-a-dia de uma “dona de casa”, a tarefa de cuidar dos componentes do lugar em que vive, revelaria o

25 Ibidem. p. 164.

26 Idem.

27 Ibidem. 1991, p. 165.

modo de habitar da senhora na sociedade urbana, mas restrita a sua experiência particular sensível, que Miran, por meio de seu fazer artístico, torna partilhável:

Essa ideia de um sensível tornado estranho a si mesmo, sede de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo, é o núcleo invariável das identificações da arte que configuram originalmente o pensamento estético. [...]. O regime estético é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes. Mas ao fazê-lo, ele implode a barreira mimética que distinguia as maneiras de fazer arte das outras maneiras de fazer e separava suas regras da ordem das ocupações sociais.²⁸

Ou seja, o regime estético rompe com as barreiras normativas das hierarquias temáticas e de gênero, passa então a identifica-la em sua singularidade e na singularidade do pensamento do artista. Este se posicionaria, por assim dizer, diante do campo social através de sua potência sensível, numa confluência entre a prática artística, o pensamento estético e a comunidade política num compartilhamento de experiências individuais.

Quanto à visualidade, o uso que Miran faz do espaço representativo, a forma como dispõe graficamente detalhes de cada uma das imagens, permitem uma interpretação, vista num sentido relativo de inversão quantitativa. De tal forma, essas imagens aproximam-se, no entanto, num aspecto voltado ao representativo, ao evidenciarem um determinado modo de vida comum entre indivíduos – escolhido ou imposto - numa interconexão de cotidianos fechados, em um momento inicial, na sua individualidade - no que concentra a ação representada - porém, aberto a uma contemplação sensível comum a qualquer pessoa que os observe, enquanto objetos oriundos de um fazer artístico.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação da comichão**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUCHMANN, Ernani. *Jornal de Humor*. **Diário do Paraná**. Curitiba, 28 mar. 1976.

CALDI, Leonardo; LIMA, Edna Lúcia Cunha. A Raposa: influências de Herb Lubalin no trabalho de Miran. In: C. G. Spinillo; L. M. Fadel; V. T. Souto; T. B. P. Silva & R. J. Camara (Eds). **Anais [Oral] do 7º Congresso Internacional de Design da Informação**. N.º.2, vol.2. São Paulo: Blucher, 2015.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1985.

_____. A intertextualidade, a paródia e os discursos da história. In: **Poética do pós- modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

IBGE, Censo Demográfico 1970-2000. Dados extraídos de: **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

28 RANCIÈRE, Jacques. 2005. **Op. Cit.**, p. 32, 33, 34.

ISER, Wolfgang. Atos de fingir. In: **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

KAMINSKI, Rosane. **Imagens de revistas curitibanas: análise das contradições na cultura publicitária no contexto dos anos setenta**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) UTFPR, Curitiba, 2003.

OLIVEIRA, Dennison. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2005.

SEVERINO, Tatiane. **Além do visível: imagens de humor do suplemento cultural *Anexo* (1976; 1977)**. Dissertação (Mestrado em História) UFPR, Curitiba, 2018. SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 1996.

VIACAVA, Vanessa Maria Rodrigues. “Em busca da Curitiba perdida”: Os mecanismos da construção de uma identidade curitibana. **Revista História Agora**. Vol. 7, p. 1-17, 2009.

A TRAJETÓRIA MUSICAL DE JUAREZ MOREIRA

Data de aceite: 01/03/2024

Gustavo Frederico Bracher e Silva

Escola de Música – Universidade Federal
de Minas Gerais
Departamento de Artes Cênicas -
Universidade Federal de Ouro Preto
<https://orcid.org/0000-0003-2364-5509>
<http://lattes.cnpq.br/2535780037239301>

RESUMO: O presente trabalho, apresenta uma entrevista com Juarez Moreira acompanhada de várias ilustrações musicais na qual ele fala de suas influências, carreira e processo de composição.

PALAVRAS-CHAVE: Juarez Moreira, biografia, compositor, interprete.

JUAREZ MOREIRA AND A BRIEF MUSICAL HISTORY

ABSTRACT: The present work), presents an interview with Juarez Moreira accompanied by several musical examples in which he talks about his influences, career and composition process.

KEYWORDS: Juarez Moreira. Biography. Composer. Interpreter

INTRODUÇÃO

O compositor, arranjador, violonista e guitarrista Juarez Ferreira Moreira, conhecido como “Juarez” ou simplesmente “Juá” pelas pessoas mais próximas e músicos com quem divide o palco, é uma das figuras centrais da música instrumental de Minas Gerais, tido como um dos pilares da “Escola Mineira de Violão” ao lado de Chiquito Braga e Toninho Horta.

O material biográfico sobre Juarez Moreira até o momento é de certa forma escasso. Encontramos uma sucinta biografia de divulgação em seu site oficial bem como notas em sites jornalísticos com a mesma finalidade. Até o momento, o trabalho acadêmico de maior envergadura que aborda aspectos da biografia e da produção de Juarez Moreira parece ser a recente tese de doutorado de Daniel Menezes Lovisi, “A construção do violão mineiro: singularidades, estilos e identidades regionais na música popular instrumental de Belo Horizonte”, de 2017.¹

¹ A tese se debruça sobre os procedimentos da escola mineira de violão, sua história e características, e faz um levantamento biográfico mais profundo sobre Chiquito Braga, Toninho Horta, Juarez Moreira e Gilvan de Oliveira.

O presente trabalho se vale de um contato bastante próximo que tenho com o músico, uma vez que trabalho com Juarez, desde 2005, no FIV (Festival Internacional de Violão de Belo Horizonte), evento que ocorre quase todos os anos na capital mineira e é organizado por uma equipe que, além de Juarez, inclui Alieksey Viana e Fernando Araújo. Por essa proximidade, pude acompanhar ao longo do tempo, diversos shows, conversas e bate papos com Juarez, tendo já tocado com ele em programas de televisão e rodas de violão. Tal contato permitiu também que fossem feitas diversas entrevistas, e principalmente a entrevista que é apresentada em vídeo neste trabalho para o 3º “Nas Nuvens...” Congresso de Música.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Juarez, que iniciou sua carreira como músico profissional nos anos 1970, lançou até o presente momento 13 CDs e 1 DVD de trabalhos próprios, que transitam entre composições próprias e arranjos, em diversas formações instrumentais: trios (baixo, bateria, violão/guitarra), quartetos (baixo, bateria, violão/guitarra, instrumento de sopro/teclados) violão solo, duo com cantoras, quarteto de cordas, orquestra etc. Suas gravações e apresentações são também caracterizadas pela presença da guitarra elétrica e do violão, com certa predominância do segundo. O trabalho de Juarez também se faz presente em mais de 55 participações como convidado especial em gravações com músicos de varias gerações de todo o Brasil. Apresentou-se ao lado de grandes nomes da música brasileira como Egberto Gismonti, Ivan Lins, Milton Nascimento, Yamandú Costa, Naná Vasconcelos, Wagner Tiso, Toninho Horta, Maria Bethânia, Gal Costa, entre outros e realizou inúmeras apresentações em países como Estados Unidos, França, Venezuela, Portugal, Itália, Suíça, Finlândia, Argentina, Venezuela, tocando em teatros como Lincoln Center (NY).

O INÍCIO EM GUANHÃES

Juarez nasceu em Guanhães, interior de Minas, no ano de 1954. As primeiras influências musicais vieram de seu pai Rivadavia Moreira, violonista amador. Juarez também destaca a importância do ambiente familiar e a presença do violão nos discos de vinil ouvidos em casa, como os de Dilermando Reis, Luis Bonfá e João Gilberto para sua formação musical.

Ouvíamos tudo, papai tinha discos de Luiz Bonfá, Jobim, João Gilberto, Dilermando Reis. Tivemos uma formação muito boa, e o Brasil na época era muito curioso, não tinha a televisão tão forte, mas tinha o rádio e tinha a cultura oral do violão [...]. Então a família tem essa relação visceral com a música (GALILEIA, 2012, p. 313)

Seu avô Guilherme Alves Moreira, de descendência espanhola, dentista de profissão e musicista amador, tocava diversos instrumentos, e se apresentava ao lado de seu irmão, Valério Alves Moreira, flautista, no Cine MetrÓpole em Belo Horizonte na época do cinema mudo. Seu tio, William Moreira, era advogado e violonista, “brilhante, que tocava música espanhola, clássico e etc ... e era amigo do Tom Jobim” (MOREIRA, 2017) foi um grande incentivador para que Juarez seguisse a carreira como músico profissional.

Dentro desse ambiente de tradição familiar ligada à música, Juarez, aos doze anos, começou a tocar violão e guitarra com os instrumentos de seu pai, “uma Gibson ES 125 T de 1957 comprada em 1958 e um violão Di Giorgio” (MOREIRA, 2017). A presença de ambos os instrumentos, tornou a passagem constante de um para o outro algo natural. No início, Juarez reproduzia o que de bom ouvia de música popular, erudita e jazz. Informalmente, começou a dar os primeiros passos no caminho do violão.

Comecei a tocar com 12 anos. Estudar música foi no final dos anos setenta. Nunca estudei com ninguém. A não ser engenharia, que larguei no último ano. Como sou autodidata, estudei de tudo um pouco, ‘tirando’ músicas de ouvido nos discos de vinil. (MOREIRA, 2015)

Segundo Juarez, nesse processo seus “professores” foram os discos de Baden Powell, Luiz Bonfá, Paulinho Nogueira, Zé Menezes, Agustín Barrios, Carlos Barbosa-Lima tocando J. S. Bach, assim como álbuns de Bossa Nova e dos Beatles. Entretanto, para Moreira seu aprendizado sempre foi constante e dinâmico, com influências variadas: “houve vários músicos que encontrei e com quem aprendi” (MOREIRA, 2015).

MUDANÇA PARA A CAPITAL MINEIRA

Juarez se muda para Belo Horizonte nos anos 70, para estudar engenharia na UFMG. Na capital, teve a oportunidade de conhecer vários músicos que se tornaram incentivadores e parceiros, como Toninho Horta, Nivaldo Ornelas, Wagner Tiso, Chiquito Braga. O contato com essa geração de músicos, já estabelecidos no cenário musical de Belo Horizonte, foi determinante para a sua carreira.

Juarez destaca que Toninho Horta, Nivaldo Ornelas, Wagner Tiso foram as convivências fundamentais na definição do músico que se tornou: “Aprendi com eles o gosto pela harmonia, a paixão pela música, a generosidade, e que temos que trabalhar muito e sempre” (MOREIRA, 2015).

O Toninho Horta, o Nivaldo Ornelas, o Wagner Tiso, eles me adotaram, então me chamavam pra tocar, me colocavam na fogueira porque naquela época [início dos anos 70] a ditadura provocava uma repressão e uma “autorepressão” muito grande no cidadão. Para uma pessoa de classe média largar tudo e ir para a música [...] era muito difícil (GALILEIA, 2012, p.314).

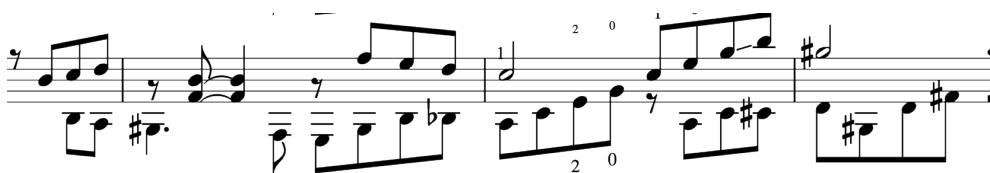
JUAREZ E A COMPOSIÇÃO

Juarez começou a compor em meados da década de 1970 e segundo suas palavras a composição é uma constante em sua rotina:

Componho regularmente. Tenho em torno de umas cem composições. Já gravei mais de quarenta. [...]. A composição vem, no meu caso, sempre a partir dos estudos de violão. Estou praticando e, de repente, surge uma ideia. (MOREIRA, 2015)

Juarez também destaca que seu estudo é diário, quase religioso, e tem como base obras do repertório clássico do violão, entre elas *La Catedral* e *Las Abejas*, de Barrios, o *Prelúdio BWV 1004*, de J. S. Bach, o *Estudo nº 1*, de Villa-Lobos, além de obras de Garoto.

Como seu processo de criação, composição e arranjo deriva e está intimamente ligado à prática instrumental do violão, suas composições estão intimamente ligadas à própria mecânica do instrumento, criando ao mesmo tempo uma música refinada e com características violonísticas.



Ex. 1. Transcrição de trecho da música Riva – Gravada no CD RIVA (2010) para violão solo.



Ex. 2. Transcrição de trecho da música Riva – que demonstra uma frase com idiomatismo do violão através de encadeamentos de acordes.

Juarez destaca que a música Riva foi feita tocando e para tocar, pensando no violão solo, assim como, *Bom Dia*, *Baião Barroco* e *Você Chegou Sorrindo* (MOREIRA, 2017)

Algumas obras, Juarez destaca que são compostas com voz e violão, criando inicialmente a harmonia e improvisando uma melodia com a voz ou harmonizando uma melodia cantada, conseguindo assim um resultado composicional diferente, como o próprio Juarez destaca ao citar o processo composicional de “Diamantina”.



Ex. 3. Transcrição da melodia com harmonia cifrada, com o acompanhamento de “Diamantina”, álbum Bom dia (1989/1997) (LOVISI, 2017, p. 218)

Procedimento esse que também foi usado em Samblues, que é uma homenagem ao ídolo baixista Jaco Pastorius (1951-1987). Faixa presente no disco homônimo de 1997, foi gravada inicialmente por Juarez na guitarra, acompanhado de baixo, teclado e bateria e rearranjada para o violão-solo no álbum RIVA (2010).



Ex. 4. Transcrição da melodia com harmonia cifrada da primeira frase de “Samblues” de 1997.



Ex. 5. Transcrição da condução harmônica da primeira frase de “Samblues” na gravação original de 1997.

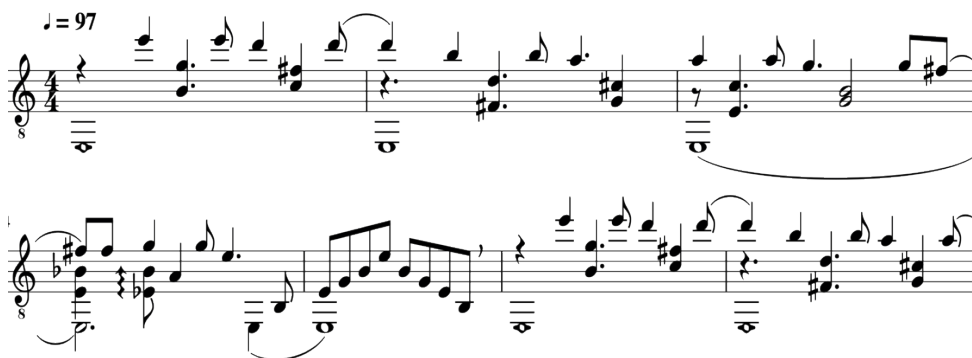
Abaixo podemos ver o mesmo trecho apresentado acima no arranjo para violão solo feito para o álbum RIVA de 2010 onde a harmonia e a melodia aparecem juntas.



Ex. 6. Transcrição Parte A de “Samblues”, arranjo para violão solo, álbum RIVA (2010)

Podemos ver com os exemplos musicais acima, um pouco do processo de arranjo de Juarez, onde o violão passa a acumular os papéis de expor a melodia e executar o acompanhamento.

Em *Conversa Comigo Mesmo*, composta em 2006, podemos ver mais um exemplo da música que se manifesta através do contato com o instrumento. Essa música vem da introspeção, característica do falante Juarez Moreira. “Sou uma pessoa agitada, em oposição à minha música, calma” (Moreira, 2015). O compositor relata o processo de criação. “Essa música veio de tocar o violão, naqueles dias que você toca relaxado, de forma afetiva, livre, sem se preocupar com forma, etc ... e o violão responde ao carinho” (MOREIRA, 2015)



Ex. 7. Transcrição do início de “Conversa Comigo Mesmo” onde podemos observar a exploração de cordas soltas, harmônicos naturais e procedimentos idiomáticos do violão.

Outra característica da performance e composição de Juarez Moreira é apresentar variações quando uma frase é novamente apresentada. Podemos ver no exemplo abaixo em ossía o desenvolvimento do material na segunda apresentação da frase de “Valsa para Maria” na versão para violão solo do álbum *RIVA* de 2010.



Ex. 8. Variação apresentada em Valsa para Maria (c. 17 a 21)

Juarez também destaca que acompanhar cantores foi um grande aprendizado para seu trabalho como compositor, ajudando muito em sua precisão rítmica e na capacidade de preencher espaços com o violão, simulando um contrabaixo e um piano, criando assim um acompanhamento mais completo como “uma banda de jazz” (MOREIRA, 2017), tal como ele ouvia nos discos e em shows. Essa técnica ele desenvolveu criando diferenças de intensidade e timbres para as vozes propostas em seus acompanhamentos, característica transportada para peças solo em que podemos perceber, muitas vezes, três planos distintos: o baixo, o preenchimento harmônico com vozes centrais e a melodia principal, sendo que esta, muitas vezes, troca de posição e não se restringe à voz aguda. Cita ainda a influência de Bill Evans com seus encadeamentos de acordes, condução de vozes e sua chord melody². (MOREIRA, 2015)

Ademais, Juarez destaca a liberdade e originalidade que a ausência de uma instrução musical formal proporciona ao músico: “o autodidatismo permite ao músico, na maioria das vezes, criar um estilo muito original” (MOREIRA, 2015).

MARCOS EM SUA CARREIRA

Um importante marco na trajetória de Moreira foi o grupo instrumental mineiro “Vera Cruz”, formado por ele, Yuri Popoff, Mauro Rodrigues, José Namem e Neném. No entanto, Juarez considera que sua estreia profissional aconteceu ao integrar o grupo instrumental do maestro Wagner Tiso em 1978, pouco antes de abandonar o curso de engenharia. Com Wagner Tiso, realizou diversas turnês, tocando ao lado de nomes como Maria Betânia, Paulo Moura, Milton Nascimento, Nivaldo Ornelas, Lô Borges, Beto Guedes, entre outros.

Em 1985, sua música “Diamantina” foi gravada por Toninho Horta no álbum “Diamond Land”, no qual Juarez fez participação. No ano seguinte, foi para Nova York onde frequentou o ambiente de jazz da cidade, tocando com diversos músicos em shows e jams, podendo vivenciar outra realidade musical e nova dinâmica profissional. Além de Nova York, onde morou por 7 meses, esteve em Los Angeles, onde “tocava no circuito brazuca” (MOREIRA 2017), casas de show de música brasileira, e no circuito do jazz:

Nos EUA eu pude ver vários músicos que já eram famosos trabalhando, dia após dia, sem o glamour que a gente acha que existe. Isso me marcou muito: ver como é de verdade, que é trabalho diário, o que importa não é chegar, mas o caminho todo dia. (MOREIRA, 2017).

Em 1989 lançou, no Brasil, seu primeiro disco, “Bom Dia”, que contou com participação de André Dequech, Paulo Moura, Toninho Horta, Zeca Assumpção e Esdras Ferreira (Neném). Álbum que apresenta apenas composições próprias, inclusive temas que se tornariam algumas de suas composições mais conhecidas: “Baião Barroco” e “Diamantina”.

² Chord Melody consiste em executarmos com os dedos da mão esquerda, tanto a harmonia como a melodia de uma música ou tema.

A faixa “Baião Barroco” foi utilizada como vinheta de um canal de TV em Belo Horizonte, o que contribuiu ainda mais para sua popularidade em terras mineiras³.

Em 2000, com produção de Nivaldo Ornellas, Juarez participa do projeto “Quadros Modernos”, que reuniu três dos maiores violonistas mineiros, junto com Toninho Horta e Chiquito Braga. Lançado em 2001, o álbum “Quadros Modernos” se torna um marco para o violão mineiro. Um trabalho inteiramente dedicado à música instrumental para violão, onde os músicos violonistas, guitarristas e compositores interpretaram quinze músicas, todas composições próprias, tocadas em arranjos para duo, trio ou em performances solo.

A partir de 2005, Juarez passa a integrar a curadoria do FIV – Festival Internacional de Violão de Belo Horizonte com a ideia de criar um evento que pudesse trazer para a cidade violonistas e guitarristas dos 4 cantos do mundo e divulgar a música instrumental na cidade, através de shows, concertos, palestras e máster-classes, festival esse que já conta 9 edições.

Em 2007, Juarez participa do documentário “Violões de Minas” que foi escrito e dirigido pelo compositor, violonista, arranjador e produtor musical, Geraldo Vianna e conta a história do violão em Minas Gerais. O documentário põe em cena, falando e tocando, nomes representativos do violão mineiro de um período que vai da década de 1930 até os dias atuais. Dele participaram Chiquito Braga, Juarez Moreira, Toninho Horta, José Lucena, Teodomiro Goulart, Fernando Araújo, Beto Lopes e Wilson Lopes, Gilvan de Oliveira, Aliéksey Vianna, Dirceu Cheib, Renato Sampaio e Vergílio Lima.

Em 2010, Juarez Moreira lança o álbum RIVA (apelido de seu pai), seu trabalho mais intimista e camerístico. O álbum contém 12 composições próprias que são apresentadas para violão solo, algumas destas obras já haviam sido gravadas por Juarez em outros trabalhos com formações diversas e algumas foram gravadas originalmente na guitarra. Os temas Valsa para Maria, Samblues, Século 20 e Choro para Piazzolla já haviam sido gravados pelo próprio compositor.

[...] eu vivo de tocar, de tocar e gravar. Dou master-classes, mas minha atividade é tocar. Estudo todo dia, muito e componho. Tenho sempre planos de novos trabalhos e turnês. Vejo esse trabalho como uma coisa de dedicação, todo dia. “ (MOREIRA, 2017)

A GUITARRA ELÉTRICA

Juarez destaca que tanto ele, como Toninho, Chiquito sempre tocaram violão e guitarra, “ Nem todo violonista toca guitarra e vice-versa. E por acaso, esse perfil de tocar os dois instrumentos está aparecendo novamente” (MOREIRA, 2017)

Sobre a guitarra elétrica, Juarez fala que sempre houve esse “namoro” com o instrumento, pois começou tocando violão e guitarra juntos, adaptou a técnica da mão

3 A “TV Alterosa” utilizou “Baião Barroco” como vinheta de sua programação. O arranjo do tema de Juarez pode ser conferido no link <<https://www.youtube.com/watch?v=aL7eNYrw4Sk>> e em <<https://www.youtube.com/watch?v=4HAEh9e-vGkw>>. Acesso em: 03/01/2017.

direita do violão na guitarra, assim como Joe Pass, Jorge Benson, Wes Montgomery e Jeff Beck, que o músico destaca como suas maiores referências no instrumento.

A guitarra e o violão são duas entidades totalmente diferentes, são dois CPFs diferentes, a única semelhança é que tem seis cordas. O violão é um instrumento de terra, ancestral, ibérico, a guitarra é um instrumento do asfalto, pós revolução industrial, que geram atitudes comportamentais completamente diferentes. (MOREIRA, 2017)

Juarez relata que nos anos 70 a música americana tinha grande influência na música brasileira, e que muitas pessoas tinham suas maiores referências estéticas “olhando para fora do Brasil” (MOREIRA, 2017). O maior nome da guitarra naquele momento era Jimi Hendrix, que todos reverenciavam, “Para todo mundo naquela época, o Jimi Hendrix quebrava todas as barreiras, quebrava tudo, você entende? Era a referência do novo.” (MOREIRA, 2017)

O Jimi Hendrix, aquela sensação, um grande músico. Com aquela iconoclastia dele. É um negócio muito genial né? Mas eu tava ouvindo o Baden Powell, o Toninho Horta, Helio Delmiro. “ (MOREIRA, 2017)

Juarez olhando para trás reflete, que no sentido de inovação e de iconoclastia “O Baden Powell era meu Jimi Hendrix, pois tudo que o Hendrix representava para a maioria dos guitarristas, o Baden representava para mim.” (MOREIRA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos através deste artigo e do vídeo “Juarez Moreira e uma breve história musical” apresentar um olhar mais próximo da vida e obra deste importante compositor-interpretador mineiro. Apresentamos um material inédito produzido através das entrevistas para este trabalho e divulgadas neste artigo e no vídeo para o 3ª Nas Nuvens. Constatamos que suas composições estão intimamente ligadas à prática instrumental do violão e da guitarra elétrica, e que suas obras surgem do contato direto com o instrumento e destacamos um pouco de sua trajetória musical, suas influências e principais parcerias. Tentamos mostrar um pouco da sua visão como compositor e intérprete e sua postura perante sua carreira.

REFERÊNCIAS

GALILEIA, C. (2012). **Violão Ibérico** (1st ed.). Belo Horizonte: Mauad Editora. 2012

LOVISI, D. M. (2017). **A construção do violão mineiro: singularidades, estilos e identidades regionais na música popular instrumental de Belo Horizonte**. UFMG. – Tese de Doutorado em Música, UFMG, 2017.

MOREIRA, Juarez. Entrevista de Gustavo Bracher em 2015/2016. Belo Horizonte. Gravações de áudio e vídeo. Locais diversos.

_____. Entrevista de Gustavo Bracher em 14/10/2017. Belo Horizonte. Gravações de áudio e vídeo. Estúdio Engenho.

RIVA: Juarez Moreira (Compositor). Juarez Moreira (Interprete). (Violão). Brasil. Gravadora Beso Brasil, ano 2010. 1 CD.

SAMBLUES: Juarez Moreira (Compositor). Juarez Moreira (Interprete). (Violão/Guitarra). Brasil. Independente, ano 1997. 1 CD.

ANEXO A -Transcrição da entrevista do vídeo “Juarez Moreira e uma breve historia musical”

Estúdio Engenho, Belo Horizonte, 14/10/2017

Juarez Moreira - Venho de uma família de músicos, como meu pai gostava de dizer, diletantes.

Meu avô vem de uma ascendência espanhola. Cultivou música em casa.

Meu era um violonista, como ele mesmo dizia, diletante, mas tocava muito bem violão, Dilermando Reis, e tinha um som muito bonito.

Meu tio foi um virtuose do violão, William Moreira. Chegou a tocar para Ary Barroso, pra Tom Jobim, pra Bonfá ...

Meu irmão, Celso Moreira, você sabe, é um músico aqui da cena.

Não passava pela nossa vida ser músico profissional. No contexto da ditadura, as pessoas não escolhiam sua profissão

Largando o curso de engenharia, que foi uma temeridade na época, faltando duas matérias para formar no último semestre. E por que? Ah, você é louco ? Posso ser louco sim.

Você tem que lutar pelas coisas que você gosta. E a vida você só vive ela uma vez só.

Então? Então, eu tenho uma alegria enorme de ter feito uma opção certa, pra mim. Porque eu sem a música não seria nada.

Nós ouvíamos o Bonfá, o Paulinho Nogueira, o Baden Powell, o Garoto, o Zé Menezes, Laurindo Almeida. E ouvíamos a Bossa Nova, Luiz Eça, o Tom Jobim o meu ídolo maior! E ao mesmo tempo, eu ouvia Roberto Carlos e Erasmo, que eu acho genial! Adoro!

Papai gostava também muito de Dilermando Reis, aquelas valsas lindas, aquele negócio. Quer dizer, um mundo muito cheio de cultura, assim, entendeu? Em seguida tendo o contato com o jazz moderno, o Miles Davis, a gente ouvia o Wes Montgomery, o George Benson ...

“Tava” sempre por perto, nessa parte com o Toninho Horta, ao lado do Toninho Horta, que foi muito importante ver aquele violão maravilhoso dele e a pessoa também. Que ele abraçou a gente. O Toninho Horta, o Nivaldo Ornelas, o Wagner Tiso, entendeu? Conheci o Milton também, teve uma época que o Milton Nascimento foi muito generoso, me levou um dia para ver o Tom Jobim.

Essa coisa de composição, que você falou aqui, eu toquei o Tom Jobim, emblematicamente, pra definir assim mais ou menos de onde eu venho.

A composição, engraçado, foi uma coisa que apareceu na vida por acidente assim. Quer dizer, eu sempre gostei de tirar músicas dos outros ao violão. Tirava Baden Powell, Paulinho Nogueira, Bonfá. Tirava disco também de piano, ouvia, orquestra.

(Gustavo Bracher) - E tudo tirado de ouvido?

(Juarez Moreira) - Paulinho Nogueira, e tudo. E aí, muita coisa de tirar música, eu tinha uma afeição enorme em tirar música. E eu pegava, e as vezes eu cometia algumas coisas. Eu fazia uma coisa aqui. Um dia eu tava fazendo assim, né, fazia ...

A música do Clube da Esquina também exerceu uma influencia muito grande no modo fazer produção. São muito boas músicas. Aquele negócio. Porque já era uma coisa além da Bossa Nova e “do coisa”. E misturava rock n’ Roll com jazz com rock progressivo, com clássico, com a harmonia do jazz e a harmonia.

Naquele momento, todo mundo entendia a guitarra como se tocasse a guitarra com palheta. Mas tinha guitarristas que não tocavam com palheta.

Ah, você não é guitarrista porque você não toca com palheta. Ai eu falei; Peraí !
O Jeff Beck toca com mão, o Joe Pass ...

O Jimi Hendrix, aquela sensação, um grande músico. Com aquela iconoclastia dele. É um negócio muito genial né? Mas eu tava ouvindo o Baden Powell, o Toninho Horta, Hélio Delmiro.

O “Riva” foi feito para tocar. O “Bom Dia” também. O “Baião Barroco” também, é solado né ...

A DANÇA CONTEMPORÂNEA EM MARINGÁ-PR: RECONSTRUINDO MEMÓRIAS A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL

Data de aceite: 01/03/2024

Betânia Rodrigues de Melo

Lorena Mota Catabriga

Deisy de Oliveira Silva

Vânia de Fátima Matias de Souza

RESUMO: O presente estudo propôs reconstruir memórias da dança contemporânea em Maringá-PR, a fim de compreender como se deu o desenvolvimento da modalidade no município, investigando locais, fatos e fatores contribuíram para a sua consolidação na cidade, bem como atores sociais que envolvidos com essa história. A pesquisa é qualitativa do tipo descritiva, e os dados foram coletados através de entrevistas aplicadas a profissionais da área, utilizando-se da história oral. Identificou-se que a dança contemporânea surgiu na cidade entre o final de 1980 e início da década de 1990, e enfrentou diversas dificuldades em seu desenvolvimento, porém, com o passar do tempo, foi ganhando mais espaço em Maringá. Entendemos que diversos fatores influenciaram nessa valorização, como projetos gratuitos, apresentações

de companhias externas na cidade, bem como a curiosidade das pessoas em conhecer a modalidade. Atualmente, a dança contemporânea é encontrada em diversas academias e projetos de dança do município. Porém, apesar da modalidade ter expandido na cidade, ela ainda não é tão conhecida pela sociedade maringaense, e ainda tem potencial para se expandir no meio social.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Dança contemporânea; Educação física; História.

INTRODUÇÃO

Como uma criação humana, a dança desde sempre existiu em suas diversas formas de manifestação da linguagem corporal, antes mesmo da linguagem oral e expressiu um caráter simbólico marcante em suas variadas formas e exteriorizações e sempre teve um papel social significativo, “seja como expressão artística, performática, ritual, lúdico ou educacional, pois transmite valores de gerações a gerações” (Zotovici, 2001, p. 8). Isto é, a dança é uma manifestação cultural do ser humano com diferentes significados

e particularidades expressadas e, portanto, “para entender o significado que lhe atribuem os diversos povos, torna-se necessário relacioná-la à cultura e, conseqüentemente, à educação como forma de transmissão cultural” (Sborquia; Pérez-Gallardo, 2006, p. 22).

Da mesma forma que diversas áreas da vida do ser humano se desenvolvem com a influência social, econômica, religiosa e política, a dança também se modifica de acordo com a necessidade de cada indivíduo de fazer parte da sociedade de cada época, como podemos verificar no texto de Garcia e Haas (2003):

A dança, [...] desde seu surgimento nos tempos primitivos até a atualidade, uma linguagem corporal moldurada e inserida sob a influência dos contextos econômicos, sociais, políticos, religiosos e econômicos presentes no desenrolar de regimes históricos-sociais suas necessidades, crenças, tradições, convenções, rebeldias na sua natureza artístico-cultural. A dança é e, sempre, será um patrimônio histórico que permeia a cultura corporal do homem (Garcia; Haas, 2003, p. 65).

Ao pensar a dança na atualidade, podemos visualizar uma pluralidade de estilos, com diferentes objetivos e características, conseqüentes de “fatores sociais e culturais que vêm influenciando o ser humano em todas as suas manifestações” (Zotovici, 2001, p. 8-9).

Dentre as modalidades existentes na dança encontra-se a dança contemporânea, modalidade que surgiu como forma de rompimento da rigidez técnica da dança clássica e suas regras, “a arte contemporânea é composta pela reunião de uma considerável diversidade de estilos, movimentos e técnicas” (José, 2011, p.3).

A dança contemporânea não possui padrões preestabelecidos ou movimentos específicos e, com isso, os bailarinos e/ou coreógrafos conseguem ter mais autonomia na hora de construir sua própria coreografia, podendo utilizar de alguns métodos e procedimentos de pesquisas para se basear coreograficamente como: improvisação de contato ou sem contato, método Laban¹, técnica de *release*² e *Body Mind Centering*³ (BMC) “Pensar em dança contemporânea requer compreender o contexto no qual a dança existe e está inserida, a capacidade de articular um pensamento do contexto, o pensamento dos corpos dançantes e sua complexidade” (José, 2011, p.4).

Nesse sentido, entendemos que a dança contemporânea merece ser observada por diferentes enfoques, pois é uma prática essencialmente plural, instável, transdisciplinar, transitória e que se transforma no tempo (Miller, 2012).

1 O Método Laban é um sistema que descreve e compreende o movimento através de seus quatro fatores componentes – força, tempo, espaço e fluência – e relaciona as influências recíprocas entre as ações corporais e os processos mentais e emocionais.

2 Técnica de *release*, é um grupo de princípios e métodos de formação de dança utilizados na dança contemporânea. Esses princípios enfatizam a liberação da tensão muscular quando os movimentos são realizados. O objetivo é alcançar um uso eficiente de energia e anatomia para que os movimentos sejam feitos com o mínimo de esforço, conscientizado sobre o alinhamento do corpo, respiração e aprender a se mover de forma orgânica e fluida.

3 O *Body-Mind Centering* é uma abordagem integrada para a experiência transformadora através da reeducação e (re) padronização do movimento. Desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen o BMC é um estudo experimental baseado na corporalização e aplicação de princípios de anatomia, fisiologia e desenvolvimento utilizando o movimento, o toque, a voz e a mente. Este estudo leva a um entendimento de como a mente é expressa através do corpo e o corpo através da mente.

Independente do ângulo de observação e enfoque, compreendemos que as práticas dançantes se instituem como manifestação da cultura de um povo, parte da sua construção humana e social que constitui e conta a sua história. Todavia, nem sempre essa história é registrada, documentada e memorizada da forma como merece, e acaba ficando gravada apenas nas entrelinhas das interlocuções, correndo o risco de perder-se no tempo.

Maringá, no estado do Paraná, destaca-se como uma cidade fervilhante de atividades relacionadas à dança. Com cerca de 25 escolas e espaços que oferecem uma variedade de modalidades, incluindo aproximadamente 10 que ensinam dança contemporânea, a cidade proporciona uma rica cena cultural. Isso se reflete na abundância de apresentações e repertórios disponíveis para os habitantes locais, muitos dos quais são trazidos por escolas, companhias e espetáculos de renome nacional e internacional, frequentemente apoiados pela Secretaria Municipal de Cultura.

As escolas locais também desempenham um papel importante na cena, com espetáculos reconhecidos e frequentados, como os da Academia Marcia Angelis, Academia Daísa Poltronieri, Ballet Nara Dutra, Boreal Estúdio de Dança e Artes, e os eventos do projeto Nelson Verri, que oferecem modalidades gratuitas para a comunidade.

A cidade possui várias instalações físicas adequadas para esses eventos, incluindo o Teatro Reviver, Teatro Calil Haddad, Teatro Marista, Teatro da UEM, além de salões de eventos e outros espaços. Além disso, há oficinas e projetos dedicados à dança contemporânea, como os oferecidos pela Secretaria Municipal de Cultura, como o Projeto “Convite à Dança”, que facilita o acesso da população a espetáculos renomados.

Acreditamos que há muito mais a se contar. Para além dos registros encontrados, existem ainda as entrelinhas, os detalhes, uma espécie de herança cultural não narrada que fica na memória das pessoas que sentiram e vivenciaram momentos e oportunidades como as citadas acima, e que não se encontram em arquivos.

Entendendo que a dança contemporânea faz parte da cultura maringaense e, como toda cultura, possui agentes sociais envolvidos, pessoas que escreveram e escrevem a história e que carregam consigo narrativas com tamanho teor e relevância, mas que muitas vezes se perdem pela falta de registro. Destaca-se a necessidade de ouvir as vozes desses agentes, valorizando o que é nosso e jogando luz a esses mestres que desenharam ou desenham a nossa trajetória por décadas a fio (Miller, 2012).

Todavia, nota-se uma escassez de registros que contem a história do desenvolvimento da modalidade na cidade.

No que diz respeito aos estudos científicos que tratam a dança no contexto maringaense, os trabalhos encontrados abordam sobre outras modalidades e enfoques, ensino de dança na escola (Peres; Ribeiro; Junior 2001, Diniz; Dario 2015, Izumi; Martins Junior, 2006) e a dança de salão (Ramos; Lopes; Souza, 2009, Maia, 2009). Quando deixamos a pesquisa mais restrita à dança contemporânea em Maringá, encontramos estudos que trabalham sobre a linguagem de movimento que tratam da modalidade, mas de uma outra perspectiva, a aptidão física (Prati; Prati; Derner; Campos; Coelho, 2007)

Frente ao exposto, surgiram os seguintes questionamentos: Como se deu o desenvolvimento da dança contemporânea na cidade de Maringá, do seu início até os dias atuais? Quais foram/são os atores sociais envolvidos nesse processo? Quais fatos ou fatores podem ser destacados como contribuintes para que a modalidade se estabelecesse como uma prática corporal reconhecida na cidade? Buscando responder tais anseios, o presente estudo tem como objetivo geral reconstruir memórias da dança contemporânea em Maringá-PR por meio da história oral, a fim de compreender como se deu o desenvolvimento da modalidade no município.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como qualitativa, do tipo descritiva, que segundo Gil (2008) têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. O estudo se caracteriza ainda como uma pesquisa de campo, que pretende realizar uma investigação utilizando coletas de dados feitas com pessoas selecionadas para o estudo, englobando também pesquisas bibliográficas para as discussões e reflexões sobre o tema e contexto. Portanto, a pesquisa de campo tem como finalidade observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade por meio da coleta de dados. Segundo Gonçalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonçalves, 2001, p.67).

Com o intuito de responder aos objetivos traçados e reconstruir memórias da dança contemporânea da cidade de Maringá-PR, escolhemos ainda o caminho da história oral, que segundo Silva (2011) é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea.

A utilização dessa metodologia se deu pelo entendimento de sua adequação à temática do estudo, e por ser “um modo relativamente contemporâneo de se fazer história” (Toledo *et al.*, 2012, p.7), que reforça a importância da documentação histórica e cultural por meio/ a partir da oralidade, dos relatos do povo, de pessoas que viveram o momento e guardam para si diversas informações que muitas vezes não estão presentes em estudos, livros ou documentos. Segundo Silva (2011) a história oral busca nunca isolar o sujeito do seu meio socioeconômico e político, procurando recuperar o modo como representamos nossa identidade.

Foram realizadas entrevista com professores/ex-professores e/ou bailarinos(as)/ex-bailarinos(as) da modalidade de dança contemporânea de antigas e atuais academias/escolas de dança na cidade de Maringá que foram identificados a partir de uma conversa

informal com profissionais da área, são elas: Nielici Camargo, Nara Tonetto Dutra, Janayna Gabrielle Santos Barboza, Ana Clara Poltronieri Borges e Daisa Poltronieri.

O primeiro contato com as entrevistadas aconteceu por meio da rede social Instagram, onde receberam o primeiro convite para a participação do trabalho, foi realizado a princípio contato com 7 professoras de Maringá, porém apenas 5 responderam aceitaram nosso convite, a partir desse convite marcamos as entrevistas via E-mail que foi disponibilizado pelas professoras. Os critérios de inclusão utilizados foram a participação desses sujeitos nas primeiras escolas de danças da cidade e o fato de serem lembrados e citados pelos profissionais consultados no momento da busca inicial. Esses atores sociais foram convidados e tiveram que assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), contendo os objetivos e dados do estudo, declarando ciência dos processos e podendo desistir a qualquer momento, caso deseje.

Nesse sentido, a coleta de dados se deu a partir de relatos de atores sociais historicamente envolvidos no contexto da dança contemporânea maringaense, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Segundo Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada estava focada em um determinado assunto sobre o qual foi confeccionado um roteiro com perguntas principais voltada buscar informações da trajetória da dança contemporânea em Maringá, complementadas por outras questões essenciais às circunstâncias momentâneas da entrevista.

A entrevista e seu roteiro foram organizados pelas autoras do estudo buscando corroborar com a adequação à temática e objetivos. Foi composta por perguntas básicas sobre o tema investigado, buscando identificar dados como locais, fatos, sujeitos e acontecimentos marcantes, bem como demais informações que pudessem vir à tona. Quando necessário, no momento de realização, outras questões poderiam ser adicionadas como complemento de acordo com as circunstâncias e dinâmica da entrevista, respeitando as características e orientações metodológicas. O trabalho foi realizado através da plataforma digital *Google Meet*.

Os termos de consentimentos foram todos encaminhados por e-mail e reencaminhados por e-mail pelas participantes, assinado. O conteúdo das entrevistas fora analisado e categorizado de acordo com os destaques das falas dos sujeitos pesquisados, buscando elucidar seus pontos de vistas sobre narrativas. Complementarmente aos depoimentos orais, o estudo utilizou documentos escritos, imagens que foram disponibilizados pelas próprias entrevistadas e outros tipos de registros encontrados em documentos do município de acesso público encontrado na internet que pudessem auxiliar na compreensão do passado e enriquecer o panorama desejado sobre o desenvolvimento da dança contemporânea na cidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas entrevistas foram realizadas algumas perguntas para os sujeitos de pesquisa dando a liberdade de expressar tudo aquilo que achavam necessário dizer, de acordo com a temática abordada: a dança contemporânea em Maringá ao longo da história.

A escolha dos sujeitos de pesquisa se deu de acordo com a sua participação nas primeiras escolas de danças da cidade e o fato de serem lembrados e citados pela profissional consultada no momento inicial da busca.

Durante a entrevista, uma das perguntas tratou sobre o primeiro contato com a dança contemporânea que elas tiveram em Maringá. Segundo Nara Dutra, ela teve seu primeiro contato na escola de dança da professora Nielici Camargo, já a Janayna Barboza teve seu primeiro contato com a modalidade na escola de dança da Nara Dutra.

[...] eu tive contato pela primeira vez com a professora Ciça, Cecília Gama, que coreografou um trio para a Nielici Camargo, que eu era bailarina da Nielici Camargo, então meu primeiro contato foi nesse trio [...] – Trecho da entrevista de Nara Dutra.

Em Maringá foi com a Nara Dutra que eu fazia aulas de outras danças ne, fazia aula de Jazz e de Ballet, aí eu fui convidada a iniciar dança contemporânea [...] e junto entrar no grupo profissional, então foi a partir dela. – Trecho da entrevista de Janayna Barboza.

A entrevistada Ana Clara Poltronieri teve seu primeiro contato na Escola de Dança Daisa Poltronieri, academia de sua mãe. Por sua vez, em sua entrevista Daisa relata sobre ter tido o primeiro contato com a dança contemporânea através do professor Carlos Agueiro, que atuava na sua academia nas aulas de ballet clássico em 1991, e foi através dele que foi buscando incorporar mais essa modalidade em sua academia trazendo sempre professores e coreógrafos de fora.

A minha mãe [Daisa] tinha uma academia de dança chamada Daisa Poltronieri, então eu cresci dentro de uma escola de dança e sempre fazendo diversas modalidades, aí teve um ano que minha mãe trouxe para Maringá uma “mina” que chama Larissa, do Rio Grande do Sul para trabalhar dança contemporânea com a gente – Trecho da entrevista de Ana Clara

Quando questionadas sobre como acreditavam que a dança contemporânea surgiu/se instalou em Maringá, Janayna Barboza e Nara Dutra citam o nome da professora Nielici Camargo como uma precursora da dança contemporânea na cidade.

Eu acredito que tenha sido ali com a professora Nielice Camargo, porque ela tinha um grande contato com o pessoal de fora, ela sempre teve esse contato com o pessoal de fora então ela trazia muitas pessoas, trazia pessoal de Curitiba, as vezes trazia pessoal de São Paulo, pessoal ali de Santa Catarina, então eu acho que ela foi uma grande precursora dança contemporânea sabe, ela que foi tentando fazer os alunos conhecer mais modalidades - Trecho da entrevista de Janayna Barboza

Inclusive, o mesmo relato foi dado pela própria Nielici que, em sua fala, afirma:

Quem começou a dança contemporânea aqui em Maringá fui eu (risos), desde o tempo que você marcou essa entrevista eu comecei a fazer um levantamento, então na verdade quem começou, as primeiras academias que tinham era a dona Roseli do [Colégio] Regina Mundi e eu, mas a Roseli ficava mais no [ensino dos estilos] espanhol e no clássico já eu ficava no clássico, o moderno, no jazz e aí eu comecei o contemporâneo. – Trecho da entrevista de Nielici Camargo.

Por outro lado, Ana Clara Poltronieri em sua entrevista, acredita que sua mãe Daisa Poltronieri foi uma das primeiras professoras a trazer essa modalidade para a cidade de Maringá. E quando questionada sobre o surgimento da dança contemporânea em Maringá, Daisa Poltronieri se intitula como precursora da modalidade em 1991 quando juntou seu conhecimento de cursos realizados fora de Maringá com a presença de professores e coreógrafos de outras cidades para trabalhar contemporâneo em sua academia.

[...] foi eu fazendo cursos fora e trazendo para dentro da minha escola, montando pequenas coreografia, e daí comecei a chamar coreógrafo de fora, eles montavam aulas, coreografias e essas aulas eu passava com os alunos. – Trecho da entrevista de Daisa Pontronieri

Entre a década de 80 e 90 a comunicação acontecia de forma mais lenta e precária, tendo apenas acesso as TVs, rádios ou a partir/por meio de cartazes para publicar eventos e apresentação de suas academias de dança, por conta disso, verificamos que dois grandes nomes da dança da cidade se intitulam como precursoras da dança contemporânea em Maringá. Considerando as datas informadas pelas mesmas, em relação ao ano que trouxeram a modalidade para a cidade, podemos perceber que a academia da Nielice Camargo teve o primeiro contato com 1984 já a academia da Daisa Poltronieri em 1991.

A dança contemporânea tem como base os precursores da dança moderna como Isadora Duncan, Rudolf Laban, Mary Wigman, Martha Graham e Trisha Brown, estudiosos, bailarinos e coreógrafos que ao longo de sua vida realizaram diversas pesquisas e coreografias voltadas a dança moderna e a dança contemporânea, trazendo ao mundo um novo olhar para o corpo e como podemos utilizá-lo para expressar nosso sentimento.

Com o passar do tempo foram surgindo diversos nomes importantes para dança contemporânea como Pina Bausch conhecida principalmente pelas suas coreografias baseadas nas experiências de vida dos bailarinos e Klauss Vianna bailarino e coreógrafo brasileiro que ao longo de sua vida desenvolveu um método próprio de expressão corporal chamada Técnica Klauss Vianna que atualmente é muito utilizadas em estudos corporais na área da dança contemporânea.

Pensar em dança contemporânea requer compreender o contexto no qual a dança existe e está inserida, a capacidade de articular um pensamento do contexto, o pensamento dos corpos dançantes e sua complexidade. (José, 2011, p.4).

Quando remontamos o surgimento da dança contemporânea em Maringá, Nielici Camargo e Daisa Poltronieri, citam um nome muito importante para a modalidade no Brasil.

(...) eu dei o primeiro Workshop de dança contemporânea na cidade em 84 com o Mario Nascimento. – Trecho da entrevista de Nielici Camargo

[...] eu tinha trazido o coreógrafo conhecido nacionalmente que é o Mario Nascimento, ele ainda veio para cá e montou uma coreografia de jazz, ele ainda trabalhava com jazz, e aí depois disso em 1992 ele veio e montou um trabalho(...) nesse ano de 1992 ele montou uma coreografia de conjunto chamado Pintura Viva (...) -Trecho da entrevista de Daisa Pontronieri

O primeiro contato que a cidade teve com a dança contemporânea foi há 37 anos, com um Workshop ministrado pelo bailarino, coreógrafo, diretor e professor Mário Nascimento. Mário é um dos coreógrafos brasileiros que mais se inspirou na pesquisa musical realizando na maioria das vezes apresentações com som ao vivo.

Apesar de Maringá ter recebido como primeiro Workshop com um coreógrafo tão renomado na área da dança contemporânea como o Mário Nascimento, a modalidade passou por diversas dificuldades por iniciar em um momento que a dança não era tão valorizada na cidade.

O primeiro linóleo⁴ quem comprou em Maringá fui eu, que comprei o linóleo porque ninguém sabia o que era, quando eu falei que precisava de um linóleo eu quase apanhei (risos). Ninguém sabia o que era, ninguém sabia nem o que era coxia⁵, porque tinha uma atuação muito grande, na época, de teatro, mas dança era muito pouco, então esse linguajar técnico para dança ninguém conhecia, conhecia a do teatro. – Trecho da entrevista de Nielici Camargo.

Em algumas das suas falas, Nielici Camargo cita a falta de apoio da Prefeitura de Maringá na época em relação à dança. As situações de atuação na área eram precárias, existiam poucos lugares para as apresentações como, por exemplo, o Cine Horizonte, que teve sua primeira estrutura feita de madeira em 1950 e reestruturado em 1966 funcionando até o final da década de 1990 e o Cine Teatro Plaza que segundo o site Maringá Histórica (2017), foi fundado em 1971 e funcionou até 2009. A estrutura que ainda não atendia e entendia a importância da dança fazia com que as apresentações ocorressem nas ruas sem nenhuma proteção no asfalto.

Com o passar do tempo, foram surgindo na cidade novas academias de dança, novos teatros e novas leis culturais e a cidade foi “abrindo seus olhos” para a dança e a acolhendo. Segundo o site da Prefeitura do Município de Maringá (s.d) houve a construção do primeiro teatro municipal da cidade, o Teatro Barracão (conhecido também como Teatro Banestado) em 1989, que surgiu por meio de um projeto chamado Projeto Barracão de

⁴ **Linóleo:** Revestimento para piso impermeável levemente emborrachado, utilizado muitas vezes em teatros e salas de dança trazendo uma maior segurança para os bailarinos.

⁵ **Coxia:** Também chamada de bastidores é o lugar situado dentro da caixa teatral, mas fora de cena, em que o elenco aguarda sua deixa para entrar no palco.

Cultura, obra do Governo do Estado/Secretaria de Estado de Cultura, que construiu uma série de teatros seguindo o mesmo modelo.

Alguns anos depois contruiu-se o Teatro Reviver, em 1992, com recursos captados junto aos empresários de Maringá, a partir da Lei Sarney n. 7.505, que foi elaborada e promulgada em 1986 pelo então presidente da República José Sarney. Foi a primeira legislação federal de incentivo fiscal à produção cultural. Atualmente, o local se chama Teatro Reviver Magó em homenagem a artista, bailarina, capoeirista, ativista e coreógrafa Maria Glória P. Borges que faleceu em 2020, e marcou significativamente a história da dança no município. “A fachada do Teatro Reviver recebeu a placa com sua nova denominação, Teatro Reviver Magó. Esta é uma das homenagens prestadas pelo município à bailarina maringaense Maria Glória Poltronieri Borges, vítima de feminicídio no ano passado.” (Maringá Mais 2021).

Em 1996 houve a construção do Teatro Callil Haddad, considerado o maior teatro da cidade, compondo em sua estrutura além do palco e da plateia, salas de dança e a Secretaria Municipal da Cultura.

Em contrapartida, nas falas da participante da pesquisa Janayna Barboza, podemos notar que a falta de conhecimento/distanciamento sobre a modalidade se estendeu em média até o ano de 2006, quando começou seu contato com a dança contemporânea. Ela cita que essa modalidade na época era muito nova e mesmo tendo o contato com a dança contemporânea ela não sabia ainda da existência de outros grupos na cidade.

[...] não era algo muito difundido, muitas pessoas não sabiam o que era dança contemporânea, parecia que a gente estava abrindo terreno para vir as coisas, o outro pessoal. – Trecho da entrevista de Janayna Barbosa

Embora a dança, de modo geral, estivesse crescendo e se destacando na cidade, a dança contemporânea ainda era uma modalidade pouco conhecida, porém isso não impediu que alguns grupos fizessem história nos anos 2000 levando o nome da cidade para competições fora de Maringá. O Grupo Cia de Dança Erastos, criado em 2002 pela professora e coreógrafa Nara Dutra, participaram de diversas apresentações e competições ao longo dos anos e atualmente ainda é ativo na Academia de Ballet Nara Dutra.

“[...]Item uma pessoa que tinha o grupo há bastante tempo que é a Nara Dutra, não posso falar que fiz aula de dança contemporânea com ela especificamente, mas é uma pessoa que sempre teve o grupo né o Erastos, sempre está com esse trabalho bem interessante desde sempre” - Trecho da entrevista de Ana Clara

Podemos citar aqui também a CLATÉ – Companhia de Dança, criada por Janayna Barbosa em 2013 ou o projeto de dança contemporânea da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que foi criado em 1992 pela professora Aurilene Aparecida da Cruz Meneguetti, que segundo o Jornal da UEM (2010) proporcionava aulas para os acadêmicos e a comunidade maringaense com um preço mais acessível. Dentre esses grupos que

surgiram e ainda vem surgindo na cidade, Maringá foi palco para diversas apresentações de grandes grupos da dança contemporânea brasileira.

[...] eu lembro de pequenininha eu assisti a “Tatiana” Cia Deborah Colker, faz muitos anos, devia ter uns 12 anos que eu assisti o primeiro espetáculo da dela em Maringá (...) Lembro muito do Ballet do Teatro Guairá, muitas vezes, no Callil também, trabalhando não só o clássico porque eles têm essa dupla bem forte né, a dança contemporânea e o clássico (...) - Trecho da entrevista de Ana Clara

[...] tinha assim grupos que vinham, companhias que vinham de fora, que nem eu falei da Verve, que inspirava a gente, é, depois a companhia de São Paulo, A Cia 2, G2 do Guairá, que era de dança contemporânea que vinha, o Ballet de Londrina, super inspirador (...) - Trecho da entrevista de Nara Dutra.

Durante a entrevista, quando questionadas sobre fatos e fatores que influenciaram nesse desenvolvimento da dança contemporânea em Maringá, foi citado que a criação do curso de Artes Cênicas na Universidade Estadual de Maringá em 2010, auxiliou a difundir um pouco mais a modalidade na cidade, por utilizá-la em algumas das suas disciplinas curriculares como a Expressão Corporal.

Também foi lembrado que o surgimento do projeto da Prefeitura Municipal denominado “Convite à Dança” que segundo Santos (2016) é um projeto que disponibiliza gratuitamente apresentações de teatro, música, dança e cinema semanalmente, ajudou muito a influenciar as pessoas a criarem mais espetáculos e se profissionalizarem mais na dança.

“[...] o projecT.aTo que a Maria Gloria fez, fizemos juntas né e o projecT.aTo foi muito interessante porque o nosso foco era trazer pessoas, como nosso foco é a improvisação e a dança contemporânea, trazer essas pessoas para somar e abrir também a cabeça de quem vem e soma nesse projeto e faz as aulas gratuitamente porque é um projeto muito grande e gratuito né que durou mais de 6 meses pelo Aniceto Matti [...] Trecho da entrevista de Ana Clara

Mesmo com a existência de vários projetos, teatros sendo construídos e academias de dança incorporando o ballet contemporâneo como uma das suas modalidades, nas discussões com Janayna Barbosa sobre a dança contemporânea na atualidade há resquícios de que ela ainda não é muito conhecida e valorizada, mas comparado à quando ela começou é notório seu desenvolvimento. Em sua fala ela aponta que a dança contemporânea ainda não chegou no seu ápice na cidade e que ela tem muito o que crescer ainda.

[...] porque muitas pessoas não conhecem, não entendem, nunca viram, tem dúvidas, porque eu acho que para algo chegar no seu ápice o pessoal deveria pelo menos entender o que é pela menos saber a diferença de dança contemporânea e ballet, muitas pessoas nem sabem, acho que esta jovem, a dança contemporânea é adolescente aqui [...] - Trecho da entrevista de Janayna Barbosa.

Em contrapartida, Ana Clara Poltronieri apontou que a modalidade vem ganhando bastante força na cidade, que as pessoas estão cada vez mais abertas ao “novo”, e que sentiu nos últimos anos uma compreensão melhor da sociedade em relação ao trabalho que ela desenvolve.

Nielici Camargo, por sua vez, relata que acredita que a dança contemporânea esteja até melhor que o ballet clássico, por ser uma modalidade mais acessível ao público tanto em relação às técnicas quanto financeiramente falando.

Essa democratização da dança é também citada pela Nara Dutra em suas falas discutindo como a dança contemporânea abraça a todos sem julgamento.

(...) então ela é muita mais democrática e muito mais versátil e hoje ela está mais florida, com certeza. - Trecho da entrevista de Nara Dutra

Em cada fala das entrevistadas percebe-se o carinho e a importância que elas dão à modalidade. Quando questionadas sobre como elas definiriam a dança contemporânea, falas do tipo “é a dança da liberdade”, “ela é versátil” e “não precisa estar dentro de um padrão” foram recorrentes, elas afirmaram o que foi apontado na discussão anterior, de como a dança contemporânea está aberta para todos que querem dançar, de como essa modalidade traz uma liberdade e um autoconhecimento incrível para quem a pratica, de como é uma modalidade muito importante e que merece reconhecimento.

[...] a dança contemporânea me deu essa abertura na mente de que é possível dançar uma coisa bela, cheia de técnica, mas também livre [...] se não fosse a dança contemporânea, abrindo minha mente, me tirante pra fora da caixa talvez eu teria mudado de área, eu não dançaria mais, porque clássico é muito rígido, ele bate na nossa cara e a dança contemporânea me acolheu bem fortemente. - Trecho da entrevista de Ana Clara

Nara Dutra em sua fala fixa mais na versatilidade da dança contemporânea, como ela consegue abranger várias vertentes, técnicas e modalidades diferentes em uma só dança, a forma que um bailarino(a)/coreógrafo(a) pode juntar sua bagagem artística e criar sua própria linguagem coreográfica.

[...] a dança contemporânea hoje, nesse momento é meu eu artista que utilizo de outras vertentes como dança moderna, métodos Feldenkrais, Eutonia, Lester Horton, para trabalhar essa nuance e improvisação direcionada [...] - Trecho da entrevista de Nara Dutra

Parafraseando Daisa Poltronieri em uma de suas falas, a dança contemporânea é a busca à sua própria essência, quando você respira você já está dançando, é quando você escuta seu corpo e transmite esse sentimento através da dança. Não há a necessidade de ter um corpo “clássico”, restrito a padrões, precisa apenas do ser, do que ele sente e daquilo que ele pode passar para o seu próximo. Como relatado nas discussões acima, a dança que te tira da zona de conforto, é a dança da liberdade.

CONCLUSÃO

Levando em consideração o propósito central do trabalho que foi reconstruir a história da dança contemporânea em Maringá através de falas de atores sociais importantes para a área, podemos perceber que os objetivos desse trabalho foram alcançados durante seu desenvolvimento. Foi possível identificar atores sociais que puderam participar e contribuir com a pesquisa com informações e registros imagéticos, identificamos locais, fatos e fatores que influenciaram para a consolidação da dança contemporânea na cidade e compreendemos como a dança contemporânea surgiu em Maringá e como se encontra no contexto atual.

Entendemos no decorrer da pesquisa que a modalidade surgiu na cidade entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, por intermédio das professoras Nielici Camargo e Daisa Poltronieri através da vontade de sempre trazer coisas novas para as suas academias de dança. Com o decorrer dos anos a dança contemporânea foi se expandindo e criando raízes em diversos lugares de Maringá.

Acreditamos que esse trabalho abre espaço para que novas pesquisas possam surgir em relação a essa área, talvez, buscando mais atores sociais para complementar essa grandiosa história que a dança contemporânea tem em Maringá, abrindo novas discussões e apresentando novos resultados.

Durante o estudo encontramos algumas limitações como, por exemplo, a falta de pesquisas relacionadas a dança contemporânea existentes em relação ao contexto regional almejado, que dificultou no começo da elaboração da pesquisa. Além do mais, destaca-se o fato das entrevistas terem sido realizadas de maneira online, pois sabemos que, quando realizada pessoalmente, as possibilidades de riqueza de conteúdo fornecido pelo entrevistado bem como as chances deles se sentirem mais à vontade são maiores, inclusive talvez ou pudessem até compartilhar documentos ou imagens que fariam diferença significativa para o trabalho. Podemos citar também a dificuldade de comunicação com as entrevistadas, pelo fato de tudo ter sido realizado pelo meio online, muitas vezes algumas não respondiam ou demoravam dias para responder e isso interferiu na realização das entrevistas que acabaram acontecendo mais tarde. Além do mais, nem todas as citadas na busca inicial puderam ser entrevistadas, o que nos limita aos olhares parciais dos atores sociais envolvidos.

Por fim, percebemos a importância de abordar esse lado histórico da dança contemporânea na cidade para que possamos entender como, quando e de que forma surgiu essa linha de pensamento dançante na cidade, e assim “abrindo os olhos” da sociedade maringaense de que a dança contemporânea é livre, aberta e acessível, e que possibilita ao dançarino a possibilidade de compreender que não é preciso nos prender a padrões e medos, que podemos utilizar dos nossos sentimentos e pequenos gestos para dançar, a dança contemporânea é o todo só basta a gente enxergar.

REFERÊNCIAS

CINE TEATRO PLAZA. Maringá Histórica (2017) Disponível em: <https://www.maringahistorica.com.br/index.php/2017/05/vlog-cine-teatro-plaza.html> . Acesso em: 27, Mar de 2021.

DINIZ, I. K. D. S.; DARIDO, S. C. **Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de Educação Física do Brasil**. Revista da Educação Física/UEM, v. 26, n. 3, p. 353-365, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/25385> Acesso em: 04, Fev, 2021.

GARCIA; A.; HAAS, A. N. **Ritmo e dança**. Canoas: Ulbra, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

IZUMI, C. M.; MARTINS JUNIOR, J. **A relevância do folclore nas escolas municipais: um estudo sobre a dança folclórica**. Iniciação Científica Cesumar. v. 8, nº 2, p. 111-117, 2006.

JOSÉ, A. M. D. S. **Dança contemporânea: em conceito possível?** In. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 5. São Cristóvão, 2011.

KLAUSS Vianna. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349623/klauss-vianna>>. Acesso em: 01 de abr. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

LARA, L. M.; VIEIRA, A. P. **Em foco ... o corpo que dança: experiências docentes e intersubjetividades desafiadas**. In: Larissa Michelle Lara. (Org.). Abordagens socioculturais em educação física. Maringá: EDUEM, 2010, p. 137-182.

MAIA, M. A. C. Estudo da influência de um programa centrado na dança de salão sobre o desempenho motor de escolares de 8 a 10 anos de idade. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado Em Educação Física UEM-UEL, n. de pag 186. 2009

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27. 1990/1991.

MILLER, J. **Qual é o corpo que dança?** dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MÁRIO Nascimento. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa369580/mario-nascimento>>. Acesso em: 25 de Mar. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

OLER, T. L. **Estudos da arte da dança contemporânea no brasil: Entre corpos, racionalidades e realidades locais**. Conclusão dos trabalhos do curso de Graduação em Educação Física – Universidade de Maringá – UEM, 2013.

PERES A.T; RIBEIRO D. M, D; MARTINS JUNIOR J. **A dança escolar de 1ª a 4ª série na visão dos professores de educação física das escolas estaduais de Maringá**. Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. 2001.

PINA BAUSCH in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [consult. 2021-04-01 14:54:12]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/\\$pina-bausch](https://www.infopedia.pt/$pina-bausch)

ROMAS, G. V.; LOPES, M. C. R.; SOUZA, V. F. M. **Análise do perfil socioeconômico e motivacional dos praticantes de dança de salão em Maringá-PR**. Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar. 2009.

SANTOS, A.C.B. **O Projeto Cultural “Convites” na cidade de Maringá**: Uma análise diagnóstica a partir dos agentes envolvidos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SANTOS, L. P.; **(In)Vestindo Discursos: Um Estudo Sobre O Figurino Em Obras De Dança Contemporânea**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Da Bahia. Salvador 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/27477/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Leandro%20Pereira%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

SBORQUIA, S. P.; PEREZ GALLARDO, J. S. **A dança no contexto da educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, 120p.

SILVA, A. H.; BONORINO, K. C. **IMC e flexibilidade de bailarinas de dança contemporânea e ballet clássico**. Fitness & performance journal, n. 1, p. 48-51, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28295935_IMC_e_Flexibilidade_de_Bailarinas_de_Danca_Contemporanea_e_Ballet_Classico. Acesso em: 05, Fev, 2021.

SILVA. M. C. **História oral na Educação Física**. Goiás. 2011.

SILVA, N. Sueli. Cultura: compromisso com a comunidade. **Jornal da UEM**, 2010. Disponível em: <http://www.jornal.uem.br/2011/index.php/edicoes-2010/81-jornal-93-agosto-2010/638-cultura-compromisso-com-a-comunidade>. Acesso em: 13, mai. 2021.

TOLEDO, E. DE; SCHIAVON, L. M.; SARÔA, G.; FIORIN-FUGLSANG, C. M. **As contribuições das pesquisas em história oral para o desenvolvimento da ginástica**. Conexões, v. 10, p. 115-131, 6 dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637665>. Acesso em: 5 fev. 2021.

ZOTOVICI, S. A. **Um olhar fenomenológico da linguagem do movimento por meio da dança / Sandra Aparecida Zotovici**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP: s.n.,2001.

PERCEPCIÓN Y MEMORIA EN LOS PROCESOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA

Data de aceite: 01/03/2024

Lucila Ragtenberg

Doctora en Procesos Creativos por el curso de Comunicación y Semiótica de la PUC-SP. Profesora de las Instituciones de Educación Superior PUC-SP y UNESP. Líder del Grupo de Investigación Investigación, Creación, Transcreación y Voz (PUC-SP)

Rogério Rauber

Doctor y Mestre por el Instituto de Artes da UNESP y Mestre por la Universidad de Granada (España). Grupos de pesquisa L.O.T.E y Criação, Transcrição e Voz. Colectivo artístico En Los Bordes

Este trabajo se realizó con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

RESUMEN: La percepción presenta protagonismo en los estudios sobre la actividad artística. Enfocando los temas de sensación, memoria, imaginación y aspectos relacionales, discutiremos la percepción artística tal como comprendida

por Cecilia Salles en la Crítica de Procesos y en las Redes de la Creación, así como por Charles S. Peirce en su teoría perceptiva, relacionando conocimiento y procesos creativos. La teoría ecológica de la percepción de James Gibson se reveló complementaria a la teoría peirceana y será analizada en sus aspectos de mutualidad, *affordances*, variantes/invariantes y sintonización.

PALABRAS-CLAVE: Memoria. Percepción. Procesos de creación.

RESUMO: A percepção desempenha um protagonismo nos estudos sobre a atividade artística. Enfocando os temas da sensação, memória, imaginação e aspectos relacionais, discutiremos a percepção artística tal como compreendida por Cecilia Salles na Crítica dos Processos e as Redes da Criação, bem como por Charles S. Peirce em sua teoria perceptiva, relacionando conhecimento e processos criativos. A teoria ecológica da percepção de James Gibson se revelou complementar à teoria peirciana e será analisada em seus aspectos de mutualidade, *affordances*, variantes/invariantes e sintonização.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Percepção. processos de criação.

PERCEPCIÓN ARTÍSTICA Y MEMORIA AFECTIVA

En este artículo profundizaremos en temas que tuvieron sus reflexiones iniciales desarrolladas en nuestra tesis doctoral¹ y en nuestro trabajo de fin de máster². Al enumerar los diversos aspectos que intervienen en los procesos creativos, como la memoria, la sensación, la imaginación, la afectividad y la percepción, se observa una compleja interconexión entre ellos, que también se manifiesta en las relaciones entre artista, obras, otros artistas, historia del arte y usuarios. Tales relaciones forman el sistema del arte, compuesto por múltiples redes, con diferentes niveles e intensidades de conexión: redes espaciales, temporales, biológicas y culturales. El artista produce en estas redes, inmerso en los estímulos, influencias y exigencias de la fuente abundante e inagotable de la que recibe inducciones poéticas, repertorio, materiales y procedimientos. Su trabajo será devuelto al sistema de arte e incorporado, rechazado o ignorado. Si se incorpora, provocará cambios en las redes del sistema e influirá en otros artistas. A partir de ahí, repercutirá en actividades directa o indirectamente vinculadas al arte, como el diseño, la arquitectura, la moda, los medios de comunicación, la gastronomía e incluso en la sociedad como un todo. Por eso el proceso creativo presenta tantas singularidades imaginativas, afectivas, sensoriales, memoriales y perceptivas. Para la investigadora de procesos de creación Cecilia Salles, la percepción artística se entiende como una transformación creativa. Según la autora, en la mediación que el artista establece con las redes en las que está inmerso, la percepción artística presenta aspectos de calidad sensible e inferencialidad:

[percepción artística:] Actividad creativa de la mente humana, que es una **acción transformadora**. [...] Las percepciones interactúan con la experiencia pasada, por lo que **no están divorciadas de la memoria**. Las sensaciones tienen un **papel amplificador**, permitiendo que ciertas percepciones permanezcan en la memoria.³ (SALLES, 2010, p. 23, énfasis nuestros)

La percepción artística puede entenderse como un abordaje abierto, flexible y resignificante del mundo y de la vida. Al establecer vínculos poéticos con lo que sería, para el sentido común, “la realidad desnuda y cruda”, el artista expande y modifica su ambiente. Al agregar cualidades sensibles, garantiza permanencia y potencia a sus visiones del mundo. Al enraizar estas visiones en el tiempo (memoria), las cualifica, permitiéndoles asumir la condición de instrumentos cognitivos y, por tanto, de importantes diferenciales para la supervivencia de nuestra especie.

Entre las interacciones gestionadas por la percepción artística que, al provocar inducciones poéticas son también fuente de recursos cognitivos, está la memoria afectiva. Ella fue conceptualizada en el trabajo de Jean- Yves Tadié y Marc Tadié como “aquella que

1 TRAGTENBERG, 2012

2 RAUBER, 2015

3 Nuestra traducción. En el original: “[percepção artística:] Atividade criadora da mente humana, que é uma ação transformadora. [...] As percepções interagem com a experiência passada, portanto, não é [sic] divorciada [sic] da memória. As sensações têm papel amplificador, permitindo que certas percepções fiquem na memória.”

nos hace experimentar, ante la evocación de un recuerdo, un sentimiento, una impresión, una sensación”.⁴ (TADIÉ, 1999, p. 177) Allí tenemos una similitud con el objeto artístico y los procesos creativos, que también son detonantes de emociones, reflexiones, acciones y conocimientos. Existe una relación simbiótica, de potenciación recíproca, entre la percepción artística y la memoria afectiva.

Jean-Yves Tadié y Marc Tadié describen un tipo de memoria afectiva: la memoria sensible. Al provocar sensaciones que emergen de otras, la memoria sensible se manifiesta incluso sin ningún recuerdo consciente del momento en que fue vivida. Pura sensación, solamente. Sensación de un momento anterior. Como si se cruzara una línea temporal, vivenciada de manera similar a ese instante, su presencia es inconfundible. No se trata solo de una sensación a ser revivida, sino que parece ser la que se sintió anteriormente, regresando por circuitos psicofísicos. Un recuerdo inconsciente, pero con sorprendente vivacidad y presencia contundentes:

No es el recuerdo imaginado de la sensación que sentimos en una época, es ella misma que resurge. La suave caricia de una piel sedosa... El pinchazo de una aguja... La verdadera memoria afectiva sólo existe en la medida en que nos hace **sentir en el presente la emoción sentida en el pasado, idéntica y también intensa**.⁵ (TADIÉ, 1999, p. 189, énfasis nuestros)

En este momento de percepción inconsciente, pero intenso de percepción, la calidad de lo percibido es algo físico, corporal. Según los autores, primero nos toma una impresión. En un segundo paso, podremos tomar conciencia del hecho que se origina en la sensación, aunque esto puede no suceder. Por lo tanto, la memoria sensible, cuando se dispara por dispositivos inconscientes y nos toma por sorpresa, actúa de forma diferente a una memoria romántica, que intencionalmente busca provocar la reanudación de un conjunto de sentimientos a los que nos gustaría acceder.

La memoria imaginativa, otro tipo de memoria afectiva, trata la sensación de manera diferente a la sensible. Ella sería la responsable por la imaginación en la que la impresión recordada parece traer la carga afectiva vivida anteriormente. Parece...

Pero en realidad, esta carga no regresa tal cual. Lo que emerge, en este caso, es la carga relacionada al momento presente. Cecilia Salles comenta sobre una “memoria adúltera”, refiriéndose a la memoria que no recupera lo vivido. Esta memoria reconstruye con emociones, deseos e imaginación, algo pasado, al “repensar experiencias pasadas con imágenes de hoy”.⁶ (SALLES, 2011, p. 104) Esta memoria imaginativa es señalada por los dos autores franceses como siendo una de las más accionadas, señalando también que no existe una fidelidad integral entre nuestra memoria y los hechos. Siempre será, como

4 Nuestra traducción. En el original: “La mémoire affective est celle qui nous fait éprouver, à l’évocation d’un souvenir, un sentiment, une impression, une sensation.”

5 Nuestra traducción. En el original: “C’est ne plus le souvenir imagine de la sensation que nous ressentions à l’époque, c’est elle-même qui resurgit. La douce caresse d’une peau satinée... La piqûre d’une aiguille, la mémoire affective vraie n’existe qu’à la mesure où elle nous fait ressentir dans le présent l’émotion ressentie dans le passé, identique et aussi intense.”

6 Nuestra traducción. En el original: “repensar com imagens de hoje as experiências do passado.”

mucho, una fidelidad condicional. A partir de ahí, podemos inferir que lo que le sucede a nuestra memoria es lo que le sucede a nuestras percepciones: ambas son susceptibles y provocadoras de contaminaciones subjetivas, tributarias e inductoras de interpretaciones, pasivas y activas en sus transformaciones cualitativas y cuantitativas. Todas estas relaciones se potencializan simbióticamente, embarazadas de poeticidad.

PERCEPCIÓN Y PEIRCE

En los estudios sobre procesos creativos y en el diálogo entre percepción y memoria que forman parte de la Crítica de Procesos y de las Redes de Creación (así son denominadas las investigaciones de Cecilia Salles), algunas nociones son importantes. Una de ellas es la no linealidad del trabajo artístico: él se compone de idas y venidas, de retrocesos aparentes, de supuestos avances que no se efectivizan, por transversalidades, por contaminaciones, por esperas fecundas o no, por logros o fracasos. También importante es la ausencia de una jerarquía entre los hechos: los acontecimientos aparentemente de menor importancia pueden resultar muy potentes, y viceversa.

Otra noción importante, que abordaremos más adelante, fue conceptualizada por Charles S. Peirce como abducción. Puede ayudarnos a comprender cómo la memoria afecta y se ve afectada por nuestras percepciones. La abducción, el “método de lo descubrimiento”, fue señalada por el fundador de la semiótica como uno de los tres tipos de razonamiento lógico mediante el cual formamos una hipótesis para algo que aún no se ha explicado. Los otros dos tipos son inducción y deducción; la primera sirve solo para confirmar o no hipótesis; la segunda comprueba la posibilidad. La abducción, en cambio, sugiere posibilidades identificando regularidades en los hechos observados, haciendo una especie de juicio intuitivo, ayudado por la imaginación y la creatividad. Según Peirce, solo la abducción introduce nuevas ideas. Es posible un paralelo entre la abducción y el proceso de recolección sensible en la percepción artística, como indica Cecilia Salles:

[...] es verdad que los diferentes elementos de la hipótesis estaban previamente en nuestra mente, pero es la idea de colocar junto lo que nunca habíamos soñado colocar junto lo que hace **surgir súbitamente** la nueva sugerencia ante la hipótesis de nuestra contemplación.⁷ (SALLES, 1990, p. 79, énfasis nuestros)

En el trabajo artístico, numerosos descubrimientos surgen a partir de actitudes aparentemente irracionales o aleatorias, que subvierten la lógica y el buen criterio, trazando caminos incómodos, desafiantes y desconocidos. Es lo que marca la diferencia entre un artista y un mero fabricante de cosas bellas o útiles: el artista va en contramano del sentido común, deambulando en busca de respuestas a preguntas que aún no han sido siquiera

⁷ Nuestra traducción. En el original: “[...] é verdade que os diferentes elementos da hipótese estavam anteriormente em nossa mente, mas é a ideia de colocar junto o que nunca tínhamos sonhado colocar junto que faz surgir subitamente a sugestão nova diante da hipótese da nossa contemplação.”

formuladas. Pero esta aventura no se desarrolla a la ligera. Es inseparable de una mirada atenta, que busca reconocer todo lo que escaparía al observador común. En este sentido, vale la pena trazar un paralelo entre abducción y serendipia, concepto que aparece en los estudios de otro investigador brasileño en el proceso creativo, como Charles Watson, pero que está ausente de las reflexiones de Cecilia Salles. Serendipia es la palabra que designa descubrimientos aparentemente casuales. Es el término acuñado en 1754 por el novelista Horace Walpole a partir de “Los tres príncipes de Serendip”, una leyenda oriental sobre notables descubrimientos en el transcurso de un viaje que no estaban relacionados con el objetivo inicial, pero que fueron posibles gracias a la receptividad de los viajeros a los nuevos eventos. Es, por lo tanto, una condición de la curiosidad y del reconocimiento de las sorpresas, así como de la capacidad de interpretarlas. Para ejemplificar, podemos mencionar el “descubrimiento” de la gravedad de Newton y la invención de la penicilina por Fleming. Una de las diferencias entre la abducción y la serendipia es que en la segunda el carácter de “accidente” es más llamativo, mientras que en la primera los descubrimientos surgen a través de procesos que conscientemente utilizan y provocan la aleatoriedad. La naturaleza del proceso de abducción es retomada por Santaella, quien comenta, basándose en la teoría de la percepción *peirceana*⁸, la proximidad entre la abducción y el juicio perceptivo, así como los aspectos críticos que los diferencian:

[...] la abducción es una especie de juicio de percepción, o, mejor dicho, ambos son exactamente similares hasta cierto punto del proceso, solo separándose al final. El resultado de la abducción, la hipótesis o conjetura, puede ser objeto de crítica, mientras que, por otro lado, sería tan absurdo criticar un juicio perceptual como sería ridículo criticar el crecimiento de nuestro cabello.⁹ (SANTAELLA, 2004, p. 118).

Aquí tenemos una reafirmación del carácter aparentemente aleatorio y absurdo de los procesos que provocan las abducciones. La crítica, herramienta imprescindible para el conocimiento, no puede dejar de ser también una protagonista del proceso creativo. Sin embargo, el artista puede permitir que la crítica asuma el papel autoritario de un censor. O, de otra manera, que asuma un papel colaborativo, atenta a los deslices de la repetición de viejas fórmulas. El artista puede entregarse a los imperativos inhibidores o puede dejar su crítica en suspensión, para permitir arrobos creativos.

La Crítica de Procesos propuesta por Cecilia Salles tiene una base *peirceana*. La traducción permanente de signos, llamada *semiosis*, permite un flujo continuo de interpretaciones donde la reflexión sobre la percepción revela la multiplicidad de texturas a

8 Para obtener más información sobre la teoría de la percepción de Peirce, ver “The Collected Papers of Charles Sanders Peirce”, de Charles Sanders Peirce (Vol. 7-8, Hatshorne, Charles; Weiss, Paul; Burks, Arthur (eds). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1958) y “Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica” (“Percepción: fenomenología, ecología, semiótica”) de Lucia Santaella (2012).

9 Nuestra traducción. En el original: “[...] a abdução é uma espécie de julgamento de percepção, ou melhor, ambos são exatamente similares até um certo momento do processo, só se separando no fim. O resultado da abdução, a hipótese ou conjetura, pode ser submetido à crítica, enquanto, do outro lado, seria tão absurdo criticar um julgamento perceptivo quanto seria ridículo criticar o crescimento de nossos cabelos.”

cerca de lo percibido. Algo se le impone al perceptor: una instancia de segundidad, es decir, reacción conflictiva, comparación. Vale la pena recordar que primeridad, segundidad y terceridad son categorías del pensamiento propuestas en la obra *peirceana*. La primeridad se refiere a la cualidad de los fenómenos que se presentan a la conciencia; la segundidad se refería a la relación, luego fue reemplazada por la noción de conflicto y reacción; la terceridad se refiere a la representación como mediación¹⁰. Cecilia Salles se refiere a un pasaje de la obra de Peirce¹¹, que correlaciona percepción, pensamiento y acción:

“Los elementos de cada concepto **entran en el pensamiento lógico por la puerta de la percepción y salen por la puerta de la acción intencional**; y quien no pueda mostrar su pasaporte en ambas puertas debe ser arrestado como no autorizado por la razón”. (5.211)... Esto es extremadamente claro en el proceso creativo. La puerta de percepción del escritor parece estar **totalmente abierta para recibir** lo que encuentra útil... Y la obra se manifiesta como la puerta de salida del pensamiento – la acción.¹² (SALLES, 1990, p. 103, énfasis nuestros).

La autora se refiere a la obra del escritor, pero esta apertura de la puerta perceptiva también se puede observar en el caso del artista visual y de otros creadores. En la teoría *peirceana*, el *percepto* es algo que se impone con insistencia y se presenta a la conciencia con una riqueza de cualidades. El elemento involucrado en la instancia de terceridad del *percipuum* es precisamente el juicio perceptivo, que actúa sobre el *percepto* a través de esquemas mentales propios del perceptor. Sin embargo, es necesario señalar la naturaleza del objeto dinámico del *percepto*. Él determina, en parte, la percepción. Exterior al perceptor, en su *primeridad*, está cerca de la “realidad, lo que el signo reemplaza. Nunca tenemos acceso directo a la realidad, nunca tenemos acceso directo al objeto dinámico... El objeto dinámico es algo diferente al signo, pero lo determina, porque insiste.”¹³ (SALLES, 1990, p. 21) Los juicios perceptuales se constituyen en:

[...] inferencias lógicas, elementos generalizantes que pertenecen a terceridades y que hacen que **el *percipuum* acomode esquemas mentales e interpretativos más o menos habituales**. Son los juicios perceptivos los que nos dicen, por ejemplo, que el olor que estamos oliendo es a brócoli cocido, que lo que estamos viendo es una luna llena de manera solitaria iluminando el cielo etc.¹⁴ (SANTAELLA, 2012, p. 95, énfasis nuestros).

10 Sobre las tres categorías, ver Lucia Santaella “*O que é semiótica*” (“Qué es la semiótica”) (São Paulo: Brasiliense, 1983) y también “*Panorama de semiótica: de Platão à Peirce*” (“Panorama de la semiótica: de Platón a Peirce”), de Winfried Nöth (São Paulo: Editora Annablume, 2003).

11 Nuestra traducción. En el original: “*The elements of every concept enter into logical thought at the gate of perception and make their exit at the gate of purposive action; and whatever cannot show its passports at both those two gates is to be arrested as unauthorized by reason.*”

12 Nuestra traducción. En el original: “*Os elementos de todo conceito entram para o pensamento lógico pelo portão da percepção e saem pelo portão da ação intencional; e quem não puder mostrar seu passaporte em ambas as portas deve ser preso como não-autorizado pela razão.*” (5.211)... Isso fica extremamente claro no processo criador. O portão da percepção do escritor parece estar totalmente aberto para receber o que lhe parece útil... e a obra se manifesta como a porta de saída do pensamento – a ação.”

13 Nuestra traducción. En el original: “*realidade – aquilo que o signo substitui. Nunca temos acesso direto à realidade – nunca temos acesso direto ao objeto dinâmico... O objeto dinâmico é algo diverso do signo, mas que o determina, pois insiste.*”

14 Nuestra traducción. En el original: “[...] *inferências lógicas, elementos generalizantes que pertencem à terceridades*

Esta inferencia abductiva que genera hipótesis en el proceso creativo es recurrente. El proceso perceptivo tiene lugar en el dominio del inconsciente, sin permitir un control directo. Es algo que, para Peirce, a menudo se demuestra: los procesos mentales no están todos disponibles a nuestra conciencia. Los juicios perceptuales son, por un lado, indudables. Pero, por otro lado, falibles. De ahí la necesidad de experimentar. El taller de artes visuales, el escritorio del escritor, el espacio de ensayo de música o artes escénicas, son espacios de experimentación donde se seleccionarán las mejores hipótesis formuladas en instancias perceptivas. Porque las narrativas no solo se cuentan o se presentan. Siempre se experimentan, en el dialogismo inherente al acto creativo.

PERCEPCIÓN ECOLÓGICA

Los conceptos de *affordance*, variante e invariante se desarrollaron en el contexto de la teoría de la percepción ecológica de James Gibson. Se analizan en este artículo porque se refieren a una instancia relacional contemporánea en su teoría de la percepción, que involucra mutualidad, reciprocidad y significados. Pensamos que pueden aportar una comprensión más integral de los procesos de creación, especialmente por los momentos de conflicto entre autor y obra, esferas relacionales aquí consideradas en sus aspectos de mutualidad implícita¹⁵.

Gibson desarrolló su teoría en el contexto de la visualidad. El enfoque ecológico de la percepción propuesto por él ha tenido aplicaciones en varias áreas de investigación, incluida la música¹⁶. En el campo de la psicología, constituyó una oposición al mentalismo y al behaviorismo, rechazando la fórmula estímulo-respuesta desde la fisiología y buscando una alternativa al concepto de “alma” en psicología que, según el autor, nunca funcionó.

En el libro *The Senses Considered as Perceptual Systems*, de 1966, Gibson desarrolló la teoría de un sistema perceptivo al concebir los sentidos como sistemas integrados que buscan información en movimiento, seleccionando y organizando información y guiando así al perceptor. Este sistema perceptivo correspondería a un ambiente, cuya interacción se desarrolla en mutualidad. ¿Cómo se llevaría a cabo tal relación? El autor establece su discusión en un nivel más allá de la física. Proponiendo el nivel ecológico, busca respuestas

e que fazem com que o percipuum se acomode a esquemas mentais e interpretativos mais ou menos habituais. São os juízos perceptivos que nos dizem, por exemplo, que o cheiro que estamos sentindo é de brócolis cozido, que aquilo que estamos vendo é uma lua cheia solitariamente iluminando o céu etc.”

15 Ver Gibson (1966, 1979) para un mayor desarrollo de su teoría de la percepción ecológica y Santaella (2012), quien propone un complemento sobre las teorías de la percepción, abordando los trabajos de Merleau-Ponty, James Gibson y Charles S. Peirce.

16 Para acceder inicialmente a las contribuciones del enfoque ecológico en el área del movimiento corporal en la interpretación musical, ver *Perception of expressive movement in music performance* (Percepción del movimiento expresivo en la interpretación musical) de Jane Davidson (Tesis de Doctorado. Londres: City University London, 1991). En música ver *Ways of listening: ecological approach to the perception of musical meaning* (Modos de escuchar: aproximación ecológica a la percepción del significado musical) de Eric Clarke (Nueva York: Oxford University Press, 2005). En Brasil, el concepto se ha utilizado en el área de la música electroacústica, ver *Princípios de fenomenologia para composições de paisagens sonoras* (Principios de fenomenología para composiciones de paisajes sonoros) de André Gonçalves Oliveira y Rael Toffolo (Opus. Belo Horizonte. Online, v. 14, p. 98-122, 2008).

a la pregunta sobre cómo vemos nuestro ambiente y sus características, como superficies, contornos, colores y texturas. Al preguntar cómo y no qué, Gibson nos sitúa desde el punto de vista de un pensamiento relacional entre ambiente y perceptor, lo que indica una perspectiva diferente a la búsqueda de orígenes identitarios aislados:

[...] las palabras animal y medio ambiente forman una pareja inseparable. **Cada término implica al otro.** Ningún animal podría existir sin un ambiente que lo rodeara. Igualmente, aunque no tan obvio, un ambiente implica que un animal (o al menos un organismo) esté rodeado.¹⁷ (GIBSON, 1979, p. 8, énfasis nuestros)

Si el perceptor debe moverse, el ambiente ofrece *affordances* mudas. Es decir, no habla de sus características, pero ofrece. Y actúa sobre el perceptor sin moverse. El autor enfatiza la diferenciación entre el nivel físico y el ecológico, indicando que los conceptos físicos descriptivos del mundo, como el espacio, el tiempo, la materia y la energía, no son suficientes para describir las interacciones entre el ambiente y los seres.

A nivel ecológico, el medio ambiente se describe mejor, según Gibson, en términos de medios, sustancias y superficies. Medios como aire o agua. Sustancias como materiales en estado sólido o semisólido. Y superficies que separan medio y sustancias. Las características de permanencia y cambio están relacionadas con la percepción ecológica del espacio y del tiempo. Algunos aspectos del medio ambiente y de los animales son permanentes. Otros son variantes. Según el autor, el ambiente está formado por ricas informaciones de estructura y de dinámicas invariantes. Como la impermanencia es una constante, sería preferible hablar de persistencias condicionadas a los cambios. Por lo tanto, el mismo evento tiene aspectos variantes e invariantes. La permanencia, como la variación, es relativa. Pero la permanencia sostiene el cambio. Y el cambio nos permite percibir la invariabilidad. Ejemplos dados por Gibson: invariantes de una habitación relativamente permanentes, como pisos, paredes y techos, pero que sufren cambios constantes en los muebles y en la ropa de cama. Así, un observador puede reconocer la misma habitación en diferentes ocasiones. La cara de un niño también permanece y cambia en un llanto. En estos dos ejemplos, se mantienen algunas estructuras invariantes y se pueden verificar variaciones a partir de esta permanencia.

Después de experimentos realizados en el campo de la visualidad y la luminosidad, el autor propone que un objeto sea especificado por sus invariantes en transformación, que también son invariantes de estructura. No solo los objetos: las personas, la luz y el sonido también los poseen. Para percibir el ambiente, el perceptor debe desarrollar la capacidad de detectar las propiedades invariantes, variantes y *affordances*.

Affordances se componen de características “ofrecidas” al perceptor. Ejemplo: el suelo, en su dureza, “ofrece” la posibilidad de caminar sobre él; la arena fina “ofrece”

17 Nuestra traducción. En el original: “... the words animal and environment make an inseparable pair. Each term implies the other. No animal could exist without an environment surrounding it. Equally, although not so obvious, an environment implies an animal (or at least an organism) to be surrounded.”

información sobre la dificultad de caminar, por sus propiedades de composición y superficie; un perro que muestra agresividad “ofrece” información sobre el peligro. Tal percepción se produciría de forma activa. El perceptor no recibe los estímulos de forma pasiva. Gibson afirma que los invariantes tienen información que se captura directamente, sin necesidad de representación. Pero al usar el término *aware* el autor no se refiere a un proceso de conciencia en sentido estricto. Esta capacidad de captar información consistiría en un estado de sintonización (*attunement*) para permitir resonancias con las propiedades del objeto. Más específicamente, con sus *affordances*. Parece haber paralelismos entre el cuerpo que siente la sensación y el que está en sintonía con un *affordance*. La educación para la atención proporciona un perfeccionamiento de la sintonización. Por ejemplo, la educación del gusto por el vino.

La mutualidad entre el perceptor y la sintonización del objeto implica en el alejamiento de una visión reducida, la de un mundo separado de los animales. En una relación de reciprocidad, los *affordances* contemplan dos caminos: el del ambiente y el del observador. La información ambiental va acompañada de informaciones que especifican al observador sobre su propio cuerpo: “Esto es solo para volver a enfatizar que la exterocepción está acompañada por la propiocepción - que percibir el mundo es percibirse a uno mismo”.¹⁸ (GIBSON, 1979, p. 141). Pero este sistema perceptivo corresponde a un ambiente, cuya interacción se desarrolla en mutualidad. ¿Cómo se llevaría a cabo tal relación? El autor busca respuestas a las preguntas “¿Cómo vemos el ambiente que nos rodea? ¿Cómo vemos sus superficies, contornos y sus colores y texturas?”¹⁹ (GIBSON, 1979, p. 1). Percibimos con estas preguntas que el autor se interesa por el “cómo” se da la mutualidad. Y que la expresión “lo que”, en el sentido de quitar el velo de algo en su entraña o posible esencia, no es su foco de interés. Como lo entiende Gibson, la mutualidad también se refiere a las relaciones entre lo *affordance* y lo que viene a ser interpretado, tanto por el artista como por el público. Tales relaciones se constituyen en una de las vertientes más fructuosas que se encuentran en los procesos creativos.

CONSIDERACIONES FINALES

Partiendo de Gibson y de Peirce, es posible conectar los conceptos de *affordances* y *percepto* que, mudos, nada comunican de los juicios actuantes en el *percipuum* y de las sensaciones relacionadas con la aprehensión de algo ofrecido. La idea de que el proceso creativo se desarrolla en una red de aspectos somáticos, cognitivos, emocionales, perceptivos, afectivos, imaginativos, lógicos y socioambientales dialoga con los conceptos de la sintonización y de la percepción a través del *percepto*. Relacionar los diversos

¹⁸ Nuestra traducción. En el original: “This is only to reemphasize that exteroception is accompanied by proprioception – that to perceive the world is to coperceive himself.”

¹⁹ Nuestra traducción. En el original: “How do we see the environment around us? How do we see its surfaces, their layout, and their colors and textures?”

aspectos de la percepción artística, ya sean de orientación *peirceana*, como las de Cecilia Salles, ya sean los de la percepción ecológica de James Gibson, ayuda a reflexionar sobre las imbricaciones conscientes e inconscientes de la creación artística. Este conjunto de abordajes y conceptos que involucran el proceso creativo merece ser analizado sin descuidar la complejidad relacional que le es intrínseca.

REFERENCIAS

GIBSON, James Jerome. **The ecological approach to visual perception**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1979.

GIBSON, James Jerome. **The senses considered as perceptual systems**. Boston: Houghton Mifflin, 1966.

RAUBER, Rogério. **Do Bagaço da Pintura às Pictocartografias**. São Paulo, 2015. 118f. Dissertação de Mestrado em Processos e Procedimentos Artísticos. Programa de PósGraduação em Artes. Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2015.

SALLES, Cecilia Almeida. **Arquivos de criação: arte e curadoria**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 5ª. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SALLES, Cecilia Almeida. **Uma criação em processo: Ignácio de Loyola Brandão e “não verás país nenhum”**. 1990. 246 f. Tese de doutorado em Comunicação e Semiótica. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

SANTAELLA, Lucia. **Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **O método anticartesiano de C. S. Peirce**. São Paulo: UNESP, 2004. TADIÉ, Jean-Yves; TADIÉ, Marc. **Le sens de la mémoire**. Paris: Gallimard, 1999.

TRAGTENBERG, Lucila. **Processos de criação em redes de comunicação na interpretação vocal**. São Paulo, 2012. 208 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. PUC de São Paulo, São Paulo, 2012.

GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO: Doutoranda em Estudos Literários (FCLAr/UNESP - CAPES/PROEX) que atuou como professora na graduação em Letras da FCLAr/UNESP, por três semestres consecutivos (2022.2, 2023.1 e 2023.2), ministrando disciplinas da área de Literatura, a convite do departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da unidade, mediante pagamento de auxílio financeiro didático acumulativo com a bolsa vigente. De sua experiência, cabe ainda destacar que, na dissertação de mestrado (FCLAr/UNESP - CNPq), propôs uma definição autoral para o sentimento de não-pertença, para o qual a então mestranda não encontrou designações prévias. Essa criação teve como baliza teórica, principalmente, a psicologia social. Por fim, em 2023, foi indicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da FCLAr/UNESP para concorrer à segunda edição do prêmio “Mulheres que fazem a UNESP”.

A

Abdulai Sila 20, 22, 23, 26, 30, 31

Anúncio publicitário 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82

Aprendizagem 25, 63, 66, 67, 72, 75, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 122, 123, 124

B

Brasil 19, 22, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 51, 52, 55, 57, 69, 70, 72, 73, 74, 82, 101, 107, 113, 119, 135, 137, 139, 141, 142, 148, 153, 161, 170, 175, 177, 178, 188, 193, 195, 201

C

Casamento 10, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 51, 52, 134, 154

Clarice Lispector 1, 2, 3, 4, 137

Contexto 21, 22, 24, 25, 26, 29, 38, 47, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 99, 104, 107, 108, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 122, 123, 124, 126, 129, 132, 133, 136, 148, 149, 151, 152, 154, 156, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 168, 178, 182, 183, 184, 185, 187, 192, 194, 201

Crença 25, 108, 111

Cronista 128, 129

Cultura ribeirinha 115, 116

D

Dança 131, 132, 133, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Dicionário 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 51, 53, 126, 131, 135

Dulce María Loynaz 6, 7, 13, 18, 19

Duolingo 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102

E

Educação infantil 103, 104, 105, 106, 107, 112, 114

Ensino 20, 55, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 124, 126, 161, 183, 187

Ensino fundamental 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 81, 86, 98, 99, 101, 115, 116, 122

Epígrafe 1, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 15, 17, 18

Estereótipo 29, 45, 46, 48

F

Formação de professores 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91

Fortuna crítica 145, 148

França 7, 22, 170

G

Gênero textual 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Gravuras digitais 115, 116, 118, 119, 122, 126

Guiné Bisssau 207

H

História 2, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 43, 45, 52, 64, 65, 115, 117, 123, 126, 137, 138, 139, 143, 145, 156, 157, 159, 160, 165, 166, 167, 168, 176, 181, 183, 184, 186, 189, 192, 194

História oral 181, 184, 194

Homem 2, 25, 28, 35, 36, 37, 38, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 118, 131, 137, 138, 146, 153, 160, 182

I

Ideologia 42, 46, 52, 150

Infográfico 68, 69, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82

Intertexto 6, 7, 17, 18

L

Leitor 1, 2, 4, 5, 7, 8, 65, 74, 79, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 165

Linguagem 4, 8, 42, 44, 48, 52, 53, 54, 63, 64, 67, 73, 74, 77, 85, 106, 107, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 154, 165, 166, 181, 182, 183, 191, 194

Linguagem figurativa 42

Língua inglesa 64, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114

Língua portuguesa 20, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 50, 53, 55, 63, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

Literatura 5, 6, 7, 8, 19, 21, 22, 23, 25, 30, 31, 88, 93, 96, 105, 126, 128, 129, 130, 131, 135, 137, 142, 143, 145, 151, 155, 158, 205

Literatura africana 30

Literatura africana de língua portuguesa 207

Literatura brasileira 137, 142, 145, 151, 155

M

Mário Prata 128

Memória 21, 63, 64, 115, 116, 117, 118, 119, 126, 127, 133, 142, 161, 165, 183, 195, 196

Metrópole 136, 142, 171

Mulher 10, 12, 13, 17, 18, 27, 35, 36, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 131, 132, 146, 147, 149, 150, 153, 154, 163, 164, 166

Multimodalidade 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

N

Narrativa 2, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 28, 29, 115, 116, 117, 118, 124, 125, 126, 131, 134, 140, 141, 146, 148, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 165, 166

P

Paratexto 6, 7, 8, 9

Português 12, 24, 28, 31, 37, 38, 41, 42, 46, 52, 55, 64, 95

Português brasileiro 42, 46, 52

R

Recepção 128

Rubem Fonseca 136, 137, 141, 142, 144, 145, 154, 155

S

Subúrbio 136, 137, 139, 140, 141, 142, 149

T

Tradução 5, 13, 14, 15, 17, 53, 54, 126, 127, 143

V

Vera Tavares 6, 7, 18, 19

Violência 28, 44, 45, 140, 141, 144, 145, 148, 150, 151, 153, 154, 155

CONEXÕES CULTURAIS E SOCIAIS ENTRE **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES**

 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

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br