



DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade
de Passo Fundo

DESENREDO



Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade
de Passo Fundo

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

CONSELHO EDITORIAL

José Carlos Carles de Souza

Reitor

Rosani Sgari

Vice-Reitora de Graduação

Leonardo José Gil Barcellos

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Bernadete Maria Dalmolin

Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Agenor Dias de Meira Junior

Vice-Reitor Administrativo

Edison Alencar Casagrande

Diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

UPF Editora

Karen Beltrame Becker Fritz

Editora

Zacarias Martin Chamberlain Pravia

Editor das Revistas Institucionais

Corpo funcional

Daniela Cardoso

Coordenadora de revisão

Ana Paula Pertile

Revisora de textos

Cristina Azevedo da Silva

Revisora de textos

Sirlete Regina da Silva

Coordenadora de design

Rubia Bedin Rizzi

Designer gráfico

Carlos Gabriel Scheleder

Auxiliar administrativo

Jeferson Cunha Lorenz

Luís A. Hofmann Jr.

Produção da Capa

Ana Zandwais (Ufrgs)

Antônio Dimas (USP)

Benjamin Abdala Júnior (USP)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cláudia Toldo (UPF)

Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp/Assis/SP)

Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)

Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura - Espanha)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Flávio Martins Carneiro (UERJ)

Hardarik Blühdorn (IDS – Mannheim - Alemanha)

José Luis Jobim (Uerj/UFF)

José Luís Fiorin (USP)

Leci Barbisan (PUCRS)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Marisa Lajolo (Unicamp)

Max Bullen (Université de Cergy-Pontoise - França)

Michel Francard (Université de Louvain - Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)

Regina Zilberman (Ufrgs)

Tania M. K. Rösing (UPF)

Valdir Flores (Ufrgs)

Organizadores do número

Profa. Dra. Graciela Ormezzano

Prof. Dr. Francisco Fianco

Editor

Patrícia da Silva Valério

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desenredo : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /
Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. – Vol. 1, n. 1
(2005). – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.-

Semestral: 2005-2016. Quadrimestral: 2017-
ISSN 1808-656X (on-line).

1. Linguística – Periódico. 2. Letras – Periódico. I. Universidade
de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Letras.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

COMISSÃO EDITORIAL

Cláudia Toldo (UPF)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Tania M. K. Rösing (UPF)

Luciana Maria Crestani (UPF)

Marlete Sandra Diedrich (UPF)

Patrícia da Silva Valério (UPF)

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de periodicidade semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que citada a fonte.



EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 292,7
Bairro São José – Fone: (54) 3316-8374
CEP 99052-900
Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page: www.upf.br/editora
E-mail: editora@upf.br

Sumário

Editorial.....	292
O corpo feminino na obra de Adriana Varejão: transgressão e ruptura	296
The female body in the work of Adriana Varejão: transgression and rupture	
<i>Nírcia Cecília Ribas Borges Teixeira</i>	
Novas formas de leitura e escrita na era da mobilidade: reflexões em torno da arte locativa	311
New ways of reading and writing in the mobility era: reflections on locative arts	
<i>Edgar Roberto Kirchof, Andrea da Cunha Russo</i>	
As ambiguidades do Iluminismo em algumas obras de Francisco de Goya: leitura de imagens.....	328
Les ambiguïtés des Lumières dans certaines œuvres de Francisco de Goya: lecture des images	
<i>Camila Guidolin, Francisco Fianco</i>	
As vozes do indianismo em <i>Il Guarany</i>	349
The voices of indianism in <i>Il Guarany</i>	
<i>Denise de Lima Santiago Figueiredo, Paula Regina Siega, Paulo Roberto Alves dos Santos</i>	
Música e ritual na <i>Misa San Ignacio</i> , de Domenico Zipoli.....	372
Music and ritual in <i>Misa San Ignacio</i> , by Domenico Zipoli	
<i>Graciela Ormezzano</i>	
Sentidos de escola em <i>Aurora da minha vida</i>	389
Meanings of school in <i>Aurora da minha vida</i>	
<i>Cintia de Oliveira Pontes Rosa, Michelle Bocchi Gonçalves, Jean Carlos Gonçalves</i>	
A imagística da escrita nos extremos da obra de Clarice Lispector	414
The imagery of writing at the extremes of Clarice Lispector's work	
<i>Paulo Ricardo Becker, Vinícius Linné</i>	
Experiência estética como forma de internalização das relações de poder	437
Aesthetic Experience as a form of internalization of power relations	
<i>Renata Santos de Morales, Juliana Figueiró Ramiro, Noeli Reck Maggi</i>	
De meninas tantas na escrita sensível de Adriana Falcão: reflexões sobre o feminino na literatura para a infância	452
Reflections about the female figure in the children's literature, focusing on Adriana Falcão's sensitive writing of many girls	
<i>Eliane Santana Dias Debus, Camila Canali Doval, Fabiano Tadeu Grazioli</i>	

Traduções do fantástico de Roald Dahl: um estudo baseado no corpus da obra <i>Charlie and the Chocolate Factory</i>	468
The translations of Roald Dahl's fantastic world: a study based on the corpus of the work <i>Charlie and the Chocolate Factory</i>	
<i>Talita Serpa, Priscila Taconi Geromini, Andreia Regia Nogueira do Rego</i>	
Uma proposta de análise intersemiótica do gênero <i>GIF poem</i> a partir de "Asas" e "Volve", de Arnaldo Antunes	492
A proposal of analysis of the genre <i>GIF poem</i> based on "Asas" and "Volve", by Arnaldo Antunes	
<i>Livia Ribeiro Bertges, Vinicius Carvalho Pereira</i>	
Leitura literária e múltiplas linguagens: um breve passeio entre a caverna e o ciberespaço.....	508
Literary reading and multiple languages: a brief journey from the cave to the cyberspace	
<i>Evanir Pavloski</i>	
Perfil leitor de docentes e discentes: formação de profissionais para a educação infantil e anos iniciais.....	527
Reading profile of teachers and students: education of professionals for childrens education and first years	
<i>Maria Augusta D'Arienzo</i>	
<i>Tania Mariza Kuchenbecker Rösing</i>	
Considerações acerca das noções foucaultianas de enunciado e discurso e sua produtividade para uma análise discursiva da moda.....	540
Considerations about Foucault's notions of statement and discourse and their productivity for a discursive analysis of fashion	
<i>Humberto Pires da Paixão, Kátia Menezes de Sousa</i>	
Diretrizes para autores	559

Editorial

A presente edição da *Revista Desenredo* tem como temática a possibilidade de se realizar a leitura em diversos suportes, expandindo o conceito de leitura como decodificação do texto escrito e alcançando as mais diversas plataformas no campo das artes, da Linguística e da Literatura. Nesse sentido, a possibilidade de realizarmos leituras de mundo a partir de manifestações tão diversas e multifacetadas, como a música, o teatro e as artes visuais em interface com aspectos literários, sob diferentes abordagens, permite a esta edição da *Revista Desenredo* uma riqueza de pluralidade que se torne efetivamente multidisciplinar, podendo os seletos artigos aqui apresentados contribuir para o enriquecimento de pesquisas nas áreas de estética, educação, semiótica, psicologia, sociologia, antropologia, além, claro, da contribuição para os estudos na área da linguagem e do enriquecimento pessoal dos leitores que, ampliando suas noções de leitura, ampliam também sua capacidade de compreender o mundo e a si mesmos.

A revista inicia com o texto “O corpo feminino na obra de Adriana Varejão: transgressão e ruptura”, de Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira, que analisa e interpreta a representação do corpo feminino na obra da artista plástica brasileira, reconhecendo a arte como veículo de significação e comunicação visual. Em “Novas formas de leitura e escrita na era da mobilidade: reflexões em torno da arte locativa”, aborda-se a obra *Arquitetura Móvel*, da artista contemporânea Karolina Ziulkoski, que propõe uma reflexão sobre novas formas de leitura e escrita na era da mobilidade, tomando como objeto de análise alguns projetos artísticos e literários realizados com mídias locativas. Seguem, no campo das artes plástico-visuais, Camila Guidolin e Francisco Fianco, contribuindo com o artigo intitulado “As ambiguidades do Iluminismo em algumas obras de Francisco de Goya: leitura de imagens”, no qual pretendem identificar as ambiguidades do pensamento e da obra de Goya através da análise de alguns de seus retratos de corte e da mais famosa de suas gravuras, *El sueño de la razón produce monstruos*, relacionando as principais características do período histórico no qual viveu o artista com o iluminismo nascente, que se fez entrever em sua série de gravuras.

Abordando características psicológicas das personagens temos o texto “As vozes do indianismo em *Il Guarany*”, de Denise de Lima Santiago Figueiredo, Paula Regi-

na Siega e Paulo Roberto Alves dos Santos, no qual os autores analisam a recepção criativa de Carlos Gomes ante o romance *O Guarani*, de José de Alencar, por meio da ópera, destacando a importância da composição vocal na recriação e o empenho do compositor para não se afastar dos traços definidos pelo romancista, garantindo, desse modo, a preservação de vínculos entre literatura e ópera. O tema indigenista e musical também é tratado por Graciela Ormezzano em “Música e ritual na *Misa San Ignacio*, de Domenico Zipoli”, ao buscar compreender símbolos, arquétipos e mitos que povoaram o imaginário do compositor italiano, atuante na Província Jesuítica do Paraguai. O texto trata da missa como ritual do sacrifício e gênero de composição musical criado para uso litúrgico nas reduções indígenas Guarani.

Três artigos seguem com temas vinculados à dramaturgia. O primeiro, “Sentidos de escola em *Aurora da minha vida*”, de Cintia de Oliveira Pontes Rosa, Michelle Bocchi Gonçalves e Jean Carlos Gonçalves, cujo objetivo foi compreender os sentidos de aluno no discurso de docentes movidos pela leitura do texto teatral *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza; após a leitura do fragmento *Aula de português*, realizou-se a produção de protocolos verbo-visuais, que apontaram para uma escola centrada no paradigma tradicional, cujo professor é protagonista do conhecimento, no entanto, há vislumbres de conscientização sobre o respeito à diversidade e às relações com outrem. O segundo, “A imagística da escrita nos extremos da obra de Clarice Lispector”, de Paulo Ricardo Becker e Vinícius Linné, baseia-se na obra *A imagística de Shakespeare*, cuja finalidade foi classificar as metáforas presentes na obra do escritor inglês, porém, neste artigo, serão analisadas apenas metáforas, símiles, comparações e referências acerca da escrita e da criação literária contidas nos dois extremos da produção de Clarice Lispector, por um lado, em *Perto do coração selvagem*, primeiro romance publicado, e, por outro, *Um sopro de vida*: pulsações, de publicação póstuma. Já o terceiro texto, “Experiência estética como forma de internalização das relações de poder”, de Renata Santos de Morales, Juliana Figueiró Ramiro e Noeli Reck Maggi, parte das pesquisas de Lev Vygotsky e Michel Foucault, analisando a adaptação para crianças da obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, feita por Ruth Rocha, entendendo a sua leitura como experiência estética de alteridade e observando de que forma questões de gênero são orquestradas na nova narrativa, buscando identificar as relações entre a experiência estética e os possíveis conceitos morais imbricados na obra.

Mais dois estudos enfocam o público infantil: “De meninas tantas na escrita sensível de Adriana Falcão: reflexões sobre o feminino na literatura para a infância”, de Eliane Santana Dias Debus, Camila Canali Doval e Fabiano Tadeu Grazioli, artigo que apresenta o processo de criação da escritora em três obras contemporâneas que abordam o feminino, focalizando a construção das protagonistas, que são colocadas

na condição de protagonizarem suas histórias de vida e de lidarem com suas emoções e seus sentimentos de modo a desvencilharem-se de estereótipos da literatura infantil e da vida real na sociedade contemporânea; e “Traduções do fantástico de Roald Dahl: um estudo baseado no *corpus* da obra *Charlie and the Chocolate Factory*”, escrito por Talita Serpa, Priscila Taconi Geromini e Andreia Regia Nogueira do Rego, artigo que analisa a tradução da obra de Dahl para o Português no que tange ao léxico voltado à Literatura Infantil Fantástica, comparando o texto traduzido (TT) ao texto original (TO) com o auxílio do *software WordSmith Tools*, a fim de reconhecer frequência e concordância de itens lexicais presentes na escrita do autor, os quais retomam fatores pertinentes ao mundo mágico.

Continuando na esteira das ferramentas computacionais, temos, de Livia Ribeiro Bertges e Vinicius Carvalho Pereira, o artigo “Uma proposta de análise do gênero *GIF poem* a partir de ‘Asas’ e ‘Volve’, de Arnaldo Antunes”, que refere que o formato GIF, muito difundido em ambientes virtuais, tem sido utilizado em processos de reelaboração de poemas originalmente publicados em meio impresso, assim, tais poemas potencializam fenômenos dinâmicos e de repetição inerentes ao gênero de poesia digital. Evanir Pavloski escreve “Leitura literária e múltiplas linguagens: um breve passeio entre a caverna e o ciberespaço”, tentando traçar um breve panorama da multiplicidade de suportes que a leitura literária assumiu ao longo dos séculos, desde manifestações narrativas anteriores ao próprio surgimento do termo literatura até os hipertextos, pretendendo demonstrar que o processo diacrônico de recepção de textos produzidos a partir de diferentes matrizes semióticas é uma abordagem produtiva para refletir não apenas sobre a ação de ler, mas também sobre a mutabilidade do conceito de leitura. Maria Augusta D’Arienzo e Tania Mariza Kuchenbecker Rösing apresentam os resultados da pesquisa intitulada “Perfil leitor de docentes e discentes: formação de profissionais para educação infantil e anos iniciais”, que enfoca o desenvolvimento de identidades leitoras de que emerge o reconhecimento do potencial do suporte digital como promotor de leituras, embora os sujeitos participantes somente o utilizem para comunicação nas redes sociais, havendo preferência por textos impressos, demonstrando a influência significativa da política implementada pela escola que foi campo de investigação no desenvolvimento da leitura.

Encerra este volume o artigo “Considerações acerca das noções foucaultianas de enunciado e discurso e sua produtividade para uma análise discursiva da moda”, de Humberto Pires da Paixão e Kátia Menezes de Sousa, que realiza uma pesquisa bibliográfica sobre algumas contribuições de Michel Foucault para a Análise do Discurso, enfatizando escritos referentes à chamada fase arqueológica, considerando as noções de discurso e de enunciado e sua aplicação no campo da moda.

Assim sendo, destacamos o processo atencioso e criativo que guiou não apenas a organização desta edição da *Revista Desenredo*, como também, temos certeza, a escrita competente e qualificada de nossos autores e a curiosidade de nossos leitores. Ao mesmo tempo em que agradecemos a confiança daqueles, agradecemos o interesse destes e desejamos a todos uma boa leitura.

Os Organizadores:
Profa. Dra. Graciela Ormezzano
Prof. Dr. Francisco Fianco

O corpo feminino na obra de Adriana Varejão: transgressão e ruptura

Nincia Cecilia Ribas Borges Teixeira*

Resumo

O presente artigo analisa a representação do corpo feminino na obra da artista plástica Adriana Varejão, reconhecendo a arte como veículo de significação e comunicação visual. O corpo é uma forma de identificação do feminino e do masculino, mas é especialmente tido como um estigma da representação do poder masculino. Em toda a história fica evidente a divisão entre o público, no que se refere aos papéis masculinos, e o privado, quanto aos papéis femininos. É para o âmbito da representação artística que voltaremos nosso olhar, ou seja, para a análise de como se dá o olhar estético do autor na captação da concepção dominante na poética do corpo feminino. Adotamos o método hermenêutico de interpretação; a hermenêutica moderna engloba não somente textos escritos, mas também tudo que há no processo interpretativo. Isso inclui formas verbais e não verbais de comunicação, assim como aspectos que afetam a comunicação. Interpretar significa atribuir o conteúdo, sentido e alcance de um texto normativo, visando à sua aplicação a um caso concreto.

Palavras-chave: Adriana Varejão. Arte. Corpo. Mulher.

Introdução

[...] o corpo é então compreendido como uma exteriorização do interior psíquico do sujeito, fazendo, dessa maneira, a fronteira entre o individual e o social (NOVAES, 2006, p. 58).

As lutas de representações, conforme Roger Chartier (1991), apontam para conflitos e mecanismos de poder utilizados para estabelecer grupos e suas visões de mundo sobre outros:

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, o seu domínio (CHARTIER, 1991, p. 17).

* Doutora em Letras com período pós-doutoral em Ciência da Literatura. Professora associada do Programa de Pós-graduação do Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Coordenadora do Laboratório de Estudos Culturais, Identidades e Representações (LABECIR/UNICENTRO). E-mail: ninciaborgesteixeira@yahoo.com.br

Data de submissão: 04/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7177>

A construção do masculino e do feminino determinou lugares, ações e papéis que cabiam a cada sexo. O estudo de gênero não tenta compreender modelos e identidades fixados socialmente na essência do feminino ou do masculino, de forma naturalizada e a-histórica, mas as relações entre homens e mulheres de um dado momento e de um dado local. As abordagens de gênero

[...] procuram, assim recobrar o pulsar na história, recuperar sua ambiguidade e a pluralidade de possíveis vivências e interpretações, desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiência, fugindo dos dualismos e polaridades e questionando as dicotomias (MATOS, 1997, p. 80).

A atuação da mulher, nos variados contextos sociais, foi construída por lutas, palavras e também silêncio. Silêncio que gerou sentidos e mudou o curso da história. Nesse universo em transformação, inúmeros foram os discursos que socialmente se elucidaram a respeito da questão de gênero, e diferentes foram os sentidos a eles atribuídos. A sociedade patriarcal traduz bem esse silêncio que denuncia as formas de opressão a que foram submetidas as mulheres. Ao longo da história, mulheres de variadas culturas assumiram papéis que estiveram numa posição quase sempre inferior às funções assumidas por homens. Em algumas sociedades, as mulheres foram, e ainda são, vítimas de abuso de poder. O único lugar em que a mulher pôde ter a falsa sensação de estar no comando foi dentro de sua própria casa.

A emergência do movimento feminista, no final da década de 1960, produziu novos modos de representação do feminino no campo da arte, desencadeando, assim, a necessidade de questionamentos sobre a formação da identidade de gêneros e suas respectivas “funções” dentro da sociedade ocidental. No âmbito artístico, o gênero loca-se no processo de questionamento da grande presença de nomes masculinos na História da Arte, no mercado de arte, e na inserção midiática das recentes temáticas contemporâneas, ou seja, as poéticas intimistas, sexuais e subjetivas.

A questão do gênero e, posteriormente, o feminismo criaram, assim, pontes de diálogo com o universo feminino dentro do universo artístico, até então estritamente masculino. Durante grande parte da história da arte ocidental, as mulheres figuravam como musas ou como assistentes e não como artistas criadoras. Deixando de serem espectadoras, as mulheres tomaram a “liberdade” de serem criadoras e de determinarem suas imagens artísticas, de elegerem suas poéticas. O movimento feminista na arte vem então para desconstruir a premissa de mulher objeto de desejo. De musas inspiradoras para o olhar do artista, a mulher passa a ser o olho e a mão que criam. Ao tentar romper com essa perspectiva histórica, muitas escritoras, jornalistas, artistas e compositoras explicitaram em seus trabalhos a insatisfação com tal condição. A artista

plástica Adriana Varejão é uma dessas mulheres.

Segundo Trizoli (2008), a solidificação do movimento feminista no final da década de 1960 não apenas produziu reações e contrarreações no seio da sociedade patriarcal, no que diz respeito ao comportamento sexual ou ao mundo do trabalho, mas também afetou principalmente a distribuição de papéis sociais em diversos âmbitos das estruturas normalizantes vigentes. A arte não saiu ilesa desse processo. Os parâmetros da História da Arte e os modos de representação do feminino e suas adjacências receberam tais conteúdos, desencadeando assim a necessidade de questionamento dos valores pertinentes à área e colocando sob forte análise pós-estruturalista a epistemologia acadêmica. As questões de gênero passaram então a fazer parte, ora de modo direto, ora indireto, dos modos de avaliação e de criação de um objeto artístico, já que críticos, historiadores, *marchands*, compradores e artistas tiveram sua rotina e suas concepções de mundo alteradas pelas recentes premissas da formação da identidade sexual e suas respectivas “funções” dentro da sociedade ocidental.

O corpo é uma forma de identificação do feminino e do masculino, mas é especialmente tido como um estigma da representação do poder masculino. Em toda a história fica evidente a divisão entre o público, no que se refere aos papéis masculinos, e o privado, quanto aos papéis femininos. É para o âmbito da representação artística que voltare-

mos nosso olhar, ou seja, para a análise de como se dá o olhar estético do autor na captação da concepção dominante na poética do corpo feminino. A teoria feminista coloca a questão do corpo no centro da ação política e da produção teórica. São várias as posições feministas, que resultam, muitas vezes, em visões diferentes e até mesmo opostas. Simone de Beauvoir percebe que o corpo das mulheres é importante, mas não é fundamental:

A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o Outro? Trata-se de saber como a natureza foi nela revista através da história; trata-se de saber o que a humanidade fez da fêmea humana (BEAUVOIR 1970 apud XAVIER, 2007, p. 112).

Hélène Cixous, Gayatri Spivak e Judith Butler, entre outras, concebem o corpo como um objeto cultural, utilizado de formas específicas em culturas diferentes. Para elas, o corpo deve ser visto como o lugar de contestação, de lutas econômicas, políticas, sexuais e intelectuais. Observa-se, pois, que os corpos devem ser vistos mais em sua concretude histórica do que na sua concretude simplesmente biológica. Existem apenas tipos específicos de corpos, marcados pelo sexo, pela raça, pela classe social e, portanto, com

fisionomias particulares. Essa multiplicidade deve solapar a dominação de modelos, levando em conta outros tipos de corpos e subjetividades. Elisabeth Grosz (2000) sugere, como abordagem teórica feminista dos conceitos sobre o corpo, a recusa do dualismo mente/corpo, apontando para o entendimento de uma subjetividade corporificada, de uma corporalidade psíquica. E completa, dizendo: “O corpo deve ser visto como um lugar de inscrições, produções ou constituições sociais, políticas, culturais e geográficas” (2000, p. 54).

A “subjetividade corporificada” ou a “corporalidade psíquica” da mulher, representada nos textos de autoria feminina, inscreve-se no contexto social de forma variada, o que nos permite o estabelecimento de uma tipologia, agrupando as personagens femininas em torno dos vários tipos de representação. Para Grosz (2000), o pensamento misógino define uma autojustificativa conveniente para a posição social secundária das mulheres ao contê-las no interior de corpos que são representados, até construídos, como frágeis, imperfeitos, desregrados, não confiáveis, sujeitos a várias intrusões que estão fora do controle consciente.

A sexualidade feminina e os poderes de reprodução das mulheres são as características culturais definidoras das mulheres e, ao mesmo tempo, essas mesmas funções tornam a mulher vulnerável, necessitando de proteção ou de tratamento especial, conforme foi variadamente prescrito pelo patriarcado.

Assim, a noção que emerge é a de que os corpos das mulheres são presumidamente incapazes das realizações masculinas, sendo mais fracos, mais expostos a irregularidades hormonais, intrusões e imprevistos. Dessa forma, observa-se como ocorrem a dominação masculina e a construção social e histórica dos corpos. Para Xavier (2007), é na interação com alguém ou alguma coisa que os corpos devem ser vistos. O sexo feminino carrega o peso de ser um corpo subalterno devido a questões culturais produzidas através dos tempos. Segundo Bourdieu (1999), a diferença biológica entre o corpo masculino e o corpo feminino é a responsável pelas diferenças de gênero socialmente construídas. Essas diferenças estão na ordem das coisas de forma objetivada, na casa, por exemplo, em todo o mundo social, e de forma já incorporada nos corpos e na cultura das pessoas.

Nas palavras do Bourdieu:

A constituição da sexualidade [...] nos fez perder o senso da cosmologia sexualizada, que se enraíza em uma tipologia sexual do corpo socializado, de seus movimentos e seus deslocamentos, imediatamente revestidos de significação social – o movimento para o alto sendo, por exemplo, associado ao masculino, como a ereção, ou a posição superior no ato sexual (1999, p. 15-16).

Conforme o autor, as situações segundo as oposições masculino/feminino, superior/inferior, alto/baixo, direita/esquerda, em cima/embaixo, etc. são consideradas para muitos análogas aos movimentos do corpo. Também está socialmente construída a ideia de potência sexual do homem, ou o que se espera “de

um homem que seja realmente um homem” (BOURDIEU, 1998, p. 20). Assim, explica-se porque a sociedade é regulada pela ordem patriarcal e ditatorial e porque o corpo feminino é, na maioria das vezes, representado de forma subalterna.

Perrot (2007) assegura que de Aristóteles a Freud, o sexo feminino era visto como um defeito, como se fosse uma fraqueza da natureza, marcado para a posse, tanto por sua anatomia quanto por sua biologia. Mais tarde, os homens passam a cobiçar a virgindade das moças. Passa-se a discutir o prazer sexual feminino e, até hoje, discute-se o valor da maternidade. Entretanto, o universo da sexualidade feminina ainda é algo a ser explorado. “O sexo das mulheres é um poço sem fundo, onde o homem se esgota, perde suas forças e sua vida beira a impotência” (PERROT, 2007, p. 65). O que é condenado, especialmente pelas feministas, é a associação da oposição macho/fêmea com a oposição mente/corpo, responsável pela discriminação das mulheres. Simone de Beauvoir (1970) afirma que o conceito do corpo feminino é um obstáculo a ser superado para que se chegue à igualdade.

Na pós-modernidade, diversificam-se as maneiras de se olhar o corpo, suscitando nas obras de arte sucessivas metáforas corporais, que envolvem, além do aspecto biológico, o estético-cultural, o histórico-social. Assim, o corpo, muito mais que um objeto, um instrumento ou um produto de consumo, torna-se um sistema, graças à relação entre corpo

biológico e corpo cultural. Segundo Katz e Greiner, “O corpo anatômico e o corpo vivo atuando no mundo tornaram-se inseparáveis” (1998, p. 42).

Num percurso por algumas dessas expressões do corpo feito poesia, segue-se uma breve leitura de elementos de uma poética cultural corporal em alguns autores que, mineiros de nascimento, fizeram do verso sua linguagem universal, sua leitura pessoal da condição humana. Nesses poetas, a arte da palavra dialoga e funde-se com outras artes, como teatro, música, desenho e pintura, em um constante jogo entre real e imaginário, fazendo-se registro poético sinestésico da vida que emerge do corpo humano e do corpo social.

Toda imagem é tomada de poder ou significações que, em algumas vezes, transcendem o material e atuam no subjetivo. De acordo com Joly (1996), a imagem é a reprodução de uma sensação, conceito ou objeto. Na concepção de Aumont (1993), a imagem é feita para representar algo coletivo ou individual. Por registrar intencionalmente algo coletivo ou individual ela é “um meio de expressão e comunicação” (JOLY, 1996, p. 135).

O corpo feminino e suas facetas podem colaborar para o empoderamento de mulheres e para a conquista de direitos e reconhecimento. O corpo deve ser compreendido não como a prisão do ser, mas como sua libertação, não como castração, mas como um veículo que possibilita mover-se pela estrada da vida. Nesse sentido, a hipervisibilização do corpo não

é interpretada negativamente, mas como catalisadora do empoderamento feminino. O corpo humano aparece em diferentes obras da artista Adriana Varejão, e as obras fazem alusão a diferentes corpos: ao corpo barroco, ligado à tradição barroca, cuja ênfase é para a matéria e para o corpo; ao corpo colonizado brasileiro; ou ao corpo da pintura. Um corpo-imagem que a artista representa como comida, cortada e morta. Nesta pesquisa, a imagem do corpo na obra de Varejão tem a capacidade de comunicar, ou seja, o corpo imagético indica/conta algo não escrito, por meio de formas, ícones e símbolos figurativos. Aceitando a imagem como forma simbólica (THOMPSON, 1995), interpretamos/reinterpretamos a obra *Figura de Convite III*.

Assim, interpretamos as imagens na obra de Adriana Varejão à luz da Hermenêutica de Profundidade, de John B. Thompson (1995), justificando a escolha do método porque, tal como o autor, percebemos as imagens como formas simbólicas, ou seja,

[...] construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas, textos que, por serem construções significativas podem ser compreendidas (THOMPSON, 1995, p. 357).

Da mesma forma, a Hermenêutica de Profundidade pode auxiliar nossa reinterpretação das imagens, porque traz à luz um conjunto de condições sob as quais os sujeitos contemporâneos percebem estas imagens, apontando-nos pistas para a compreensão da interpretação que esses sujeitos têm delas. Além disso, o método

hermenêutico de análise engloba não somente textos escritos, mas também tudo que há no processo interpretativo. Isso inclui formas verbais e não verbais de comunicação, assim como aspectos que afetam a comunicação. Interpretar significa atribuir o conteúdo, sentido e alcance de um texto normativo, visando à sua aplicação a um caso concreto. Não se concebe, dessa forma, a ideia de que o intérprete exerça um papel de mera descrição do significado; o processo de interpretação implica, pois, compreensão, fundamentação e reconstrução (visão triádica da interpretação) de significados.

Adriana Varejão: transgressão e ruptura

Se meu campo fosse a literatura, es-
creveria romances históricos. Sou uma
artista contemporânea com preocu-
pações atuais. As figuras da História
que utilizo, apesar de recorrentes, são
moldadas para um tempo presente.
Faço uso da paródia, de arremedos
(VAREJÃO, 2005b).

As relações mais acentuadas entre o movimento feminista e a arte ocorrem em meados do final dos anos 1960, nos Estados Unidos. De acordo com Trizoli (2008), a arte feminista da década de 1960 é marcada pelo teor de denúncia, revolta e inconformismo que prevaleciam em diversos campos intelectuais, criando assim um canal de abertura para a arte politizada e intelectualizada (a *conceptual art*) da década seguinte. No início da década de

1970, período de desenvolvimento da arte conceitual e da desmaterialização da arte, surge o primeiro programa acadêmico de arte feminista, o *Feminist Art Program*, de Judy Chicago e Miriam Schapiro, na Califórnia, que permitiu a inserção e o desenvolvimento do pensamento feminista dentro da acadêmica americana e oficializou o pensamento de teóricas feministas com a produção artística. Na década de 1980, as artistas mulheres trabalharam com uma forte crítica ao essencialismo na arte e apareceram também os primeiros sinais de aversões quanto a aspectos racistas, conservadores e eurocentristas dentro do *Feminist Art*.

A história da arte e o mercado de arte estão imbricados de valores morais da sociedade a qual pertencem, refletem ânsias, preconceitos e valores vigentes. A arte feminista é pluralista, portanto deve-se afirmar que existem artes feministas, em que a valorização das diferenças na subjetividade de seus artífices e espectadores é elemento primordial para sua subsistência. Existem artistas que trabalham com essas temáticas, mas não se definem sob influência feminista, ou mesmo conhecem seu desencadeamento. No entanto, nos trabalhos daqueles familiarizados com o pensamento teórico de Judith Butler, Simone de Beauvoir e Joan Scott, bem como na larga aplicação de elementos, materiais e práticas presentes em composições e discursos, fica difícil não perceber as conexões inconscientemente realizadas pela influência do pensamento feminista. Marcia Tucker

afirma a respeito disso em seu livro *Bad Girls*:

[...] algumas mulheres que recusam o termo categoricamente tem atitudes, ideias e comportamentos que eu chamaria de totalmente feminista, enquanto outros que descrevem a si mesmos como tal não se comportam como se fossem (TUCKER 1994 apud TRIZOLI, 2008, p. 32).

A relação entre arte e feminismo desencadeia a possibilidade de se refletir sobre aspectos sociais e morais vigentes sob o prisma do estético e do inusitado. Abre-se espaço para técnicas, expectativas e hábitos do universo privado e da subjetividade feminina.

Adriana Varejão é uma artista plástica contemporânea que vem ganhando cada vez mais destaque no espaço nacional e internacional. Sua obra reproduz elementos históricos e culturais, com temas ligados à colonização, ao barroco e à azulejaria. Investiga, também, a utilização do corpo humano, da visceralidade e da representação da carne como elemento estético. Apesar de sua obra remeter ao barroco, adquire forte contemporaneidade em decorrência do acúmulo excessivo de materiais, camadas de tinta e informações. O símbolo utilizado na obra de Varejão, por um lado, escandaliza os espectadores, mas, ao mesmo tempo, é responsável pela conquista de admiração e respeito cada vez maiores nos cenários internacionais da arte. Em sua obra, toma impulso com a pintura figurativa e gestual dos anos 1980, na qual lhe interessa a permanência das marcas do processo. A pintura constitui

o campo maior de sua produção, incorporando elementos de outras linguagens, como a escultura.

De acordo com Fátima Cerqueira (2010), a obra de Adriana Varejão relaciona-se ao modo imbricado com que a artista transita entre a persuasão, como estratégia, que traz a ideia do barroco à atualidade, não para ser reapresentado, mas como referencial do patrimônio artístico, estético e cultural do Brasil. Está-se em meio a representações variadas entre a figura humana, o autorretrato, a carne sem corpo ou vestígios da passagem de um corpo não identificado. A artista fundamenta a construção do espaço pictórico na paródia, na narrativa fragmentada, ou mesmo em sua ausência, tecendo em seu lugar estratégias que ampliam o espaço pictórico em direção ao espaço físico em que se encontra o espectador.

Figura 1 – Figura de Convite III



Fonte: Varejão (2005a).

Ao pintar as obras intituladas de *Figura de Convite I* (1997), *Figura de Convite II* (1998) e *Figura de Convite III* (2005), integrantes da série *Proposta para Catequese* (1993 - 1998), Adriana Varejão faz um jogo de substituições, misturando referências da azulejaria colonial portuguesa a gravuras de Theodor de Bry. Em catálogos de exposições e entrevistas, faz citação a algumas referências que envolvem seu processo de criação, em uma remontagem e uma recombinação de imagens capturadas, relacionando o enunciado crítico às questões próprias à arte contemporânea, entre as quais estão a paródia, a alegoria, o corpo, o canibalismo.

A Figura 1, intitulada *Figura de Convite III*, promove um diálogo intertextual com gravura de Theodor Dietrich de Bry, um dos mais importantes gravadores do século XVI. O corpo tatuado da figura feminina de Varejão foi baseado em gravura de De Bry publicada em *América – Parte I*. Esta gravura apresenta uma guerreira, com o corpo inteiramente tatuado, à exceção de rosto, pés e mãos. A guerreira representa um antigo povo celta que habitou a Bretanha. Mulheres celtas viveram por volta de 1.500 anos a.C., inicialmente, às margens do Rio Danúbio, na Alemanha, e depois se distribuíram pelo norte da Europa e para a Península Ibérica.

As mulheres de origem celta eram criadas tão livremente como os homens, a elas era dado o direito de escolherem seus parceiros, e nunca poderiam ser for-

çadas a uma relação que não quisessem. Eram temidas por seus oponentes, pois elas eram treinadas para o manejo das armas, mas também amavam seus filhos com muita paixão e, para defendê-los, golpeavam e matavam selvagememente seus inimigos.

A sociedade celta sempre reservou à mulher um lugar de honra, e, nos melhores momentos irlandeses – épicos ou mitológicos –, em que o paganismo se manteve mais forte, ela aparece como poetisa encarregada de profecias e mágicas. Era livre, dona de seu destino. Mas, com a romanização e a cristianização, foi transformada em bruxa, sendo-lhe imputados todos os aspectos inferiores da magia.

A artista se vale da apropriação da imagem não como uma cópia ou uma réplica de um estilo qualquer, pressupondo, ingenuamente, que possa produzir algo idêntico ao original, possível de ser transplantado de um meio a outro, entre tempos diversos. A apropriação das imagens da azulejaria e da gravura por Varejão ocorre por intermédio da projeção de imagens sobre a tela de pintura, quando passa a (re)configurar um diferente sentido. Embora a gravura de de Bry apresente uma guerreira celta, Adriana Varejão faz um recorte e promove uma releitura dessa criação artística. Conforme aponta Lilia Moritz Schwarcz (2014), a artista parte do que tem: espalha, remonta e cria, tendo bases narrativas que, pacientemente, coleta, relê, refaz. Abre uma caixa den-

tro de outra e faz de sua obra um mar de histórias.

De acordo com Frenkel e Monteiro (2013), verifica-se na obra de Varejão que o objeto artístico se desprende, assim, das cronologias lineares e dos mapas reconhecíveis, para restar como um corpo aberto, como um espaço em que a memória se atualiza de forma dinâmica, imperfeita e estilizada que se abre à multiplicidade, como uma “câmara de ecos”, como o espaço onde escutamos ressonâncias sem nos ater a uma sequência ou a qualquer noção de causalidade, onde o eco precede, muitas vezes, a voz.

O corpo feminino, na obra *Figura de Convite III*, apresenta desenhos com traços simétricos e espirais com linhas pretas bem marcadas. Os espirais que cobrem a perna da mulher representam o movimento da energia, as fases cíclicas da vida, símbolos rituais que se tornam um fator de ação social aliados às ações culturais, que possuem caráter de sistemas semânticos, ao projetar significados. Nesse caso, as espirais desenhadas no corpo convergem para imagem de mulher detentora de força e persistência, que na maioria das vezes é concernente somente ao homem viril. Saffioti discute essa premissa ao questionar:

O mero fato de a mulher deter, em geral, menos força física que o homem seria suficiente para “decretar” sua inferioridade? (1987, p. 13).

Para Saffioti:

Os fatos históricos indicam que não. Somente para ilustrar esta questão, evoca-se o fato de que em todos os momentos de engajamento de um povo em uma guerra, via de regra, os homens são destinados ao combate, enquanto as mulheres assumem as funções antes desempenhadas pelos elementos masculinos. Por que são elas capazes de trabalhar em qualquer atividade para substituir os homens-guerreiros, devendo retornar ao cuidado do lar, uma vez cessadas as ações bélicas? (1987, p. 12).

Para Le Goff

O corpo tem uma história. A concepção do corpo, seu lugar na sociedade, sua presença no imaginário e na realidade, na vida cotidiana e nos momentos excepcionais sofreram modificações em todas as sociedades históricas (2007, p. 10).

Nos tempos antigos, o desenho no corpo era um significante importante de posição social, conhecimento, habilidade e qualificação para se casar. Observa-se que as tatuagens, que marcam o corpo da guerreira, não são de origem celta, mas em estilo maori, intitulada *Ta Moko*. Assim, a tatuagem reflete a *whakapapa* (ancestralidade) do indivíduo e sua história pessoal; diferentemente das demais *tatoos*, as tatuagens maori são feitas com base na história pessoal de quem é tatuado. Elas, nas mulheres, representam a passagem para a vida adulta, a metamorfose ocorrida entre o ser menina e o ser mulher. Os maoris são o povo nativo originário da Nova Zelândia; para essa população, as tatuagens possuem um significado muito além da estética. Através do corpo, o ser humano se apresenta, estabelece contato com o mundo, reconhece, identifica e diferen-

cia-se. A tatuagem pode ser vista como uma forma de identificação e também de diferenciação. Cada desenho pode ter ou não um significado específico.

Segundo Souza (2001 apud ALVARENGA, 2005), a tatuagem fez parte da evolução do homem, nasceu da necessidade de domar a natureza e da consciência que o corpo era insuficiente. As marcas no corpo vieram primeiramente para marcar fatos biológicos, como nascimento, reprodução e morte; depois, fatos da vida social, papéis exercidos, como por exemplo : guerreiros, reis ou prisioneiros. Existem evidências da prática da tatuagem em 5300 a.C., no homem de gelo, com linhas, cruzeiros e faixas tatuadas.

A tatuagem, dessa maneira, passa a ter um valor de identidade expresso no próprio “âmago da carne”. Pode ser uma maneira de escrever, metaforicamente, na carne, momentos importantes da existência. É uma memória de um acontecimento forte, passagem pela qual o sujeito deseja conservar uma lembrança. As marcas corporais também implicam uma vontade de atrair o olhar, de ser visto e reconhecido.

A marca é um limite simbólico desenhado sobre a pele, fixa uma batente na busca de significado e de identidade, é uma espécie de assinatura de si pela qual o indivíduo se afirma em uma identidade escolhida (LE BRETON, 2003, p. 40).

As tatuagens maori, em corpos femininos, restringiam-se a lábios e queixo, não ao corpo todo, como visto em *Figura de Convite III*. Embora no rosto da figura retratada não haja registro de prestígio

e poder, no restante do corpo, elas apresentam total empoderamento, já que os símbolos usados eram comuns apenas em corpos viris dos guerreiros maoris. A representação da mulher, nessa obra, não corresponde às perspectivas masculinas, brancas e ocidentais e produz, consequentemente, efeitos sobre os modos de pensar, ver e viver as noções de gênero, raça e sexualidade, rompendo com o “poder do macho”, conforme Saffioti (1987). Há, também, um embate com aquilo que a pesquisadora Luciana Loponte (2008) chama de uma “pedagogia visual do feminino”, que, por sua vez, produz uma ideia igualmente universalizante e essencialista sobre o ser mulher:

Podemos então falar da produção de uma “pedagogia do feminino”, uma pedagogia visual que toma como “verdade universal” uma forma muito particular de olhar. Uma pedagogia que, de tão incorporada a nossa própria subjetividade, quase nos impede de ver a multiplicidade de femininos possíveis, distantes das representações mais comuns de passividade, submissão e delicadeza (LOPONTE, 2008, p. 155).

Jules Suzdaltsev (2017) assevera que, ao tatuar a pele, as pessoas afirmam suas identidades; a isso ele denomina de “antropologia da autoestima e identidade”. O corpo é uma forma de comunicação, assim, ao analisarmos a marca do Sol, que aparece em mais de um momento na obra *Figura de Convite III*, observamos que ela carrega o simbolismo da esperança em uma demonstração de superação de dificuldades. Além disso, liga-se à representação do conhecimento e do poder. A mulher criada por Varejão

é dotada de características do empoderar-se, ou seja, afasta-se do modelo que a sociedade espera, aceitando aquilo que é imposto; libera-se, principalmente, das amarras do perfeccionismo, fazendo com que o conhecimento se sobreponha à estética corporal.

Em volta do corpo, na altura do abdômen, há uma corda e nela uma corrente. A corda é um símbolo ancestral, com significados religiosos, místicos e até filosóficos. Em seu aspecto positivo, é um símbolo de união; enquanto que, em seu aspecto negativo, representa a escravidão, posto que tanto une como isola. Dessa forma, a obra remete à escravidão que, ainda, existe no tocante a mulheres em várias situações; há casos em que são submetidas a ter filhos que não desejam, muitas não têm dinheiro próprio, não têm acesso a educação ou trabalho. A corrente complementa essa ideia, pois pode significar, em uma perspectiva mais sociopsicológica, uma necessidade de adaptação a um grupo, ainda que seja uma integração imposta, ou seja, a busca por ter voz em meio à opressão.

A mão esquerda da mulher leva uma cabeça decapitada, suspensa pelos cabelos, que é um autorretrato de Varejão; dessa forma notamos que a artista trata seu próprio corpo como objeto de representação, assumindo-se como sujeito de criação. De acordo com Paulo Herkenhoff (1996), a pintura retalhada de Varejão expande-se por pulsações e, como um organismo aberto, não encerra uma totalidade de sentido, antes abre

caminho para que a vida se atualize no contato com o espectador.

A cabeça possui, para muitos povos, um grande valor, estando ligada ao princípio ativo e ao fato de governar, ordenar e instruir. De acordo com Platão, é comparável, devido à sua forma circular, a um universo e ao microcosmo (1953 apud CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 152).

O corte das cabeças está relacionado às concepções sobre a alma. Para os celtas, os seres humanos teriam duas almas: uma que deixa o corpo após a morte e outra, como princípio de vida imortal, que se perpetua de geração a geração até o fim dos tempos (STERCKX, 2009 apud ZIERER, 2011). Somente eram guardadas como troféus as cabeças de heróis prestigiosos. Já que não se sabia qual era o princípio gerador da vida, os celtas acreditavam que ele estivesse ligado ao esperma, à capacidade sexual masculina. Para Zierer (2011), daí vem a crença de que o transmissor da continuidade genética era somente o homem. Assim, só eram cortadas as cabeças do inimigo masculino, estando reservado às mulheres o corte dos seios, para que a sua geração não tivesse continuidade através do líquido gerador (associado ao esperma) ou alimentador (o seio).

Varejão subverte a lógica ao colocar a imagem de uma cabeça feminina decapitada. Há um esforço em representar a relação mulher-arte-poder, assim, de alguma forma, encadeiam-se discursos sobre poder, relativos às diferenças de

gênero (NOCHLIN, 1971 apud LOPONTE, 2008, p. 155). Existe uma preocupação, portanto, em expor e conectar histórias marginais, histórias contra a corrente, contadas às margens, neste caso, história subalterna: a das mulheres, que por meio dessa representação ganha uma dimensão política.

No fim do Caminho, (in)conclusões

A mulher busca os seus idiomas próprios,
nos espaços recém-abertos para ela
(FROTA, 2003 apud ALMEIDA, 2010).

As últimas décadas do século XXI estão marcadas pela inclusão das mulheres no meio artístico e em todas as possíveis formas de expressão artística. Assuntos que antes eram exclusivamente masculinos são abordados abertamente por qualquer pessoa. Hoje, opta-se por falar ou não sobre os assuntos que pertencem ao mundo das mulheres. As artistas têm a liberdade de expressão, principalmente a partir dos anos 1990, e surpreendem ao romperem com padrões chamados “femininos”, reciclando e reinventando acervos materiais e simbólicos constituintes do universo feminino há muito tempo. Subvertem, pois, o discurso dominante e oficial sobre arte, a narrativa masculina considerada como narrativa universal, uma verdade inquestionável que vale para todos e todas.

Há muitas formas de enunciar o feminino pela arte, algumas artistas colaboram rompendo os modos de ver e

pensar a arte, produzindo outros significados para o próprio feminino. Abrem possibilidades para repensar as imagens de mulher na arte além dos pares passividade/atividade e feminilidade/masculinidade como categorias imutáveis. São, de alguma maneira, formas de construir estratégias de resistência às relações de poder que envolvem gênero e arte.

Na produção artística de Adriana Varejão *Figura de Convite III*, observamos um posicionamento político esteticamente transgressor, funcionando como espaços de resistência política e como oposição ao discurso sobre a “natural” domesticidade feminina, que contesta discursos ideológicos vigentes por meio da própria materialidade das obras. Varejão subverte, desloca e desconstrói as imagens de feminilidade e transforma-as em uma crítica política. De acordo com Simioni et al., a condição de duplamente dominadas permitiu às artistas transitar da “marginalidade como externalidade do poder à margem como questionamento do simbolismo do poder” (2013, p. 59). Ainda segundo as autoras:

[...] é preciso notar que, ainda que as obras sejam contundentes, isso não significa que as artistas se identifiquem como “feministas”, muitas delas se recusavam, e ainda hoje se recusam, a se verem catalogadas como feministas. Com isso, é preciso destacar a diferença reconhecida desde as práticas artísticas e políticas entre um desejo de militância “geral” e uma militância feminista *tout court*. Muitas das obras e artistas aqui analisadas possuem obras que assinalam poéticas feministas, sem que suas autoras se vejam atreladas a algum tipo de militância externa ao próprio campo artístico (SIMIONI et al., 2013, p. 8).

Frenkel e Monteiro (2013) asseveram que o corpo na obra de Adriana Varejão se exhibe como matéria que experimenta, dissolve e reorganiza o tempo e a memória, reunindo seus vestígios e guardando-os para as infinitas atualizações do passado no presente e no futuro. Mais do que discursos que apenas refletem ou nomeiam uma determinada realidade, as imagens criadas pelo artista produzem verdades sobre sujeitos, produzem práticas sociais. Há vários discursos que representam, nas artes visuais, práticas de poder articuladas à produção de verdades sobre gênero e sexualidade. No entanto, se as relações de poder pendem em determinados períodos históricos e culturais para um determinado modo de ver, isso não quer dizer que assim o sejam indefinidamente.

Segundo Barreto (2013), a arte tem sido a maneira pela qual algumas mulheres têm articulado seus discursos de resistência. As subculturas identitárias representadas pela beleza alternativa mostrada, por exemplo, na arte feminista têm dado a esses corpos a possibilidade de se tornarem mais visíveis através da internet. No entanto, há de se considerar que não há um discurso único sobre a arte, imune a resistências e deslocamentos, mas discursos que refletem ou nomeiam uma determinada realidade.

The female body in the work of Adriana Varejão: transgression and rupture

Abstract

His article analyzes the representation of the female body in the work of the plastic artist Adriana Varejão, recognizing art as a vehicle of signification and visual communication. The body is a form of identification of the feminine and the masculine, but is especially regarded as a stigma of the representation of masculine power. Throughout history, the division between the public, with regard to the masculine roles, and the private, with respect to the feminine roles, is evident. It is for the scope of the artistic representation that we will return our look, that is, analysis of how the aesthetic look of the author in the capture of the dominant conception in the poetics of the feminine body takes place. We adopt the hermeneutical method of analysis, modern hermeneutics encompasses not only written texts but also everything that exists in the interpretative process. This includes verbal and non-verbal forms of communication as well as aspects that affect communication. To interpret means to attribute the content, meaning and scope of a normative text, aiming at its application to a concrete case.

Keywords: Adriana Varejão. Art. Body. Woman.

Referências

ALMEIDA, Flávia Leme de. *Mulheres recipientes: recortes poéticos do universo feminino nas artes visuais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP).

AUMONT, J. A *Imagem*. Campinas: Papirus, 1993.

BARRETO, Nayara Matos. *O corpo feminino nas artes visuais: nudez, sexualidade e empoderamento*. 2013. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23052/23052.PDF>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BEAUVOIR, Simone de. *Segundo Sexo: a experiência vivida*, v. 2, Difusão Europeia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, Daniel (Org.). *A dominação masculina revisitada*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 11-28.

CERQUEIRA, Fátima Simões. Monocromia, Antropomorfia e Persuasão. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19., 2010, Cachoeira, BH. *Anais...* Cachoeira, BH. 2010. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/chtca/fatima_nader_simoes_cerqueira.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

FRENKEL, Eleonora; MONTEIRO, Rebecca. Clarice Lispector e Adriana Varejão: o corpo aberto da escrita e da arte. *Revista Aletria*, Belo Horizonte, n. 3, v. 23, p. 73-83, set./dez. 2013.

KATZ, H.; GREINER, C. A natureza cultural do corpo. In: PEREIRA, Silvia Soter Roberto (Org.) *Lições de Dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. p. 77-102.

- GROSZ, Elisabeth. *Corpos reconfigurados. Cadernos Pagu*, Unicamp, Campinas, v. 14, p. 45-86, 2000.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise de imagem*. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Ofício Arte e Forma).
- HERKENHOFF, Paulo. *Pintura / Sutura*. São Paulo: Galeria Camargo Vilaça, 1996. Disponível em: <<http://www.adrianavarejao.net/pt-br/pinturasutura>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papirus, 2003.
- LE GOFF, Jacques. *As raízes medievais da Europa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-86.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. As pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. *Currículo sem Fronteiras*, 2008, v. 8, n. 2, p. 148-164, jul./dez. 2008.
- MATOS, M. I. S. de. Gênero e história: percursos e possibilidades. In: SCHPUN, M. R. (Org.). *Gênero sem fronteiras: oito olhares sobre mulheres e relações de gênero*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1997, p. 80.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.
- NOVAES, J. V. *O intolerável peso da feiúra sobre as mulheres e seus corpos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O Poder do Macho*. São Paulo: Editora Moderna, 1987. p. 12-16.
- SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti et al. *Mulheres criadoras na América Latina: o desafio de sintetizar sem singularizar*. 2013. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=287>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; VAREJÃO, Adriana. *Pérola imperfeita: a história e as histórias na obra de Adriana Varejão*. São Paulo: Cobogó; Companhia das Letras, 2014.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TRIZOLI, Talita. *O Feminismo e a Arte Contemporânea - considerações*. 2008. Disponível em: <http://feminismo.org.br/web/wp-content/uploads/2014/09/Feminismo-e-arte-contempor%C3%A2nea_Talita-Trizoli.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- SUZDALTSEV, Jules. *Tatuagem e Psicologia*. Entrevista. 2017. Disponível em: <<https://memoriestattoo.wordpress.com/2017/01/24/7-motivacoes-que-fazem-voce-se-tatuar-segundo-psicologo-tatuagem-e-psicologia/>>. Acesso em: 21 maio 2017.
- VAREJÃO, Adriana. *Figura de Convite III*. 2005a. Disponível em: <<http://www.adrianavarejao.net>>. Acesso em: 11 abr. 2017.
- _____. *Bate-papo com Adriana Varejão*. 2005b. Disponível em: <<http://tc.batepapo.uol.com.br/convidados/.../arquivo/arte/>>. Acesso em: 06 jun. 2017.
- XAVIER, E. *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.
- ZIERER, Adriana. *Simbologia da Cabeça cortada entre os celtas e algumas analogias com o mito da Górgona*. 2011. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bits-tream/10316.2/33066/1/Phoinix17-1_artigo8.pdf?ln=pt-pt>. Acesso em: 07 jun. 2017.

Novas formas de leitura e escrita na era da mobilidade: reflexões em torno da arte locativa

*Edgar Roberto Kirchof**

*Andrea da Cunha Russo***

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre novas formas de leitura e escrita na era da mobilidade, tomando como objeto de análise alguns projetos artísticos e literários realizados com mídias locativas. As análises baseiam-se em pesquisa bibliográfica, de um lado, e, de outro, em uma experiência de interação realizada com a obra *Arquitetura Móvel*, da artista brasileira Karolina Ziulkosky, durante quatro dias, de 8 a 12 de dezembro de 2016, na Avenida Paulista. O artigo está estruturado em três seções. Após uma breve introdução, são expostos e discutidos os conceitos teóricos que embasam as análises da obra *Arquitetura Móvel*, as quais são apresentadas na seção seguinte. Alguns dos principais pesquisadores que fundamentam as reflexões e as análises propostas são Drew Hemment, André Lemos, Adriana de Souza e Silva, Marc Tuters, Kazys Varnelis, Howard Rheingold, Kahterine Hayles, Malcolm McCullough.

Palavras-chave: Arte locativa. *Arquitetura Móvel*. Mídias locativas. Narrativas locativas.

Introdução

Vários projetos realizados com arte locativa, mesmo antes do uso generalizado de aparelhos celulares de última geração, envolviam práticas de leitura,

* Graduado em Letras (Português/Alemão) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1995). Graduado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1998). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1997). Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), tendo realizado um pós-doutorado na área da Biossemiótica na Universidade de Kassel, Alemanha. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Luterana do Brasil, atuando, como docente e pesquisador, no PPGEDU e no Curso de Letras. Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria da Literatura, Estudos Culturais, Semiótica e Ciberultura. E-mail: ekirchof@hotmail.com

** Graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994). Especialista em História da Arte, tendo concluído o curso Teoria e Crítica pela Universidade de Belas Artes de São Paulo (2014), além de também ter finalizado uma especialização em Comunicação e Semiótica nessa mesma universidade. Em 2015, concluiu o mestrado em Educação e Estudos Culturais na Universidade Luterana do Brasil. E-mail: andrearussos@gmail.com

Data de submissão: 27/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7254>

escrita e audição de textos verbais, o que levou pesquisadores como Nancy Katherine Hayles (2008), entre outros, a considerar tais projetos como pertencentes ao campo da literatura digital, muito embora grande parte da crítica os classifique a partir do campo da arte locativa ou da arte com mídias locativas (HEMMENT, 2006). Após a popularização dos *smartphones* equipados com internet sem fio e tecnologia de geolocalização, práticas de fruição, escrita e leitura com base em geolocalização deixaram de ser realizadas apenas no campo artístico-literário, tornando-se cada vez mais comuns também entre grandes públicos, o que ocorreu devido ao uso massivo de aplicativos que permitem não apenas ler objetos e locais a partir de coordenadas espaciais como também escrever textos que se agregam continuamente aos demais textos já disponíveis nos locais de anotação. Em poucos termos, o uso de aplicativos com geolocalização, nos últimos anos, tem estimulado uma produção intensa de formas textuais baseadas em localidade, agregando camadas textuais que se acumulam umas sobre as outras em contínua expansão.

Diante desse contexto, o presente artigo propõe uma reflexão sobre novas formas de leitura e escrita na era da mobilidade, tomando como objeto de análise alguns projetos artísticos e literários realizados com mídias locativas, com ênfase na obra *Arquitetura Móvel*, da artista brasileira Karolina Ziulkosky. Alguns dos principais pesquisadores que fundamentam o referencial teórico das

análises aqui apresentadas são Drew Hemment, André Lemos, Adriana de Souza e Silva, Marc Tuters, Kazys Varnelis, Howard Rheingold, Katherine Hayles, Malcolm McCullough, entre outros. As análises baseiam-se, de um lado, em pesquisa bibliográfica e, de outro, em uma experiência de interação realizada com a obra *Arquitetura Móvel*, durante quatro dias, de 8 a 12 de dezembro de 2016, na Avenida Paulista, sendo que os percursos realizados como proposta do aplicativo foram feitos a pé. As interações foram realizadas durante as tardes de sábado e domingo, a fim de evitar o grande fluxo de pessoas, comum àquele ambiente em dias úteis. Assim sendo, as imagens utilizadas neste artigo são, em parte, recortes do vídeo de divulgação do aplicativo e, em parte, capturas de tela realizadas ao longo da experiência de interação com a obra.

O artigo está estruturado em quatro seções. Após esta breve introdução, são expostos e discutidos alguns conceitos teóricos, como mídias locativas, serviços com base de localização, arte locativa e narrativas locativas. Também se apresenta, nesta mesma seção, uma reflexão sobre novas formas de textualidade e práticas de escrita e leitura proporcionadas pelas mídias locativas. Por fim, o artigo contém uma seção com a análise da obra *Arquitetura Móvel*, tomando como referência sua proposta poética, suas potencialidades tecnológicas e as suas formas de leitura e escrita, na qual se encontram também as considerações finais.

Experimentos e projetos artístico-literários com mídias locativas

André Lemos (2007) define as mídias locativas (em inglês, *locative media*) como “um conjunto de tecnologias e processos info-comunicacionais cujo conteúdo informacional vincula-se a um lugar específico” (2007, p. 1). Como esclarece o autor, o termo foi proposto em 2003 por Karlis Kalnins, no RIXC – Center for New Media, com a finalidade de distinguir as explorações criativas (as quais são denominadas *mídias locativas*) do uso cooperativo desse tipo de tecnologia (cujas criações geralmente são denominadas de “*serviços com base de localização*” [*location-based services*]). Mídias locativas já existiam mesmo antes do surgimento das tecnologias digitais, pois a informação veiculada por signos como placas de trânsito, por exemplo, só faz sentido porque a placa está inserida em algum *lugar* específico. No entanto, com o surgimento das tecnologias digitais, as mídias locativas se tornaram dinâmicas, interativas e, conseqüentemente, mais complexas.

Essa mudança ocorreu, inicialmente, devido à popularização dos aparelhos móveis, da internet sem fio (*wireless*) e, mais recentemente, também, da tecnologia de geolocalização. A partir de então, na era das mídias locativas digitais, o conteúdo é processado através de *redes sem fio* (Wi-Fi, Wi-Max, Bluetooth), por *dispositivos eletrônicos móveis* (*tablets*,

telefones celulares, aparelhos de GPS), os quais coletam, processam e permitem produzir dados e mensagens levando em conta a *localização* do usuário. É necessário enfatizar, contudo, que o funcionamento da mídia locativa na era digital pressupõe mais do que apenas o uso de aparelhos móveis com tecnologias sem fio (*wireless*) ou de geolocalização: é necessária uma verdadeira articulação entre a *informação* (buscada, recebida ou produzida), o *lugar* e o *dispositivo*.

No campo das artes e da literatura, projetos e obras cujo conceito poético envolve a localidade e a movimentação de sujeitos fruidores/leitores através do entorno já eram realizados muito antes do surgimento das tecnologias digitais. Como observa Drew Hemment,

[...] toda a arte está vinculada à localização, em certo grau, mesmo na medida em que ela responde ao espaço criado pela galeria e pela moldura, ou se o objeto encontrado está marcado pela ausência da localização de onde ele foi retirado (2006, p. 349).

Em formas artísticas como a escultura, as performances e a instalação, a importância do espaço de ocorrência da obra para a experiência da fruição é bastante evidente. Já para artistas como Richard Long e Robert Smithson – que, no final da década de 1960, foram identificados com o movimento *Land Art* –, a localização fazia parte do próprio conceito poético das suas obras, o que revela um uso intencional do lugar como elemento que agrega sentidos e efeitos estéticos ao fazer artístico. Por essa razão, tais artistas poderiam ser considerados como

precursores das *artes locativas* – termo utilizado por Drew Hemment (2006) – ou das obras que envolvem *experiências de mobilidade*, conforme prefere Teri Rueb (2004, p. 221).

Além disso, também é possível buscar os antecessores das artes com mídia locativa antes mesmo da *Land Art*, pois, como observa André Lemos, já os situacionistas, dadaístas e surrealistas incorporavam noções de localidade a seus projetos poéticos:

Enquanto os situacionistas, dadaístas e surrealistas buscavam, pela deriva e criação de situações, transformar a vivência urbana, enquanto o *flâneur* se encantava com as passagens e florestas de signos da modernidade, hoje as práticas artísticas e/ou ativistas com as mídias locativas buscam a mesma coisa: apropriação e transformação do espaço urbano (2007, p. 13).

Com o desenvolvimento das mídias eletrônicas, os projetos artísticos de mobilidade passaram a incorporar, primeiro, o uso de aparelhos como rádio e telefone e, mais tarde, foram sendo incorporadas também as inovações proporcionadas pela tecnologia digital, tais como o correio eletrônico e as chamadas através de telefones móveis. No entanto, projetos artísticos com uso de *smartphones* equipados com GPS e rede sem fio são muito recentes. Segundo Marc Tuters e Kazys Varnelis (2006, p. 357), esse tipo de arte locativa emergiu apenas ao longo da última década como resposta às experiências incorpóreas e presas às telas de computador que predominavam na *net.art* até então. Visando ultrapassar essas supostas limitações, os projetos

mais recentes de arte locativa demarcam, como território, o mundo para além das galerias dos museus e também das telas dos computadores.

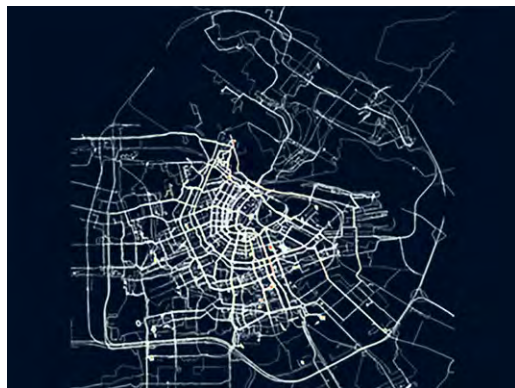
A partir de uma reflexão sobre projetos considerados representativos da arte locativa – muitos dos quais foram executados ainda no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, quando nem os *smartphones* e tampouco a tecnologia de GPS estavam disseminados entre grandes camadas da população mundial –, Hemment (2006) cita artistas como Masaki Fujihata (Japão), Teri Rueb (Canadá) e Stefan Schemat (Alemanha) como precursores desse campo e sugere uma classificação preliminar das manifestações de arte locativa a partir de três categorias: *projetos de mapeamento*, *projetos de geoanotação* e *projetos ambulantes* (*que pressupõem deriva e deslocamento*) (HEMMENT, 2006, p. 349).

Um exemplo de projeto de arte locativa baseada em mapeamento é *RealTime*, de Ester Polak (Holanda),¹ realizado de 28 de fevereiro a 30 de novembro de 2002. Como parte do projeto, os participantes foram convidados a andar pela cidade de Amsterdã, durante dois meses, munidos com aparelhos equipados com tecnologia de GPS. Os sinais de seus movimentos eram enviados para uma tela escura, na qual se materializaram em traços e linhas, as quais permitiram formar uma espécie de mapa de Amsterdã. Este, ao invés de registrar as ruas e avenidas, retratava os movimentos dos sujeitos envolvidos no projeto, revelando como

tais sujeitos ocupam a cidade. Hemment acredita que esse tipo de projeto fornece

[...] um retrato visual evocativo da vida na cidade e um mapeamento colaborativo de base sobre como o espaço é utilizado, oferecendo uma alternativa em relação à perspectiva de cima para baixo da cartografia convencional (2006, p. 350).

Figura 1 – Mapa de Amsterdã produzido como resultado do projeto de arte locativa *Real Time*



Fonte: disponível em: <<https://waag.org/en/project/amsterdam-realtime>>.

Projetos de geoanotação, por sua vez, pressupõem que certos dados digitais se tornem acessíveis apenas a partir de dados anexados anteriormente a determinados locais físicos. Em poucos termos, para acessar dados de projetos artísticos de geoanotação, é necessário literalmente se deslocar até os locais onde tais dados estão disponíveis. Antes da tecnologia de GPS, esses dados eram disponibilizados em suportes impressos, como cartazes, bilhetes, imagens, entre outros. Após a popularização do GPS e dos aparelhos móveis de última geração, esses dados passaram a ser disponibili-

zados e acessados diretamente por meio dos aplicativos² baixados nos próprios aparelhos, com base em coordenadas exatas de latitude e longitude, os quais frequentemente lançam mão também de tecnologia de realidade aumentada.

O projeto de geoanotação canadense *Murmur*³ é anterior à popularização do GPS e permite que os sujeitos participantes ouçam histórias e anedotas sobre certos locais específicos em algumas cidades selecionadas para o projeto. Em 2003, quando iniciou, havia pontos de geoanotação disponíveis apenas em Toronto, mas, no mesmo ano, também foram colocados pontos de acesso em Vancouver e Montreal. Nos últimos anos, o projeto acabou se expandindo para Calgary, ainda no Canadá, San Jose, na Califórnia, Edimburgo, na Escócia, Dublin, na Irlanda, e Geelong, na Austrália. Basicamente, os responsáveis pelo projeto gravam memórias, histórias pessoais e anedotas sobre certos locais específicos onde o projeto está disponível. Em cada um desses locais, é inserido um *sinaleiro impresso* [murmur] com um número de telefone, o qual pode ser chamado por qualquer pessoa que esteja naquele local com um telefone móvel. Dessa forma, é possível realizar a experiência de estar no exato local onde a história narrada através do telefone de fato ocorreu, embora também seja possível ligar a partir de outros locais, desde que já se esteja de posse do número.

Figura 2 – Foto de um participante do projeto Murmur em frente a um ponto de anotação



Fonte: disponível em: <<http://murmurtoronto.ca/about.php/>>.

Por fim, projetos ambulantes (de mobilidade) se caracterizam por dispensar qualquer representação baseada em telas de dispositivos ou em galerias, envolvendo, acima de tudo, o movimento, a deriva e o deslocamento, geralmente em ambientes urbanos. Nesse sentido, tais projetos se aproximam, de certo modo, dos projetos de geonotação, deles se diferenciando pelo fato de não pressuporem, necessariamente, anotações em determinados locais ou em coordena-

nadas específicas. Há muitos projetos dessa natureza, alguns de caráter mais exploratório (pressupondo apenas uma interação densa com os lugares percorridos), outros de caráter mais criativo ou produtivo (pressupondo que os participantes produzam ou criem algo ao longo da jornada)⁴ e outros, ainda, de caráter mais social ou relacional (pressupondo apenas uma interação diferenciada entre os participantes). Esse último tipo de projeto frequentemente se assemelha, em seu formato, aos *flash mobs* ou, em alguns casos, aos *smart mobs*, conforme os compreende o teórico Howard Rheingold (2008, p. 226),⁵ visto que ensejam, além de uma intencionalidade puramente social ou estética, intenções de cunho político. Em 2002, por exemplo, o grupo alemão LIGNA (liderado pelos artistas de performance Ole Frahm, Michael Hueners e Torsten Michaelsen) executou, em algumas estações de trem alemãs, a performance *Radio Ballet*,⁶ sendo que um dos objetivos do grupo era subverter certas práticas de controle daqueles espaços. Conforme descrição no *blog* do grupo,

[...] cerca de 500 participantes – ouvintes de rádio comuns e não dançarinos ou atores – foram convidados a entrar na estação equipados com rádios e fones de ouvido baratos e portáteis. Com esses dispositivos, eles eram capazes de ouvir um programa de rádio que consistia de uma coreografia sugerindo gestos permitidos e proibidos (pedir esmola, sentar ou deitar no chão etc.). Essas sugestões foram interrompidas por reflexões sobre o espaço público e sobre o próprio Rádio ballet.⁷

Vários desses projetos envolvem práticas de leitura, escrita e audição de textos verbais, os quais, não raro, são dotados de algum grau de literariedade, o que levou alguns teóricos da literatura digital a considerá-los como um tipo ou um subgênero da literatura eletrônica ou digital. Ao discutir alguns projetos de “narrativas locativas”, N. Kahterine Hayles, por exemplo, defende a inclusão desses projetos no campo da literatura digital, pois, segundo a pesquisadora,

[...] assim como o limite entre jogos de computador e literatura eletrônica é, na melhor das hipóteses, móvel, geralmente, trata-se mais de uma questão da tradição crítica a partir da qual as obras estão sendo discutidas do que de algo intrínseco às próprias obras (2008, p. 12).

Devido à impossibilidade de fixar características iminentes a obras de arte digital ou de literatura eletrônica que lhes assegurem a classificação em tipologias estáveis, Noah Wardrip-Fruin chegou a sugerir que a literatura digital seja compreendida como parte do espectro mais amplo da arte digital:

[...] a arte digital é a categoria mais ampla da qual a “literatura digital” é uma parte. Ela abrange todas as artes que demandam computação digital, não apenas as artes literárias (2010 apud CORREA-DÍAZ, 2016, p. 15).

Hayles situa sua própria reflexão no campo da literatura eletrônica e, assim sendo, em seu *Eletronic literature: new horizons for the literary* (2008), considera projetos de arte locativa envolvendo textos verbais como uma categoria da literatura eletrônica, a qual ela denomi-

na de *narrativas locativas*. Nessa categoria, são enquadrados, além do projeto Murmur, também outros projetos de geoanotação, como *Uncle Roy all around you*⁸ e alguns projetos de experiência de realidade virtual, parte do programa de realidade virtual *CAVE*, criado e liderado por Robert Coover. Nesses últimos, para interagir com as obras, o sujeito deve utilizar óculos de realidade virtual que o *teletransportam* para um espaço tridimensional.

Como alerta Adriana de Souza e Silva (2013, p. 46), após a popularização de aparelhos de celular com GPS, principalmente depois de 2008, práticas de fruição, escrita e leitura com base em geolocalização vêm cada vez mais se deslocando do âmbito propriamente artístico na direção do âmbito popular e comercial. Ao se referir aos projetos de arte locativa anteriores a esse período, a pesquisadora afirma que eles foram importantes para as primeiras reflexões sobre como nós lemos e escrevemos os espaços urbanos, muito embora tenham ficado circunscritos a números muito pequenos de participantes e tenham apresentado restrições, tais como a necessidade de se estar em locais muito específicos (como Londres, Nova Iorque, Toronto, Leipzig, etc.) para poder realizar a experiência. Com a popularização dos aplicativos que incluem tecnologia de geolocalização entre suas funcionalidades, experiências de geoanotação passaram a se tornar tão corriqueiras nos últimos anos que, na opinião de Souza e Silva, estão trans-

formando a sociabilidade dos sujeitos contemporâneos. Por outro l

[...] dentre a miríade de novos aplicativos agora disponíveis para smartphones, alguns são um legado direto dos primeiros projetos de anotação com mobilidade (2013, p. 46).

McCullough, entre outros pesquisadores, acredita que as transformações desencadeadas pelas mídias locativas vêm promovendo uma verdadeira mudança de paradigma quanto ao modo como o sujeito contemporâneo experimenta o mundo, a qual pode ser expressa como uma mudança da *computação incorpórea* (o velho paradigma) em direção à *computação ubíqua* (o novo paradigma):

Ao invés de um grande universo incorpóreo para ser explorado através dos óculos de uma tela de desktop [...], o novo paradigma midiático da computação ubíqua traz as coisas de volta à multiplicidade bagunçada do nível das ruas (2006, p. 26).

De fato, muitas teorizações sobre o universo digital, antes das tecnologias móveis, enfatizavam uma separação radical entre *o mundo físico* – corpóreo, material e limitado – e *o ciberespaço*, definido, frequentemente, como uma espécie de *second life*, imaterial, incorpóreo, virtual e praticamente ilimitado. Uma das principais consequências do uso intensificado das mídias locativas, portanto, é a hibridação ou o borramento das fronteiras entre o espaço digital da internet e o espaço físico do mundo habitado por nossos corpos. André Lemos denomina de *território informacional* esse novo espaço híbrido, o qual pode ser descrito a partir de “[...] áreas de controle

do fluxo informacional digital em uma zona de intersecção entre o ciberespaço e o espaço urbano” (2007, p. 14).

Uma das principais consequências do território informacional para o âmbito da leitura e da escrita é o fato de que, como destaca Adriana de Souza e Silva, o uso massivo de aplicativos com geolocalização, nos últimos anos, tem estimulado uma produção cada vez mais intensa de formas textuais baseadas em localidade, as quais vêm transformando o espaço urbano em

[...] uma espécie de palimpsesto, contendo inúmeras camadas de texto em uma mesma superfície (urbana), gerando muitas camadas de sentido (SOUZA E SILVA, 2013, p. 34).

O palimpsesto é, originalmente,

[...] um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo (GENETTE, 2010, p. 8).

Hoje, é utilizado para designar qualquer texto que se sobrepõe “[...] a outro que ele não dissimula completamente, mas deixa ver por transparência” (GENETTE, 2010, p. 144). No caso dos textos produzidos com tecnologia de geolocalização, o palimpsesto é uma excelente metáfora para caracterizar o acúmulo de textos verbais e imagéticos que se sobrepõem continuamente uns aos outros, na medida em que os usuários de aplicativos são convocados a deixar suas próprias avaliações, críticas, resenhas, ícones – enfim, uma miríade de possibilidades textuais e imagéticas – sobre as coordenadas designadas.

Como exemplo desse fenômeno, pode-se citar, entre outros, a utilização dos aplicativos com tecnologia de localização e de reconhecimento de imagem produzidos pela empresa Google, os quais permitem ler textos que se sobrepõem sobre imagens de objetos ou de lugares, bastando, para tanto, apenas fazer uma foto desses objetos ou lugares com o próprio aparelho. Um desses aplicativos, o Goggle Goggles, chegou a ser utilizado, em 2011, pelo Metropolitan Museum of Art, como suporte para informações sobre as suas obras. Thomas P. Campbell, diretor do museu à época em que essa mídia foi implantada, referiu-se da seguinte maneira às suas possibilidades:

Você já olhou para uma obra de arte – em um pôster, em um livro, em um cartaz ou mesmo em uma das galerias do *Metropolitan Museum of Art* – e simplesmente ficou com vontade de saber mais sobre ela? Agora você pode. Estou feliz de anunciar uma nova colaboração com o *Google* que permitirá que você faça uma foto de uma obra com seu aparelho móvel e se conecte diretamente com as informações sobre ela em metmuseum.org (CAMPBELL, 2011).

Em 2017, o aplicativo foi substituído pelo Google Lens, que, além de fazer tudo o que já fazia o Google Goggles, também é capaz de conectar o aparelho à internet através da imagem de código de barras, fornecer informações sobre espécies de plantas, entre outros, bastando, para tanto, o usuário utilizar a câmera do seu dispositivo móvel.

Outros aplicativos, como o Yelp,⁹ permitem não apenas a leitura de objetos e locais a partir de coordenadas espaciais,

mas também a escrita de textos, pelos próprios usuários, que serão agregados aos demais textos já disponíveis nos locais de anotação, contribuindo, dessa forma, para aumentar ainda mais as camadas textuais que formam os palimpsestos a que se refere Souza e Silva. O Yelp foi criado, em 2014, para ajudar as pessoas a encontrar estabelecimentos próximos, como consultórios de dentistas, oficinas e salões de beleza; depois, além de ter ampliado o escopo de estabelecimentos acessíveis, esse aplicativo também permite que cada usuário deixe, por escrito, uma avaliação do estabelecimento buscado, a qual pode ser lida, compartilhada, replicada e enviada por outros usuários, o que acaba transformando-o também em uma rede social.

Arquitetura Móvel, de Karolina Ziulkosky

A artista brasileira Karolina Ziulkosky desenvolveu, em 2014, o aplicativo *Arquitetura Móvel*, que pode ser classificado como um projeto de arte locativa com geoanotação através de GPS e realidade aumentada. Segundo informações na página eletrônica destinada à divulgação do trabalho,¹⁰ esse projeto foi motivado pelo fato de a artista ter percebido a ausência de um local ou de um monumento que reconhecidamente representasse a cidade de São Paulo, como ocorre, por exemplo, com Paris (a Torre Eiffel) e o Rio de Janeiro (Cristo Redentor), entre outras cidades. Assim,

Ziulkosky decidiu desenvolver um aplicativo que permitisse interferir na paisagem urbana de São Paulo, inserindo, com tecnologia de realidade aumentada, prédios famosos de diferentes lugares do mundo na Avenida Paulista.

O aplicativo pode ser encontrado através de buscas em locais virtuais especializados em arte digital. O Museu de Imagem e do Som de São Paulo, entre outras iniciativas, mantém um laboratório, o LabMis, para incentivar artistas que trabalham com arte e tecnologia. A instituição investe em quatro projetos por ano e, dentre os trabalhos realizados em 2014, consta o aplicativo de Karolina Ziulkoski. O trabalho foi disponibilizado já em 2014 com *download* gratuito. Porém, só aparece disponível para *download* quando se está fisicamente em São Paulo e, além disso, só poderá ser baixado por portadores de *smartphones* ou *tablets* da Apple (iPads), pois foi desenvolvido para rodar exclusivamente com o *software* iOS.

O aplicativo ainda estava ativo para *download* em dezembro de 2016, quando foram realizadas as atividades de interação cujos dados são utilizados como base para as reflexões apresentadas neste artigo. No endereço para instalação, que contém as informações do aplicativo, bem como no vídeo tutorial para orientar o seu uso, o número de *downloads* realizados não é mencionado, tampouco há nota para o aplicativo, pois, segundo informação na página, não houve o número mínimo de comentários necessários

para gerar uma média. A página informa que a última atualização do aplicativo foi feita em 2014.

Figura 3 – Excerto visual do endereço de hospedagem do aplicativo Arquitetura Móvel



Fonte: dos autores.

A artista percebeu que diversos prédios centenários e importantes para a memória da cidade, na região em torno da Avenida Paulista, em São Paulo, vêm sendo substituídos, nos últimos anos,

por grandes prédios que se assemelham, segundo ela, aos que ocupam centros financeiros mundiais. Para chamar a atenção sobre as alterações na paisagem urbana, ela teve a ideia de criar um aplicativo em que edifícios famosos de outras cidades aparecem se sobrepondo aos prédios mais antigos da avenida. Dessa forma, os novos olhares, a partir do aplicativo, estimulariam reflexões e interações sobre a padronização dos projetos arquitetônicos contemporâneos.

A experiência oferece a possibilidade de olhar, ao mesmo tempo, para a paisagem real, sem a mediação do aparelho, e para a paisagem imaginada pela artista, através do aparelho, caracterizando-se, dessa forma, como um tipo de palimpsesto. Esse duplo olhar pretende causar estranhamento em relação a uma paisagem urbana já conhecida, mas, segundo a artista, também serve para gerar discussões que busquem proteger e valorizar a memória urbana e o patrimônio arquitetônico. Nesse sentido, Arquitetura Móvel dialoga, de certa forma, com o conceito *Playable City*,¹¹ (cidade jogável), que tem inspirado a produção de boa parte dos produtos e serviços recentes baseados na mobilidade.

A ideia de *cidade jogável* é utilizada de forma cada vez mais frequente para descrever o potencial que a infraestrutura das cidades oferece para as mídias locativas. Ampliando a ideia mais restritiva de simplesmente estar apto a acessar informações em qualquer ponto da cidade, o novo conceito sugere uma

relação dinâmica e interativa entre as mídias locativas, o espaço urbano e os sujeitos. Dessa forma, a infraestrutura da cidade passa a ser vista não apenas como potencial para a inserção de pontos ou coordenadas, mas, sim, como um verdadeiro palco para troca de experiências e reconfigurações. Objetos, hábitos e locais se transformam, dessa forma, em pontos-chave para os produtos e os serviços das mídias locativas. A expressão “cidade jogável”, em última análise, revela a busca por tornar o trinômio tecnologia, localização e mobilidade cada vez mais presente nos deslocamentos urbanos dos sujeitos.

Uma das primeiras iniciativas a empregar esse termo foram as maratonas *Playable City*, que ocorrem em várias cidades do mundo, inclusive do Brasil. Elas reúnem artistas e designers voltados a desenvolver obras que explorem uma “abertura” na gestão da cidade, de modo a melhorar a vida social, cultural e econômica dos habitantes. A iniciativa pretende encontrar, por intermédio da arte, formas diversas pelas quais a tecnologia possa promover o desenvolvimento das cidades e contribuir para a qualidade de vida em centros urbanos. O prêmio pretende oferecer, a artistas e criadores de mídia do mundo, a oportunidade de realizar algo utilizando tecnologias criativamente, com surpresas e desafios, e engajando as pessoas na exploração da “cidade jogável”. Forçando os limites e encorajando experimentações, esse prêmio internacional se situa na intersecção entre tecnologia e cultura.

Na tela de apresentação de Arquitetura Móvel, é possível ler a proposta do projeto, conforme a reprodução a seguir:

Esse aplicativo é um projeto artístico onde centros financeiros famosos são 'transplantados' para a Av. Paulista através da tecnologia de realidade aumentada. O estranhamento de tornar um edifício em um objeto móvel é ponto de partida para discussões a respeito dos rumos urbanísticos da segunda maior metrópole das Américas. Nada do que é mostrado aqui deve ser levado como uma sugestão para o local. Apenas para discussão. Agora é só COMEÇAR. Para saber mais, vá à seção SOBRE (ZIULKOSKI, 2014, p. 1).

Figura 4 – Excerto visual da tela de início do aplicativo Arquitetura Móvel



Fonte: dos autores.

A partir desse texto inicial, basta clicar em COMEÇAR para acompanhar a imagem do local onde se está situado, tal qual quando é acionada a máquina fotográfica do aparelho celular. Na Figura 5, é possível ver a captura da tela no momento em que iniciou a experiência prática de interação com o aplicativo para os fins desta análise.

Figura 5 – Excerto visual de imagem do ambiente intermediado pelo aplicativo Arquitetura Móvel



Fonte: dos autores.

Na lateral direita da tela, estão disponíveis quatro ícones, que permitem, ao utilizador, realizar diferentes ações: o primeiro ícone, posicionado na parte superior direita, fornece informações; o segundo permite que o utilizador insira suas próprias impressões, por escrito, o que aproxima o aplicativo do conceito de *narrativa locativa*, proposto por N. Katherine Hayles; o terceiro serve para localização; e o último, para capturar imagens.

Ao tocar no ícone de localização, o utilizador abre um mapa, que apresenta os locais-chave propostos pela artista para observar modificações na paisagem urbana bem como o local onde se encontra, além de oferecer informações sobre o trajeto a ser percorrido para chegar a cada local onde será possível usufruir da experiência, conforme a Figura 6.

Figura 6 – Excerto visual da tela de localização do aplicativo Arquitetura Móvel



Fonte: dos autores.

Após escolher um dos pontos apresentados no aplicativo, o usuário deve se dirigir a ele para se posicionar no local exato determinado pela artista. Esses pontos estão situados em frente ao local onde o novo prédio será inserido, mais precisamente, do outro lado da rua, para ampliar seu campo de visão. O ponto destacado no mapa a seguir (Figura 7) mostra o local onde o utilizador deve estar, e não a posição exata do prédio que será coberto pela imagem inserida por meio de realidade aumentada.

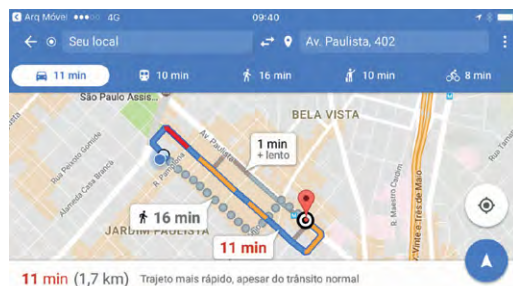
Figura 7 – Excerto visual da tela de descrição dos pontos de experiência do aplicativo Arquitetura Móvel



Fonte: dos autores.

Ao tocar em ‘COMO CHEGAR’, que aparece na parte central inferior da Figura 7, uma tela com as possibilidades de trajetos se abre. O utilizador poderá clicar em qualquer uma das cinco opções disponíveis (carro, metrô, a pé, de ônibus ou de bicicleta) para receber informações sobre o trajeto a partir de onde se encontra, até o ponto selecionado. Na tela, também aparece o tempo aproximado necessário para realizar cada uma das modalidades de deslocamento. Na experiência realizada para esta análise, foi capturada a imagem da tela que descrevia como seria o deslocamento de carro até as Torres Petronas. A posição de saída é demarcada pelo balão vermelho, conforme a Figura 8.

Figura 8 – Excerto visual da tela de trajetos do aplicativo Arquitetura Móvel

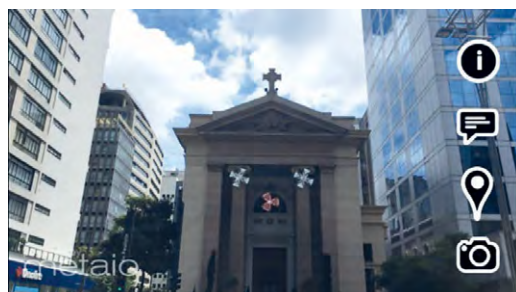


Fonte: dos autores.

Já posicionado, o utilizador deverá observar a paisagem através da tela do celular: assim que apontar o *smartphone* na direção do prédio selecionado, este será substituído pelo prédio imaginário proposto pela artista, criando-se, dessa forma, uma espécie de palimpsesto, para

utilizar o termo proposto por Adriana de Souza e Silva. Movimentando o dispositivo, o usuário poderá observar toda a extensão da paisagem urbana que cerca a inserção, do chão ao céu, de um lado ao outro, sem que o prédio inserido saia da tela. Na interação realizada com o aplicativo para esta análise, após capturar a imagem da Igreja São Luís nas coordenadas fornecidas pelo aplicativo, ocorreu a inserção, por realidade aumentada, da Gherkin Tower, que substituiu a imagem original. Nas Figuras 9 e 10, é possível visualizar a captura de ambas as imagens.

Figura 9 – Excerto visual de imagem do endereço Avenida Paulista, 2878



Fonte: dos autores.

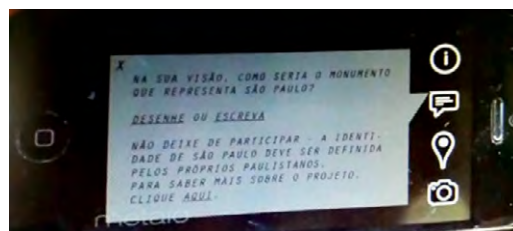
Figura 10 – Excerto visual de imagem do mesmo endereço após a ação do aplicativo através de realidade aumentada



Fonte: dos autores.

Além de promover uma leitura de textos sobrepostos através de realidade aumentada, o aplicativo Arquitetura Móvel também permite que o utilizador produza e divulgue seus próprios textos, verbais e/ou icônicos. Para tanto, deve-se acessar o ícone em forma de um balão de texto disponível na tela principal. Ao clicar no balão, duas opções se apresentam: DESENHE ou ESCREVA (Figura 11).

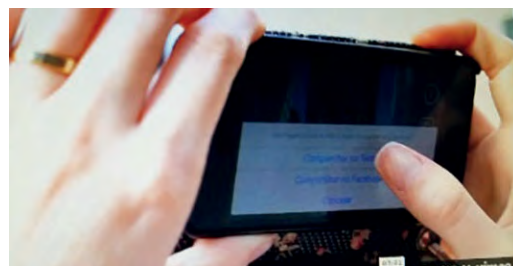
Figura 11 – Excerto visual de imagem do vídeo de divulgação que mostra a tela para produção de conteúdo



Fonte: dos autores.

Se o utilizador clicar em ESCREVA, deverá escolher uma das opções apresentadas na tela: Facebook, Twitter ou e-mail – todas coordenadas pela artista (Figura 12).

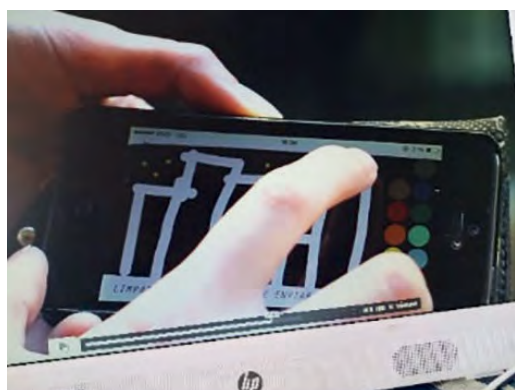
Figura 12 – Excerto visual do vídeo de divulgação mostrando as opções de compartilhamento oferecidas pelo aplicativo



Fonte: dos autores.

Em nenhum dos casos, o utilizador permanece anônimo, pois cada uma dessas postagens será originada ou de sua página pessoal em uma das redes sociais referidas no aplicativo (Facebook, Twitter), ou a partir do seu correio eletrônico. Caso opte por DESENHE, um *menu* com paleta de cores e ferramentas para traços permite a criação de uma imagem realizada com os dedos diretamente na tela, conforme ilustrado na Figura 13.

Figura 13 – Excerto visual do vídeo de divulgação que mostra as possibilidades de produção gráfica de imagem a partir do aplicativo



Fonte: dos autores.

A imagem produzida dentro do aplicativo também poderá ser compartilhada nos mesmos canais oferecidos para os textos verbais. No ícone representado por uma máquina fotográfica, também na tela principal, é possível capturar a imagem que está sendo visualizada pelo utilizador. A imagem poderá ser salva em álbum pessoal, compartilhada em redes sociais ou enviada por e-mail.

Segundo Arlindo Machado (2007), a arte, quando ocorre em meio ao ambiente tecnológico, estaria propondo algo distinto e inesperado em relação à função da própria tecnologia utilizada como suporte; a perspectiva artística seria, de certo modo, desviante, afastando a tecnologia do seu próprio processo tecnológico para desnudar seus procedimentos, explorá-los, subvertê-los, torná-los intencionados. É partir desse tipo de *desvio de função* ou vocação, portanto, que passamos a escutar o que a obra de arte, e não o objeto tecnológico, tem a nos dizer.

Nesse sentido, é possível afirmar que, poeticamente, Arquitetura Móvel subverte, de certa forma, a própria função do serviço de geolocalização, que é a localização precisa dos lugares procurados. Mais do que levar o utilizador aos locais determinados na Avenida Paulista, o aplicativo de Karolina Ziulkosky transforma a experiência objetiva com esses locais em uma experiência subjetiva e poética. Em poucos termos, o serviço nos leva a verificar, pela tela, algo que não está lá fisicamente: localiza um prédio de outro ponto naquele ponto. É em seu “erro”, portanto, ou no desvio da prática dessa tecnologia, na deslocalização, que a poética dessa obra acontece. Assim, a informação precisa e utilitária, que é normalmente fornecida pelos serviços de localização em aplicativos, transforma-se, em Arquitetura Móvel, em informação poética, sugestiva, subjetiva; e o palimpsesto, ao invés de se traduzir em

meras camadas de textos sobrepostos, transforma-se em camadas de textos que se desafiavam uns aos outros, criando sentidos múltiplos e abertos.

New ways of reading and writing in the mobility era: reflections on locative arts

Abstract

In this article, we propose a reflection on the new ways of reading and writing that emerge in the age of mobility, taking as object of analysis some artistic and literary projects carried out with locative media, with emphasis on the work *Mobile Architecture*, by the Brazilian artist Karolina Ziulkosky. The analyzes are based on a bibliographical research, on the one hand, and, on the other hand, on an experience of interaction with the work *Mobile Architecture*, during 4 days, from December 8 to 12, 2016, at Avenida Paulista, in São Paulo, Brazil. In order to achieve its goals, the article is structured in three sections. After a brief introduction, we present the theoretical concepts underlying the discussions and, in the sequence, we present the analysis of the work *Mobile Architecture*. Some of the main researchers we draw on as theoretical references for the analyzes are Drew Hemment, André Lemos, Adriana de Souza e Silva, Marc Tuters, Kazys Varnelis, Howard Rheingold, Kahterine Hayles, Malcolm McCullough.

Keywords: Locative narratives. Locative art. Locative media. *Mobile Architecture*.

Notas

- ¹ Disponível em: <<https://waag.org/en/project/amsterdam-realtime>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- ² Os aplicativos são programas para computador desenvolvidos para cumprir funções específicas; como utilizam menos dados, executam o trabalho com rapidez e facilidade. Apesar de desenvolvidos para qualquer computador, convencionou-se usar o nome 'aplicativo', ou *app*, para os programas disponíveis para *download* em *smartphones* e *tablets*. Várias lojas virtuais vendem ou disponibilizam gratuitamente os aplicativos, como Google Play, Apple Store, Windows Phone Store, entre outras. Alguns deles já vêm pré-instalados no dispositivo, outros devem ser selecionados e baixados das lojas.
- ³ Disponível em: <<http://murmurtoronto.ca/about.php>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- ⁴ Um exemplo desse tipo de projeto é *.walk*, do holandês Wilfried Houjebek. Informações sobre esse projeto estão disponíveis em: <<https://transmediale.de/content/walk>>.
- ⁵ Howard Rheingold cunhou o termo *smart mobs* para caracterizar grupos que organizam e coordenam ações políticas coletivas através de tecnologia móvel.
- ⁶ Disponível em: <<http://ligna.blogspot.com.br/2009/12/radio-ballet.html>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- ⁷ Disponível em: <<http://ligna.blogspot.com.br/2009/12/radio-ballet.html>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- ⁸ Disponível em: <<http://www.blasttheory.co.uk/projects/uncle-roy-all-around-you/>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- ⁹ Disponível em: <<https://www.yelp.com/about>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- ¹⁰ Disponível em: <<http://www.karolinaziulkoski.com/filter/Apps/Arquitetura-Movel>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- ¹¹ Disponível em: <<https://www.playablecity.com>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

Referências

- CAMPBELL, Thomas P. *Google Goggles*. 2011. Disponível em: <<http://www.metmuseum.org/blogs/now-at-the-met/from-the-director/2011/google-goggles>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- CORREA-DÍAZ, Luis. Una introducción. In: CORREA-DÍAZ, Luis; WEINTRAUB, Scott (Ed.). *Poesía y poéticas digitales / electrónicas / tecnos / new-media en América Latina: definiciones y exploraciones*. Bogotá: Ediciones Universidad Central, 2016. p. 14-20.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestos a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.
- HAYLES, Nancy Katherine. *Eletronic literature: new horizons for the literary*. Indiana: University of Notre Dame, 2008.
- HEMMENT, Drew. Locative Arts. *Leonardo*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, EUA, v. 39, n. 4, p. 348-355, 2006.
- MCCULLOUGH, Malcolm. On the Urbanism of Locative Media. *Places*, University of California, California, EUA, v. 18, n. 2, p. 26-29, 2006.
- LEMOS, André. Mídia locativa e territórios informacionais. In: ARANTES, Priscila; SANTAELLA, Lúcia (Ed.). *Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir*. São Paulo: Editora PUC-SP, 2007. p. 95-101.
- MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- RHEINGOLD, Howard. Mobile media and political collective action. In: KATZ, James E. (Ed.). *Handbook of mobile communication studies*. Cambridge; London: The MIT Press, 2008. p. 225-240.
- RUEB, Terry. Restless. Locative media as generative displacement. *Leonardo*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, EUA, v. 21, n. 1, p. 220-234, 2004.
- SOUZA E SILVA, Adriana. Mobile narratives: reading and writing urban space with location-based-technologies. In: HAYLES, Nancy Katherine; PRESSMAN, Jessica (Ed.). *Comparative textual media: transforming the humanities in the postprint era*. Minneapolis; London: University of Minnesota Press, 2013. p. 33-52.
- TUTERS, Marc; VARNELIS, Kazys. Beyond locative media: giving shape to the internet of things. *Leonardo*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, EUA, v. 39, n. 4, p. 357-363, 2006.
- ZIULKOSKI, Karolina. Aplicativo Arquitetura Móvel. 2014. Disponível em: <<https://itunes.apple.com/br/app/arquitetura-m%C3%B3vel/id913363226?mt=8>>. Acesso em: 19 set. 2014.

As ambiguidades do Iluminismo em algumas obras de Francisco de Goya: leitura de imagens

Camila Guidolin*

Francisco Fianco**

Resumo

Pretende-se identificar as ambiguidades do pensamento e da obra de Goya através da análise de alguns de seus retratos de corte – *Carlos IV* (1789), *La reina María Luisa con tontillo* (1789) e *La familia de Carlos IV* (1800) – e da mais famosa de suas gravuras *Capricho nº 43, El sueño de la razón produce monstruos* (1799). A tais ambiguidades relacionaremos as principais características do período histórico no qual viveu o artista, repleto de transformações sociais e culturais, para, através de uma análise reflexiva das imagens, compreender o quanto foi inovador o que Goya estava fazendo em termos de pintura ao mesmo tempo em que estava plenamente integrado à sociedade que suas vinculações intelectuais estavam criticando e transformando. Por fim, acompanharemos a crítica ao iluminismo nascente que já se faz entrever em suas gravuras, especialmente na já citada.

Palavras-chave: Goya. Iluminismo. Leitura de imagens.

* Graduação em Licenciatura Plena em História (2011) e mestrado em História na área de História Regional (2015) pela Universidade de Passo Fundo. Atualmente desenvolve o seu doutoramento em História no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Dedica-se a pesquisas sobre imaginário e representações no mundo islâmico, com ênfase em revoluções iranianas do século XX, nacionalismo iraniano, questões de gênero e homoafetividade no Oriente Médio. Recentemente vem desenvolvendo pesquisa sobre a arte e o pensamento oriental, com ênfase em análise das narrativas sequenciais e produções cinematográficas contemporâneas, além da relação entre as religiosidades e o mundo contemporâneo. E-mail: camilaguidolin@gmail.com

** Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia (2002) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestrado (2004) pela mesma instituição, e doutorado (2008) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Estética e Filosofia da Arte, tendo desenvolvido dissertação sobre Walter Benjamin (2004), sob orientação da Profa. Dra. Márcia Tiburi, e tese sobre Nietzsche e a Escola de Frankfurt (2008), sob orientação do Prof. Dr. Rodrigo Duarte. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Curso de Filosofia na área de Ética e Conhecimento, da Universidade de Passo Fundo. E-mail: fcofianco@upf.br

Data de submissão: 05/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7181>

Introdução

O presente escrito tem como tema a ambiguidade presente nas obras do pintor espanhol Francisco de Goya, subjazendo aí a hipótese de que tais ambiguidades são oriundas do período de crises e transformações vivido pelo autor, a passagem do Antigo Regime para o Iluminismo. Nesse sentido, procederemos à análise de algumas obras desse pintor, a fim de verificar quais características do período podem se fazer presentes nos documentos imagéticos que serão alvo de nossa leitura.

Para tanto, dividiremos este texto em três partes: a primeira contextualizando Goya e o Iluminismo; a segunda analisando sua inserção social através de seus retratos de corte; e a terceira demonstrando o quanto esta inserção era apenas uma das facetas do pintor, que identificou, no movimento racionalista que estava vivendo e com o qual inclusive concordava, elementos perigosos e obscuros, o que se presentifica em sua obra através das gravuras, especialmente O *Capricho n.º 43*.

Goya e o Esclarecimento

Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828) foi um dos mais impactantes e inovadores artistas de uma pátria nada tímida em termos de artistas inovadores e impactantes como a Espanha, tais como, para citar apenas a tradição que lhe é imediatamente precedente, Veláz-

quez e El Greco. Pertencente temporalmente à geração de artistas que pintam sob a égide dos ideais revolucionários de França, como Jacques-Louis David, para citar o mais famoso deles, Goya, paradoxalmente, não pode ser tranquilamente ajustado aos modelos artísticos, sociais e culturais de seu tempo, ao mesmo tempo se adequando a eles e ultrapassando-os. Embora seus retratos, a qualidade técnica que demonstra neles, desenvolvimento consequente de sua instrução em Roma e seu estudo dos mestres italianos, entre os quais se nota a influência da luminosidade de Tiepolo, que terminou seus dias em Madrid, e a perícia na representação da seda e do ouro de Ticiano, Goya não era, nestes retratos, um mero cortesão subserviente, pois retratava seus soberanos implacavelmente.

Fazia com que seus traços revelassem toda a sua vaidade e feiura, ganância e empáfia. Nenhum pintor de corte, antes ou depois, deixou jamais tal registro de seus patrocinadores (GOMBRICH, 2013, p. 371).

Mas talvez mais eloquente ainda do que seus retratos de corte, uma das facetas deste artista multifacetado, seja sua produção de gravuras, especialmente seus temas perturbadores. Diferentemente de outros gravuristas eminentes, como Albrecht Dürer ou Rembrandt, Goya não usava narrativas bíblicas como tema, mas a crítica caricatural dos vícios que percebia no seio de sua própria sociedade ou mesmo, em um movimento de interiorização ainda mais íntimo, os terrores de seus próprios pesadelos. Isso inaugura uma maneira inovadora

de abordar a composição imagética. Alguns destes devaneios podem ter como inspiração longínqua os homúnculos de Bosch, que Goya pode ter tido a oportunidade de ver no Prado, porém sempre estas influências vão transtornadas pela sua própria genialidade. “Bosch introduz os homens em seu universo infernal, Goya introduz o infernal no universo dos homens” (MALRAUX, 1950, p. 110 apud TODOROV, 2014, p. 70).

Até Goya, o artista obedecia aos cânones definidos em termos de representação fiel da realidade. A ruptura que ele causa, intencional e conscientemente, possibilita tanto que os poderosos sejam representados com a rigurosidade que merecem quanto que o artista se expresse pessoalmente através da imagem, compondo poeticamente os temas a partir de sua percepção subjetiva de mundo. Era, talvez, o início da *art engagé* que só veremos cerca de dois séculos mais tarde.

Com efeito, esta foi a consequência mais evidente da quebra da tradição: os artistas sentiram-se livres para passar para o papel suas visões particulares, como até então apenas os poetas haviam feito (GOMBRI-CH, 2013, p. 371).

Isso nos permite abordar o corpus imagético deixado por Goya não apenas do ponto de vista da arte, como igualmente a expressão de um sistema de pensamento, quer o seu autor estivesse ou não ciente dessa dimensão de sua obra. O que não quer dizer, absolutamente, que Goya tenha provocado uma radical mudança de paradigma em arte logo, durante e após a sua obra, mas que,

olhando retrospectivamente, podemos perceber em suas imagens o testemunho de uma mudança muito maior do que algo que ocorra apenas dentro do âmbito das artes: uma transformação social e cultural em diversos aspectos, que se ilustra pela arte, assim como através de outras modalidades de ação humana.

Claro que, ao dizermos que Goya pode ser encarado como um pensador, não estamos sugerindo que ele tenha, através de suas obras, elaborado um conjunto sistemático e consciente de análise filosófica e social, se não que, enquanto observadores de sua obra, sejamos nós que podemos tentar ordenar aquilo que aparece nelas enquanto um “pensamento figural”, para usar o termo que Todorov toma emprestado a um ensaio sobre Goya de Yves Bonnefoy. E tal manifestação se desenvolve em uma área intermediária entre os extremos da mera representação imagética e o da análise teórica distanciada, de maneira que ele venha a englobar todo o conjunto de representações de uma época, seu horizonte simbólico, seu conjunto imaginário. Na medida em que o iluminismo seja não apenas uma época histórica delimitada e distanciada pelas brumas dos séculos, mas também, de diversas formas, o alicerce sobre o qual repousam as nossas hodiernas estruturas sociais, econômica, culturais e mesmo psicológicas, podemos justificar o interesse por este pintor e gravurista em especial.

Portanto, nosso foco dar-se-á primeiramente no sentido de compreender

de que maneira ele pode impactar a tradição artística de sua época e abrir as perspectivas para aquilo que as artes visuais vieram a se transformar no futuro. Em um segundo aspecto, pretendemos entender de que maneira o pensamento iluminista e as transformações socioculturais pelas quais passou Goya estão imbricadas em sua obra ou, de outra forma, de que maneira sua obra condicionou toda uma maneira de representar estas transformações para a posteridade, tornando-se indissociáveis do assunto que representam.

Para o desenvolvimento desta análise, selecionamos alguns dos retratos executados por Goya enquanto pintor de câmara. O Goya dos retratos régios e da sociedade madrilena das últimas décadas do século XVII e primórdios do século XIX deixa verter-se em uma perspectiva dúbia, afinal, o artista é, nesse contexto, não apenas o observador privilegiado, aquele que é convidado para retratar – através da dinâmica da representação ensaiada – a corte, mas também aquele que se projeta para o que há fora do espaço régio e consegue com isso captar uma sociedade em profunda transformação. Optamos por observar apenas dois dos primeiros retratos de divulgação da imagem dos novos monarcas, logo após Carlos IV subir ao trono de Espanha em 1789, intitulados *Carlos IV e La reina María Luisa con tontillo*. Além dos retratos individuais dos monarcas, selecionamos também a obra *La familia de Carlos IV*, de 1800, e

o *Capricho n.º 43, El sueño de la razón produce monstruos*, de 1799. O *Capricho n.º 43*, embora aparentemente desconexo do conjunto de retratos destinados a representar a imagem da monarquia e da nobreza espanhola de finais do século, deixa transparecer o sentido mais complexo e emblemático que a obra de Goya nos revela – tanto nas suas contradições internas como nas do período que ele presencia. O nosso propósito é não o de realizar uma leitura exaustiva desses retratos, mas o de evidenciar alguns elementos que consideramos significativos para a estruturação da análise pretendida e que, de alguma maneira, estabeleçam um diálogo com as outras facetas de Goya e também com as transformações em curso nesse período.

Quanto ao primeiro aspecto, temos já algumas indicações formuladas pelo próprio Goya em seu relatório sobre a pesquisa em artes visuais enviado à Academia de San Fernando em Madrid, em outubro de 1792:

Não há regras em pintura, e a opressão, ou a obrigação servil de fazer estudar a mesma coisa, ou de seguir o mesmo caminho, é um grande obstáculo para os jovens que escolhem esta arte tão difícil, que se aproxima do divino mais do que qualquer outra, por representar tudo o que Deus criou (GOYA, 1981 apud TODOROV, 2014, p. 30).

Ao pregar a liberdade de seus alunos, em uma clara afronta à tradição, Goya define a arte como dotada de seus próprios pressupostos, de maneira que ela mesma, em um exercício iluminista de liberdade e autonomia, seja julgada por

seus méritos segundo critérios próprios. Todorov destaca (2014, p. 32) três ideias principais destes manifesto de Goya pela pintura revolucionária: a de que a arte não deve ser imitação passiva da realidade; a de que a arte deve se direcionar mais à comunicação de ideias do que de formas agradáveis; e de que os artistas, independentemente do seu nível, não podem ser compelidos pelas regras artificiais, pois, absolutamente, não há regras na pintura em termos de forma e método, de maneira que o único parâmetro da arte seria o de revelar o mundo.

E tal possibilidade, a de que um sujeito se expresse de forma autônoma e livre, em um rompimento radical com a tradição, seja ele artista ou meramente um cidadão, corresponde a uma transformação na sensibilidade e no pensamento, com consequências políticas e econômicas na história, que temporalmente costumamos localizar na passagem do século XVIII para o XIX, exatamente, como vimos acima, o período de vivência de Goya. Na filosofia, por tradição de tradução da língua alemã (*Aufklärung*), costuma-se chamar este movimento de Esclarecimento. Em outras áreas do conhecimento, especialmente no desenvolvimento do pensamento empirista inglês (*Enlightment*) e na história, por um galicismo mais do que justificado, passou-se a conhecer este conjunto revolucionário de Iluminismo (*Philosophie des lumières*) (ABAGNANO, 1981, p. 509). Esse novo modelo de pensamento se alimentava da capacidade crítica da

razão humana para corrigir e reorganizar a existência humana em todos os seus aspectos, tanto individuais, cognitivos, estéticos, éticos, quanto coletivos, sociedade, economia, política.

Ao possibilitar a síntese, aparentemente irreconciliável até então, entre racionalismo e empirismo, o alemão Immanuel Kant pode ser considerado o mais denso representante do esclarecimento como movimento intelectual. Sua extensa obra não apenas postula a racionalidade como instrumento privilegiado de crítica do mundo como inclusive, o que de certa forma veio a ser uma intenção malograda, pressupunha que tal racionalidade seria capaz de estabelecer seus próprios limites. Nesse sentido, a maior contribuição do Iluminismo é a possibilidade de, munido da racionalidade crítica, assaltar a tradição como mecanismo de fundamentação dos ritos sociais e suas estruturas de organização, como já vimos manifesta tanto na concepção estética de Goya quanto na crítica social que ele faz através de suas gravuras, conforme veremos mais adiante.

E esse exercício crítico não se faz meramente no âmbito das ideias, na esfera intelectual. A capacidade crítica racional deve estar a serviço da humanidade como bem maior e finalidade última das ações, sendo o esclarecimento um movimento de luta pela libertação dos indivíduos da opressão sedimentada pela tradição e pela superstição. Para que isso aconteça, é necessário que tomemos a liberdade como indissociável

da autonomia e da responsabilidade, a tríade com a qual simultaneamente nos onera e lisonjeia a racionalidade crítica. Nas célebres palavras de Kant, ao responder à pergunta sobre o que seria o Esclarecimento, em 1783:

Esclarecimento [Aufklärung] significa a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento (KANT, 1783, p. 1, grifo do autor).

Porém tal independência da humanidade mediada pela razão não se deu exatamente da forma como fora planejada, aquilo que Goya percebeu de forma talvez inconsciente e que foi tematizado pelos críticos do esclarecimento no século XX. Os desvios do pensamento iluminista são poderes muito bem ilustrados pelo primeiro trecho do capítulo dedicado ao conceito de esclarecimento no mais eminente texto sobre o assunto, *Dialética do Esclarecimento*, de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, publicado em 1944, período no qual o racionalismo iluminista estava em seu auge enquanto método de solução lógica de problemas nos campos de concentração e exterminado, racional e cientificamente projetados para serem mais eficientemente fábricas de matar. O trecho que abre a obra é o seguinte:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 17).

E tal desencantamento se percebe, como veremos adiante, em diversas gravuras de Goya, ao tecerem a crítica às superstições e às credences populares, bem como às tradições que estas sustentam, em prol de uma visão mais livre e secular da realidade. O desenvolvimento do texto frankfurtiano chama a atenção, porém, para o fato de que há algo de patriarcal e dominador neste processo de desencantamento, de perigoso e potencialmente violento. Isso se ilustrará, mais adiante, em outra série de gravuras, sobre os desastres da guerra, pois é justamente a razão, a convicção da verdade, que permite a invasão, a pilhagem, a eliminação do diferente, a libertação forçada. O grande interesse da humanidade no conhecimento é a possibilidade de uso deste na dominação do mundo, dos outros homens e de si mesmo. Seguindo este raciocínio, o mundo desencantado não conserva mais nenhum mistério a ser desvelado, tampouco o desejo de desvelamento de áreas incógnitas, se não a plena dominação do já existente. A substituição do pensamento mítico pelo pensamento científico ocasiona o desencantamento do mundo, de maneira que

os objetos não tenham mais alma, não tenham mais particularidade. O próximo passo é a transformação dos homens em objetos, sua planificação.

Não é mera coincidência que o surgimento do esclarecimento coincida historicamente com o surgimento do sistema capitalista e com os movimentos de massa. Assim sendo, a identificação do sujeito individual com os mecanismos ideológicos de um grupo, motor dos movimentos de massa, ajuda a explicar o sucesso do iluminismo e sua expansão pela Europa e mesmo pelo mundo primeiro como um rastro de pólvora revolucionário e, logo em seguida, pela invasão bem-intencionada dos territórios europeus pelo exército libertador napoleônico. Parece, ao fim e ao cabo, que o esclarecimento serviu neste determinado momento histórico como a justificativa ideológica da dominação e da invasão, assim como serviram, em outros momentos outras diversas ótimas ideias da humanidade, desvirtuadas e deturpadas, para justificar a projeção no mundo, daquilo que os líderes trazem de sórdido dentro de si e têm a capacidade de fazer ecoar nas gentes.

Porém, o aspecto mais intrigante do esclarecimento a ecoar naquela que talvez seja a mais intrigante gravura de Goya, *El sueño de la razón produce monstruos*, pode ser considerado a relação do pensamento científico e sua tentativa de substituição do pensamento mítico. Esse esclarecimento que vem substituir a superstição é ele mesmo um

tipo de mitologia, com todas as características de um argumento mitológico ou religioso, como a capacidade de repetição infinita ou a autoridade inquestionável de seu discurso. Porém, ao contrário do pensamento mítico, que sempre se caracterizou por ser pluralista e agregador, o pensamento desencantado é violento, planificador e suporta apenas uma única forma de expressão da verdade, de modo a banir, eliminar ou absorver qualquer pensamento dissidente.

Não nos parece, portanto, indiferente ou casual que na obra de Goya, em meio a uma crítica esclarecida das superstições e ao registro das consequências nefastas que podem se originar no pensamento esclarecido e libertador, apareça a figura do demônio, do grande bode negro, do *Aquelarre*. Ele talvez seja a última instância, obscura e ameaçadora, é verdade, de resistência ao processo totalizante e avassalador do desencantamento do real.

Pintor e cortesão

A vida de Francisco de Goya y Lucientes foi marcada pelos eventos que também redefiniram o cenário europeu no final do século XVIII e princípios do XIX. A sua trajetória particular percorrerá desde as estruturas do antigo regime e a experiência do barroco tardio de inspiração italiana até a afirmação do romantismo, uma das expressões da idade moderna. A evolução social e cultural concebida nesse período, no entanto, foi

não somente um reflexo do desgaste da antiga ordem social, mas também um resultado dos processos instalados a partir de uma nova dinâmica construída no âmbito das transformações culturais, sociais e políticas do período e motivada, em alguma medida, pelo pensamento ilustrado. Ao percebermos a Ilustração não enquanto uma doutrina fechada, mas como um movimento intelectual dinâmico e heterogêneo, podemos entender algumas das formas pelas quais ela se manifestou em Espanha e, sobretudo, na obra de Goya. É no contexto das crises do antigo regime que percebemos a relação dos movimentos concebidos sob a interferência das ideias ilustradas com o deteriorar do modelo clássico de Corte e do alcance do seu poder e influência na sociedade espanhola.

Agora pertencente ao meio dos “esclarecidos”, nem por isso Goya procura expressar suas novas ideias através da pintura. [...] Ele parece haver atingido o seu objetivo, o êxito social, e, embora seja melhor do que seus colegas, nada indica ainda que, nos anos vindouros, revolucionará a pintura europeia, ao mesmo tempo que o pensamento das Luzes! (TODOROV, 2014, p. 29).

No ano de 1789, Goya será nomeado pintor de câmara do rei e, dez anos depois, primeiro pintor de câmara do rei e tornar-se-á o artista mais utilizado pelo casal real. No entanto, enquanto testemunha de uma revolução em curso, virá a ser também o artista arquetípico do seu tempo. Através da sua obra, vemos o retrato do triunfo e do tormento, dos panos nobres e dos corpos desmembrados, das *majas* desnudas e das bruxas voadoras,

das insígnias reais e dos horrores da guerra. Goya foi

[...] sacudido y dividido por las contradictorias demandas de sus mecenas, por la lealtad a la elite española y al pueblo y por la destrucción de las anteriormente seguras divisiones entre arte público y deseos privados (EISENMAN, 2001, p. 82).

A linha que divide esses lados aparentemente tão antagônicos nunca foi completamente clara em sua arte que, por muitas vezes, fê-los colidir e sobrepor-se.

A primeira imagem que apresentamos corresponde a um retrato de corpo inteiro do rei Carlos IV. Filho de Carlos III e de María Josefa Amalia de Sajonia, nasceu em Portici, em 12 de novembro de 1748, e casou com María Luisa de Parma em 04 de setembro de 1765. Carlos IV tornou-se rei nas vésperas da Revolução Francesa, em 1788, época de conflitos internacionais e de divisões sociais profundas.

Figura 1 – Carlos IV



Fonte: Goya (1789).

Na tela, Carlos IV (1748-1819) é representado com um traje de seda granada, bordado com fios de prata, e detém na mão direita o bastão de mando de capitão geral a substituir a antiga *bengala por las ordenanzas militares*, de Felipe V, de 1706. A sua veste ostenta todas as suas condecorações: a grande cruz e banda da ordem de Carlos III, a napolitana de *San Jenaro* e a francesa de *Saint Esprit*. Ao seu lado descansa sobre um manto cor púrpura forrado de arminho a coroa real, símbolo da realeza. O retrato de Carlos IV encontra uniformidade como o de *La reina María Luisa con tontillo*, pintados ambos por Goya na ocasião da sua ascensão ao trono.

Figura 2 – La reina María Luisa con tontillo



Fonte: Goya (1789).

María Luisa de Parma (1751-1819), sua prima, tornou-se sua esposa aos 14 anos e assumiu, depois de rainha, um lugar importante na política espanhola. No seu retrato, a rainha veste um *tontillo* (armação interna para saias) com volume lateral e saia achata atrás e na frente. O traje remonta à moda feminina da nobreza do século XVII, elemento do vestuário real que entrará em desuso após a revolução francesa. Na cabeça, veste uma *escofieta* (toucado preparado com adornos variados) de

fitas, penas e ornamentos de diamante. María Luisa ostenta a ordem das Damas da Cruz Estrelada, concedida pela imperatriz María Teresa de Áustria para as senhoras da realeza espanhola, e usa também um colar de diamantes. Os elementos do seu vestuário deixam transparecer a influência francesa presente na cultura espanhola em vários aspectos. Goya confere aos dois retratos a opulência digna da corte através dos tecidos reais e das inúmeras insígnias, além do realce alcançado pelo brilho das joias. Os destaques em branco e amarelo com toques furtivos fazem-nos lembrar da liberdade dos pincéis de Velásquez, pintor que Goya apreciava e cujas obras serviram como inspiração em muitos dos seus retratos régios. A grandiosidade das cenas, no entanto, não encontra paridade com as suas feições. No rosto de Carlos IV, descobrimos um rei comum cuja expressividade não parece condizer com o que se espera de uma face real. María Luisa, com um certo ar de desdém, parece espreitar algum movimento que se desenrola ao lado do artista. Em um momento de ruptura entre a representação pública e os aspectos da vida privada, o olhar da rainha leva-nos inconscientemente a pensar no ambiente que a rodeia, no espaço que existe além da encenação. O caráter comemorativo desses retratos dissimula com a emoção banal que a sinceridade dos pincéis de Goya encontra, formando um conjunto de elementos interpretativos que surgiram de forma mais explícita e intensa nas suas gravuras.

Entre os trabalhos mais importantes realizados por Goya enquanto primeiro pintor de câmara do rei, encontra-se o retrato *La familia de Carlos IV*. O quadro foi realizado entre Aranjuez e Madrid, na primavera e no verão de 1800, pouco tempo depois de Goya pintar *La maja desnuda*. Nele aparecem retratados, da esquerda para a direita, os seguintes personagens: Carlos María Isidro (1788-1855), filho de Carlos IV e María Luisa de Parma e segundo na sucessão ao trono; o Príncipe de Astúrias, futuro Fernando VII (1784-1833); Goya, o próprio artista a pintar, assim como o fez Velásquez em *Las meninas*; a infanta María Josefa (1744-1801), irmã do rei; ao lado, uma jovem desconhecida que poderia estar a representar a futura esposa de Fernando, visto que aparece com a cabeça virada; María Isabel (1789-1848), filha menor dos reis; ocupando o centro da tela a rainha María Luisa de Parma (1751-1818); Francisco de Paula (1794-1865) de mãos dadas a sua mãe; o rei Carlos IV (1748-1819), em posição avançada em comparação ao grupo e com as costas viradas para o seu irmão; no grupo da direita, situam-se Antonio Pascual (1755-1817), irmão do monarca, e Carlota Joaquina (1775-1830), rainha de Portugal e filha mais velha dos reis; encerram o grupo o príncipe Luis de Bourbon (1799-1883), futuro rei de Etrúria, e a sua esposa María Luisa (1782-1824), que segura nos braços o seu filho Carlos Luis.

Figura 3 – *La familia de Carlos IV*



Fonte: Goya (1800).

Todos os homens retratados ostentam a Ordem de Carlos III, enquanto as mulheres vestem a moda do Império e levam a banda da Ordem de María Luisa. O rei Carlos IV também porta a insígnia das Ordens Militares e da Ordem de Cristo de Portugal. Os retratos de família assinalam a importância da divulgação da imagem do soberano e também do conjunto familiar, evidenciando o elemento dinástico de continuidade típico do sistema monárquico e tão caro para o fortalecimento da imagem da realeza. O “retrato de todos juntos”, como era chamado pela rainha María Luisa, perde em rigor e protocolo ao representar uma rainha maternal, que envolve em carinhos seus filhos mais novos. Os bastidores são visíveis, através deles deixa-se ver representado na tela o próprio artista, ponto de ruptura com a representação ensaiada, propõe uma quebra no aspecto “oficial” da cena. O quadro, visivelmente influenciado pela tela *Las meninas*, de

Velasquez, é de grande complexidade e sofisticação. Cada um dos personagens tem o olhar apontando para uma direção, e parecem pegos de surpresa, como se o retrato em óleo sobre tela tratasse no fundo de uma fotografia. Embora o rei Carlos IV e o seu sucessor, futuro Fernando VII, estejam posicionados a frente do grupo, é a imagem da rainha María Luisa que se sobrepõe aos demais elementos da tela. Em termos de composição artística, podemos perceber nesse retrato a maestria de Goya. O artista opta por romper a simetria aparente da tela ao tornar o centro da imagem a figura de Francisco de Paula. A centralidade que os tons em vermelho dos trajes do infante cria remete-nos às composições renascentistas inspiradas na proporção áurea.

Esse retrato de família, especialmente lembrado pela sua “modernidade”, revela a marca do artista não apenas no alcance técnico da sua realização, mas também nos aspectos pessoais – fruto das transformações que o próprio artista vivia – que Goya oferece à tela. Essa imagem da monarquia espanhola perde qualquer caráter divino. Os traços psicológicos dos personagens são visíveis, e a sua humanidade sobrepõe-se através da exibição não caricatural que cada rosto revela entre a feiura, a surpresa e o desconforto. As pequenas deformações que surgem no retrato de família estão ligadas aos aspectos de mutação que a sociedade do período vivenciava.

De forma casi imperceptible, al final del siglo XVIII, es decir, en la última fase de la Ilustración, se han transformado las concepciones éticas de los españoles, quizá también porque la presencia de la literatura extranjera es más intensa y los discursos en torno a la moralidad son influidos por los que circulan en el resto de Europa (SÁNCHEZ-BLANCO, 2007, p. 290).

O cenário de fundo para a inspiração de Goya não se restringe ao âmbito da Espanha. O ambiente cultural das elites nas quais ele se insere é permeado pelas reverberações do pensamento iluminista oriundas de França que, ainda que lentamente, se estabelecem com solidez ao longo de todo o século XVIII, abalando a credibilidade da tradição e ampliando os espaços de crítica social.

Através de uma notável elaboração histórica e uma aplicação das teorias sociológicas, Norbert Elias concebe o estudo intitulado *A Sociedade de Corte*. Nesse livro, o autor propõe analisar a corte de Luís XIV, o Rei-Sol, e sua elaborada estrutura social alicerçada sobre símbolos de status e prestígio, tais como arquitetura e etiqueta. A partir da análise das figurações, o autor estuda não um rei ou uma corte em particular, mas as relações sociais e suas interdependências. Nesse sentido,

[...] os indivíduos são apresentados da maneira como podem ser observados: como sistemas próprios, abertos, orientados para a reciprocidade, ligados por interdependências dos mais diversos tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências (ELIAS, 2001, p. 51).

Partindo dessa concepção particular para olhar e perceber o papel do indivíduo e das suas relações e tendo como base teórica a perspectiva sociológica, Elias reconhece as propriedades estruturais próprias da sociedade de corte. Em virtude dessa rede específica de interdependências, o autor irá problematizar a partir do que ele considera ser a questão fundamental para a análise da sociedade de corte: o que torna possível que milhares de pessoas se deixem governar repetidamente durante séculos por uma única família ou por seus representantes? E, como complemento a essa provocação: por que essa posição social do monarca “absoluto” encontra-se em vias de desaparecer? O caso específico da monarquia espanhola ao fim do século XVIII é sintomático das provocações que o autor lança já para o caso da corte francesa de Luís XIV. No entanto, todo o contexto conturbado e atravessado pelas transformações profundas, que podemos acima apresentar de forma mais específica para o caso da Espanha, torna o nosso caso um exemplo único de análise da corte real no Antigo Regime. Isso se deve, sobretudo, ao momento histórico e ao modelo particular da monarquia espanhola nesse contexto. Por isso não podemos aplicar a mesma análise que Norbert Elias dedicou ao caso francês, nem mesmo identificar para esse contexto uma organização social como a da sociedade de corte.

Na obra de Goya, a corte, espaço ilustrativo de uma vida coletiva ritualizada,

é questionada. O seu papel enquanto sociedade particular que busca definir as relações e as interdependências entre os indivíduos a partir do símbolo, do rito e da etiqueta já apresenta um desgaste irreversível. A reverberação desse sintoma através da obra de Goya fica latente não somente nos retratos régios executados em torno da família do rei Carlos IV, mas também em obras transversais, com motivações menos cortesãs e, quiçá, mais interessadas em representar outros aspectos da sociedade espanhola desse período.

En el final de una época de luces y de sombras, de modernidad y de tradición, de riqueza y de miseria, de reformas que no habían cambiado los fundamentos tradicionales de la monarquía y de nuevos aires para la contrarreforma religiosa, los *Caprichos* de Goya indican bastante más que una profunda crisis psíquica y de conciencia sufrida por el artista en 1792 (TORRES, 2008, p. 623, grifo do autor).

A representação particular de cada personagem, a sensibilidade histórica que o artista imprime na tela e a sinceridade subjetiva, transposta para o traço e para o pincel, são o resultado de um conjunto de mudanças observáveis a um nível global – se pensarmos as transformações em curso nesse período – e também pessoal – tendo em conta a captação desses fenômenos e a interiorização dessas mudanças pelo próprio artista. Um detalhe importante a perceber é a cronologia dos seus trabalhos. O *Capricho n.º 43* é realizado poucos anos antes do retrato *La familia de Carlos IV*. O Goya dos retratos régios revelado

no segundo trabalho é inevitavelmente o Goya que se debate entre os sonhos da razão na primeiro.

Artista e crítico social

Apesar de estar ligado praticamente desde o início de sua carreira artística às altas esferas da sociedade espanhola, Goya, como diversos intelectuais de seu tempo, compartilhava do interesse por festividades e atividades das classes mais populares e camponesa, o que se exemplifica pelas diversas cenas de colheita, profissões humildes, ou mesmo de moços e moças trajados com a simplicidade dos plebeus, os *majos* e as *majas*. Esse interesse pelo povo, pela simplicidade e pelos trabalhos mais humildes é desenvolvido em arte dentro, obviamente, de um ambiente intelectual iluminista e revolucionário, ainda que tal valorização se de por parte das camadas mais abastadas da sociedade e que tenha entre os nobres, ainda que paradoxalmente, alguns de seus entusiastas. Exemplos dessa esquizofrenia político-ideológica abundam, e mesmo Goya pode ser entendido como um iluminista sem necessariamente ser um republicano ou um antimonarquista:

Bem integrado a esse novo ambiente, Goya adota certas maneiras dele, de modo que acrescenta um “de” ao sobrenome e assina cartas ao amigo como “teu Francisco de Goya” (TODOROV, 2014, p. 23).

O ambiente cultural das elites nas quais ele se insere é permeado por ideias iluministas oriundas de França que, ain-

da que lentamente, se estabelecem com solidez ao longo de todo o século XVIII, abalando a credibilidade da tradição e ampliando os espaços de crítica social. Isso não significa dizer que o esclarecimento espanhol tenha sido um estudo sistemático de determinado pensador ou de determinada doutrina, sendo uma amálgama amorfa e anônima de sentenças e pensamentos popularizados a partir da massificação e consequente superficialização do pensamento iluminista. Como base quase comum a todas estas variações possíveis de desenvolvimento intelectual podemos colocar a crítica da tradição e da autoridade em termos de conhecimento, com uma consequente desqualificação da autoridade da Bíblia e de qualquer texto que se possa considerar sagrado ou que tenha na antiguidade seu argumento de autoridade, bem como das superstições, credences populares, medos sociais. Em detrimento da tradição, valoriza-se a busca da verdade através do esforço individual e de métodos racionais e empíricos, tanto na perseguição da verdade quanto na construção do conhecimento, principalmente, na administração racional das coisas públicas e na gestão das coisas de estado.

Isso abre em Espanha o espaço para um campo de batalha entre esta elite intelectualizada e progressista e um grupo alijado do poder, mais próximo da sensibilidade popular, apegado às velhas tradições, à autoridade do clero, ao que na obra de Goya vai figurar como obscurantismo, talvez até mesmo como

uma tentativa de se livrar das suas origens humildes e abraçar este novo estilo de vida que o sucesso como pintor lhe proporciona. A grande guinada, que vai transformar um pintor talentoso em um gênio da pintura, se dá a partir de 1792, ano em que sua estadia na Andaluzia corresponde ao seu adoecimento misterioso seguido de, entre outros diversos sintomas, enxaquecas e progressiva perda auditiva, quebrando um fluxo contínuo de ascensão social que poderia ter ocasionado em Goya um certo conformismo intelectual.

Tal intuição é corroborada por uma nota de Javier Goya, filho do pintor, que logo após a morte do pai declara que este havia estudado Velázquez e Rembrandt, observado a natureza e, acima de tudo, aprendido a olhar o mundo com outros olhos a partir de sua própria surdez. No ano seguinte a essa nefasta estadia andaluz, outro evento pode ter chocado sua sensibilidade de artista, embora tenha acontecido no mais público dos palcos, a política internacional europeia, ao contrário do acontecimento privado de seu adoecimento: em 1793, mais precisamente no mês de janeiro, é guilhotinado em França o rei Luís XVI por seus próprios súditos, revelando uma ordem social frágil e em vias de profundas transformações. Essa mudança de perspectiva se faz notar em sua obra, pois logo ele começa a pintar obras que não haviam sido encomendadas, ou seja, que obedecem apenas a uma necessidade interna de expressão, ao que nós pode-

ríamos chamar um “capricho” do pintor, para brincar com o sentido hodierno da palavra, diferentemente de seu contexto, no qual significava uma fantasia, uma invenção. É neste momento que surgem obras como, por exemplo, a série das *Tauromaquias*. O que se destaca nas obras deste período é uma certa crueza, uma certa incompletude, o que demonstra o quanto, para Goya, a arte vale a sua intenção, a sua inteligibilidade, a sua mensagem, e não o rigorismo artificial da perfeição acadêmica. Mesmo em sua descrição da realidade enquanto temas típicos do imaginário romântico, como paisagens e cenas campestres, não há espaço para suavizações e bucolismos. Se na primeira obra sobre o tema dos bandoleiros, *Bandidos assaltando uma diligencia* (GW 152) de 1770, há a possibilidade de idealização, na segunda, *O assalto à diligencia* (GW 251) de 1787, já não há idealização nenhuma, os bandidos são cruéis e implacáveis e não guardam semelhança nenhuma com os nobres anti-heróis românticos de *Os Bandoleiros* de Schiller publicado em 1781.

Nenhum vestígio de uma visão romântica dos fora da lei: são assassinos sem piedade. A violência se mostra aqui em estado puro, indiferente a qualquer norma social (TODOROV, 2014, p. 45).

Com a revolução particular em sua pintura, realizada por Goya no último quarto do século XVIII, inicia-se uma ruptura com as tradições da pintura europeia que tinham uma perenidade de aproximadamente quatrocentos anos

e que, por sua vez, vinham herdando diversas de suas regras e hábitos dos tratados medievais de iconologia. A fundamentação divina recua do mundo tanto nas artes quanto na política. Nelas, o artista não é mais um mero imitador da beleza divina colocada no mundo, ele então cria mundo, usurpa a função do criador divino e não se refere a sua obra mais exclusivamente através do compromisso agradável da beleza. Nesta, o direito divino de governar rola pelas escadas do cadafalso junto com a cabeça dos reis que Deus elegeu, mas não foi capaz de proteger. Surge um mundo novo: livre, luminoso, monstruoso, assustador e vazio. É o mundo da genialidade da obra de Goya e de sua denúncia e crítica social, um mundo no qual o real não é o verdadeiro. Suas gravuras estão repletas de seres grotescos, figuras monstruosas, de rostos distorcidos ou mascarados, em um processo de desnudamento involuntário, pois a mesma máscara que esconde o rosto é capaz de desnudar uma interioridade de outra forma imperceptível. Explicita-se, assim, a dualidade entre interior e exterior, entre essência e aparência, entre uma exterioridade fingida aos demais e a si mesmo e uma interioridade secreta e inconfessável que apenas a máscara, que deveria escondê-la, é capaz de revelar (TODOROV, 2014, p. 61).

Nesse momento de transição entre o Antigo Regime e a República, entre o Barroco e o Iluminismo, com a relativização dos papéis sociais ocasionada

pela derrocada da ordem social fundamentada na transcendência ontológica, parece se acentuar a ideia barroca do papel social como máscara e da vida como um teatro no qual cada um interpreta, malogradamente, o papel que lhe cabe. Uma versão da máscara na obra de Goya é a caricatura, através da qual os traços mais grotescos que o pintor está destacando aparecem exageradamente e sem possibilidade de disfarce. Ele mesmo um mascarado, pintor dos nobres com ideias republicanas, percebe, nos demais sujeitos e na sociedade como um todo, as máscaras e o palco da hipocrisia, a expressão pública que esconde o abismo dos vícios privados.

O mundo é uma mascarada: rostos, trajes, vozes, tudo é fingido; todos querem aparentar o que não são, todos se enganam reciprocamente e ninguém se conhece (GOYA, 2005 apud TODOROV, 2014, p. 87).

Isso se relaciona diretamente àque-la ruptura com a tradição mimética representativa que destacamos acima, pois, na medida em que conquista sua independência em relação a apresentação da realidade e de seu conjunto de belas aparências, o artista está livre para representar a verdade grotesca subjacente ao véu inefável e ilusório da beleza. A máscara rude cintila a verdade que vai disfarçada sob o rosto que não é mais do que máscara bela. Ilusão ambas, mas aquela mais verdadeira do que esta. E entre o rol das ilusões que Goya denuncia, na lista das máscaras que ele desmascara, estão as superstições populares que são fonte de medo e

fundamento para a dominação ideológica do clero, que se erige como defensor do povo contra a ameaça das bruxas.

Eu já não temo as bruxas, nem os duendes, nem os fantasmas, nem os gigantes fanfarrões, nem os poltrões, nem os larápios, nem qualquer tipo de ser, não temo nada nem ninguém, exceto os humanos (GOYA, 1982 apud TODOROV, 2014, p. 63).

E isso explica a razão pela qual figuras sobrenaturais aparecem nas obras de Goya, bruxas, monstros, demônios, o próprio Diabo em forma de um bode gigante, como em *El Aquelarre ou o Sabá das Bruxas* (GW 660): não é o indicativo de um possível satanismo de um artista amargurado pela doença ou perturbado pela loucura e pelo desespero, mas o sinal de uma arguta mente esclarecida que tem, como é comum em seu tempo, a intenção de zombar das credences populares, levadas adiante por uma massa inculta e supersticiosa. O grande opositor não aparece na obra de Goya como um acusador do Iluminismo, se não como o seu confirmador mefistofélico.

O que ocorre na arte de Goya, o que dá o seu tom mais assustador e sombrio é exatamente o fato de que ele não está tematizando um mundo alternativo, no qual habitam monstros e fadas, maravilhas e prodígios, mas evidenciando a monstruosidade e a prodigiosidade desse mesmo mundo comum e sem graça que habitamos cotidianamente. Não é o processo de levar o olhar até o reino do maravilhoso, mas o de trazer à luz o maravilhoso que estava apenas escondido do olhar. “O sobrenatural já não

habita os campos ou as florestas, mas o interior de nossa mente e, portanto, é perfeitamente explicável” (TODOROV, 2014, p. 88). Assim que a transcendência divina se ausentou da fundamentação ontológica da ordem social deixou um mundo vazio no qual a monstruosidade agora está apta a se tornar imanente e, portanto, ainda mais monstruosa. Ela não está mais fora, em outro mundo, senão dentro de cada um de nós.

Assim, a arte de Goya, ao tematizar o monstruoso, serve a um duplo propósito, aparentemente antagônico, o de colocar em pauta a fragilidade das superstições e medos populares e de denunciar nesses terrores uma verdade inerente ao espírito humano. Os monstros não existem. Não fora de nós. Este é, então, o tema de seus caprichos, o monstruoso dentro do humano. Essa série de gravuras concentra toda a dualidade da obra de Goya e seu paradoxo, ao mesmo tempo explicitando a sátira de sua sociedade e revelando os aspectos sombrios do inconsciente de uma época que ecoam nas figuras representadas. De outro modo as gravuras não causariam escândalo, pois suas referências veladas não seriam passíveis de decodificação racional ou de provocar reações estéticas por associação.

E é justamente por essa interação entre interior e exterior, entre o que está escondido e o que se pretende mostrar, que é reconhecida a grandiosidade das gravuras de Goya. Porém, ao falarmos de Iluminismo, sem dúvida a gravura

mais eloquente e conhecida é o *Capricho n.º 43*, também conhecida pela frase que ostenta, caso único em sua série, *El sueño de la razón produce monstruos*. Todorov chama a atenção para a ambiguidade possível do termo *sueño* em espanhol, que pode tanto significar sono como sonho. No primeiro caso, corresponderia a dizer que, quando a racionalidade cochila, os monstros noturnos que representam a obscuridade do pensamento não esclarecido retornam para assombrar o mundo, insinuando a necessidade de uma racionalidade sempre vigilante, a fim de conter os impulsos demoníacos escondidos no interior dos homens. Mas o segundo caso, interpretação corroborada pelas aparições anteriores da palavra *sueño* na obra de Goya, é ainda mais grave, pois insinua que é no sonho, entendido então como devaneio, mas para nós entendido claramente como a realização inconsciente de um desejo inconfessado, que a racionalidade demonstra suas reais intenções. Se são os sonhos da razão que criam monstros, esses monstros não aparecem na ausência da razão, em seu descuido, mas estão dentro dela, são inerentes a ela, o cerne da racionalidade é a monstruosidade. É a presença da razão que gera monstros, não a sua ausência sonolenta.

Figura 4 – *Capricho nº 43, El sueño de la razón produce monstruos*



Fonte: Goya (1799).

A ideia de uma imaginação desregrada e errante, muito em voga no século XVIII, corresponde à incapacidade da razão de manter-se em seus limites, de conter e suportar-se, vindo a cair na loucura, no devaneio racional, correspondendo, na filosofia da época, à visão kantiana, na qual a fantasia e o impossível, e com eles o que for assustador e feio, residiriam fora dos limites da razão, de maneira a demonstrar a monstruosidade potencial de uma racionalidade limitadora, porque desmedida (TIBURI, 2001,

p. 55). Nessa gravura, são retratados os perigos potenciais da racionalidade quando esta descamba para o seu lado mais negro, de angústia, medo, abismo e terror. A cena mostra um homem deitado sobre os braços cruzados, que se apoiam sobre uma mesa de trabalho, na qual também jazem livros fechados e objetos de escrita displicentemente abandonados. “La fantasía abandonada de la razón produce monstruos imposibles; unida con ella es madre de las artes y origen de sus maravillas” (GOYA, 1988 apud NORDSTRÖM, 1989, p. 141). Tal sonho da razão é povoado de diversos animais noturnos e sombrios, morcegos, corujas, gatos e até um lince. As corujas e os morcegos, além de serem animais noturnos e compartilharem hábitos com os morcegos, também são a representação da erudição e da sabedoria, de acordo com a iconografia clássica da deusa Atena, deusa de artes e ofícios, das ciências e do conhecimento. Notamos que uma das corujas, bem à esquerda, transporta uma pena e parece oferecê-la ao artista, como que a insinuar que o trabalho seria uma alternativa para sair de seu sofrimento e agonia. As opções entre as quais se debate o sonhador, entre as feras da imaginação desenfreada e a razão, transpostas na gravura como a sombra na qual estão os morcegos maiores do fundo em contraste com a claridade e a definição de traços das corujas e do lince, em um plano mais próximo, representam, em verdade, a diferença entre a melancolia paralisante e a criação artística. O gato

negro, juntamente com os morcegos, personifica a obscuridade, enquanto o lince é, tradicionalmente, a representação da fantasia, da imaginação, e está ali para apoiar o sonhador, já que é reconhecida a sua fama de ter visão penetrante, sendo capaz de enxergar perfeitamente, ainda que na mais completa obscuridade.

A bravura mostra um homem adormecido sobre sua escrivaninha, cercado por aves noturnas, morcegos e mochos, assim como por um gato enorme, na época símbolos familiares da estupidez e da ignorância, ou mesmo do próprio diabo. [...] Na gravura, os animais noturnos são acompanhados de um lince, animal famoso pela acuidade de sua visão: a cegueira e a visão aguda coexistem sempre (TODOROV, 2014, p. 82).

Isso demonstra uma certa clareza, na intuição de Goya, de que os elementos obscuros da alma humana não podem ser eliminados pela razão, se não diligentemente controlados por ela em um processo que não pode se contentar em ser apenas crítico, mas igualmente auto-crítico, ou seja, tudo o que o desenvolvimento instrumental da razão iluminista não foi.

O projeto já não é destruir as superstições e as fantasias, mas compreendê-las e, conseqüentemente, domesticá-las; quando ele o consegue, essas visões, longe de causar medo, fazem rir (TODOROV, 2014, p. 81).

Vemos então uma proposta de superação da dicotomia entre razão e fantasia que raramente acontece no pensamento ocidental. Em vez de sugerir que a razão preceda o banimento dos elementos irracionais que lhe escapam e transcendem, Goya propõe uma integração desses dois

aspectos, em direção a uma completude capaz de sanar a *Enfermidade da razão* (GW 623 e GW 551 - capricho nº 50), que é o título de um desenho preparatório a esta gravura tão célebre. Na descrição destes estudos, há uma interpretação ligeiramente diferente ainda que complementar dos elementos obscuros que assombram a cena e que aparecem também em outras peças importantes, como a alegoria chamada *A Verdade, o Tempo e a História* (GW 696), que mostra estes três personagens atacados por uma revoadade de animais fantasmagóricos e protegidos apenas por uma onda de luz esclarecida e racional.

Considerações finais

Os argumentos que se teceram até aqui não tiveram a mínima intenção de serem exaustivos, de maneira que diversas outras abordagens da obra de Goya poderiam complementar estas reflexões, levando-as para outros espaços e outras obras. Nossa intenção foi demonstrar o quanto se pode perceber as características de um mundo em crise e em pleno processo de transformação a partir da obra de um artista, chamando atenção para a ambiguidade de sua própria atividade artístico-intelectual, no caso os retratos de corte, integrada à lógica de um sistema político e social em desaparecimento, nos quais o autor consegue exercer uma crítica sutil através, por um lado, da obediência formal e, por outro lado, da obra crítica social. No

caso, em suas gravuras, identificam-se elementos negativos dentro do próprio processo de transformação social que o autor endossa. É esta profundidade de pensamento, esta impossibilidade de classificar tanto a obra de Goya como um todo quanto suas produções particulares em um esquema simplista que poderia ser de oposição entre iluminista ou anti-iluminista, conformista ou rebelde, que justifica a genialidade que a tradição lhe imputa e que tanto nos instigou aqui a tecer tais reflexões e realizar tais análises.

Uma possível continuidade dessa argumentação da presença do pensamento iluminista na obra de Goya poderia estar sobre suas demais gravuras, com suas imagens de bruxas volantes e religiosos simiescos, bem como a crítica a este iluminismo poderia ser vista com clareza nas gravuras dos corpos desmembrados pelos soldados napoleônicos, que foram libertar o povo espanhol através da violência, mas isso será escopo de outras produções.

Les ambiguïtés des Lumières dans certaines œuvres de Francisco de Goya: lecture des images

Résumé

Il s'agit d'identifier les ambiguïtés de la pensée de Goya et de travailler à travers l'analyse de certains de ses portraits – *Carlos IV* (1789), *Reine María Luisa con tontillo* (1789) et *La Familia de Carlos IV* (1800) – et le plus célèbre de ses gravures – *Capri-*

cho # 43, El sueño de la razón produce monstruos (1799). À de telles ambiguïtés, nous raconterons les plus importantes caractéristiques de la période historique dans laquelle l'artiste a vécu, rempli de transformations sociales et culturelles, afin de, grâce à une analyse réflexive des images, comprendre à quel point ce que Goya faisait un 'innovation en peinture à la fois qu'il était pleinement intégré dans la société que ses attachements intellectuels critiquaient et ont aidée à transformer. Enfin, nous suivrons la critique des lumières naissantes qui est déjà apparue dans ses gravures, en particulier celle déjà mentionnée.

Mots-clé: Goya. Lecture d'image. Les Lumières.

Referências

ABAGNANO, Nicola. Iluminismo. In: _____. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1981. p. 509-511.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. O Conceito de Esclarecimento. In: _____. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 17-46.

EISENMAN, Stephen F. *Historia crítica del arte del siglo XIX*. Madrid: Ibérica, 2001.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Tradução de Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GOMBRICH, Ernst H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOYA, Francisco de. *Carlos IV*. (1789). Óleo sobre tela, 280 cm x 336 cm. Museo del Prado. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2e/Carlos_IV_de_rojo.jpg>. Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. *El sueño de la razón produce monstruos*, grabado nº 43 de los Caprichos (1797-1799). (1799) Gravura em água-forte e outras técnicas de incisão sobre papel prensado. 213 mm x 151 mm (huella) / 306 mm x 201 mm (papel). Museo del Prado Disponível em: <[https://es.wikipedia.org/wiki/El_sue%C3%B1o_de_la_raz%C3%B3n_produce_monstruos#/media/File:Francisco_Jos%C3%A9_de_Goya_y_Lucientes_-_The_sleep_of_reason_produces_monsters_\(No._43\),_from_Los_Caprichos_-_Google_Art_Project.jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/El_sue%C3%B1o_de_la_raz%C3%B3n_produce_monstruos#/media/File:Francisco_Jos%C3%A9_de_Goya_y_Lucientes_-_The_sleep_of_reason_produces_monsters_(No._43),_from_Los_Caprichos_-_Google_Art_Project.jpg)>. Acesso em: 03 maio 2017.

_____. *La familia de Carlos IV*. (1800). Óleo sobre tela, 205 cm x 132 cm. Museo del Prado. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ed/Maria_Luisa_de_Parma_con_tontillo.jpg>. Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. *La reina María Luisa con tontillo*. (1789). Óleo sobre tela, 205 cm x 132 cm. Museo del Prado. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ed/Maria_Luisa_de_Parma_con_tontillo.jpg>. Acesso em: 02 jul. 2017.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: "O que é Esclarecimento [Aufklärung]?"*. 1783. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

NORDSTRÖM, Folke. *Goya, Saturno y Melancolía: consideraciones sobre el arte de Goya*. Madrid: Visor, 1989.

SÁNCHEZ-BLANCO, Francisco. *La Ilustración goyesca: la cultura en España durante el reinado de Carlos IV (1788-1808)*. Madrid: Editora 85, 2007. (Colección Cuadernos y Debates, v. 178).

TIBURI, Márcia. O Feio e o Mal: aquém dos juízos éticos e estéticos. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, v. II, n. 2, p. 55-74, jan./jun. 2001.

TODOROV, Tzvetan. *Goya à sombra das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

TORRES, Pedro Ruiz. Reformismo e Ilustración. In: FONTANA, Josep; VILLARES, Ramón (Dir.). *História de España*. Espanha: Crítica/Marcial Pons, 2008. p. 527-626.

As vozes do indianismo em *Il Guarany*

Denise de Lima Santiago Figueiredo*

Paula Regina Siega**

Paulo Roberto Alves dos Santos***

Resumo

O romantismo no Brasil deve ser visto como um movimento inseparável do esforço para a criação de um país e suas instituições que, em todas as formas de expressão cultural, transformou o indígena em símbolo da nação. A partir dessa perspectiva, o presente artigo analisa a recepção criativa que Carlos Gomes deu ao romance *O Guarani* (1952), de José de Alencar, publicado pela primeira vez em 1857, por meio da ópera *Il Guarany* (1870). Para tanto, o eixo da análise, por um lado, destaca a importância da composição vocal para a recriação das características psicológicas das personagens, o que permite observar o empenho do compositor para se afastar o mínimo possível dos traços definidos pelo romancista e com isso garantir a preservação de vínculos entre a literatura e a ópera, enquanto, por outro lado, respeita as peculiaridades das respectivas linguagens.

Palavras-chave: História da literatura. Literatura brasileira. Literatura e música.

Introdução

Na segunda metade do século XX, com a chamada “estética da recepção”, a figura do leitor e o ato de ler passam a ser o foco de análises que deixam de interpretar a leitura como evento passivo, meramente consumidor, para ver nela uma atividade criativa. Com as contribuições de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, o leitor, entendido como receptor de um texto, passa a ser encarado como sujeito produtor, capaz de acionar o potencial

* Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: deniselsantiago@gmail.com

** Doutora em Línguas, Culturas e Sociedades pela Universidade de Veneza. Professora visitante na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: paula.siega@gmail.com

*** Doutor em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor pesquisador (PNPD/CAPE) na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: pauloroberto3031@uol.com.br

Data de submissão: 30/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7275>

semântico de uma obra para, de vez em vez, atualizar o seu sentido: “é no leitor que o texto toma vida”, conclui Iser (1987, p. 57). Nessa perspectiva, é por meio da fruição literária que o texto fala ao leitor, num processo de comunicação que pode engendrar as mais variadas respostas. Essas dependem não somente da “qualidade” do que se lê, mas também do universo cultural do receptor. O que significa que o sentido ou o valor atribuído à determinada obra está diretamente relacionado ao conjunto de experiências e referências prévias dos receptores, que Jauss (1969) denominou como “horizonte de expectativas”. Embora a obra, enquanto texto, permaneça praticamente a mesma ao longo do tempo, os sentidos a ela atribuídos variam de acordo com as sucessivas gerações que sobre ela se debruçam. Entre obra e receptor instaura-se um processo dinâmico capaz de manter viva, por exemplo, a relação entre os leitores do presente e os textos do passado: “Nas artes”, afirma Jauss, “o antigo deixa-se conservar somente através de sempre novas atualizações, seleções, esquecimentos e reapropriações” (1988, p. 25, tradução nossa).

Ao considerar o fenômeno da leitura e as reações que desencadeiam no leitor do texto literário, Iser (1987) desenvolve o conceito de “resposta estética”, entendido como resultado da relação dialética que se estabelece entre leitor e texto. Em sintonia com o pensamento de Jauss, trata-se de levar em consideração que a obra age sobre o receptor, acionando

a sua imaginação, mas o leitor também atua sobre a obra, que se transforma em objeto da sua reação. A resposta estética do leitor é motivada pela obra, que coloca em jogo a imaginação de quem lê. Como exemplo do processo imagístico acionado na mente do leitor, Iser (1987) compara as imagens livres e inacabadas geradas pela fantasia, através da leitura de um livro, e as imagens perfeitamente definidas de um filme inspirado no livro: a decepção comumente experimentada pelo leitor diante da versão cinematográfica indica a liberdade imaginativa estimulada pela leitura, que não se contenta com a definição perfeitamente objetiva dada pela outra forma de expressão. Diferentemente das imagens fotográficas,

As nossas imagens mentais não servem a deixar o personagem fisicamente visível; a sua escassez ótica é uma indicação do fato que estas iluminam o personagem não como um objeto, mas como um portador de significados (ISER, 1987 p. 211).

A transposição para o cinema de obras literárias é, provavelmente, uma das respostas criativas derivantes da leitura mais comum e está na origem da história do cinema, cujas primeiras grandes produções eram baseadas em clássicos da literatura ocidental. Nas adaptações, o roteirista transpõe para o filme as imagens suscitadas na sua imaginação, as quais ganham forma definitiva por intermédio das técnicas de filmagem e edição. Na transição de um meio para outro, as estratégias comunicativas do texto de partida sofrem um processo de transformação, sendo substituídas por

outras (desde descrição do roteiro até planificação da luz, cenário, tipos de corte, edição, atores, etc.), objetivando realizar uma obra que, embora inspirada em um texto pré-existente, dele não depende para ser usufruída pelo receptor. O espectador pode ter lido o livro no qual um filme é inspirado, mas esse conhecimento prévio não é fundamental para a fruição do filme, que existe enquanto realidade estética autônoma. Leve-se em consideração que, pela sua capacidade de simplificação da linguagem literária (na Itália, as primeiras adaptações cinematográficas de textos literários eram chamadas de “reduções”), o cinema foi cogitado, no início do século XX, como possível meio de alfabetização e elevação cultural das massas.

Antes da invenção do cinema, uma forma espetacular que se serviu da inspiração literária como princípio criativo foi a ópera. No Brasil, o maior autor desse gênero musical foi Carlos Gomes, que se firmou no imaginário cultural com a transposição musical de *O Guarani*, acrescentando outro sentido para a designação do romance mais popular da época. A partir de então, o título passou a remeter simultaneamente a uma das principais obras da literatura brasileira do século XIX e a uma peça fundamental da história da nossa música. No que se refere à ópera, observando-se o processo de atualizações e transformações que resultou na tradução da linguagem literária à linguagem musical, é possível considerá-la como resultado da interação que se deu entre o leitor Carlos Gomes

e a obra de José de Alencar. Verifica-se, aqui, aquele tipo de reação estética preconizada por Jaus, segundo a qual um receptor pode responder de diversas formas à obra, reafirmando o que já se conhece sobre ela, dando novas interpretações críticas ou, inclusive, “criando ele mesmo uma nova obra” (1988, p. 136). Assim, este trabalho investiga a recepção criativa de *O Guarani* por Carlos Gomes, observando, especificamente, a construção vocal escolhida para os personagens do romance. Demonstra-se que o compositor, respondendo musicalmente ao romance, reagiu esteticamente ao texto literário, transpondo para o universo operístico o indianismo literário de Alencar, transformado em objeto de criação artística do compositor.

Carlos Gomes e a valorização da voz

De acordo com Niza de Castro Tank (2006), as óperas de Carlos Gomes têm o objetivo de valorizar e ressaltar a voz humana. Em suas composições, o canto sempre foi um elemento presente. Por isso, esta análise privilegia aspectos da música vocal em *Il Guarany* (1889), considerando-se que Gomes, como outros do período romântico, imaginou que as personagens de Alencar ganhassem vida com um tipo específico de voz, de acordo com suas posturas e seus perfis dentro da trama romanesca. A criação operística tenta seguir as características das personagens literárias, e seus traços

psicológicos são transferidos não apenas para o texto do libreto, mas também para a composição vocal: na escolha de extensões¹, timbres², coloratura³, dinâmicas; entre outros aspectos pertinentes ao universo da música cantada, que são neste estudo analisados.

Mammì (2001) adverte que Carlos Gomes concebeu o enredo de maneira simples, separando-o em dois blocos opostos: “os portugueses [e os espanhóis], encabeçados por D. Antônio, e os aimorés, guiados pelo cacique” (2001, p. 48). Nesse sentido, “a primeira instituição de Carlos Gomes é conferir a esses dois grupos um caráter musical semelhante” (MAMMÌ, 2001, p. 48). Embora na construção do bloco dos “portugueses” se perceba claramente uma musicalidade tonal, o modalismo se acentua no grupo dos aimorés, a melhor representação dos selvagens, por meio de composições de acordes que demonstram “propositalmente um caráter tosco” (MAMMÌ, 2001, p. 49).

Peri, o “bom selvagem” rousseauiano, vai se definindo como herói com a técnica do *bel canto*⁴ italiano, percebida pela extensão própria de um tenor, tipo de voz muito utilizada para os heróis das óperas do século XIX. Já os povos indígenas, representados pela etnia aimoré, são musicalizados por expressões estereotipadas que confirmam a ideia de “incivilidade”, como demonstraremos.

Logo no primeiro ato ocorre a apresentação de todos os personagens, e no início tem-se o *Coro di Cacciatori*, em que todos se felicitam pela excelente caçada, bem demonstrada musicalmente, já

que a orquestra também entra, embora “somente intervém nos espaços de uma estrofe para outra, com a preponderância das trompas” (1972, p. 65), escreve Salvatore Ruberti. As vozes, bem divididas em intervalos predominantemente de terça e segunda maiores, em igual número de tenores e baixos, cantando para enaltecer o feito, vão construindo afinações próprias da música ocidental. Trata-se de uma maneira eficaz de se iniciar um espetáculo, que facilita a aceitação dos ouvidos já habituados à música de tonalidades maiores ou menores.

São vozes vivas e bem ritmadas em que a melodia principal é endossada pelo *Allegro deciso* (Figura 1), dando a ideia de um grupo coeso. Depois entram Gonzalez e os outros espanhóis, que desmerecem as pretensões de Álvaro, o escolhido por Dom Antônio para ser marido de sua filha, Cecília. O desdém de Gonzalez fica perceptível por meio do acompanhamento orquestral que enfatiza seu caráter irônico, bem próximo do Loredano de Alencar que, no início do romance, também provoca Álvaro:

Decididamente o sarcástico italiano, com o seu espírito mordaz, achava meio de ligar a todas as perguntas do moço uma alusão que o incomodava; e isto no tom mais natural do mundo (ALENCAR, 1952, p. 15).

A orquestra utiliza os violoncelos e seu timbre mais grave para acompanhar os diálogos nos momentos de ironia, que, logo depois, se juntam às demais cordas para dar a leveza própria da hilaridade por parte dos companheiros de Gonzalez, como acentua Ruberti (1972).

Figura 1 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 19).

O destaque a Dom Antônio de Mariz é dado pela extensão diferente em relação aos demais, que possuem vozes mais agudas. O registro grave, do baixo, composto por oitavas descendentes (Figura 2) indica, nesse sentido, a autoridade peculiar da figura do fidalgo português, como salienta Mammì (2001). Esta dinâmica vocal, com notas que vão do agudo e continuam a melodia em sua nota homônima, porém em uma região mais grave, traduz para a linguagem operística a

personalidade do pai de Cecília, assim descrita por Alencar:

Homem de valor, experimentado na guerra, ativo, afeito a combater os índios, prestou grandes serviços nas descobertas e explorações do interior de Minas e Espírito Santo. Em recompensa do seu merecimento, o governador Mem de Sá lhe havia dado uma sesmaria de uma légua com fundo sobre o sertão, a qual depois de haver explorado deixou por muito tempo devoluta (1952, p. 08).

Como receptor criativo, Gomes transpõe o texto literário para a linguagem da música da seguinte maneira:

Figura 2 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 32).

Na ópera, a participação de Dom Antônio inicia quando ele narra a dificuldade pela qual passou sua filha. Cecília, quase raptada pelos aimorés – que queriam uma jovem de seu povo, morta por um dos caçadores do fidalgo –, foi salva por um índio guarani. O português, então, apresenta Peri aos outros homens, retomando a relação amigável entre português e nativo, mantendo, porém, a supremacia do primeiro sobre o segundo, tal como na literatura:

Para mim, os índios quando nos atacam, são inimigos que devemos combater; quando nos respeitam, são vassalos de uma terra que conquistamos; mas são homens! (ALENCAR, 1952, p. 34).

O papel de Peri normalmente é destinado a um tenor dramático. Essa categoria possui timbre mais encorpado, além disso, estava em plena ascensão na ópera italiana do século XIX, sendo comumente indicada a papéis de heróis impulsivos ou enredos

trágicos. O herói construído musicalmente por Carlos Gomes conserva a nobre genealogia tupi atribuída pelo romance, assim como a sua subalternidade em relação ao colonizador. A maneira de apresentá-lo na ópera é com a vitalidade criada pela orquestração, na mais pura representação do *Allegro vivo* colocada aos instrumentos nesta parte, como observa Ruberti:

[...] nenhuma apresentação poderia ter, musicalmente, mais intensa energia da vibrante orquestração sobre a qual se firma a ufana frase do jovem chefe guarani ao assomar à cena (1972, p. 67).

O Peri musical se apresenta confiante – como o literário que, na abertura da narrativa, aparece enfrentando uma onça – e é em sua *Sortita*, construída em poucos acordes vocais (Figura 3), que sua participação torna-se incisiva, revelando um valor que se acentua ao longo do enredo, principalmente pela força vocal de duetos e árias que virão.

Figura 3 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 41).

Neste mesmo ato, a apresentação de Ceci ganha contornos distintos da de Peri. Se a intenção do compositor foi construir o herói indígena gradativamente, o mesmo não aconteceu com a mocinha, uma vez que sua primeira aparição é mais ampla, ou seja, explora sua variedade vocal de maneira mais abundante, demonstrando logo no início seu papel dentro do enredo. Esse pode ser considerado um exemplo de substituição da estratégia comunicativa do texto literário por uma estratégia consonante com as especificidades do meio operístico: diversamente do que acontece na narrativa literária, que pode moldar o aspecto físico dos personagens segundo a imaginação do autor, na ópera, elas são encarnadas pelo intérprete. Para o público, porém, mais importante do que a presença corporal são as características vocais, essenciais para a percepção da personagem. Essas características, por sua vez, são bem representadas pela tessitura⁵ e pelas propriedades do timbre vocal que foram dadas à Ceci operística.

Na definição da Ceci literária, Alencar utiliza aspectos que valorizam a beleza física, traço comum no romantismo:

Os grandes olhos azuis, meio cerrados, às vezes se abriam languidamente como para se embeberem de luz, e abaixavam de novo as pálpebras rosadas.

Os lábios vermelhos e úmidos pareciam uma flor de gardênia dos nossos campos, orvalhada pelo sereno da noite; o hálito doce e ligeiro exalava-se formando um sorriso. Sua tez, alva e pura como um floco de algodão, tingia-se nas faces de uns longes cor de rosa, que iam, desmaiando, morrer no colo em linhas suaves e delicadas (ALENCAR, 1952, p. 26).

Além da beleza que lhe é inerente, a caracterização psicológica de Ceci marca a condição de personagem pura, alegre e doce:

[...] uma moça risonha e faceira, respirando toda a graciosa gentileza, misturada de inocência e estouvamento, que dão o ar livre e a vida passada no campo (ALENCAR, 1952, p. 31).

Esses traços de sua personalidade são mantidos na obra de Carlos Gomes, que doa à protagonista a musicalidade própria ao soprano ligeiro, uma extensão vocal bem peculiar e difundida principalmente pela técnica do *bel canto*, muito comum no meio operístico italiano.

De acordo com Maria Elisabeth Ratzersdorf, uma das linhas melódicas construídas pela técnica do *bel canto* se baseia na coloratura, que se caracteriza por: “uma melodia mais ágil com diversas notas de curta duração em uma mesma sílaba, além de trinados e outros ornamentos floridos” (2002, p. 14). Assim, a maneira que Carlos Gomes encontra, no primeiro ato, para transpor ao canto a personalidade literária de Ceci é dando a agilidade de notas agudas e de curta duração. A escala em intervalos ascendentes aumenta naturalmente a pressão vocal, dando um efeito firme, porém amenizado pela leveza da personalidade de Ceci. A meninice, a alegria e a inocência, representadas por uma primeira impressão por meio da *polacca: Gentile di Cuore* (Figuras 4-5) – uma dança típica polonesa –, na visão de Mammì (2001, p. 49), fazem da protagonista muito mais francesa do que propriamente italiana,

pois não se mantêm somente nas regiões agudas, uma vez que os bordados denotam “as heroínas de Meyerbeer”.

Essa aproximação com Meyerbeer é justificável já que “Ceci é uma moça de boa

família, seu estilo é urbano e afrancesado, aqui e ali um tanto *cocotte*” (MAMMÌ, 2001, p. 49). Com isso, nota-se a transição entre a região mais grave para a aguda, mesclando agilidade e leveza:

Figura 4 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 48).

Figura 5 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 52).

Ainda no primeiro ato, Gomes ressalta o capítulo “A prece” de Alencar, trazendo com sua “Ave Maria” um momento místico à ação, como na literatura. A presença sempre dominante da voz grave de Dom Antônio (Figura 6) confirma sua autoridade solene, enquanto o clima criado pelos contrapontos de outras vozes e solistas denota obediência. Sem tirar a preponderância do fidalgo, as demais figuras trazem àquele recital uma peculiaridade ritualística: o fim de tarde,

ali interpretado como instante confiado ao sagrado, como no texto de Alencar:

Um concerto de notas graves saudava o pôr do sol e confundia-se com o rumor da cascata, que parecia quebrar a aspereza de sua queda e ceder à doce influência da tarde. Era a Ave Maria (1952, p. 40).

Todo esse conjunto de impressões é visível na execução da composição gomeiana para este momento, que reafirma a supremacia do elemento religioso de herança europeia sobre os demais:

D. ANT.
- ri - a! A - ve Ma - ri - a! Fa the ve - dia - mo e - stin - guer -
RUY
A - ve Ma - ri - a!
ALON.
A - ve Ma - ri - a!
A - ve Ma - ri - a!
A - ve Ma - ri - a!
A - ve Ma - ri - a!
A - ve Ma - ri - a!

O fechamento do primeiro ato traz um dos momentos mais expressivos da ópera *Il Guarany*: o dueto *Sento una forza indomita*. Segundo Mammi, este “talvez seja o melhor duo em octossílabos escritos depois de Verdi. Apesar de sua métrica ‘quadrada’, encadeia as diferentes seções com uma soltura que falta a muitas composições da época” (2001, p. 47). Nele, diferentemente de sua primeira participação, Peri é mais intenso e utiliza inflexões, o que consiste em uma maneira de enfatizar a voz para demonstrar determinado sentimento – no caso, um artifício para valorizar a

Então, o que era um espaço tomado por sentimentos confusos dá lugar a um consenso por meio de vozes que vão se encontrando, representando a sintonia que se estabelece entre o herói e a filha do fidalgo (Figuras 7-8).

Figura 7 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 108).

Figura 8 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 108).

O segundo ato tem início com a cena em que Peri se esconde na gruta para poder ouvir os planos de Gonzales e seus comparsas. Enquanto espera, entoia *Vanto io pur superba cuna*. Se na orquestração há um “desenho escuro dos violoncelos e das violas (lembra o *Otello* verdiano, 1887 – *Dio; optei scagliarmi...*)” (RUBERTI, 1972, p. 76), na parte cantada, as curvas melódicas que indicam grande variedade de notas em curto espaço de tempo também são acentuadas pelo crescendo em pontos cruciais, nos quais se concentram as notas mais agudas da melodia. Usando a notação *affrettando*, que indica um andamento que acelera aos poucos exatamente nestes pontos (Figura 9), Go-

mes faz os compassos ganharem maior flexibilidade, mesmo com as descidas de escala, utilizando figuras com tempos mais lentos (Figura 10). Outros recursos empregados para caracterizar Peri são a mudança tonal, que leva a voz do solista a transitar em regiões diferentes por meio de notas médias e agudas, e a agilidade na melodia, diluída na mudança de padrão sonoro decorrente do emprego de figuras rítmicas inesperadas (Figura 11).

Todas essas transições na melodia cantada pelo personagem soam como singularidades que demonstram segurança, firmeza, confirmando o heroísmo do indígena em sua transposição musical da composição literária de Alencar:

Figura 9 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 120).

Figura 10 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 117).

Figura 11 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 117).

Posteriormente, são apresentados os planos dos três aventureiros espanhóis que, como no romance, consistem no projeto de tomar uma mina de prata e raptar Ceci. Surpreendido por Peri, Gonzales não se intimida e confronta-o, justificando o dueto entre o tenor herói e o barítono vilão, enquanto Alonso e Rui Bento fogem. Tal como no texto de Alencar, estabelece-se o antagonismo determinado pela distância entre a bondade de Peri e a maldade de Loredano/Gonzales, algo perceptível de maneira

clara na construção musical, pois é acentuado pelo afastamento rítmico entre os personagens. Enquanto Peri usa mínimas e semínimas e uma melodia simples, porém inteira, demonstrando força, Gonzales faz uso de colcheias e semicolcheias, dando a ideia de fragmentação, quebra, fraqueza (Figura 12).

Veja-se o confronto entre a descrição literária do momento em que Peri tem Loredano em suas mãos e sua transposição musical:

Peri mostrando nos movimentos toda a força muscular de sua organização de aço, com a mão esquerda segura à nuca de Loredano, curvava-o sob a pressão violenta, e obrigava-

-o a ajoelhar. O italiano lívido, com o rosto retraído e os olhos imensamente dilatados, tinha ainda entre as mãos hirtas a clavina fumegante (ALENCAR, 1952, p. 137).

Figura 12 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 134).

A última cena deste ato se desenvolve no quarto de Cecília, à noite, quando, no romance de Alencar, “De repente cortou o silêncio da noite voz argentina, que cantava uma antiga xácara portuguesa, com sentimento e expressão arrebatadora. Os sons doces de uma guitarra espanhola faziam o acompanhamento da música” (1952, p. 199). Carlos Gomes mantém os sons de guitarra. *C’era una volta un príncipe* é repleto de vocalizes agudos e, neste sentido,

As agudas tessituras, implicando em vozes tendenciosamente claras, associam esse timbre com a noção de pureza e juventude. Elas refletem o tipo da ingênua amorosa (RATZERSDORF, 2002, p. 29).

A Cecília literária encontra na xácara portuguesa todo “sentimento e expressão arrebatadora” (ALENCAR, 1952, p. 199), próprios para a mocinha romântica que está prestes a se apaixonar.

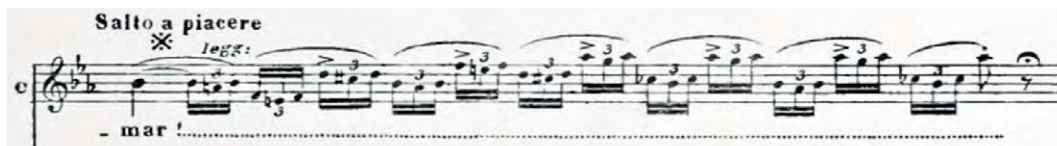
Na balada, nota-se sentimento e expressividade por meio de técnicas específicas, que são aplicadas ao canto desta personagem. Podem-se, portanto, observar a agilidade no *legato* (Figura 13) e a passagem de um canto quase falado para o trinado (Figura 14), além de a sustentação e a equalização de som se manterem durante as transições de frases musicais, especificidades que também podem ser sentidas dentro da técnica do *bel canto* (Figura 15). É o momento da ópera que confirma o romantismo do perfil psicológico de Ceci, casta, angelical e pronta para se apaixonar, além da “exteriorização do discurso melodramático” (RUBERTI, 1972, p. 83).

Figura 13 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 197).

Figura 14 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 197).

Figura 15 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 200).

Enquanto o segundo ato termina com a representação da batalha entre brancos e indígenas, o terceiro inicia com Cecília, feita prisioneira. Neste momento, também aparece a figura do cacique, acompanhado pelo coro dos aimorés. Carlos Gomes mantém o caráter indianista, marcado por uma forte instrumentalização da figura indígena. As alusões ao canto e à dança são os elementos escolhidos como meios de expressão das práticas tribais por Alencar, sendo a última descrita como evento bárbaro e demoníaco:

À medida que se animavam, a cadência apressava-se de modo que a marcha triunfal dos guerreiros se tornava uma dança macabra, uma corrida veloz, uma valsa fantástica, em que todos esses vultos horrendos, cobertos de penas que brilhavam à luz do sol, passavam como espíritos satânicos, envoltos na chama eterna (ALENCAR, 1952, p. 303).

Na ópera gomesiana, as cenas coreográficas repercutem características voltadas tanto para ilustrações despretensiosas, sugerindo a cor local, como escreve Virmont, “O balé, elemento essencial da *grand* ópera, se faz presente

na ópera do período de transição. Muitas vezes desprovido de interesse para a continuidade da ação dramática, o balé apresenta o apelo ao grandioso e ao colorido local” (2012, p. 200), quanto para o não civilizado, como destaca Mammì:

O bailado do *Guarany* está longe de ser uma obra-prima, muito pelo contrário: é possivelmente a seção da partitura que mais envelheceu. No entanto, está aqui, pela primeira vez, aquela sonoridade caudalosa e quase amorfa, propositadamente exagerada para representar a pujança pré-histórica da natureza – uma música, enfim, que flerta com o ruído para ser absolutamente selvagem, pré-cultural e pré-linguística (2001, p. 50).

Além das danças, os coros aimorés de *Il Guarany* funcionam como demonstrações da cultura autóctone, não civilizada, que se destaca por meio da densidade das vozes, soando de maneira fortíssima (Figura 16). O prolongamento de notas no vocal em sílabas dá a ideia de tensão, suspense e força (Figura 17). Trata-se de um conjunto sonoro perfeitamente ajustado, no qual predominam acordes dissonantes, voltados a produzir um efeito de estranhamento que recorde o selvagem.

Figura 16 – Trecho de *Il Guarany*

The image displays a musical score for a vocal ensemble, likely a choir, from the opera *Il Guarany*. It consists of four staves, each representing a different vocal part. The lyrics are written below the staves: "fuo-co ferro e fuo-co fer - ro e fuoco". The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings (e.g., *ff* for fortissimo). The score is numbered 275 in the top right corner.

Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 275).

Figura 17 – Trecho de *Il Guarany*

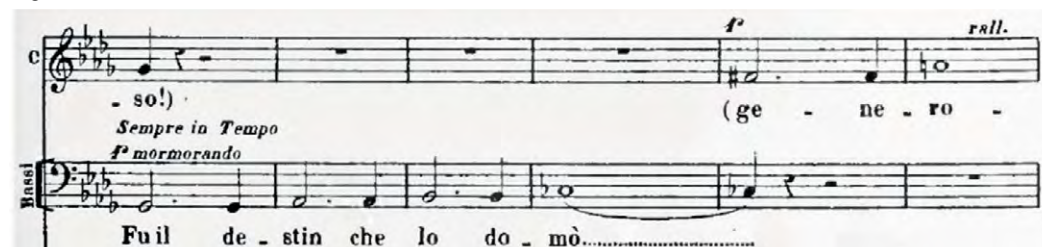


Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 275).

Além disso, há uma predominância do coro de baixos, com solos específicos, se integrando ao contexto indígena, para acentuar o tom lúgubre da representação do rito aimoré (Figura 18), o que recria

musicalmente a imagem literária de Alencar (1952), por intermédio de sons mais graves e guturais e do prolongamento de notas. Trata-se de uma alusão aos sons rústicos, “pré-culturais”.

Figura 18 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 305).

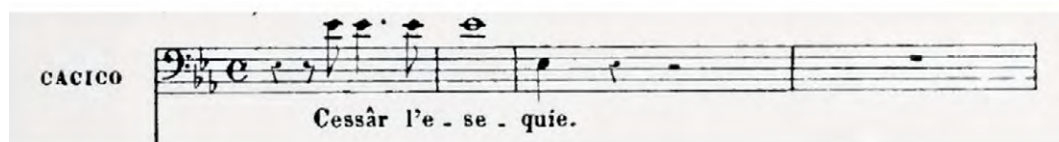
Neste terceiro ato, na apresentação do cacique aimoré, Gomes confirma a plástica integração entre natureza e figura indígena, própria do romantismo indianista, do qual a descrição do cacique é um exemplo:

Os guerreiros se afastaram, as folhas se abriram, e entre aquelas franjas de verdura assomou o vulto gigantesco do velho cacique. Duas peles de tapir ligadas sobre os ombros cobriam seu corpo como uma túnica; um grande cocar de penas escarlates ondeava sobre sua cabeça e realçava-lhe a grande estatura (ALENCAR, 1952, p. 304).

Gomes mantém a dimensão majestosa do quadro, seja pela força do coro, seja pela “vibração irada da orquestra, em extrema progressão sonora” (RUBERTI, 1972, p. 86). O compositor marca o

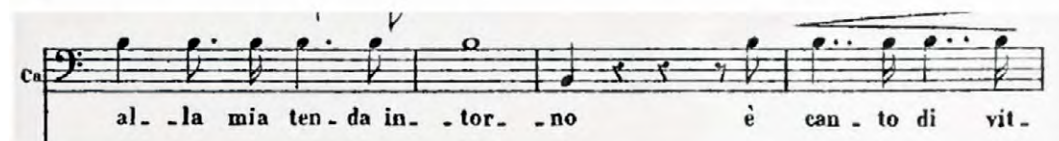
canto de entrada do cacique com oitavas descendentes (Figuras 19 e 20), como observou Mammi (2001), dando ideia do poder, da autoridade que detém o líder dos aimorés.

Figura 19 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 345).

Figura 20 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 289).

A maneira encontrada por Gomes para musicalizar a personalidade do homem mais poderoso da tribo foi manter no personagem os sons “roucos e guturais que saíam dos lábios do selvagem” (ALENCAR, 1952, p. 304). Na escritura

musical para voz, percebe-se quanto o alcance da extensão escolhida para representar o grande cacique aproxima-se da construção literária de Alencar. As notas graves, que chegam neste trecho ao Lá 1⁶ (Figura 21), transmitem a sonoridade escura do personagem.

Figura 21 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 347).

Depois de todo o jogo cênico entre o cacique e Ceci, em que o líder indígena admira a beleza da jovem branca, por “meios expressivos que acompanham a ação decisivamente, de modo especial com crescentes improvisos e acordes secos dos metais” (RUBERTI, 1972, p. 86), Peri entra em cena. Nesse momento, a construção vocal representa a condição

de herói do personagem, pois seu diálogo é composto por notas agudas e ligaduras que se estendem por mais de um compasso (Figura 22).

Seu autodomínio e segurança são visíveis, pois se deixou fazer prisioneiro para resgatar Ceci, permanecendo impassível e sereno.

Figura 22 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 308).

No romance, a prisão de Peri e seu confronto com o cacique são dramatizados por meio de expressões musicais, o que se evidencia no momento em que o jovem indígena se vê dominado pelos aimorés: “O coro dos selvagens respondeu a esta espécie de canto guerreiro, que preludiava o grande sacrifício” (ALENCAR, 1952, p. 306). Essa alusão ao contexto musical é estratégia textual para caracterizar os aimorés como povo de conduta incivilizada e selvagem, confirmada pela descrição da emissão de sons

guturais, graves e escuros, próprios das forças da natureza em sua plena liberdade: “Os instrumentos retumbaram de novo; os gritos e os cantos se confundiram com aqueles sons roucos e reboaram pela floresta como o trovão rolando pelas nuvens” (ALENCAR, 1952, p. 307).

Na ópera, o coro dos indígenas utiliza emissões graves com frases em *staccato*, dando intensidade à invocação do sagrado (Figura 23), representado em *O Dio degli Aimorè*.

Figura 23 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 378).

No fim do terceiro ato, coloca-se o dueto entre Ceci e Peri, *Perchè di meste lagrime*, no qual o processo de amadurecimento dos personagens, agora conscientes do amor que sentem um pelo outro, é expresso pelas diferentes características vocais de Ceci, que abandona variações de coloratura para adotar uma melodia mais estável, com notas mais prolongadas. Se no início da ópera a composição de Gomes dava conta de mostrar a Ceci ingênua e sonhadora por meio da leveza da coloratura, neste momento, esta técnica será utilizada com propósitos dramáticos, ao estilo verdiano. Note-se que a utilização da coloratura, tanto em

momentos de leveza quanto em mais graves, ficou muito conhecida a partir das composições de Giuseppe Verdi. Tal influxo é perceptível nas diferentes coloraturas de Ceci, para conferir-lhe a leveza do início e a maturidade nas melodias finais, dando-lhe maior peso e amplitude, como assinala Ratzersdorf (2002).

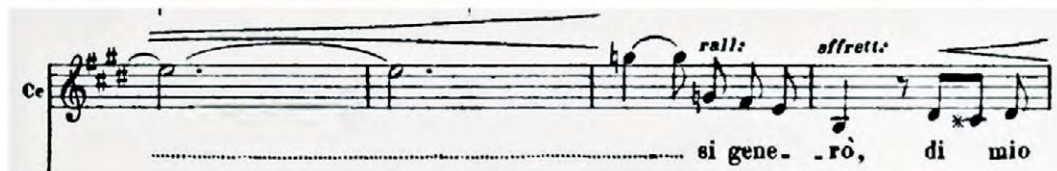
No caso específico de *Perchè di meste lagrime*, a composição vocal de Ceci se faz por meio de dinâmicas de alternância e de tempo, com mudanças de mínimas e semínimas para colcheias (Figura 24) e no prolongamento de notas mais agudas, utilizando mínimas, figuras de maior tempo (Figura 25):

Figura 24 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 358).

Figura 25 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 357).

Em *Perchè di meste lagrime*, a força de Peri, já cantada em outros momentos, é confirmada por meio das ligaduras, que aumentam a correspondência entre as notas, completando as frases e, conse-

quentemente, trazendo maior expressividade a situação cantada (Figuras 26). Além disso, sua voz é levada a momentos de crescente força, confirmando sua dimensão heroica (Figura 27).

Figura 26 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 355).

Figura 27 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 355).

Se no primeiro dueto o encontro final das vozes de Peri e Ceci denota a reciprocidade da paixão nascente, neste, em que os personagens já estão completamente envolvidos, as vozes têm ornamentos e

construções melódicas distintas para novamente se encontrarem em expressões, notas e ritmos iguais ao final (Figura 28), dando ideia de estarem completamente ligados, unidos.

Figura 28 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 360).

Em uma das últimas cenas deste ato, os índios retornam e são surpreendidos por Dom Antônio e por um grupo de portugueses que, juntos, lutam contra os aimorés. Ceci vai ao encontro de seu pai, e Peri sai de cena. O momento do embate é bem representado musicalmente por meio de um *tutti*⁷ orquestral. Com a progressão das cordas, tanto de maneira ascendente quanto descendente, o ritmo sincopado dos metais instaura uma atmosfera de guerra.

No quarto e último ato, no momento de maior ênfase – antes da grande explosão em que os únicos a salvarem-se são Ceci e Peri –, acontece a *Scena del Battesimo*. No dueto *Sul cupo torrente*, Peri reaparece, e Dom Antônio lamenta a própria condição: seus domínios estão cercados pelos aimorés e por Gonzales, que, liderando os demais aventureiros, se prepara para entregá-lo, assim como tudo o que é dele, aos indígenas. Peri se oferece para salvar Ceci, e o fidalgo aceita, com a condição de que o índio se converta ao cristianismo. De fato, na narrativa de Alencar, o indígena só é admissível como herói e par amoroso

de Ceci sob pacto de negação da própria identidade cultural:

Peri tinha abandonado tudo por ela; seu passado, seu presente, seu futuro, sua ambição, sua vida, sua religião mesmo; tudo era ela, e unicamente ela; não havia pois que hesitar (ALENCAR, 1952, p. 377).

O batismo de Peri funciona, assim, como forma de representação do domínio português sobre o indígena, marcando a relação do colonizador e do colonizado, com o predomínio cultural do primeiro:

O índio caiu aos pés do velho cavalheiro, que impôs-lhe as mãos sobre a cabeça.

- Se cristão! Dou-te o meu nome.

Peri beijou a cruz da espada que o fidalgo lhe apresentou, e ergueu-se altivo e sobranceiro, pronto a afrontar todos os perigos para salvar sua senhora (ALENCAR, 1952, p. 352).

Na ópera, a cena é representada pelo dueto entre o baixo, o fidalgo português, e o tenor, o herói indígena. A aproximação entre ambos é marcada pela equiparação das vozes, porém sem a junção em uníssono: não há a confluência melódica e rítmica para cantarem exatamente as mesmas notas, nas mesmas extensões. Isso indica que, apesar da convergência, cada um possui uma origem evidente-

mente distinta, no entanto é perceptível a junção das diferenças rumo à comunhão cristã, um dueto do não civilizado com o civilizado.

O instante em que o selvagem professa a fé cristã assinala o ponto de encontro entre as melodias (Figura 29).

Figura 29 – Trecho de *Il Guarany*



Fonte: Carlos Gomes (1889, p. 428).

Considerações finais

As afinidades entre Carlos Gomes e José de Alencar são mais profundas do que as arroladas até aqui e revestem-se de complexidades que vão além das inerentes ao processo de transcrição de uma obra literária para outra forma de expressão artística. Para entendê-las, se faz necessário levar em consideração as peculiaridades do romantismo brasileiro e as de caráter sociocultural do período, bem como o papel exercido por ambos os autores dentro do esforço para criação e consolidação de instituições em todos os campos de atividade, em especial, no

da estética. Nesse sentido, Alencar não deixou nada a desejar, pois sozinho fez mais do que os demais prosadores de sua época, produzindo romances sobre os mais variados temas, propondo ambientações inovadoras, criando personagens que permanecem vivos e, sobretudo, encontrando uma linguagem para a nossa literatura.

Carlos Gomes fez algo análogo em relação à música operística, e o fato de ter produzido sua obra a partir de outra, além de não o desmerecer, evidencia um dos pontos que sua trajetória tem em comum com a do romancista, porque Alencar escreveu *O Guarani* como resposta

aos ataques que sofreu pelas críticas a *A confederação dos Tamoios*, de Gonçalves de Magalhães. Neste aspecto, o compositor comprovou o acerto do escritor que, dando lume ao romance, mostrou pela linguagem e pelos procedimentos qual gênero era mais adequado para tratar do tema, pois procurou se manter o mais próximo possível do modelo que o inspirou. Resguardadas as singularidades das respectivas trajetórias e das condições que as impulsionaram, observa-se que foram dois indivíduos cujo espírito criador se animava pela mesma ambição: modernizar as artes brasileiras.

Em contrapartida, a proposta que embasa a composição de Carlos Gomes não está inteiramente relacionada ao contexto nacionalista que alicerçou a escrita alencariana. O compositor pertence a um romantismo tardio, em que as primeiras necessidades de construção dos aspectos nacionais brasileiros já não estavam em destaque, no entanto havia a necessidade de confirmar um perfil próprio para os diversos campos artísticos do Brasil, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista político-administrativo, as demandas eram outras. Embora utilize a língua italiana ou tenha sido receptor das obras e do estilo de nomes como Verdi ou Meyerbeer, criando a partir desta recepção suas próprias composições, Carlos Gomes buscou expressar traços particulares à cultura brasileira. O compositor cria em *Il Guarany* concepções musicais distintas, porém o arranjo musical mantém vivo o diálogo com o homônimo literário. A importância da música vocal

na ópera de Carlos Gomes está relacionada ao contexto do romantismo da segunda metade do século XIX, em que há uma busca não apenas para musicalizar textos, mas também, como pondera Virmond (2012), para descrever reações psicológicas coerentes com seu conteúdo dramático. O tratamento vocal, portanto, cuida de aproximar o discurso dramático do musical, o que se ajusta à ideia de expressividade mais intensa e vigorosa que é sentida na ópera *Il Guarany*.

The voices of indianism in *Il Guarany*

Abstract

The romanticism in Brazil must be seen as an inseparable movement from the effort to create a country and its institutions that, in all forms of cultural expression, has transformed the indigenous into a symbol of the nation. From this perspective, this article analyzes the creative reception that Carlos Gomes gave to the novel *O Guarani* (1952) by José de Alencar, first published in 1857, through the opera *Il Guarany* (1870). In order to do so, the analysis focuses on the importance of vocal composition for the re-creation of the characters psychological characteristics, which allows us to note the composer's commitment to avoid as little as possible the traits defined by the novelist and therefore guarantee the preservation of connections between Literature and opera, while respecting the peculiarities of the respective languages.

Keywords: Brazilian literature. History of literature. Literature and music.

Notas

- ¹ Refere-se ao conjunto de todas as notas que um cantor consegue articular (GURRY, 2014).
- ² É o que caracteriza a voz, a identidade vocal. E por possuir qualidades específicas é comum atribuir adjetivos ao seu som, como brilhante, claro, escuro, denso, leve, entre outros. Alguns professores de canto também utilizam termos como “ter ponta” no som ou “ter corpo” vocal, que ilustram metaforicamente os extremos desejáveis no acabamento técnico de uma voz (GURRY, 2014).
- ³ O termo *coloratura* refere-se à transformação de notas longas/brancas em componentes pretas, trazendo um efeito elaborado à ornamentação da melodia (RATZERSDORF, 2002).
- ⁴ O *bel canto* desenvolveu-se por intermédio do estudo constante e do controle de aspectos físicos, a partir da emissão do som, utilizando técnicas específicas de respiração, flexibilidade, passagem de registros com segurança e controle em notas longas. Tudo isso associado à beleza do timbre e ao volume da emissão vocal permite que o cantor demonstre com sua voz todas as emoções que o compositor deseja transmitir.
- ⁵ Notas executadas com qualidade dentro da extensão vocal do cantor (GURRY, 2014).
- ⁶ Diz respeito às oitavas musicais dentro da extensão de cada classificação vocal, por exemplo, o baixo geralmente consegue cantar do Sol 1 até o Sol 3, normalmente duas oitavas. Sendo assim, Lá 1 está dentro da região mais grave que o baixo pode atingir.
- ⁷ Neste contexto musical, diz respeito ao momento em que todos os instrumentos tocam juntos.

Referências

ALENCAR, José de. *O Guarani*. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira, 1952.

GOMES, Carlos. *Il Guarany*. Milão: Ricordi, 1889. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/Il_Guarany_\(Gomes,_Carlos\)](http://imslp.org/wiki/Il_Guarany_(Gomes,_Carlos))>. Acesso em: 21 jul. 2015.

GURRY, Néstor Ramón Cordeiros. *A Voz de Tenor: bases históricas da pedagogia vocal a partir do Bel Canto até os conceitos metodológicos da atualidade*. 2014. Dissertação

(Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ISER, Wolfgang. *L'atto della lettura: una teoria della risposta estetica*. Bolonha: El Murino, 1987.

JAUSS, Hans-Robert. *Estetica della Ricezione*. Nápoles: Guida, 1988.

_____. *Perché la storia della letteratura?* Tradução do alemão para o italiano de Alberto Várvaro. Nápoles: Guida, 1969.

MAMMÌ, Lorenzo. *Carlos Gomes*. São Paulo: Publifolha, 2001.

RATZERSDORF, Maria Elisabeth. *O soprano ligeiro na ópera: sua arte e otimização de sua técnica*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/102306/o-soprano-ligeiro-na-opera-sua-tecnica-delimitando-suas-personagens/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

RUBERTI, Salvatore. *O Guarani e Colombo de Carlos Gomes*. Rio de Janeiro: Laudes, 1972.

TANK, Niza de Castro. *Minhas Pobres Canções* – Antônio Carlos Gomes. São Paulo: Algor, 2006.

VIRMOND, Marcos. Carlos Gomes no contexto da transição da ópera italiana. In: VOLPE, Maria Alice (Org). *Atualidade da Ópera*. Rio de Janeiro: UFRJ, Escola de Música, 2012. p. 195-222.

Música e ritual na *Misa San Ignacio*, de Domenico Zipoli

Graciela Ormezzano*

Resumo

Esta pesquisa buscou interpretar a *Misa San Ignacio* na tentativa de tentar compreender símbolos, arquétipos e mitos que povoaram o imaginário de Domenico Zipoli que atuou na Província Jesuítica do Paraguai. Optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica que usou fontes primárias, embasadas na documentação publicada e na interpretação da obra pelo Ensamble Moxos. A abordagem escolhida para a investigação é de cunho hermenêutico simbólico, pautada pela transdisciplinaridade, incrementando aos estudos descritivos do método histórico-antropológico uma narrativa simbólica, na tentativa de articular o plano histórico com o não histórico, trazendo à escrita historiográfica uma amplitude epistemológica que discutiu os achados, sobretudo, à luz da teoria do imaginário de Gilbert Durand. Assim, o texto trata da missa como ritual do sacrifício e como gênero de composição musical criado e concebido para uso litúrgico, que se divide em quatro partes: Kyrie, Gloria, Credo e Sanctus.

Palavras-chave: Imaginário. Missa. Mito. Música. Ritual.

Introdução

A missa é um gênero de composição musical criado no século XIV que se divide nas mesmas partes que acompanham o texto da missa católica: Kyrie e Gloria (orações preliminares), Credo (liturgia da palavra sagrada e afirmação da fé), Sanctus e Benedictus (ofertório que pode estar integrado ou separado) e Agnus Dei (oração final). Pode ser interpretada por vozes a capela, órgão e outros instrumentos.

A *Misa San Ignacio* é de autoria de Domenico Zipoli [1688-1726], organista e compositor italiano. É dedicada ao nascimento do santo, para ser tocada e cantada em terras missioneiras. A

* Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora e pesquisadora do Curso de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordenadora do Curso de Arteterapia da mesma instituição. E-mail: gormezzano@upf.br

Data de submissão: 30/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7277>

delimitação temporal do estudo correspondeu ao período de vida em que Zipoli atuou na Província Jesuítica do Paraguai, de 1717 até seu falecimento, na cidade de Córdoba, Argentina, em 1726, porque ignoramos com exatidão em que momento foi composta. Entretanto, sabemos que

Zipoli foi um dos muito excelentes músicos recrutados pelos jesuítas entre 1650 e 1750 para o trabalho nas chamadas reduções do Paraguai. Sua música era muito procurada na América do Sul: o vice-rei, em Lima, pediu cópias, e, até 1784, uma missa orquestralmente composta em três partes foi copiada em Potosí e enviada a Sucre. [...] Na década de 1970, cerca de 23 obras de Zipoli (incluindo cópias de peças de teclado conhecidas) foram descobertas entre uma grande coleção de manuscritos nas missões de San Rafael e Santa Ana no leste da Bolívia [...] (SADIE, 2001, p. 849, tradução nossa).

Nesta investigação, buscamos interpretar a *Misa San Ignacio* na tentativa de compreender símbolos, arquétipos e mitos que povoaram o imaginário de Domenico Zipoli. Ele foi enviado pela Companhia de Jesus para cumprir sua missão evangelizadora na Província Jesuítica do Paraguai, que ocupava parte dos atuais territórios de Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia, apesar de esta pertencer política e administrativamente ao Vice-Reino do Peru, mas, no que se refere aos assuntos religiosos, a missão boliviana esteve, como as outras, sob encargo da Paracuaria.¹

Optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica que usou também fontes primárias, embasadas na documentação publicada e na interpretação da obra

pelo Ensemble Moxos² (2010), enquanto testemunho musical de um conteúdo que indica o estado de preservação de uma composição do século XVIII na contemporaneidade.

A abordagem escolhida para a investigação é de cunho hermenêutico simbólico, pautada pela transdisciplinaridade, incrementando aos estudos descritivos uma narrativa simbólica, na tentativa de articular o plano histórico com o não histórico, trazendo à escrita uma amplitude epistemológica que discutiu os achados, sobretudo, à luz da teoria do imaginário de Gilbert Durand (1995, 2001).

Assim, o texto trata dos aspectos simbólicos e arquetípicos da missa como ritual do sacrifício para os católicos, que expressa a Última Ceia, e da missa musical, concebida para uso litúrgico. Por último, são feitas breves considerações sobre o mito do santo e a interpretação hermenêutica da *Misa San Ignacio*.

A missa como ritual do sacrifício e a missa musical

A missa expressa a Última Ceia, em que os apóstolos comeram o pão e tomaram o vinho, simbolizando o corpo e o sangue de Cristo, respectivamente. Os cristãos católicos repetem a eucaristia para celebrar a ressurreição de Jesus após a crucificação. Embora isso seja uma metáfora que expressa um mistério, trata-se de um fato religioso descrito metaforicamente: a ressurreição da carne.

A Igreja compreende a vida de Cristo, por um lado, como um mistério histórico e, por outro, como um mistério permanente, o que se torna especialmente claro na doutrina do sacrifício da missa (JUNG, 2012, p. 110).

Esse ritual pode ser realizado qualquer dia da semana, mas preferencialmente no domingo, porque a fonte da liturgia católica é a reunião dominical que substituiu o *sabat* judaico-cristão. A liturgia é a organização do cerimonial que compõe a missa, que por sua vez trata de uma comemoração da vida e da paixão de Jesus. Tal celebração, no catolicismo, é de natureza sacrificial, composta de diversas atividades, como orações, leitura da *Bíblia*, cantos e música sacra; acompanhada de diferentes posturas dos fiéis, de joelhos, em pé, sentados; professada com a utilização de símbolos, como o pão e o vinho, e a representação dos quatro elementos da matéria: água (líquidos do ritual), terra (hóstias ou flores), fogo (velas) e ar (incensos).

Esse sacrifício não somente reproduz a ação inicial revelada por Jesus, se não coincide com ela. Segundo Eliade (2011), todos os sacrifícios se cumprem no mesmo instante *ab origine*. Pelo efeito do ritual, o tempo fica suspenso tanto no ato do início como em suas repetições, quer dizer, na repetição dos arquétipos que foram revelados na primeira vez, abolindo o tempo profano e havendo um transporte ao tempo mítico em que foi revelada a ação exemplar.

Grande número de práticas rituais são executadas unicamente com a finalidade de provocar deliberadamente o efeito do numinoso, mediante certos artifícios mágicos como, por exemplo, a invocação, a encantação, o sacrifício, a meditação, a prática do ioga, mortificações voluntárias de diversos tipos, etc. Mas certa crença religiosa numa causa exterior e objetiva divina precede essas práticas rituais (JUNG, 2012, p. 19).

Assim, a fé religiosa que precede a missa como prática ritualística está fundamentada na existência da doutrina cristã, que considera Jesus como personagem histórico, mas, antes de tudo, como o Salvador, a Divindade, o Filho de Deus. De tal modo, sendo a crença externa aos sujeitos, pode provocar uma modificação da consciência, ao conferir-lhe determinados benefícios espirituais causados pela experiência do “numinoso”³ que acontece durante o ritual.

A atividade musical durante a missa levou Guillaume de Machaut a criar a primeira missa completa e polifônica apresentando um caráter relativamente homogêneo, pois possuía uma série de motetos⁴ para tenor litúrgico. Anteriormente, o cantochão só havia produzido versões isoladas dos cantos, conforme as necessidades do culto. Mais tarde, nos séculos XV e XVI, a unidade da missa polifônica foi assegurada pela utilização do *cantus firmus*⁵ que dava nome ao conjunto, por exemplo, *Ave Maria* (CANDÉ, 1983).

A partir do século XVI, houve menos variações regionais na missa musical, permanecendo um estilo dual que distinguia a *prima pratica*⁶ da *seconda*

pratica,⁷ a tensão entre a propriedade litúrgica e a imaginação musical ficou evidente em todo este período até o século XX em que ambas as abordagens foram mantidas. Podemos fazer uma distinção entre *prima* e *seconda praticas* com base na questão estética musical que aborda a semanticidade ou a assematicidade. Os compositores barrocos, como Zipoli, passaram a priorizar a elucidação musical do texto, na qual cabia ao compositor utilizar estereótipos formais convencionados de forma organizada, para estabelecer um discurso musical, neste caso litúrgico, que evocaria as emoções contidas no texto e faria os fiéis aprofundarem a compreensão da música e a identificação com o seu significado (SADIE, 2001).

O ritmo da música barroca favorece uma atmosfera que auxilia os devotos a vivenciarem o ritual. Então, a missa em particular e o desenvolvimento desse ritual narram o conteúdo da morte e da ressurreição de Jesus, de acordo com a mitologia cristã, e seguem os passos necessários desse gênero musical.

A missa em estudo foi ofertada a Santo Ignácio, o que pode ter favorecido a mensagem deste personagem mítico à comunidade indígena que habitava nas reduções jesuíticas da região. Durand cita Henry Corbin para falar da noção de “perspectiva sonora”, que permite a recondução de um fenômeno à sua amplificação “à oitava”, e destaca que todas as sociedades tradicionais “[...] reivindicaram a música como tradução,

manifestação da harmonia da Alma do Mundo” (1995, p. 102).

A intensa interação entre as culturas europeias, trazidas pelos padres oriundos de diferentes países, e as autóctones, pertencentes a etnias distintas, promoveu um novo estilo musical, com base nos modelos europeus, mas com uma concepção transformada pela estética e pelas habilidades dos indígenas.

O padre Antônio Sepp, tirolês, cantor da corte de Viena, relata sua experiência nas reduções dizendo que cada igreja possuía vários sinos, um ou dois órgãos e diversos instrumentos musicais; em relação à música na missa, escreve:

Todos os sábados temos missa cantada de Nossa Senhora e ladainha. Todos os domingos missa cantada e sermão. Meus músicos tocam música todos os dias durante a Santa Missa, e isto, graças a Deus, de maneira bem aceitável ([1698-1710] 1943, p. 122).

Não existem registros musicais da obra de Sepp, mas Nawrot (2011) conjectura que ele divulgou o *stile concertato*. Entretanto, a presença de Domenico Zipoli, no século XVIII, foi um marco na consolidação da música missionária, suas composições foram consideradas um exemplo de obras sacras e litúrgicas e foram ensinadas em todas as escolas de música fundadas nas diversas reduções.

Nesse sentido, a missa musical dedicada ao fundador da Companhia de Jesus evidenciou um tempo vinculado à diacronicidade existencial e histórica, que revalorizou a história da Paixão, e representa para os ocidentais

[...] o refúgio derradeiro e inconsciente de um “tempo transcendental”, sucedâneo do mito assumido conscientemente ou da história sagrada interpretada corretamente (DURAND, 1995, p. 142).

Zipoli esteve ocupado com seus estudos de filosofia e teologia, completando-os com louvor em 1724, no Colégio Máximo Jesuíta da Universidade de Córdoba, atual Argentina, mas faleceu de tuberculose aos 37 anos de idade, antes de ser ordenado padre. Apesar da curta vida, sua reputação como compositor e suas obras se difundiram e foram copiadas nas regiões mais distantes das Províncias Jesuíticas do Paraguai e do Peru. De acordo com Nawrot (2011), não existem escritos autênticos do compositor, o que impede afirmar se as cópias missionais são exatas ou se houve modificações do original. Nas duas versões das cópias arquivadas na Bolívia, na Chiquitania e em Moxos, confirmam-se leves discrepâncias. Mas é possível que os *maestros de capilla*⁸ fizessem algumas alterações em acordo aos instrumentos fabricados na redução e ao tipo de solistas e coros que formavam, apesar de os indígenas tentarem preservar este patrimônio musical ainda depois da expulsão dos jesuítas.

A Misa San Ignacio

Iñigo López de Loyola [1491-1556] nasceu na Província de Guipúzcoa, na região basca. Embora se conheça muito pouco sobre sua infância, parece que formava parte de uma linhagem muito

religiosa. Entre os 16 e os 26 anos de idade, esteve em Arévalo, onde aprendeu a escrever e recebeu instrução militar. Polanco, que foi seu secretário nos últimos nove anos de vida, disse que até a conversão, apesar de ser um homem de fé, não vivia em absoluto conforme a moral religiosa e não se afastava de pecados (BOTERO, [2000?]).

Aos 30 anos de idade, quando lutava como oficial do exército de Carlos V para defender a fortaleza de Pamplona contra as forças armadas enviadas pelo Rei da França, Francisco I, Loyola caiu ferido por uma bala de canhão que lhe destróçou a perna direita e feriu a esquerda. Segundo sua autobiografia, os médicos avaliaram que a perna precisava ser quebrada novamente, porque os ossos tinham sido mal ajustados na primeira intervenção e só mostrava sinais de piora.

Chegou a receber a extrema unção e, durante a festa de São Pedro, de quem ele era devoto, começou a melhorar. Mas, com o passar do tempo, pediu aos médicos que lhe operassem novamente para retirar uma saliência que aparecia abaixo do joelho. O conselho de médicos lhe afirmou que a dor seria insuportável, mas Iñigo não desistiu e se submeteu a uma nova operação, o que suportou com paciência, porém a perna ficou um pouco mais curta, mantendo um leve coxear pelo resto da vida. Durante a longa convalescença, desejava ler livros de cavalaria. Entretanto, na casa do irmão e da cunhada que o cuidavam, somente

havia uma edição da *Vida de Cristo* e a obra *Vidas dos santos*. Conformou-se com essas leituras que o levaram a profundas reflexões, comparando a vida mundana com a possibilidade de peregrinar descalço e sofrer todo tipo de penitências; começou a sentir asco de sua vida pregressa, sobretudo, das coisas mundanas que envolviam jogo, brigas, mulheres e exercício das armas.

Entre agosto de 1521 e fevereiro de 1522, Loyola tomou a decisão de seguir Jesus Cristo e de ir como peregrino a Jerusalém, quando estivesse curado (BOTERO [2000?]).

A partir dessa experiência, no ano seguinte, Iñigo viajou das terras bascas até as montanhas de Montserrat, na Catalunha, alistando-se espiritualmente na milícia de Cristo, sob a direção de um monge confessor da abadia. Após confessar-se durante três dias e velar as armas frente à imagem de Santa Maria, veio a conversão. A Virgem constituiu uma articulação visionária e imprescindível entre dois mundos, o celestial e o pecaminoso. Segundo Durand (1995), foi São Bernardo quem restaurou a devoção à Virgem no século XII, expressando a necessidade da intercessão visionária da Mãe de Deus. A realidade da Virgem é atestada pelo estilo de suas aparições ante um público que, na maioria das vezes, parece incrédulo apesar de declarar-se possuidor de fé.

De Montserrat dirigiu-se a Manresa, morando numa caverna próxima de um rio, onde passou onze meses anotando suas vivências num caderno que chamou *Exercícios Espirituais*. Loyola flagelou-

-se durante as noites, fez jejuns que enfraqueceram sua saúde, lutou pela honra da Virgem e sonhou *ad maiorem Dei gloriam* atormentado pela culpa de Jesus ter nascido na pobreza, passado injúrias e morte na cruz (ESCRITOS..., [1548] 2013).

Mais tarde, tornou-se peregrino, continuou a viagem visitando Roma, Veneza, Jerusalém e Paris, onde finalmente ingressou na Sorbonne e, junto a um pequeno grupo de estudantes que liderava, em 1534, na capela de Montmartre, exerceu a profissão religiosa. Em 1537, foi ordenado padre. Três anos depois, o Papa Paulo III aprovou a nova ordem religiosa, fundando formalmente a Companhia de Jesus. No ano seguinte, Inácio ganhou o título de General da nova milícia, unindo, assim, seu passado guerreiro com seu futuro santo. Título esse, talvez, influenciado pelo fato de Loyola pertencer a uma família de soldados. Nesse cargo, ele pregava a abolição da vontade, a obediência cega, a prudência na relação com as mulheres e, se necessário fosse, a entrega da vida nas mãos do General e do Papa (FURLONG, 1962).

Nos últimos dias de existência, o velho General rezava muito, adoecia, comovia-se até as lágrimas, até que finalmente entregou sua alma. As biografias que existem mostram-no ora como um personagem autoritário, frio e cruel, ora como um grande homem. Sua última conquista foi receber a beatificação e, depois, a canonização pelo Papa Gre-

gório XV. Chegou, assim, a encarnar o papel de guerreiro-santo e pai-fundador da Companhia de Jesus para a “maior glória de Deus”, conforme se lê nas suas anotações (BOTERO, [2000?]).

Os membros da Companhia, Zipoli entre eles, foram atrás do sonho daquele que consideravam um novo patriarca, “[...] excepcional em seus dons humanos e nas graças que recebeu” (NAZÉ, 2008, p. 14). As obras de arquitetos como Borromini e de pintores como Ticiano e Tintoretto foram inspiradas nos *Exercícios Espirituais* de Santo Inácio, verdadeiro tratado de contemplação imaginativa e do imaginário místico cristão. Os companheiros de Jesus eram submetidos a exercícios sistemáticos de visualização, seguidos de contemplação de cenas bíblicas (DURAND, 1998).

O tipo heroico do cristianismo é o santo. Nobre de espírito, generoso, intercessor junto a Deus, possuidor de energia extraordinária, capaz de suportar martírios, sacrifica-se pelos outros, interceder ante todas as dificuldades que os seres humanos não conseguem resolver, é criador de cidades, igrejas e zonas cultiváveis. Assim, o santo se transformou em mito. Esse mito hierofânico fala das manifestações divinas que Loyola teve em seus momentos de visão espiritual. O sonho de Santo Inácio atravessou o tempo e o espaço. Dois séculos depois, atravessando o oceano, os jesuítas chegaram a concretizar o seu desejo de sacrifício para “ajudar a salvar

as almas” dos indígenas, pedindo para serem enviados às missões.

O mito não está limitado às fronteiras culturais e foi isso que impulsionou a tarefa evangelizadora numa cultura completamente diferente da europeia, tanto que os jesuítas que seguiram os passos de Ignácio após sua morte, como o caso de Zipoli, impactam ainda nas gerações atuais, conforme observamos na interpretação da sua obra pelo Ensemble Moxos, apesar de que a escola de música à qual pertence este grupo ter nascido para recuperar conhecimentos musicais sem compromissos com a religião.

A importância que a música tem para os devotos e a oportunidade de participação musical tiveram reflexos no desenvolvimento da música sacra, mas é preciso levar em conta que partes da missa pode variar de acordo com a época e o tratamento tradicional do cantochão (KENNEDY, 1994).

A *Misa San Ignacio*, tanto a cópia que existe no Arquivo Musical de Chiquitos e no Arquivo Histórico de Sucre como a gravação do Ensemble Moxos (2010), está composta de quatro partes: *Kyrie*, *Gloria*, *Credo* e *Sanctus*. Sua estrutura compositiva (Figura 1) foi feita para coro a três vozes (soprano, contralto e tenor), dois violinos, órgão e contínuo, havendo brindado a oportunidade de redimir o uso dos *bajones*.⁹

Figura 1 – Partitura da missa

Missa San Ignacio

Domenico Zipoli
1688 - 1726
ed. Piotr Nawrot

AMCh 039 Allegro

1) MS: los primeros compases encontrados corresponden al compás 129.
2) MS: Los primeros compases encontrados corresponden al compás 66 de Gloria.

© Piotr Nawrot

Fonte: Zipoli (2002, p. 85).

Percebemos que essa, como quase todas as missas musicais, não possui tradução e permanece sendo entoada em grego e latim. Campbell (2002) afirma que a morte, a ressurreição e a ascensão de Jesus constituem um

sistema de símbolos que funciona para dimensionar o significado desse fato histórico e abrir o coração do povo. O autor critica a Igreja por ter traduzido a liturgia latina aos idiomas locais, diluindo, assim, o mistério essencial, porque

ele acredita que o fato de o sacerdote interpelar o divino numa língua fora do cotidiano pode favorecer a elevação do público assistente.

Então, o mistério essencial referido pode permanecer na *Misa San Ignacio*,

pois ela é cantada nas línguas originárias. *Kyrie* é a única parte da missa que se conserva em grego; essa invocação era conhecida desde a era pré-cristã, nos cultos pagãos, para referir-se a um deus ou a um soberano (Figura 2).

Figura 2 – Fragmento do *Kyrie*



Fonte: Zipoli (2002, p. 90).

Essa parte inicial possui uma duração de 4'22", e o que consta no texto é: "Kyrie eleison, Christe eleison, Kyrie eleison" (ZIPOLI, [17--] 2010), que significa: "Senhor tende piedade, Cristo tende piedade, Senhor tende piedade (de nós)". Nela se faz uma prece pedindo a Cristo que seja misericordioso com o povo. Campbell (2002), apesar de ter origem católica, aos 25 anos de idade abandonou a Igreja e nunca voltou a assistir a uma missa, mas reconheceu a necessidade de compreender a mitologia cristã e o potente simbolismo desse ritual. Assim, afirma que a compaixão aqui evocada é a mais nobre de todas as reações humanas e faz parte de um sentimento presente em todas as tradições.

Na tradição judaico-cristã, o personagem histórico Jesus é considerado a única encarnação de Deus na Terra, Ele pode ser um milagre, então, é possível que Ele possa ter piedade dos mortais, que, por terem uma única encarnação, precisam do perdão de seus pecados durante a existência. Diferentemente das tradições orientais: nestas acredita-se na reencarnação, com sucessivas mortes e renascimentos, permitindo que a lei do *karma* se encarregue da purificação dos erros cometidos. Portanto, os símbolos do cristianismo são interpretados com base no tempo histórico e não no desenvolvimento espiritual dos seres humanos. O *Kyrie* é um ato no qual a pessoa se reconhece como pecadora e necessitada

da misericórdia divina. *Kyrie eleison* não pertence obrigatoriamente ao ato penitencial, embora seja um canto que clama pela piedade de Deus (A MISSA..., 2007).

Segue a missa com o *Gloria* (Figura 3), hino antigo do século II, pelo qual a Igreja congregada louva ao Espírito Santo, glorifica a Deus Pai e ao Cordeiro.

Figura 3 – Fragmento do *Gloria*



Fonte: Zipoli (2002, p. 115).

É cantado nas missas dominicais, nas solenidades e festas dos santos. Não se canta durante o Advento ou a Quaresma, nem nas missas dos outros dias da semana (A SAGRADA..., [2000?]). É a maior das partes, cuja composição é de 9'53". Nela diz-se:

Gloria in excelsis Deo et in terra pax hominibus bonae voluntatis. Laudamus te, benedicimus te, adoramus te, glorificamus te, gratias agimus tibi, propter magnam gloriam tuam, Domini Deus, Rex coelestis, Deus Pater, Pater omnipotens. Domine Fili, Unigenite Jesu Christe, Domine Deus, Agnus Dei, Filius Patris, qui tollis peccata mundi, miserere nobis; qui tolis peccata mundi, suscipe deprecationem nostram; qui sedes ad dexteram Patris, miserere nobis, Quoniam tu solus Sanctus; tu solus Dominus, tu solus Altissimus Jesu Christe; cum Sancto Spiritu in gloria Dei Patris, Amen (ZIPOLI, [17--] 2010).

Na tradução do latim, expressa: "Glória a Deus nas alturas e paz na terra

aos homens de boa vontade. Nós Vos louvamos, nós Vos bendizemos, nós Vos adoramos, nós Vos glorificamos, nós Vos damos graças, por vossa imensa glória Senhor Deus, Rei dos céus, Deus Pai, Pai Todo-poderoso". Inicia com palavras dos anjos que saúdam o nascimento de Jesus e é entoado principalmente na Páscoa, porque aclama o Cordeiro de Deus, imolado e presente na glória de Deus Pai.

Continua com as seguintes palavras: "Senhor Jesus Cristo, Filho Unigênito, Senhor Deus, Cordeiro de Deus, Filho de Deus Pai, Vós que tirais o pecado do mundo, tende piedade de nós; Vós que tirais o pecado do mundo, colhei a nossa súplica; Vós que estais à direita do Pai, tende piedade de nós". Trata-se de um hino de louvor e súplica no qual os fiéis dirigem-se ao Pai e ao Cordeiro de Deus.

O sentido dos versos desse hino é louvar a Cristo, apesar de também mencionar a Figura de Deus Pai e do Espírito Santo. Mas, apesar de Jesus ter acolhido as mulheres na sua prédica, não há nenhuma referência ao sagrado feminino.

Nesse sentido, a lei disciplinar “em nome do Pai” se consuma na separação dos opostos. Este tipo de racionalidade, que se origina na confluência cosmovisio-
nal judaico-greco-cristã, tem conformado uma estrutura psicoantropológica de tipo patriarcal, quer dizer, de diferenciação do hedonismo urobórico (BERIAIN, 1990).

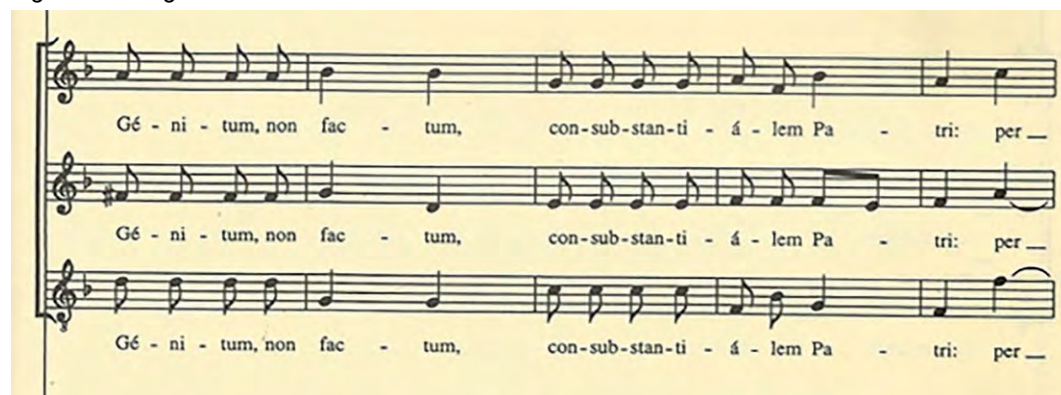
A missa conclui dizendo: “Só Vós sois o Santo; só Vós, o Senhor; só Vós, o Altíssimo, Jesus Cristo; com o Espírito Santo, na glória de Deus Pai. Amém”. Por ser um hino pascal, aborda o ponto culminante da experiência do Cristo. A Última Ceia revela Jesus como herói, como homem que conquistou uma transformação e que, não importando qual seria seu destino final, se transforma

no salvador. A ideia teológica é de que Deus Pai estava tão ofendido pelo pecado de Adão e Eva que foi necessária uma reparação, assim, o Cristo feito homem pôde expiar pela crucificação os pecados da humanidade.

De acordo com Campbell (2002), o mito do herói pode aplicar-se à mitologia judaico-cristã, porque, nesta tradição, Cristo redime os humanos da maldição da lei pela doutrina do amor. Cristo foi um profeta do amor, ensinando a amar até os inimigos. Ele transcendeu toda lei escrita pelos humanos em nome de Deus, quando foi ao deserto e conseguiu vencer Satã não caindo em tentação. Como em toda viagem heroica, Ele retorna ao seu povo e inicia a prédica com uma nova mensagem espiritual.

A segunda parte mais longa é o *Credo*, que possui uma duração média de 6’10” (Figura 4), data do século IV e foi realizado com base no concílio ecumênico de Nicéia e Constantinopla.

Figura 4 – Fragmento do *Credo*



Fonte: Zipoli (2002, p. 177).

Nessa parte da missa, diz-se:

Credo in unum Deum, Patrem omnipotentem, Factorem caeli et terrae, Visibilia omnium et invisibilium et in unum Dominum Jesus Christum Filium Dei Unigenitum, et ex Patre natum ante omnia saecula, Deum de Deo, lumen de lumine, Deum verum de Deo vero, genitum non Factum, consubstantialem Patri, per quem omnia facta sunt. Qui propter nos homines, et propter nostram salutem, descendit de caelis. Et incarnatus est de Spiritu Sancto, Ex Maria Virgine et homo factus est. Crucifixus etiam pro nobis, sub Pontio Pilato, passus et sepultus est. Et resurrexit tertia die secundum Scripturas. Et ascendit in caelum sedet ad dexteram Patris. Et iterum venturus est cum gloria, ludicare vivos et mortos. Cuius non erit finis. Et in Spiritum Sanctum, Dominum et vivificantem, qui ex Patre Filioque procedit, qui cum Patre et Filio Simul adoratur, et conglorificatur, qui locutus est per Prophetas. Et unam, sanctam, catholicam et apostolicam Ecclesiam. Confiteor unum baptisma, in remissionem peccatorum et expecto resurrectionem mortuorum et vitam venturi saeculi. Amen (ZIPOLI, [17--] 2010).

O que ao traduzir-se significa: “Creio em um só Deus, Pai Todo-Poderoso, Criador dos céus e da terra, de tudo o que é visível e invisível e no Senhor Jesus Cristo, Filho Unigênito de Deus, nascido do Pai antes de todos os séculos, Deus de Deus, luz da luz”. Mitra é chamado “Senhor da Luz”, porque nasce quando o Sol chega ao ponto máximo de afastamento da Terra. Ele é o principal antagonista ante o protagonismo de Jesus nos primeiros séculos da era cristã. A data de 25 de dezembro foi dada como a do nascimento do Cristo para competir com a de Mitra, pois corresponde ao solstício de inverno, então: não há dados históricos que pro-

vem o dia em que Jesus nasceu, mas, por motivos mitológicos, foi conveniente para a Igreja impor essa data. Na cena do Natal, os magos são sacerdotes do deus Mitra, então, parece haver uma reconciliação do paganismo com o cristianismo, quando, no presépio, esses personagens são colocados para levar presentes ao Menino Jesus (CAMPBELL, 2002).

O *Credo* continua invocando: “Deus verdadeiro do Deus verdadeiro, foi gerado e não criado, consubstancial ao Pai, por quem tudo foi feito. E que, por nós, homens, para nossa salvação desceu dos céus e encarnou pelo poder do Espírito Santo, nascendo da Virgem Maria e fez-se homem”. A Igreja Católica dá um caráter histórico ao parto de Maria, dizendo que sua virgindade foi restaurada após o nascimento de Jesus, fazendo disso um ato de fé. A Virgem Maria mostra traços da Alma do Mundo, substância visionária que aparece na liturgia mariana. Ela é um sinal da existência de Deus, é nela que se exhibe a marca do Criador. O *Chabbat* é consagrado à Virgem Maria, quando “[...] essa substância sabática de Maria vai tornar-se uma epifania, vai cunhar-se, de alguma forma, em símbolos homólogos” (DURAND, 1995, p. 88).

Esta prece remete a um fato histórico e ao princípio da fé: “Crucificado também por nós, sob ordem de Pôncio Pilatos, padeceu e foi sepultado. E ressuscitou ao terceiro dia segundo as escrituras. E subiu aos céus onde está sentado à direita do Pai. Voltará novamente com

glória, para julgar os vivos e os mortos. E o seu Reino não terá fim”. O nascimento de Cristo repete a dupla paternidade, tal como aconteceu com Moisés e com Rômulo, iniciando uma vocação ressurrecional:

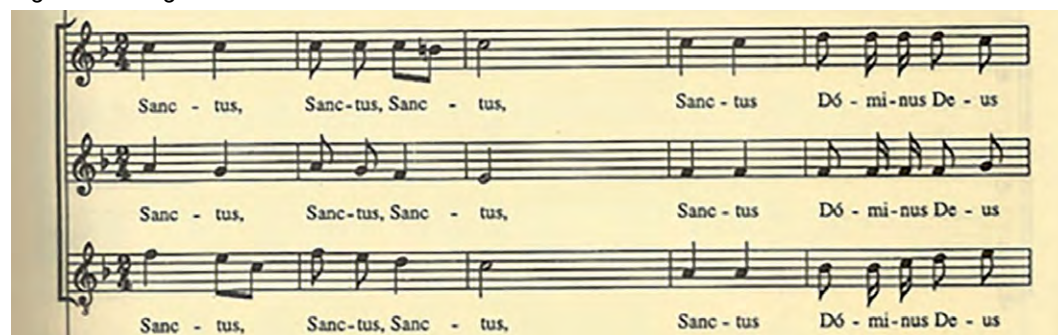
[...] o filho “duas vezes” nascido não deixará de renascer da morte. Este tema do redobramento e da repetição encontra-se também na literatura: é um dos processos da comédia clássica ou do romanesco o tema do “reconhecimento” do herói, espécie de renascimento familiar do filho pródigo ou do filho perdido (DURAND, 2001, p. 305).

A missa também reza: “Creio no Espírito Santo, Senhor que dá a vida, que provém do Pai e do Filho, e com o Pai e o Filho é adorado e glorificado, Ele que falou pelos profetas. Creio numa única, santa, católica e apostólica Igreja”. O *Credo* expressa os princípios da fé Católica Apostólica Romana, possui dois modelos: um mais curto recitado aos domingos, o *Símbolo dos Apóstolos*; outro mais longo, como o desta missa, reservado para ocasiões especiais, o *Símbolo Niceno-Constantinopolitano*. Por último, diz: “Confesso único batis-

mo, para remissão dos pecados e espero pela ressurreição dos mortos e a vida no mundo que há de vir. Amém”. Nesta parte o texto reforça a impossibilidade de participar de mais de uma crença, a esperança no perdão dos pecados e na ressurreição da vida para a eternidade. Para Garagalza (1990), decifrar os símbolos implica aplicar uma iniciação hermenêutica que integra o tempo do relato e as marcações da multiplicidade de símbolos e arquétipos. Neste sentido, o mito cristão teria estrutura semelhante à da música, pois, se a função do mito for a repetição de uma criação, tais repetições apresentam no mito um conteúdo semântico.

No final, é cantada a parte menor, o *Sanctus*, que dura somente 42”, expressando as seguintes palavras: “Sanctus, Sanctus, Sanctus, Dominus Deus Sabaoth, Pleni sunt caeli et terra gloria tua, Hosanna in excelsis” (ZIPOLI, [17--] 2010); cuja tradução significa: “Santo, Santo, Santo, Senhor Deus dos Exércitos, o Céu e a Terra estão cheios da Vossa glória. Hosana nas alturas”.

Figura 5 – Fragmento do *Sanctus*



Fonte: Zipoli (2002, p. 115).

O significado litúrgico é uma aclamação pela qual é louvado Deus como a Trindade, três vezes santo, pois Deus é o Santo dos santos. Esse canto, por ser um rito de aclamação, precisa ser cantado integralmente, senão deixa de ser considerado um canto de santo (A SAGRADA..., [2000?]). O número três aparece na Trindade cristã e também aqui em que o

[...] próprio Cristo acaba por se subdividir, por assim dizer, em três crucificados, os ladrões acompanham a sua paixão e são como o alfa e o ômega de que o Cristo forma o elo (DURAND, 2001, p. 289).

Podemos afirmar que, com aparecimento do três, há aqui uma multiplicação de Deus Pai ou do Jesus histórico, quer dizer, participação da mesma entidade cósmica em duas naturezas: a divina e a humana.

São isomórficas deste mito dramático e cíclico do Filho todas as cerimônias iniciáticas, que são liturgias, repetições do drama temporal e sagrado, do Tempo dominado pelo ritmo da repetição (DURAND, 2001, p. 306).

Desconhecemos se *Benedictus* e *Agnus Dei* integravam a composição original, pois só tivemos contato com a cópia do original realizada por um *maestro de capilla*, arquivada em Sucre, e com a interpretação musical dessa cópia realizada pelo grupo de cantores bolivianos do Ensamble Moxos (2010). No cantochão, o *Sanctus* era cantado juntamente com o *Benedictus*. Já o *Agnus Dei* é um arranjo da rogativa do Cordeiro de Deus. Cabe perguntar-nos: Zipoli excluiu estas partes propositalmente ou ele faleceu antes

de incluí-las na missa? Ou foram excluídas pelos copistas? E, ainda, Sadie diz:

Zipoli se moveu livremente entre as claves, cronometrou suas modulações de forma requintada, nunca trabalhou um ponto imitativo, fez uma virtude de concisão e escreveu melodias em vez de meros elementos contrapuntais. Sua missa sul-americana, copiada em Potosí em 1784, fechando com o “Osanna”, exibe virtudes semelhantes (2001, p. 850, tradução nossa).

Certamente, Zipoli foi o mais renomado compositor do período colonial e um dos mais famosos da Companhia de Jesus. Considera-se um dos melhores maestros que a Itália teve, pode-se dizer que se destacou ao seguir a escola compositiva de Frescobaldi, mas lamentavelmente, um dos mais esquecidos (FURLOG, 1962). Os indígenas têm conservado suas composições porque cumprem uma função dentro da igreja, a música é sagrada e remete à mitologia cristã. É possível que tenha havido alterações da composição original por erros, ao realizar a cópia manuscrita da partitura, ou pela adaptação ao gosto dos indígenas, que a preservaram por transmissão oral, mas, graças a esta conservação, é possível hoje conhecer os vestígios da vivência musical sacra das reduções.

Considerações finais

A música na missão foi utilizada com a finalidade de evangelizar, promoveu a transformação do caos em cosmos e, pelo efeito da ritualização, foi-lhe dada uma forma sagrada. Houve um cuidado

na escolha dos ritos de consagração e de manutenção da sacralidade que permitiu que a obra perdurasse até hoje. Isso ocorreu de modo tal que nossa interpretação pressupõe valores e modelos contemporâneos de ver e compreender a missa que, provavelmente, são muito diferentes daquilo que se pensava no tempo de sua composição.

Destacamos o acordo realizado pelos missionários e os indígenas, que, apesar de os jesuítas terem julgado e avaliado de uma perspectiva cristã, também foram obrigados, por força das circunstâncias, a compartilhar e a preservar o essencial dos nativos, para que o choque cultural não fosse tão violento ao ponto de afastá-los do objetivo evangelizador. Houve muitas perdas, mas não uma destruição total, ainda que a cultura indígena tenha perdido mais ao criar uma terceira, a cultura missioneira, que se produziu pela mestiçagem.

Assim, uma perspectiva hermenêutica exigiu um sentido da obra que buscou evidenciar símbolos, arquétipos e mitos que se encontravam ocultos na criação musical de Zipoli. Podemos entender que a *Misa San Ignacio*, de acordo com a teoria durandiana, apresenta símbolos do regime esquizomórfico diurno, como o mantra – se entendemos as preces dirigidas à divindade sempre repetidas da mesma forma –, e do sintético noturno, como o duas vezes nascido e o Messias; há também arquétipos substantivos dos mesmos regimes, do diurno, a luz

e o batismo, e da modalidade noturna dramática, o filho e a cruz.

Entendemos que o imaginário é um conjunto de lembranças, crenças e ideologias em que mergulha cada pessoa, integrando a atividade da imaginação e o princípio autopoietico transformador que permite recriações; finalmente, é possível afirmar que o imaginário de Zipoli estava prenhe de mitos cristãos. As imagens da Última Ceia que são reveladas na missa se enxertaram no trajeto antropológico que iniciou no plano neurobiológico e se estendeu ao plano da produção cultural, fundamentado, nesta obra em particular, no mito de Santo Inácio.

Neste estudo, foi possível observarmos um processo inerente à missão jesuítica, em que não houve somente uma expressão artística musical barroca, como alguns insistem em afirmar, uma vez que os copistas eram indígenas e os intérpretes também. Não negamos que as bases musicais foram forjadas no barroquismo, mas uma arte missioneira, uma música mestiça, se formou pelas habilidades dos indígenas na construção dos instrumentos musicais, na interpretação das peças e em sua adaptação a uma realidade que uniu diferentes tradições culturais.

Music and ritual in *Misa San Ignacio*, by Domenico Zipoli

Abstract

This research sought to interpret the *Misa San Ignacio* in an attempt to understand the symbols, archetypes and myths that populated the imagination of Domenico Zipoli who worked in the Jesuit Province of Paraguay. It was decided to carry out a bibliographical research that used primary sources based on the published documentation and the interpretation of the work by the Ensemble Moxos. The approach chosen for the investigation is symbolic hermeneutic, guided by transdisciplinarity, increasing to the descriptive studies of the historical-anthropological method a symbolic narrative, in the attempt to articulate the historical plane with the non historical, bringing to the historiographic writing an epistemological amplitude that discussed the findings, above all, in the light of Gilbert Durand's imaginary theory. Thus, the text treats of Mass as a ritual of sacrifice and as a genre of musical composition created and designed for liturgical use, which is divided into four parts: Kyrie, Gloria, Credo and Sanctus.

Keywords: Imaginary. Mass. Music. Myth. Ritual.

Notas

- ¹ As missões localizadas nesses territórios, hoje, são consideradas Patrimônio da Humanidade pela UNESCO.
- ² Grupo embaixador da Escuela de Música de San Ignacio que representa a Bolívia indígena

e multiétnica, sob a direção de Raquel Maldonado, com a participação do Coro Infantil da escola de música dirigido por Edgar Vela. A escola encontra-se situada na região de Beni, Bolívia, que pertencia à antiga Província Jesuítica do Peru, e possui um arquivo musical missionário que supera as 14.000 páginas.

- ³ Termo utilizado por Rudolf Otto para definir um efeito dinâmico não causado por ato arbitrário, enquanto condição do sujeito, independentemente de sua vontade (JUNG, 2012).
- ⁴ Gênero musical polifônico no qual se usavam textos distintos para cada voz.
- ⁵ Melodia tradicionalmente extraída do canto gregoriano e utilizada como base temática para um arranjo polifônico.
- ⁶ Prática que mantinha os princípios do estilo antigo, composta de uma única parte vocal acompanhada de outra instrumental.
- ⁷ Prática na qual é mais importante a criatividade do compositor do que o aspecto técnico-litúrgico e que contrasta com a polifonia renascentista tradicional da *prima pratica*.
- ⁸ Título oficial dado ao indígena que ensinava música na redução. Para esse ofício eram escolhidos os mais talentosos discípulos das escolas missionais, preparados diretamente pelos padres.
- ⁹ Instrumentos de origem pré-colombiana com timbre semelhante ao fagote atual, que permaneceram no contexto católico no papel do baixo ou do órgão. Feitos com a folha da palmeira *cusí*, possuem sonoridade única e buscaram sobrevivência na música sacra, porque não existem mais registros da música nativa que se executava com eles (ENSEMBLE MOXOS, 2010).

Referências

- A MISSA parte por parte. 2007. Disponível em: <<http://www.clerus.org/clerus/dati/2007-11/23-13/MISSA.html>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- A SAGRADA liturgia. [2000?]. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/sagradaliturgia/santa-missa---passo-a-passo>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- BERIAIN, José. El patriarcado y su simbólica. In: GARAGALZA, L. *La interpretación*

de los símbolos: hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual. Barcelona: Anthropos, 1990. p. 169-174.

BOTERO, Horácio. *Caderno de História: Santo Inácio de Loyola e o exército de Cristo*. Trad. Brenno Brod. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Cultura, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, [2000?], n. 20.

CAMPBELL, Joseph. *Tú eres eso: las metáforas religiosas y su interpretación*. Trad. César Aira. Buenos Aires: Emecé, 2002.

CANDÉ, Roland. *A música: linguagem, estrutura, instrumentos*. Trad. Ernesto Pinho e Maria Ivone F. Vaz Ferreira. Lisboa: 70, 1983.

DURAND, Gilbert. *A fé do sapateiro*. Trad. Sérgio Bath. Brasília: Univ. de Brasília, 1995.

_____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Trad. Renée E. Levié. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

_____. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. Trad. de Hélder Godinho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELIADE, Mircea. *El mito del eterno retorno*. Trad. Ricardo Anaya. Madrid: Alianza, 2011.

ENSAMBLE MOXOS. *Fiesta Moxos*. San Ignacio de Moxos: Cantus Producciones, 2010. 1 CD.

ESCRITOS de Santo Inácio de Loyola: Exercícios Espirituais. 7. ed. Trad. R. Paiva, SJ. São Paulo: Loyola, [1548] 2013.

FURLONG, Guillermo. *Misiones y sus pueblos de guaraníes*. Buenos Aires: Theoria, 1962.

GARAGALZA, Luis. *La interpretación de los símbolos: hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Barcelona: Anthropos, 1990.

JUNG, Carl G. *Psicologia e religião*. Trad. Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KENNEDY, Michael. *Dicionário Oxford de Música*. Trad. Gabriela Gomes da Cruz et al. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

NAWROT, Piotr. La música barroca: gloria de Chiquitos y sus intérpretes y compositores indígenas. In: BAPTISTA GUMUCIO, M. *Las misiones jesuíticas de Moxos y Chiquitos: una utopia cristiana en el Oriente Boliviano*. 4. ed. Santa Cruz de la Sierra: Lewy, 2011. p. 121-138.

SADIE, Stanley (Ed.) *The new Grove dictionary of music and musicians*. Oxford: Oxford University, 2001. v. 27.

SEPP, Antonio. *Viagem às missões jesuíticas e trabalhos apostólicos [1698; 1710]*. Trad. A. Reymundo Schneider. São Paulo: Martins, 1943.

ZIPOLI, Domenico. Misa San Ignacio. In: ENSAMBLE MOXOS. *Fiesta Moxos*. San Ignacio de Moxos: Cantus Producciones, [17--] 2010. 1 CD.

_____. Misa San Ignacio. In: NAWROT, P. (Ed.) *Partituras Domenico Zipoli: Misas; Te Deum laudamus*. Cochabamba: APAC; Verbo Divino; Nawrot, 2002. p. 85-220.

Sentidos de escola em *Aurora da minha vida*

Cintia de Oliveira Pontes Rosa*

Michelle Bocchi Gonçalves**

Jean Carlos Gonçalves***

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa pelo viés da Análise Dialógica do Discurso (ADD), cujo objetivo foi compreender os sentidos de aluno no discurso de professores instigados pela leitura do texto teatral *A aurora da minha vida* (2003), de Naum Alves de Souza. O estudo foi realizado com professores da área de linguagem de diferentes escolas públicas de Curitiba. Após a leitura do fragmento “Aula de português” do referido texto teatral, realizou-se a produção de protocolos verbo-visuais. Alguns dos sentidos presentes na análise foram o erro, a relação entre liberdade/autoridade/conhecimento, o riso, o corpo como texto, a convivência com o diferente, a homogeneização, as relações entre sujeitos, o excedente de visão, a empatia simpática e a responsabilidade/responsividade do professor, sempre entrecruzados pela noção de alteridade. Os resultados apontam para uma escola que uniformiza, cujo professor é a fonte do conhecimento, no entanto, há vislumbres de conscientização da importância da diversidade e das relações com o outro.

Palavras-chave: Bakhtin e o Círculo. Literatura teatral. Protocolos verbo-visuais. Sentidos de escola.

Palavras iniciais

As imagens fazem parte do nosso cotidiano. Nossas ações, modos de vestir, falar e se relacionar, são construídas socialmente. A escola também busca entender a imagem social de seus protago-

* Especialista em Educação Especial (IBPEX) e Distúrbios de aprendizagem. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Professora na rede estadual e privada de ensino. Membro-estudante do Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq). E-mail: cissapontes@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora da mesma instituição, atuando como professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Docente e orientadora permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn). Membro-pesquisadora do Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq). E-mail: michellebocchi@gmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do curso de Graduação em Produção Cênica (UFPR), atuando como docente e orientador permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn). Coordenador do Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq). E-mail: jeancarlosgoncalves@gmail.com

Data de submissão: 12/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7207>

nistas, professor e aluno, a qual é estabelecida através das representações sociais em que os sujeitos foram configurados culturalmente. Em vista disso, nesta pesquisa, a centralidade de interesse está no discurso dos professores sobre quem é o aluno, o sujeito com quem se estabelece relações para além daquelas mediadas pelas práticas educacionais. As relações podem ser plácidas, conflituosas, indiferentes, amorosas, porém, todas dialógicas. Os sentidos dos discursos analisados têm como força condutora essas relações, pois, em concordância com as palavras de Arroyo, se voltarmos

[...] nosso olhar para os educandos e para as matrizes de nossa formação, encontraremos como centro a interação com os outros. O conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano (2013, p. 163).

Dessa forma, entendendo como Arroyo (2013), o conceito de imaginário está relacionado à imagem socialmente construída, e, mesmo que surjam questionamentos, é árdua a sua desconstrução. Sobre a imagem da figura docente, vista pela ótica da vocação, o autor nos diz que o professor é visto como aquele que professa uma arte, que professa ou abraça doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Tais imagens são importantes, pois é “a imagem do outro que carregamos em nós” (ARROYO, 2013, p. 33).

O autor ainda salienta que há uma preocupação por qualificar-se entre professores e professoras, por acumular conhecimentos, atualizar-se, porém

as inquietações continuam. Algo mais profundo está em questão: uma busca do sentido do ofício docente, do entendimento do seu papel, de seu ser professor:

Essa procura de sentido passa por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social (ARROYO, 2013, p. 34).

Por outro viés, segundo as palavras do mesmo autor, os discursos docentes da atualidade apresentam imagens distorcidas sobre a infância. “Os alunos não são mais os mesmos” é um enunciado recorrente entre professores, gerando uma tensão entre a pedagogia e a docência. Há, ainda, a quebra da imagem de inocência da criança, e surge um novo imaginário que revela a decadência moral da infância, da adolescência e da juventude. Tais imagens de alunos definem a docência. Se os alunos não são os mesmos, a docência também não pode ser, pois seu poder e seu saber, assim como a imagem social e profissional, foram construídos e legitimados nas imagens infantis. Podemos nos apropriar do pensamento pedagógico a partir de uma aproximação de imagens infantis, pois a realidade humana vivida nos limites da infância torna possível o repensar da pedagogia e da docência (ARROYO, 2014). Dessarte, percebe-se a importância de entender os sentidos de aluno na ótica do professor, pois “um é a imagem do outro” (ARROYO, 2013, p. 40).

Para compreender os sentidos de aluno em discursos docentes, mote deste trabalho, utilizamos algumas contribui-

ções do pensamento bakhtiniano, que atravessam questões relacionadas a linguagem, estética e literatura. Durante o estudo das obras de Bakhtin e do Círculo, percebe-se a estreita relação da estética da obra de arte com o cotidiano. Sendo assim, sempre que falamos em sentido, referimo-nos a um produto concebido através da língua, por vezes tratado como estudo literário, mas sempre relacionado à vida. Portanto, para entender o conceito de sentido pelos olhos de um autor que foge da tentativa de conceituação, precisamos recorrer a alguns outros elementos fundamentais, como o discurso, a significação e o horizonte social.

O discurso, seja oral ou escrito, não pode ser tomado fora da situação social que o permeia. As relações com o outro são necessárias para uma tentativa de acabamento provisório. O sentido é construído em um jogo de elementos linguísticos (fala, texto) e extralinguísticos (contexto, entonação, posição corporal, pausas, olhar). Somente o conjunto desses elementos, ou seja, o conjunto dos signos, possibilita a produção de sentidos (BAKHTIN, 2014a). Nesse contexto, o enunciado nunca é repetível, e, na tentativa, outros sentidos seriam produzidos.

Portanto, concordando com Bakhtin (2014a), a enunciação não pode, de forma alguma, ser considerada como individual no sentido estrito do termo, pois é de natureza social. A palavra é dirigida a alguém, seu interlocutor, e há variação do repertório, conforme a sua condição social, laços familiares, hierarquia. Po-

demos então supor que há um horizonte social definido, que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos. É claro que, quanto mais cultura, maior é a capacidade de expressar-se, no entanto, o interlocutor não ultrapassa os limites de uma classe e de uma época bem definidas.

Exemplificando o pensamento do Círculo sobre os sentidos, Voloshinov (2012) apresenta a história de dois homens em uma sala. Ao perceber que estava nevando novamente, um deles se expressa com um enunciado composto por apenas uma palavra: Bem. O seu interlocutor, para quem é dirigida à palavra, não responde, pois entendeu o enunciado, sabendo que já era época de primavera, e o inverno rigoroso deveria estar acabando. Tal advérbio, isolado, possui uma significação restrita. Para o enunciado tornar-se concreto, produzindo sentido entre os interlocutores de um espaço comum, são necessários não só os fatores internos (verbais), relacionados ao sistema linguístico, mas também os fatores externos, ou seja, extralinguísticos, para total compreensão.

Voloshinov complementa que

[...] qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto sempre une os participantes da situação como *coparticipantes* que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual (2012, p. 164, grifo do autor).

Visto dessa forma, professor e aluno, sujeitos que enunciam em um ambiente comum, sob inúmeras formas de interação, podem ser considerados cúmplices discursivos e, como tal, unidos em uma

mesma situação e, possivelmente, em um mesmo propósito, o aprendizado.

Sobre o ser professor e não apenas exercer a função docente, Arroyo diz que “os tempos de escola invadem todos os outros tempos” (2013, p. 27). Em analogia com o autor, ampliamos a noção de tempo escolar docente para os alunos que, mesmo após terem passado os anos escolares, ainda carregam marcas oriundas dessa época. Sentidos impregnados que não se apagam com o passar dos tempos. Em vista disso, questionamo-nos: que sentidos são esses? Quais imagens sociais estão sendo representadas culturalmente nos discursos docentes sobre a figura do aluno? Este trabalho se justifica por entender que as imagens sociais são importantes na definição dos sentidos dos sujeitos da esfera escolar, assim como na compreensão desse espaço e de suas relações, pois é através dessas imagens que a construção histórica docente e discente se configura.

A composição deste artigo se dá pela Análise Dialógica do Discurso, foi realizada a partir de materialidades discursivas realizadas por quatro professores da rede pública de Curitiba e tem como problema de pesquisa a seguinte indagação: quais os sentidos de aluno no discurso de professores, a partir de materialidades produzidas após a leitura de um texto teatral? Na busca de respostas para o problema que norteia esta pesquisa, temos como objetivo compreender os sentidos de aluno no discurso de professores instigados pela leitura do texto teatral *A aurora*

da minha vida (2003 [1981]), de Naum Alves de Souza. Para tanto, inicialmente é feita uma reflexão sobre a palavra e o texto teatral enquanto texto literário. No segundo momento, os procedimentos metodológicos são explicitados, com ênfase nos protocolos verbo-visuais, materialidades discursivas deste estudo. Em seguida, apresentamos a análise dialógica dos protocolos verbo-visuais; e, por fim, são expostos os resultados da pesquisa.

Palavra em cena I: os signos

O interesse desta pesquisa situa-se na palavra, visto ser “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana” (BAKHTIN, 2014a, p. 37). Tal conceito ultrapassa a linguística, indo muito além de um elemento lexical. Em vista disso, Bakhtin (2014a) retrata a palavra como um fenômeno social e ideológico por excelência.

Para Bakhtin, “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo” (2014a, p. 36). Dessa forma, é imprescindível atermo-nos, por um momento, a essa função sónica, pois se trata das materialidades deste estudo.

A palavra é ideológica. Ela possui um significado e remete a algo que está situado fora de si: “Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2014a, p. 31). Sendo assim, ao referir-se sobre o signo linguístico, o autor também se refere ao signo ideológico, que está em uma

esfera paralela, que é o espaço das representações, do simbolismo, sendo como um reflexo, uma sombra, mas também um fragmento material da realidade. Bakhtin (2014a, p. 33) discorre que todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, portanto, a realidade do signo é totalmente objetiva e passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo.

Os signos e as reações que eles geram aparecem na experiência exterior. Em vista disso, Bakhtin (2014a) critica a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura por situarem a ideologia na consciência, ou seja, como discurso interior. O autor salienta que “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN, 2014a, p. 34). Assim, a compreensão pode ser pensada como uma aproximação de signos apreendidos com outros já conhecidos, formando uma cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas. Os signos formam uma corrente ininterrupta. Quando um elo se encerra, outro elo inicia, através da interação com outro signo. De signo em signo, de elo em elo, a corrente não se quebra e não penetra a existência interior.

Os signos emergem na interação de uma consciência com outra. A própria consciência individual é um fato socioideológico. Não deve ser tomada como um depósito de todos os problemas não resolvidos. Para tanto, a sua objetivação é de ordem sociológica, tomando forma

e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais (BAKHTIN, 2014a).

A existência do signo é a materialização da comunicação social. Portanto, a natureza do signo ideológico se resume na palavra, fenômeno ideológico por excelência. A palavra é um signo puro, indicativo, neutro e pode exercer qualquer função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2014a). “Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011b, p. 323).

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2014a, p. 98-99).

Apesar de não haver completo entendimento de algo fora da nossa consciência, a palavra possibilita conhecer o interior de uma pessoa. Ela se materializa em textos sagrados e profanos, expressões orais e corporais, poemas, textos científicos, romance e em muitas outras formas. Até mesmo o silêncio pode ser resumido em palavras, afinal de contas, não são apenas palavras.

Palavra em cena II: o texto teatral

O texto teatral é de natureza multimodal, um vínculo entre estrutura e ação, linguagem e corpo. No entanto, no presente trabalho, exclui-se a função

cênica do texto teatral, embora se compreenda que a ele está interligada. Desse modo, de forma intencional, ressaltamos o seu caráter literário, visto ser a forma apresentada aos participantes da pesquisa (MAREGA, 2015).

E, assim, o elemento instigador de sentidos escolhido para este trabalho foi o fragmento “Aula de português”, do texto teatral *A aurora da minha vida*. Como gênero discursivo, o texto teatral possui algumas características específicas, como o diálogo em forma de discurso direto, geralmente a ausência de narrador, a apresentação de rubricas e o recuo como formato diferenciado na disposição do texto.

O texto teatral também apresenta uma sequência linear com introdução, desenvolvimento (clímax) e desfecho, ou seja, segue uma lógica clara e direta. Mesmo que sejam possíveis algumas inovações, de forma geral, encaixa-se como texto literário, apresentando as mesmas propriedades da narrativa, tal como o fato de apresentar “personagens que vivenciam uma história, desenvolvida em certo tempo-espço” (MAREGA, 2015, p. 95). Sendo assim, avançamos na concepção de semelhança entre o texto teatral e o texto narrativo, situado na esfera literária.

Pautados no modo de pensar sobre a ação e a personagem, os romances exibem de maneira mais notória um conjunto de características e parecem mais bem representados por um grupo de textos correspondentes, definindo-se,

assim, como gênero. No entanto, além dos romances, há também os gêneros romancizados (MORSON; EMERSON, 2008, p. 316).

Por compreendermos o texto teatral como Ubersfeld quando afirma que

[...] sempre se pode ler um texto de teatro como não-teatro, que não há nada num texto de teatro que impeça de lê-lo como um romance, de ver, nos diálogos, diálogos de romance, nas didascálias, descrições [...] (2010, p. 05).

E, ainda, avançarmos no entendimento que Naum Alves de Souza romancizou o texto teatral *A aurora da minha vida*, tomamos a teoria do romance de Bakhtin (2015) como orientação a uma reflexão sobre o texto teatral enquanto gênero.

Para Medviédev, “o artista deve aprender a ver a realidade com os olhos do gênero” (2012, p. 199), e, sendo o texto teatral um gênero correlato ao romance, torna-se oportuno verificar que Bakhtin desenvolveu três teorias principais sobre o romance. Neste momento do trabalho, adotamos a teoria mais bem-sucedida e original das três desenvolvidas em “O discurso no romance” e “Da pré-história do discurso novelístico”, que descreve o romance em termos de seu uso especial da linguagem (MORSON; EMERSON, 2008). Compreendemos, porém, a importância das outras teorias, como do cronótopo e do riso e o carnavalesco, fazendo também parte deste estudo em outras deliberações.

Bakhtin reitera que

[...] o que se realiza no romance é o processo de alguém vir a conhecer sua própria linguagem tal como ela é percebida na linguagem do outro, de vir a conhecer o seu próprio horizonte conceptual no horizonte do outro (1981, p. 365 apud MORSON; EMERSON, 2008).

Para Morson e Emerson (2008), assim como Medviédev (2012), essa é uma forma de visualizar o mundo com os olhos do gênero.

O romance é um heterodiscurso social artisticamente organizado. Apresenta diversos dialetos, gêneros, linguagens, tendências. É uma combinação de linguagens e estilos. Por manter fortes relações com outros gêneros não literários, torna-se pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal. As muitas vozes, linguagens e forças que regem a língua em uso são dimensões das quais o romance se alimenta.

A língua é estratificada no romance e “cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas” (BAKHTIN, 2015, p. 42). Faraco (2003, p. 67) articula as forças centrífugas como aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras por meio de vários processos dialógicos. Já as forças centrípetas são aquelas unificadoras e centralizadoras da vida verboideológica. As variedades básicas de gêneros literários se desenvolvem de acordo com as forças centrípetas, porém o romance e os gêneros da prosa literária formaram-se de acordo com as forças centrífugas descentralizadoras (BAKHTIN, 2015).

Assim, como na vida, o objeto fundamental do gênero romanesco é o falante e a sua palavra. É ele que cria a originalidade desse gênero (BAKHTIN, 2015). A palavra do falante no romance não é reproduzida, mas representada literariamente pela mesma palavra do autor. A literatura teatral, porém, apresenta diferenças nesse quesito, visto que cada personagem enuncia em forma de discursos diretos (BAKHTIN, 2015). Para o autor, o falante é um homem social, assim como sua linguagem. Portanto, a linguagem do romance é de grupo, não um “dialeto individual” (BAKHTIN, 2015). O falante do romance (sendo o autor ou o seu herói) é sempre um ideólogo, e sua palavra, um ideograma: “A linguagem peculiar do romance é sempre um ponto de vista peculiar sobre o mundo, que aspira a uma significação social” (BAKHTIN, 2015, p. 125). Essa visão particular transmite uma mensagem que dialoga com o leitor.

O tema do falante é de suma importância nos campos extraficcionais da vida e da ideologia. E, na maior parte do tempo, o discurso do outro é citado – o que o outro pensa, fala, demonstra –, pois “toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias” (BAKHTIN, 2015, p. 131), que servem em sentido prático, não conforme a sua representação. Sendo assim, o discurso está sob os interesses do falante vigente, pois sua representação nunca será a mesma em sentidos que do falante anterior.

O romancista se preocupa não com a mera representação, mas com o máximo da exterioridade das outras linguagens, para produzir um diálogo. Esse diálogo abunda em linguagens futuras e revive linguagens antigas. Dessa forma, o romance funciona por linguagens dialogizadas, pela criação de imagens da palavra alheia, a qual não coincide com um discurso absolutamente autoritário (MORSON; EMERSON, 2008).

Magalhães, Ninin e Lessa (2014) reiteram que Bakhtin desenvolve duas categorias para a palavra de outrem: a palavra autoritária e a palavra interiormente persuasiva. O discurso autoritário é monológico, procura impor-se aos outros discursos, sem questionamentos, com características hierárquicas bem demarcadas. Já o discurso interiormente persuasivo é dialógico, organiza-se como metade nosso, metade de outrem, formando um novo discurso inacabado e dialogizado.

O que faz de um romance ser um romance é sua ideologia modeladora de formas, uma consciência linguística galileana. Moldados por tal consciência, os romances encenam diálogos entre linguagens. Através do romance, verificamos que não aprendemos tudo o que a linguagem pode nos ensinar. Dessa forma, Bakhtin reitera que, através do romance, presumimos sobre a linguagem, pois

[...] podemos introduzi-la em novos contextos, ligá-la a novo material, colocá-la numa situação nova a fim de arrancar novas respostas, colocar novas percepções em seu significado e mesmo arrancar dela novas palavras que não são suas (1981, p. 346-347 apud MORSON; EMERSON, 2008).

São experiências com a linguagem, a fim de encontrar soluções no discurso alheio (BAKHTIN, 1981 apud MORSON; EMERSON, 2008).

Dessarte, o presente trabalho explora as experiências de linguagem dos discursos do texto teatral *A aurora da minha vida* e arrisca compreender os discursos docentes produzidos a partir deles, encontrando, assim, explicações para tais experiências.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi realizada pelo viés da Análise Dialógica do Discurso, em vista disso, subentende-se a falta de neutralidade da análise devido aos horizontes pessoais das vivências dos pesquisadores. A materialidade discursiva analisada foi aqui denominada protocolos verbo-visuais, que compreende os trabalhos sobre protocolos, de Gonçalves (2013), e a verbo-visualidade, de Brait (2009).

Os protocolos como forma de registo têm sido utilizados comumente, na área de teatro, em aulas, oficinas, improvisações. Koudela (2006) foi a responsável pela inserção dessa prática no Brasil. Gonçalves (2013) ampliou a noção de

protocolo ao acrescentar-lhe o conceito de verbo-visualidade de Brait (2009). Para o autor, é visto

[...] como mais uma possibilidade relacionada ao verbo-visual como perspectiva dialógica, agora como uma metodologia de trabalho na aula de teatro (GONÇALVES, 2013, p. 111).

Os participantes desta pesquisa foram quatro professores regentes ou que atuavam no ensino das línguas portuguesa e inglesa na rede pública de ensino, ligada à Prefeitura Municipal de Curitiba e ao Estado do Paraná. São quatro profissionais, cuja formação deu-se na área de linguagem, especificamente no curso de Licenciatura em Letras. A delimitação da área de atuação surgiu em resposta ao fragmento do texto teatral escolhido, cujo título é “Aula de português”.

A abordagem deu-se através do uso da tecnologia por correio eletrônico e mensagens em rede social. Os professores participantes receberam o fragmento do texto teatral com informações sobre o seu autor e o conteúdo da obra, que consiste em a peça composta por dois atos, organizada em quadros e encenada pela primeira vez em 1981. Também é explicada a obra como um relato de uma situação escolar crítica e bem-humorada. Além disso, antes do fragmento ser exposto, o autor Naum foi brevemente apresentado: ele nasceu no interior de São Paulo, em 1942, escreveu o texto com base em suas memórias de aluno e também de professor de Arte.

As instruções enviadas com o fragmento do texto teatral foram sucintas:

após a leitura, deveria-se refletir sobre os sentidos de aluno e discursar sobre isso, servindo-se de seus próprios recursos gráficos e verbo-visuais. Essas materialidades discursivas são aqui denominadas protocolos verbo-visuais. Acompanhando as materialidades, o participante enviou um breve áudio sobre suas trajetórias pessoal e profissional, a fim de delimitar parcialmente o seu horizonte, elemento importante em uma análise.

O verbal e o visual dos protocolos se inter-relacionam e devem ser analisados como um todo. A consciência interior é exteriorizada e apresenta-se como discurso. Assim, nesse discurso, os sentidos afloram, podendo ser analisados objetivamente.

Palavras em análise: sentidos de aluno

Figura 1 – Protocolo “Corpo” (Autor Shakespeare)



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

O texto verbal retrata a escola como lugar de conhecimento. Em consonância com tal afirmação, os alunos estão dispostos um atrás do outro, e nenhum está em pé, fora do lugar, pois há no senso comum a crença de que o aprendizado acontece no silêncio e na ordem. As carteiras estão alinhadas, apresentando extrema organização. A mesa do professor também retrata um cuidado especial com o alinhamento dos materiais: livro, caderno, lápis e canetas. A sala está tradicionalmente organizada, com carteiras enfileiradas, e o professor à frente torna o dinamismo e a interação durante a aula mais difíceis de serem atingidos. O docente parece ser o único detentor do conhecimento. Mesmo estando posicionado de costas aos alunos, aparentemente, voltando-se ao quadro, reforça a ideia de transmissor e receptor, como se a cultura fosse um objeto a ser repassado. Essa posição das carteiras pode ter algum objetivo em determinadas circunstâncias, porém, de forma geral, não funciona no cotidiano, pois não propicia trocas e cooperação, aspectos tão importantes para o aprendizado efetivo.

Entre os materiais devidamente sobrepostos à mesa, uma caneta vermelha está em evidência. De forma usual, a caneta vermelha é utilizada em correções de provas, trabalhos e atividades dos alunos. As notas abaixo da média também são chamadas de nota vermelha na linguagem coloquial. A cor vibrante, ao ser utilizada nas correções, destaca os erros, podendo, assim, ser mais valorizados

que os acertos. O protocolo indica que o autor-docente dá grande importância aos erros no processo de aquisição/produção de conhecimento, caso contrário não a teria representado.

O erro também está presente no fragmento do texto teatral utilizado como deflagrador de sentidos. O professor fala com linguagem rebuscada, expõe os erros da turma diante de todos e critica-os veemente. Sobre isso, concordando com Carvalho (1997), na sala de aula, é comum o equívoco de associar erro a fracasso, porém ao fracasso do aluno. O erro se apresenta como uma informação sobre a situação complexa de ensino-aprendizagem e pode sugerir diferentes interpretações. Portanto, não sendo o erro indício de fracasso, é necessária uma reflexão sobre esse importante dado. O que o erro retrata? Aponta para quais situações? Que atitudes podem ser mantidas e quais devem ser modificadas a fim de evitá-lo? São perguntas simples que tornam o erro útil, evitando o constrangimento, o assédio e a exposição do aluno.

A sala de aula não tem janela, porta e nenhum espaço de abertura. Não há escape. Foi fechada totalmente com linhas suaves. O espaço escolar muitas vezes é visualizado como uma prisão, seja em aspectos estéticos, seja em subjetivos. Uma das razões pode ser a própria enturmação retratada neste protocolo. Segundo Arroyo (2014), a escola apresenta projetos de aproximação entre os pares, no entanto, a enturmação se mostra rígida

e condiciona à possibilidade de convívio. Ao aluno, é permitida a interação, porém dentro das demarcações estabelecidas por seu ano escolar. Essas demarcações aprisionam.

As linhas que aprisionam a professora e os alunos são suaves, direcionando-nos a pensar em possibilidade de vislumbre do exterior. Os limites estão lá, porém não significam um cárcere definitivo. As paredes podem ser apagadas ou, quem sabe, derrubadas. O espaço é fechado por uma linha imaginária, em um ambiente extremamente organizado (ou seria apático?), com alunos homogeneizados. Entrecruzando o texto verbal com o não verbal, se a escola é lugar de conhecimento, não seria essa a chave para a liberdade?

As relações dialógicas têm papel fundamental na produção do conhecimento e na busca da liberdade, pois aprendemos com o outro e, ao aprender, podemos fazer novas escolhas, novas possibilidades nos são ofertadas. Sendo assim, é possível transpor as nossas próprias barreiras através do conhecimento interacional e libertador.

Ainda sobre liberdade, Freire (1996) afirma que a disciplina resulta de harmonia e equilíbrio entre autoridade e liberdade. O professor deve sim exercer autoridade, porém de maneira aberta, dialógica. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio de autoridade e liberdade, demonstrando um ensino fechado e monológico.

Na perspectiva representada no protocolo, o professor toma o controle do espaço e das ações, sendo representado em proporção e detalhes maiores que os alunos. Ele é responsável pela ordem e pelo alinhamento de pessoas, objetos e mobiliário e tem os materiais necessários para exercer sua função sobrepostos à mesa. Os alunos, porém, estão desprovidos de mochila, cadernos e canetas, além de a proporção das carteiras ser maior que eles. Não seriam necessários tais materiais onde há a presença de um professor? De certa forma, há um silenciamento por parte do alunado. Os conteúdos são recebidos prontos, sem a necessidade de ler, escrever e refletir. Não há resistência, ou haveria algum contraste revelador. Atribui-se ao professor a detenção de conhecimento, que pode ser adquirido pelos alunos como materialidade, sem ser necessária uma atitude ativa. Se há concordância que o conhecimento depende apenas do professor, os alunos não precisam de material, basta estarem dispostos organizadamente, em silêncio e no lugar.

A escola impõe ao corpo certos movimentos, atitudes e expressões. O corpo é tolhido, e o aluno, escolarizado. A escolarização dos movimentos é uma forma de controle, visto ser mais fácil expor os conteúdos verbalmente. Por isso, há o excesso de combinados, acordos e normas na sala de aula. Arroyo (2014) enfatiza que os corpos falam até quando silenciados. O autor relata que as filas, o silêncio, o tempo sentado sem movimen-

to, as falas, como “cala a boca”, “fiquem quietos”, e até mesmo os castigos corporais são lembranças fortes da escola. Os corpos soltos no curto espaço do recreio também fazem parte dessas memórias.

Hoje os corpos silenciados e quietos falam mais alto que no passado. Está mais difícil silenciar, controlar ou ignorar os corpos no espaço escolar. É preciso escutar as falas desses corpos, sejam em forma de indisciplina, desatenção, condutas desviantes ou corpos disciplinados e reprimidos (ARROYO, 2014).

O espaço inexpressivo da sala de aula do protocolo nos direciona a refletir sobre a importância do corpo, do prazer, da alegria e das emoções no processo de aprender. O riso atende essas especificidades não apenas por ser visto como um ato biológico e psicofisiológico, mas também por ter existência sócio-histórica, cultural e objetual e, principalmente, expressão verbal (BAKHTIN, 2014b). Dessa forma, o riso em sala de aula ultrapassa o ato em si, revelando várias formas de utilização, como atitude responsiva, de resistência ou até mesmo de expressão emocional.

Um ambiente alegre, em que o riso está presente, é muito mais aprazível e favorável ao aprendizado, pois conciliar o intelectual ao afetivo contribui para as relações interpessoais, afastando a insegurança. Assim, de forma segura, o educando constrói o seu próprio aprendizado. Além disso, “a seriedade amontoa as situações de impasse, o riso se coloca sobre elas, liberta delas. O riso não coíbe

o homem, liberta-o” (BAKHTIN, 2011a, p. 370).

Segundo Tihanov (2012), na obra sobre Rabelais, o riso aparece como libertador, gerador de valores culturais. De forma análoga, a empatia e, consequentemente, o riso em seu sentido literal, ao estarem presentes na sala de aula, podem libertar, gerar valores, agregar e fortalecer as relações.

Não é fácil assumir que faz parte do ofício do professor educar os estudantes como seres corpóreos, porém isso é uma irresponsabilidade profissional, visto a corporeidade ser uma dimensão básica da condição humana (ARROYO, 2014). Assim, não podemos trabalhar com o cognitivo dos alunos, esquecendo seus corpos, seus atos e expressões. É preciso pensar nesse corpo-texto que enuncia o tempo todo. O que esses corpos escolares estão enunciando? Esse é um dos sentidos presentes na próxima análise.

Figura 2 – Protocolo “Diversidade” (Autor Suasuna)



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

O texto verbal do protocolo “Um dos sentidos de ser aluno é conviver

com o diferente. *Diversidade” está em consonância com as figuras distintas, ressaltando a importância da convivência, mesmo sabendo que a alteridade é complexa, e o ato de conviver demanda esforço. É preciso estar aberto ao outro.

Para o autor-docente, conviver com a diferença não é uma teoria utópica, faz parte do seu conceito de convivência com o outro. Tais considerações são fundamentadas no protocolo, pois utiliza o artigo definido “o” antes da palavra diferente, caracterizando alguém, de forma precisa, mesmo que esse alguém não tenha um nome específico. A escolha de “o diferente” em vez de “a diferença” retrata a plena aceitação do outro, ainda que não esteja dentro da “normalidade”, dentro do “padrão”. Não é conviver com a diferença de forma genérica, mas abrir-se ao outro, compreendendo que não se sabe tudo. Dessa forma, conviver com o diferente nos leva a refletir sobre nossas próprias diferenças. Leva-nos a aceitar as nossas próprias incapacidades.

Os alunos não estão uniformizados, prática comum na maioria das escolas do país. Essa prática teve origem no exército, uma das primeiras instituições a adotar um padrão nas vestes dos militares. No protocolo analisado, apenas as gêmeas retratam essa tentativa de homogeneização recorrente no ambiente escolar. Elas representam a homogeneização das massas, com roupas e movimentos iguais, infantilizados, pois, quando não se destacam, tudo o que as circunda é simples e livre de complexi-

dade. A tentativa de homogeneização, que a escola impõe aos educandos, não se limita ao uso do uniforme. As avaliações são feitas para alunos com níveis de conhecimento pariformes. A forma de aprender do educando deve estar de acordo com a forma de ensinar do professor, pois não há tempo e recursos para explorar o conteúdo programado de forma diversificada. O corpo também deve ser contido, sem excessos de movimentação ou conversação.

Para Gonçalves (2008), as gêmeas representam a aceitação do que lhes é imposto na sala de aula. Deixam as forças centrípetas, das quais fala Bakhtin, centralizar o poder, levando os indivíduos à homogeneização. Há, porém, outros sujeitos que optam por uma postura de resistência, utilizam-se das forças centrífugas (riso, ironia, argumentação) como estratégia para entrarem em conflito e posicionarem-se quanto à centralização do poder.

Há, em cada sujeito, a tentativa de enquadrar o que a vida lhe apresenta servindo-se das forças centrípetas, com o intuito de equalizar, buscar unidade, controlar os acontecimentos. No entanto, o homem é um ser inacabado e, por isso, passível de ações e reações incompreensíveis. Essa inacababilidade do ser faz cada um de nós diferentes, portanto regidos por forças centrífugas. Em vista disso, todos nós somos, indubitavelmente, diferentes!

O texto verbal relata que ser aluno é conviver com o diferente e representa

quatro modelos de diferença, estando o gordo entre esses modelos, embora uma pesquisa do Ministério da Saúde (SUS, 2015) alerte que 52,5% dos brasileiros está acima do peso. Os números nos fazem refletir sobre ser gordo e ser diferente, visto que, uma grande parcela da população faz parte desse grupo. Sendo assim, quem é o diferente? Ser diferente caracteriza estar fora do padrão de beleza imposto? Trata-se da minoria? E aqueles que se encontram abaixo do peso também são considerados diferentes? Essas questões, por si só, produzem sentidos.

O quieto, representado pelo menino com a mão na boca, sinaliza que o ato de ficar quieto é uma escolha. Há o desejo de falar. As palavras são reprimidas por decisão própria. O silêncio torna-se uma posição. O silêncio é a sua posição. Assim como a palavra sonora, os gestos, a expressão corporal e o silêncio também respondem e produzem sentidos. O silêncio oportuno responde de forma mais satisfatória que muitos discursos jogados ao léu. Responder a um enunciado com silêncio nem sempre representa esquecimento ou desinteresse, muitas vezes, é a própria argumentação racional, que também pode ter uma réplica. O problema está em responder o silêncio com silêncio. Mesmo que sejam posições concretas, as relações vão se extinguindo, ao ponto de o diálogo morrer, ainda que por um instante.

A última pessoa retratada, uma mulher, parece mais velha que os outros

alunos. Sendo a adiantada no texto teatral, tem-se a impressão de uma pessoa à frente dos seus colegas, não apenas no aproveitamento escolar, mas também no todo. Demonstra-se adultizada nas suas características, como roupa, sapatos, lábios e olhos, realçados pelo uso de maquiagem. Há um contraste muito grande com a figura das gêmeas, com roupas e sapatos infantis, com olhos e lábios suaves.

A infância e a educação são idealizadas pelo imaginário social. O estranhamento, que temos percebido na escola, trata-se do choque ao ver condutas comuns entre os adultos, porém, vindas de crianças e adolescentes. Essas condutas, diferentes das estereotipadas, quebram a nossa visão natural da vida (ARROYO, 2014). Apesar de ser uma imagem quebrada, é a imagem atual, e com ela devemos conviver. É um desafio para a docência, porém, os alunos precisam ser ouvidos, querem ter sua própria voz.

O professor não está presente na cena, levando-nos a questionar se a diversidade torna-se mais visível sem a figura daquele que escolariza, que unifica, que faz uma avaliação pariforme, como se todos fossem iguais. Se o professor não está presente, os alunos passam a ser os protagonistas da sua história. Podem ser eles mesmos, sem fixar-se em imagens distorcidas. Podem conviver e relacionar-se socialmente, com seus próprios gestos e rituais. Sendo assim, na ausência do professor, os sujeitos experimentam a diversidade com mais liberdade de tempo, expressão e dizeres.

Percebemos que o texto funciona como um deflagrador e remete a uma experiência mais profunda de sentido. O trecho “Aula de português” trata de embates em uma sala de aula, sendo assim, o sentido aflorado foi a diversidade. Quanto mais um ambiente for diversificado, mais os pensamentos serão divergentes. Na divergência cria-se a possibilidade de diálogo, e, assim, o homem, ao enunciar o tempo todo, cria texto e torna-se um texto. Para Bakhtin (2011d), esse corpo-texto pode ser compreendido unicamente pelas relações dialógicas, que são muito mais que o simples ato de dialogar.

Corroborando com a noção de corpo-texto, “o corpo é um signo social que possui significados e se manifesta de acordo com as ideologias sociais” (MELLO, 2016, p. 59). Assim, as ideologias que revestem a linguagem e os corpos dos alunos estão relacionadas com a sua própria concepção de sociedade. O corpo diz aquilo que o sujeito aprendeu e desenvolveu em seu tempo-espaço vivido. Ele exterioriza as ações pensadas e enuncia de várias maneiras. Esse corpo-texto, ainda que biológico, reflete o interior da consciência. É por meio do corpo-texto que as relações dialógicas acontecem e os sujeitos se comunicam.

Essa possibilidade de travar relações dialógicas, tendo o corpo como texto, avulta nosso olhar para os discentes e suas características, bem como suas posições, palavras, gestos. Dá ao docente a oportunidade de exceder em visão, sentido discutido no próximo protocolo.

Figura 3 – Protocolo “Empatia” (Autor Buarque)



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

A sala de aula é um espaço onde, presume-se, cada participante do grupo mantém os mesmos objetivos: busca e troca de conhecimento. Para o autor-docente os atos de aprender e ensinar tornam-se realizáveis em conjunto. Esse partilhar conhecimentos está expresso nas mãos dadas e deve ser em comum acordo, visto não haver embates representados no discurso. O círculo de pessoas retrata sentidos de partilha e diálogo, sendo assim, não é obrigatório definir quem é o professor. Ora pode ser um, ora pode ser outro.

O texto verbal retrata as trocas que professor e aluno obtêm durante as relações em sala de aula. O outro possibilita o nosso acabamento provisório, altera

nossos enunciados e modifica nosso aprendizado.

O texto visual deste protocolo é composto por quatro pessoas heterogêneas. A primeira pessoa representa um garoto, pelo boné virado para o lado, camiseta e bermuda larga, abaixo do joelho. Ao lado um rapaz ou um homem de camiseta e calça. Por estar virado de costas não é possível definir suas características. Em seguida, temos uma senhora de coque no cabelo, o que a define como mais velha. Usa camiseta e saia abaixo do joelho. Seu corpo não exhibe as curvas definidas como padrão pela sociedade. Acima está a figura de um homem. Suas características estão bem definidas. Veste camisa e calça social, pois é visível o detalhe das pregas.

A visão do analista de um protocolo, assim como a própria visão sobre si, é limitada. É preciso que alguém de fora veja o que o analista não pode, pois é condicionado por sua exterioridade. Pode ver a representação do protocolo pelo lado de fora e, na tentativa de transportar-se dentro dele, busca novos olhares. Então, buscando a visão que se teria no círculo, imagina-se como professor. Assim, em uma primeira análise, a figura acima, centralizada, com roupa social, representa o professor.

Nessa versão, podemos explorar a noção bakhtiniana de excedente de visão, que pode ser encontrada na relação autor e personagem da obra de arte e, sob outras interpretações, no nosso cotidiano. Transferindo esse conhecimento para a sala de aula, temos o excedente de

visão que o professor possui na relação pedagógica. O professor vê o que o aluno não pode ver. Pelos anos que já passou nas carteiras escolares e, agora, do outro lado, tem uma visão que excede a do aluno. Mesmo vendo-o de costas ou somente a parte posterior da cabeça, é possível ver o “céu azul” (BAKHTIN, 2011a, p. 24) além dele, ou seja, o plano de fundo da situação que o engendra. É possível ver a sua aparência e o todo à sua volta.

A busca pela compreensão do outro não pode ser entendida como simples empatia emocional ou perda da nossa própria posição, ou ainda tradução da língua do outro para a nossa (BAKHTIN, 2011e, p. 377). Ao fundir duas opiniões, através das relações dialógicas, ambas são enriquecidas, se estiverem abertas à alteridade. Podemos usar a empatia ao nos propormos abertos, como forma de resposta ao sofrimento, por exemplo. Trata-se de uma maneira de ver o mundo pelos olhos do outro, pela qual se torna viável que ambos pontos de vista possam ser mantidos, o que possivelmente resulta na ampliação de uma compreensão mútua entre os sujeitos participantes da interação.

O outro excede em visão sobre nós. Através dele nascemos, recebemos nome, somos educados e vivemos em constante troca. Até nossas palavras são de outros e em outros ressurgirão sob nova perspectiva. Dentro da esfera escolar, o outro também recebe nossa imagem exterior e retorna-a para nós sob novo ângulo. Urge que o excedente da visão do outro

complete o meu horizonte, sem perder a originalidade. Ao entrar em empatia com o eu, o outro vê axiologicamente o mundo daquele, coloca-se no lugar dele e depois retorna para completar o seu próprio horizonte.

Geraldi (2013) discute sobre os dois excedentes de visão que tem o professor: sobre a continuidade do processo educativo e sobre os conhecimentos prévios que tem o aluno. Essa visão ampliada não permite um acabamento, pois o professor depende do aluno, do seu aceite para o aprendizado, da sua disponibilidade, do seu compromisso. As relações pedagógicas não têm a figura do professor como autoridade absoluta, pois ele precisa do aluno para seu acabamento provisório, e o aluno precisa do excedente de visão do professor. Ambos são incompletos. Ambos estão à mercê das relações dialógicas, para completar aquilo que lhe é inacessível.

Em outra versão de análise, temos a senhora de coque como docente, também por representar uma figura mais velha e estar em sintonia com o texto verbal. Ela é o estereótipo da professora nas ilustrações infantis, portanto, seria um revozeamento da literatura infantil.

A escola é o ambiente propício para trabalhar as diferenças, é um espaço de problematização. Quando imposições sociais e estereótipos são questionados, o sujeito é levado à reflexão. Novos sentidos são produzidos a partir do diálogo. É importante a atuação do professor para que o aluno tenha uma formação crítica

e reflexiva sobre aquilo que lê. A leitura deve ser completa e não superficial.

Uma característica marcante sobre as pessoas representadas está no fato de elas não terem boca, nem pescoço. Campos (2011) enfatiza o desenho da boca como elemento representativo das relações sociais (dar e receber afeições) e do pescoço como elemento de ligação entre as forças afetivas e os impulsos controladores do corpo. Portanto, entendemos que para ensinar e aprender é preciso de afeição, ou seja, empatia. Ninguém pode falar mais ou menos. Todos devem fazer parte, e as partes formam o todo. Nessa versão, o sujeito é visto como social, e as relações são importantes.

Sendo a afeição importante no processo de aprendizagem, é mister que professores e alunos sejam empaticamente abertos. Ao penetrar no interior do aluno com empatia simpática, o professor se depara com um impasse, pois cultiva as imagens de aluno que melhor correspondem com sua própria imagem de professor (ARROYO, 2014), e, sejam bons ou maus aos seus olhos, há um confronto com sua própria imagem. É uma situação delicada, mas ignorá-la é ainda pior. Um olhar simpático e preciso aproximará professor e aluno. Mudará as representações, quebrará algumas imagens e resistirá a imagens estereotipadas. Será um olhar reeducado que permitirá a construção de um outro profissional da educação, um profissional mais atento às necessidades dos aprendentes.

Figura 4 – Protocolo “Ética” (Autor Aristófanos)



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

A figura retrata uma sala de aula com carteiras dispostas lado a lado e o professor à frente. A frase que a acompanha, escrita no quadro, como parte intrinsecamente ligada ao texto não verbal, diz: “A vida entra escola adentro... E continua!”. Sendo assim, o texto verbal nos faz supor que a vida, ou seja, o conhecimento prévio do aluno, adentra a escola. Cada sujeito deve ser visto com suas especificidades, pois cada um leva para o meio que está parte do que é, para completar com parte do que o outro é. Pela linguagem ser subjetiva, ela pode receber conotações peculiares. O complemento da frase “... E continua!” nos faz perceber que, embora a escola seja o ambiente que mais influencia a vida do indivíduo, ela não é o único. A vida continua depois dos anos escolares, e muitas influências ainda virão. Muitas relações ainda serão travadas. Não podemos, portanto, descartar o conhecimento já adquirido, mesmo oriundo do senso comum.

As reticências presentes no protocolo nos direcionam para uma inconclusão, um espaço de tempo que terá sequência:

As reticências, seguidas pela conjunção “e”, que indica continuidade, sugerem um espaço entre a vida que adentra a escola e que segue após ela. É uma pontuação que tem, em sua subjetividade, o poder de pausa para uma reflexão sobre o que a vida é dentro da esfera escolar e, após esse momento, dar continuidade ao que a vida pode apresentar além.

Os alunos lado a lado refletem uma sala mais aberta à confabulação dos pares, no entanto, não há ninguém conversando. Uma aluna de mão levantada indica que é um ambiente com regras preestabelecidas, mas os alunos podem dar suas opiniões. Todos estão olhando para o sujeito à frente, figura que nos remete ao professor.

O professor é um sujeito receptivo, pois sorri, porém, formal em suas características, de terno, óculos, cabelo arrumado. Seus materiais estão organizados em sua mesa – canetas e livro aberto. Ele escreve e ouve uma aluna. Mostra-se, assim, um sujeito ágil e dinâmico. Ele olha para a aluna, demonstrando interesse. Ela levanta a mão, tomando a iniciativa de falar, ou seja, está exercendo o poder do ato dialógico. O conhecimento está sendo transmitido de forma passiva, visto que todos os alunos estão sentados de frente para o professor. Porém há a mão levantada, demonstrando ativismo.

A sala de aula traz uma representação de carteiras organizadas lado a lado, com inclinação para a mesa do professor. Em aparência, assemelha-se a algumas salas da universidade em que o autor-docente

curso o programa de pós-graduação. A semelhança com a esfera acadêmica nos direciona para os cursos universitários, que não são acessíveis a todos. Essa visão é confirmada pelas carteiras vazias, o que não é comum em escolas públicas de níveis fundamental e médio. O texto não verbal sinaliza para uma fusão da esfera acadêmica com a educação básica.

A universidade é um espaço de socialização e aprendizado, porém está relacionada com segregação racial, monetária, religiosa e, até mesmo, espacial. Não são todos que conseguem adentrar o meio acadêmico, visto as poucas vagas existentes e o grande número de inscritos nos vestibulares. Ainda assim, grande parte das pessoas que inicia cursos superiores não consegue se formar devido à falta de pré-requisitos e, como consequência, ocorrem reprovações, dificuldades em manter o curso com o trabalho, desinteresse ao longo do período e outros fatores. Quanto mais oportunidades de ocupação das carteiras vazias, mais ativismo tomará o lugar da passividade.

No texto visual, há a representação das gêmeas do texto teatral, porém com atitudes diferentes. Uma delas assiste à aula de forma passiva, a outra, com a mão levantada, põe a vista a sua singularidade “Cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível, cada existir é único” (BAKHTIN, 2010, p. 97). Sendo assim, embora as forças centrípetas tendam a equalizar os sujeitos, ordenar as situações, homogeneizar, são possíveis, com o

ativismo, pensar teoricamente a existência e localizar a própria singularidade.

O aluno, nas carteiras da escola, ou o acadêmico, nas universidades, é único no existir. Só o fato de, em um dado momento, o professor fazer algo por ele, algo que complete a sua existência, já é o reconhecimento da unicidade. É possível que haja imposições sociais de padronização, mas o nosso “ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*” (BAKHTIN, 2010, p. 81, grifo do autor).

O autor-docente enuncia sua responsabilidade na vida pessoal de cada aluno, que adentra a escola, pois menciona a vida que entra escola adentro. Ele compreende ainda que, sutilmente, as relações estabelecidas na sala de aula serão perpétuas, que os diálogos travados ali não serão esquecidos. Compreende que os enunciados farão parte da vida que segue, ainda que inconsciente, no repertório do aluno, de seus pais, vizinhos e tantos outros com quem se relacionam dialogicamente. A cadeia não para. Talvez, no futuro, ao ver seus alunos comemorando a vitória do vestibular ou da formatura, ainda sinta que faz parte da vida deles, através das palavras que ressurgem sob novos formatos em suas próprias vidas, que realmente continuaram.

Ao representar o professor à frente de seus alunos, o autor-docente registra aquilo que a sociedade espera de um educador, através do imaginário social – a responsabilidade e a responsividade

diante do ato de ensinar. Responsabilidade pelos atos do passado. Responsabilidade pelo futuro, consequências dos atos antigos. É o não álibi da existência, não sendo permitido dizer que ali não estão, presos por um tempo-espaço escolar.

A falta de álibi do professor impera que tudo – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – seja um ato responsável, somente sob essa condição, que realmente viva. É o mundo da realidade que não se pode lutar e não da possibilidade imprevista (BAKHTIN, 2010). O professor deve tornar-se “inteiramente responsável” (BAKHTIN, 2011c. p. XXXIV). Não há álibi para a falta de ética em sua posição. Sua responsabilidade deve levá-lo a responder ao que a vida lhe apresenta, assim como dar o direito de resposta a outrem. O professor ensina de forma positiva ou de forma negativa. No entanto, ele está eticamente fadado a responder por isso. Dessarte, não apenas à posição de professor é atribuída responsabilidade. Cabe a cada um definir o que lhe compete. Ao professor, a responsabilidade de ensinar ao aluno e aprender com ele. Ao aluno, a responsabilidade de aprender com o professor e ensinar-lhe.

Palavras finais

Este trabalho, realizado na perspectiva dialógica do discurso, não pretende atingir uma conclusibilidade fechada, portanto, as considerações finais que

seguem representam um diálogo que não chegou ao fim, podendo ainda retornar no grande tempo. Buscou-se compreender os sentidos de aluno através da análise dos discursos de quatro professores da rede pública de Curitiba, tendo como elemento instigador o texto teatral *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza. A análise dos protocolos não apresenta sentidos acabados, porém reflexões que, apesar de inconclusas, possuem um acabamento provisório. Dessa forma, o acabamento, a seguir, parte diretamente dos horizontes únicos e singulares dos pesquisadores que, entrelaçados com outros horizontes, não se fundiram, porém, foram mutuamente enriquecidos através da palavra alheia.

Dos quatro protocolos verbo-visuais analisados, dois apresentam a disposição comumente utilizada em imagens de escola, inclusive encontradas em sites de busca. Outros dois protocolos representam os alunos lado a lado ou em círculo, de mãos dadas. Percebe-se que os sentidos partilhados com a sociedade sobre o ambiente escolar, sobre a sala de aula, aparecem efetivamente quando retratamos esse ambiente, ainda que com representações tradicionais.

No primeiro modelo, as carteiras estão enfileiradas, e o professor está à frente da turma como responsável pela transmissão do conhecimento. Metade dos protocolos analisados retrata essa afirmação. Porém, na outra parte, há um professor inserido no grupo, como parte do processo ensino-aprendizagem,

ou está ausente. Uma ausência que preocupa, pois a centralidade no aluno não extingue a importância do professor.

Também analisamos os tipos de alunos, ora homogêneos, ora heterogêneos. Há um consenso parcial na uniformização discente, pois houve representação da preocupação com diferenças e conhecimentos prévios dos alunos. O ensino está calcado já não apenas nos conteúdos, mas também nos aprendentes. A importância de conviver com as diferenças é retratada, dando ênfase no aprendizado através da alteridade.

Em todos os protocolos há ausência do material dos alunos, sinalizando que o conhecimento é repassado como materialidade pelo professor ou, em sua ausência, por partilha e diálogo com o outro, como representado nos protocolos “Diversidade” e “Empatia”.

Há o equívoco de associar o erro ao fracasso do aluno e não a um dado importante para retomada de ações. Interpretar as possíveis causas do erro é útil para uma reflexão sobre o modo de ensino e possíveis mudanças, além de evitar muitos constrangimentos e exposição do aluno.

A sala de aula, lugar de valorização dos erros e tentativa de homogeneização, é demarcada como um espaço prisional que agride a liberdade. Porém, como chave para a liberdade, está o conhecimento. As relações dialógicas são importantes no aprendizado, pois, ao aprender com o outro, novas escolhas e oportunidades são possíveis. É a libertação através

do conhecimento interacional, ou seja, libertamo-nos através do diálogo. Nesse contexto, deve haver um equilíbrio entre autoridade e liberdade no ambiente escolar, pois autoritarismo e licenciosidade são características de um ensino fechado e monológico. Ao manter um discurso internamente persuasivo, o professor propõe a dialogicidade. O discurso autoritário não se funde com outros discursos, sendo, portanto, agressivo e distante.

Os corpos escolarizados e reprimidos em seus movimentos são representados em dois protocolos, ainda que de formas distintas. O levantar das mãos, embora presuma uma característica de ativismo, também reitera que os movimentos são pré-estabelecidos, ou seja, controlados. Como escape da escolarização dos corpos, o riso aparece no ambiente escolar. Um sorriso é visível nos sujeitos de quase todos os protocolos, levando-nos a pensar que o ambiente inosso e sem graça desestimula a vontade de aprender. Daí a importância do riso como estímulo, ora desestabilizador, ora aglutinador – embora não sejam apenas essas as potencialidades da junção de exterior e interior em um movimento corpóreo. Assim, ao despertar a reação do outro, esse mesmo corpo que ri enuncia, cria texto e torna-se texto. Portanto, esse corpo-texto só pode ser compreendido nas relações dialógicas.

A partir da teoria dialógica é possível afirmar que o professor pode exceder em visão em duas instâncias – sobre a conti-

nuidade do processo educativo e sobre os conhecimentos prévios que tem o aluno. Esse excedente de visão não suprime o professor de sua responsabilidade/responsividade, mas a torna ainda mais definitiva. Eticamente o professor tem o direito de resposta e o direito de responder a outrem. Ver além da situação do aprendente, por ter passado pelas cadeiras escolares, traz um conhecimento excedente ao que o aluno possui, e calar-se diante disso é não exercitar a verdadeira responsabilidade docente.

O uso do uniforme, retratado em dois protocolos, rememora o seu histórico relacionado ao militarismo. Ainda hoje, semelhanças são sentidas não somente na padronização das roupas, mas também no efeito psicológico, no pronto atendimento a ordens e comandos, nas filas e nas exaustivas chamadas. A busca pela homogeneização da escola está não apenas no uso do uniforme, mas também nas avaliações, nas formas de ensinar, nos movimentos dos corpos. Porém, há nuances de resistência, como as gêmeas com atitudes diferentes, representadas no protocolo “Ética”. Uma das gêmeas tem atitude passiva, que deixa as forças centrípetas agirem, na tentativa de impor a ordem em um mundo heterogêneo, e a outra tem atitude ativa; ao levantar a mão e expressar sua opinião, deixa as forças centrífugas desestabilizadoras agirem como forma de resistência.

Ainda há sentidos de diferenças que enquadram o obeso, mesmo sendo característica de grande parcela da população.

É visível que os diferentes são todos aqueles que fogem dos padrões impostos pela sociedade. Trata-se não apenas de deficiências ou imagens quebradas, mas ainda do mesmo discurso anterior, a tentativa de homogeneização das massas.

A infância e a educação são idealizadas pelo imaginário social. O estranhamento que temos percebido na escola trata-se do choque ao ver condutas comuns entre os adultos, porém, vindas de crianças e adolescentes. Essas condutas, diferentes das estereotipadas, quebram a nossa visão natural da vida (ARROYO, 2014). Assim, como nas ilustrações da literatura infantil, as imagens estereotipadas acompanham a infância e conduzem os imaginários. Quando nos deparamos com imagens quebradas, como alunos adultizados, com reações que não lhe são próprias ou comuns, entramos em choque. É o corpo-texto que interage e enuncia, porém são enunciados preocupantes. Somente o diálogo pode recuperar as imagens reais ou transformá-las de acordo com a nova realidade.

O diálogo também pode acontecer no silêncio. Nem todas as respostas são audíveis. O silêncio como resposta também representa um posicionamento. As relações dialógicas também acontecem quando as vozes param de falar. Os elementos externos, como o olhar, a postura, os sorrisos, ou a falta deles também expressam opiniões.

A evasão escolar, seja na universidade, seja na educação básica, é um assunto de extrema importância. Todos

têm direito ao conhecimento. As causas precisam ser levantadas, e as ações preventivas tomadas como forma de reduzir o número de pessoas fora da escola.

Os protocolos que suprimem o professor ou não o representam de forma tradicional são os que mais representam partilha e diálogo. É preocupante visualizar as salas tradicionais, com o professor à frente da turma, com enfileiramentos e sentidos de homogeneização. A esfera escolar é um espaço rico que precisa de trocas, debates, diálogos, para se firmar como lugar de aprendizado efetivo.

As afeições entre os sujeitos escolares foram abordadas nos protocolos. A simpatia é a condição da empatia. A pessoa precisa se tornar simpática aos nossos olhos para que aconteça o vivenciamento empático. É uma simpatia inerente ao amor que nos modifica (BAKHTIN, 2011a). Na sala de aula, a empatia simpática é condição para o aprendizado, porém, se ela não acontecer, ainda há a possibilidades de conviver de forma respeitosa.

As abordagens teóricas retratadas serviram como suporte aos sentidos encontrados. Durante a análise, muitos sentidos utilizaram outros sentidos, sendo, dessa forma, debatidos. O contexto e o horizonte social dos pesquisadores, assim como dos autores-docentes, também contribuíram para a reflexão. Muitos sentidos foram compreendidos, gerando uma reflexão sobre as relações estabelecidas na sala de aula, atendendo parcialmente a proposta inicial. Ao

compreender algumas ações e alguns movimentos comuns na sala de aula, o professor reporta às memórias de suas próprias experiências. Essas memórias apresentam sentidos e direcionam para um excedente de visão sobre as ações tomadas hoje. Buscar sentidos é uma proposta reflexiva e processual importante para a docência. Dessa forma, as contribuições desta investigação estão na reflexão da realidade da educação, possibilitando a construção de uma nova realidade.

Meanings of school in *Aurora da minha vida*

Abstract

This study presents a research by the bias of the Dialogic Analysis of Discourse (ADD), whose objective was to understand the student 's senses in the discourse of teachers instigated by the reading of the theatrical text *A aurora da minha vida*, by Naum Alves de Souza. It was carried out with teachers from the language area of different public schools in Curitiba. After reading the fragment "Aula de português" from the theatrical text, verbal-visual protocols were produced, which are configured as discursive materiality that enunciate and express meanings. The senses present on the analyses were the space, the error, the relationship among freedom/authority/knowledge, laughter, body as text, coexistence with the different, homogenization, dialogical relations, the surplus of vision, sympathetic empathy, school dropout and teacher responsibility/responsiveness, always intertwined with the notion

of alterity. The results point out for a school that standardizes, whose teacher is the source of knowledge; however, there are glimpses of awareness of the importance of diversity, relationships and the other.

Keywords: Bakhtin and the Circle. Meanings of School. Theatrical literature. Verbal-visual protocols.

Referências

- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 03- 192.
- _____. O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 307-336.
- _____. Arte e Responsabilidade. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c. p. XXXIII-XXXIV.
- _____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011d. p. 393-410.
- _____. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011e. p. 367-392.
- _____. [VOLOSHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.
- _____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2014b.
- _____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana: revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, n. 1, p. 142-160, 2009.
- CAMPOS, D. M. de S. *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico de personalidade*. São Paulo: Vozes, 2011.
- CARVALHO, J. S. F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-24.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. de A. *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11 - 28.
- GONÇALVES, J. C. *A escola em discurso: análise enunciativa de um exercício de improvisação teatral*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURB, Blumenau, 2008.
- _____. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. *Revista Bakhtiniana*, São Pau-

- lo, n. 8, v. 2, p. 106-123, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/07.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.
- KOUDELA, I. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? *Bakhtiniana: revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 129-147, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/17329/14754>>. Acesso em: 06 nov. 2016.
- MAREGA, L. M. P. *A palavra em cena: o texto dramático no ensino de língua portuguesa*. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Setor de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MELLO, M. O. F. *Corpo e(m) performance nas aulas de educação física: produção de sentidos em perspectiva verbo-visual*. 2016, 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- MORSON, G. S; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SUS – SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. *Portal da Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/17445-obesidade-estabiliza-no-brasil-mas-excesso-de-peso-aument>>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- SOUZA, N. A. *A aurora da minha vida*. São Paulo: Salamandra, 2003.
- TIHANOV, G. A importância do grotesco. *Bakhtiniana: revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 166-180, 2012.
- UBERSFELD, A. *Para ler o teatro*. Trad. José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- VOLOSHINOV, V. N. Discourse in Life and Discourse in Art: concerning Sociological Poetics. Trad. I. R. Titunik. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudianism: a marxist critique*. Londres: Verso, 2012. p. 151-196.

A imagística da escrita nos extremos da obra de Clarice Lispector

Paulo Ricardo Becker*

Vinícius Linné**

Resumo

O presente artigo baseia-se na obra *A imagística de Shakespeare*, de Caroline Spurgeon (2006), cuja finalidade foi reunir, catalogar e analisar todas as metáforas presentes na obra do clássico escritor inglês. Neste caso, porém, serão analisadas apenas as metáforas, os símiles, as comparações e as referências acerca da escrita e da criação literária contidos nos dois extremos da produção de Clarice Lispector. Ou seja, de um lado, será considerado *Perto do coração selvagem* (1998b), publicado pela primeira vez em 1964, e *Um sopro de vida: pulsações* (1999), publicado pela primeira vez em 1978. Para isso, será utilizado o método de Análise de conteúdo, desenvolvido por Bardin (2011), no qual a análise textual é feita de modo quantitativo e qualitativo. Assim, as imagens são grifadas, reunidas, categorizadas e ponderadas conforme sua frequência de aparição. O objetivo é verificar como a temática da criação literária progrediu ao longo da produção da autora, além de explorar a representação de maior relevância para Lispector: a demiurgia, tratada aqui com base nas teorias de Austin (1990) e Cassirer (2009).

Palavras-chave: Análise de conteúdo. Criação literária. Demiurgia. Gênesis.

Introdução

Todos os escritores de ficção, cedo ou tarde, deparam-se com a pergunta: por que você escreve? A resposta é sempre subjetiva. É preciso, neste momento, alcançar o inexplicável. Por íntimo comando, como autoanálise, para exorcizar demônios, para ganhar dinheiro, para obter a imortalidade. Muitas são as alternativas possíveis, nenhuma garante, porém, o sentimento de que a pergunta foi plenamente respondida. Em uma de suas últimas entrevistas, por exemplo, Clarice Lispector rebateu essa questão com outra: “Por que você bebe água?”.

Ao fazê-lo, a autora comparou a necessidade de escrever a uma das necessidades mais intrínsecas à sobrevivência humana. Beber água é vital. Escrever

* Doutor. Professor, integrante do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: paulobecker@via-rs.net

** Doutorando do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: vinicius.linne@gmail.com

também o é? Para Lispector sim. Mas por quê? A questão que ela própria já recebia com uma certa impaciência sempre rondou as entrevistas que fez com outros escritores. Além disso, a escrita é, justamente, um de seus temas recorrentes.

De fato, à crítica literária, aos acadêmicos e teóricos, cabe a análise da obra finalizada, sua estrutura e efeitos nos leitores. A própria crítica genética é responsável pelo estudo da composição de uma obra, detendo-se muito mais na evolução do processo de escrita, além das alterações mais significativas feitas pelo autor, do que propriamente nos motivos para a existência da criação literária.

Sendo assim, a preocupação acerca das razões para a criação está contida, especialmente, nos próprios autores. Nasce, assim, um texto metalinguístico de escritores fascinados com o mistério das letras. Entre eles, poucos exploraram tanto o tema quanto Lispector. Por tornar perceptível esse traço, sua obra se revela como uma fonte abundante para compreender as razões que levam alguém a criar com palavras algo que, já de acordo com o pensamento da Arte pela Arte, é inútil fora de si mesmo.

Partindo de tais pressupostos, percebe-se que não há teorias canônicas que deem conta dos motivos para a criação ficcional. Opta-se, assim, por buscar respostas possíveis na obra de uma escritora extremamente envolvida com as representações da ficção. Por isso, recorre-se à imagística da escrita em Clarice Lispector como tema deste artigo.

Para tanto, consideram-se os conceitos empregados por Caroline Spurgeon (2006) em uma pesquisa pioneira quanto à análise literária: *A imagística de Shakespeare*. Sua tese coletou e analisou todas as metáforas presentes na obra do clássico escritor inglês, a fim de melhor compreender sua escrita e sua personalidade. Este artigo, por sua vez, pretende realizar algo similar na obra de Clarice Lispector, delimitando, porém, sua área de abrangência: coletando e categorizando apenas as imagens, ou seja, símiles, comparações e metáforas sobre a escrita, a palavra e o ato da criação.

Devido à extensão deste trabalho, para a análise serão selecionados apenas os dois extremos da obra clariciana. Seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem* (1998b), lançado em 1944, e a ficção póstuma *Um sopro de vida: pulsações* (1999), publicado em 1978. Em estudos posteriores, serão considerados os demais romances, bem como os contos e as crônicas da autora, a fim de se obter um material considerável.

Sobre as obras, é importante destacar que sua riqueza literária e suas muitas *nuances* fazem com que Lispector seja uma das autoras mais pesquisadas no Brasil. Apesar disso, julga-se haver muito a extrair de suas composições, especialmente no tocante à criação literária. Geralmente, os pesquisadores destacam a relevância do intimismo em sua obra, as epifanias presentes, a representação da mulher, entre outros itens mais aparentes.

O trabalho considerado o mais completo no âmbito da análise literária, pelo menos pelo Instituto Moreira Sales, que mantém o acervo da autora, é a tese defendida no ano de 2000 na Universidade do Minho, em Portugal, por Carlos Mendes de Sousa (2012). A pesquisa, intitulada *Clarice: figuras da escrita*, dá conta de reunir sobre verbetes e elucidar com teorias da literatura, da filosofia e da psicanálise diversas imagens presentes na ficção clariciana. Os assuntos vão desde galinhas até guindastes e buscam justificar o imaginário de Lispector.

Ainda assim, tal pesquisa não aprofunda a imagística acerca da criação ficcional, objetivo geral deste trabalho, além de não quantificar seus achados, a fim de demonstrar a representatividade de cada um. Dessa forma, verifica-se uma lacuna tanto nas teorias sobre os motivos da criação quanto nos trabalhos já existentes acerca da imagística da escrita em Clarice Lispector.

Diante de tudo isso, acredita-se que, ao se conhecer os porquês da arte de Lispector, é possível experimentar um novo olhar sobre sua obra, redistribuindo conceitos e funções a certos elementos de sua narrativa. Outrossim, esta pesquisa tem a pretensão de contribuir com as discussões sobre a criação literária como um todo, demonstrando que, ao contrário do que pensava Kant, a arte tem uma utilidade além do efeito estético, nem que seja para seu autor. Assim, os motivos elencados para a criação de Lispector, através de sua imagística, podem responder, em grande parte, à pergunta “Por que você

escreve?”, mesmo quando feita a outros autores, inclusive ao desta pesquisa.

A fim de atingir os objetivos propostos, a metodologia empregada é similar à utilizada por Caroline Spurgeon. Além disso, alia-se outro importante método analítico, cuja teoria foi publicada somente 42 anos depois de *A imagística de Shakespeare*. Trata-se do livro *Análise de conteúdo*, proposta por Laurence Bardin (2011), na qual o *corpus* é dissecado, a fim de fornecer diferentes categorias e permitir uma avaliação quantitativa e qualitativa dos aspectos avaliados.

Assim, os procedimentos adotados preveem, de início, a leitura das obras de Lispector em ordem cronológica, destacando e registrando cada uma das referências relacionadas à escrita, à criação literária e às palavras. É importante destacar que as imagens que possuem ligação com o ofício da criação artística também serão consideradas, uma vez que muitas personagens de Lispector usam a pintura ou a escultura como forma de arte análoga à escrita.

Posteriormente, todas as imagens reunidas serão catalogadas, observando os temas recorrentes, a fim de classificá-las de acordo com as comparações realizadas. Como meros exemplos de categorias, podem-se citar: catarse, autoconhecimento e demiurgia.

A partir desse ponto, serão elaborados gráficos para uma melhor visualização da predominância de certas imagens, bem como da evolução das concepções de escrita no decorrer da obra da autora. Serão analisadas, assim, além das imagens mais

frequentes, quais concepções Lispector mudou ao longo de seus escritos e como essas concepções moldaram sua produção.

É imprescindível destacar que toda leitura, pesquisa e catalogação conduzirão, ainda, à análise da principal representação da escrita à luz das teorias acerca da criação literária e da mitologia referente à palavra. De fato, faz-se necessário esclarecer que essa pesquisa não partiu de uma teoria una ou inequívoca em busca de exemplos textuais que a ilustrassem. Tendo em vista a metodologia empregada, o marco teórico foi definido a posteriori pelas categorias e imagens avaliadas na obra de Lispector.

Sendo assim, como ponto de partida, o primeiro item apresenta o conceito de imagem elaborado por Paz (1982), entendendo que, da mesma forma que um poeta, Lispector utiliza de metáforas, símiles, comparações e outras figuras de linguagem não para representar algo, mas para criar um novo conceito, que não pode ser submetido a uma avaliação de verdadeiro ou falso, possível ou impossível. A esse conceito somam-se as ideias de Bachelard (1988) acerca de representação do interior e do devaneio, sobretudo aquele ligado à criação. Além disso, a técnica empregada na pesquisa é esmiuçada, esclarecendo os principais pontos da Análise de Conteúdo, além das escolhas realizadas nos casos em que foi necessária uma avaliação mais profunda das categorias elencadas.

Por fim, apresenta-se um panorama de como a imagística da escrita ocupou

a ficção de Lispector, ganhando representação com o passar do tempo, além de apresentar gráficos que permitem visualizar todo este processo. Os resultados incluem, ainda, a exploração de uma das categorias, a mais relevante para a imagística da escrita de Lispector nas duas obras: a demiurgia.

A imagem como expressão do indizível

É, principalmente, através das figuras de linguagem que um texto pode ganhar literariedade, adquirindo um sentido conotativo até então inexprimível pela sintaxe usual. O campo em que mais se utilizam essas figuras é, sem dúvida, o poético. Assim, à primeira vista, pode parecer um contrassenso analisar tais elementos na composição de Lispector, uma vez que a escritora produziu apenas prosa durante sua carreira literária. Por isso, antes de definir o conceito de imagem, é essencial evocar o conceito de poema proposto por Paz:

O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. [...] Todas as atividades verbais, para não abandonar o âmbito da linguagem, são susceptíveis de mudar de signo e se transformar em poemas: desde a interjeição até o discurso lógico. [...] Classificar não é entender. E menos ainda compreender. Como todas as classificações, as nomenclaturas são instrumentos de trabalho. No entanto, são instrumentos que se tornam inúteis quando queremos empregá-los para tarefas mais sutis do que a simples ordenação externa (1982, p. 17).

Por esse ponto de vista, é possível perceber que mesmo a prosa pode ser enquadrada como poética, desde que expanda a linguagem usual, transformando-a em uma ferramenta de encontro entre a poesia¹ e o homem. De fato, em Lispector a escrita adquire uma subjetividade e uma expressão íntima de tal forma a garantir esse encontro. Como escreve Coutinho: “Trechos seus indicam uma aguda percepção de detalhe, que têm como condição o dismantelo da lógica prosaica e a construção de uma prosa mais afim do poético” (1999 p. 530).

Assim, uma vez que as sensações são de difícil expressão através de palavras e conceitos comuns, a autora opta por expressá-las através de imagens, criando uma rica fonte de estudos nesse sentido. Como **imagem** aqui se entende todo tipo de figura de linguagem que ilustre um conceito, da mesma forma que Spurgeon considera que:

Uso o termo “imagem” aqui como a única palavra à minha disposição para cobrir todas as espécies de símiles, bem como todos os tipos daquilo que é na verdade um símile compactado – a metáfora. Sugiro que dispamos nossas mentes da lembrança de que o termo carregue em si apenas imagens visuais, e pensemos nele, para os fins em vista, como conotativo e todo e qualquer quadro imaginativo ou outra experiência, desenhado de todo e qualquer modo, que possa ter ocorrido ao poeta, não só por meio de seus sentidos, mas também através de sua mente e emoções, e que ele usa em forma de símile ou metáfora, no sentido mais amplo desses termos, para fins de analogia (2006, p. 05).

Essa definição enquadra-se bem nos objetivos do trabalho, uma vez que não

se pretende classificar as figuras de linguagem presentes em cada citação, mas sim estudar o sentido que elas atribuem à escrita. O próprio conceito de imagem poética não se restringe ao trabalho de Spurgeon. Paz o apresenta de forma muito similar:

A palavra imagem possui, como todos os vocábulos, diversas significações. [...] Convém advertir, pois, que designamos com a palavra imagem toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que, unidas, compõem um poema. Essas expressões verbais foram classificadas pela retórica e se chamam comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas, etc. Quaisquer que sejam as diferenças que as separam, todas têm em comum a preservação da pluralidade de significados da palavra sem quebrar a unidade sintática da frase ou do conjunto de frases (1982, p. 119).

As imagens, assim, dão um sentido performático à língua, fazendo-a deixar de ser mera representação da realidade, para criar novas perspectivas e visões de mundo. Por isso, ainda segundo Paz (1982, p. 120), a poesia não pode ser submetida a uma verificação de verossimilhança, baseada na contraposição de verdadeiro x falso.

Sendo assim, quando Lispector afirma que: “Escrever é uma pedra lançada no poço fundo” (1999, p. 14), por exemplo, o que ela faz não é meramente imitar ou descrever a realidade, mas criar um conceito que até então não existia. Ou realizar o que Paz (1982, p. 120) descreve como submeter à unidade a pluralidade do real. Desse modo, ao aproximar dois conceitos destoantes, a criação de

imagens poéticas serve para expressar o mundo de uma forma mais plena do que se conseguiria pela linguagem usual.

É justamente em tais imagens que os conceitos mais fundamentais sobre a escrita e a criação artística são expressos na obra de Lispector. Não sendo possível responder de forma simples porque escrevia, a autora faz de sua obra uma longa explicação poética. Nesse sentido, é importante considerar o que afirma Bachelard:

A imagem poética nova – uma simples imagem! – torna-se assim, simplesmente, uma origem absoluta, uma origem de consciência. Nas horas de grandes achados, uma imagem poética pode ser o germe de um mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta (1988, p. 01).

Através da criação de novas imagens, Lispector dá origem a todo um universo que expande a compreensão da escrita, de seus sentidos e representações. Assim, muito além da metalinguagem, ou de uma escrita autorreferencial, o que se tem é o esforço de se alcançar uma representação mais verdadeira do real, inexpressível de outro modo que não o da poesia.

Sendo assim, com base no conceito de imagem proposto por Paz, mais do que um simples rebuscamento ou enfeite, a imagem é uma forma própria de expressar o conceito que de outra forma não se alcança. Chega-se, assim, a um aspecto interessante da linguagem própria e do estilo de cada escritor. Segundo Spurgeon, a imagística de um autor é usada de forma mais instintiva do que racional:

[...] é uma revelação em grande parte inconsciente, que tem lugar em momentos de sentimentos exacerbados, do equipamento de sua mente, dos canais de seus pensamentos, da qualidade das coisas, dos objetos e incidentes que ele observa e lembra e, talvez mais significativo do que tudo, daqueles que ele não observa e não lembra (2006, p. 05).

A autora propõe, entre outros elementos, que a imagística de cada escritor está plenamente condicionada ao que ele conhece, observa e experimenta. Por meio da análise dessas imagens, seria possível, portanto, inferir os conhecimentos que o autor possui sobre esses ou aqueles aspectos que utiliza como metáforas.

Sugiro que seja justificado pressupor que, no conjunto de sua obra, o poeta terá a tendência de extrair uma considerável percentagem de suas imagens dos objetos que ele melhor conhece, ou a respeito dos quais mais pensa, ou dos incidentes que vivenciou (SPURGEON, 2006, p. 11).

Diferentemente de outros métodos, em que as citações são utilizadas como exemplos de uma certa perspectiva ou para a iluminação de teorias, no estudo de Spurgeon, as imagens são analisadas por seu próprio valor semântico. Dessa forma, são ampliados os estudos da obra de Shakespeare, além de serem fornecidas revelações sobre o autor, bem como sobre os temas e tons de suas composições.

Tal método de análise aplica-se perfeitamente à obra de Clarice Lispector. Afinal, a escritora, como se sabe, é classificada de Intimista, ou seja, em seus escritos, as sensações e os pensamentos íntimos são mais importantes do que os

fatos em si. Discorrendo sobre esta manifestação literária, pode-se concordar com Moisés no sentido de que:

[...] o intimismo de Clarice Lispector distingue-se do desses precursores [Guimarães Rosa e Cornélio Pena] e modelos em ser suprapsicológico ou supra-introspectivo, resultante que é da detecção das ondas submersas do “eu” ou das relações dos “eus” entre si que refogem ao olhar analítico do ser humano em geral. Intimismo de místico acento, mas não metafísico; nela inexistente o mito, salvo se entendermos por isso o profundamente humano, o assombro pela Vida, ou a obsessão pelo “eu”. É com a lente da fantasia, da adivinhação, da magia, que ela tem acesso, e nós com ela, ao universo interiorizado de cada um de nós (2004, p. 357).

De fato, na obra da autora, os acontecimentos e o transcurso natural das histórias aparecem de forma muito esparsa. Os fatos concretos são deixados em detrimento do que eles causam. Para Lispector, o que importa é o que se passa dentro das personagens, seus pensamentos íntimos e filosóficos, ou o que Campedelli expressa como “o ambíguo espelho da mente” (1981, p. 103), no qual o narrador penetra na consciência das personagens, rompendo os limites entre um e outro.

Fugindo ao típico enredo e às personagens comuns, Lispector não poderia ser diferente no que diz respeito à linguagem. Por trás de vocabulários simples, a autora é capaz de brincar com as palavras, renovando seus sentidos e usando-as a bel-prazer, a fim de expressar conceitos pouco usuais.

Além disso, Lispector se utiliza da linguagem para questionar a própria

linguagem, colocando-a como ineficiente para ilustrar certos pensamentos ou emoções, chegando muitas vezes a torná-la nua, dispensável.

Eu queria escrever um livro. Mas onde estão as palavras? esgotaram-se os significados. [...] Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? talvez as diga. [...] Meu vocabulário é triste e às vezes wagneriano-polifônico-paranóico. Escrevo muito simples e muito nu. [...] Este é um livro silencioso. E fala, fala baixo (LISPECTOR, 1999, p. 14).

Sua escrita “simples” é capaz de, segundo Coutinho (1999), conduzir a um engano: apesar da aparente simplicidade, o arranjo das palavras permite uma complexidade infinita de pensamentos e sentidos. Sua recomposição semântica parece navegar no sentido de encontrar definição ao que não é possível exprimir com as expressões usuais. Sendo assim, para Lispector, a palavra é uma possibilidade infinita que tenta capturar o pensamento e o instante.

Uma linguagem refletindo incessante vaivém de perguntas enquanto não houver respostas, a linguagem de Clarice não aceita “retrocessos”, não aceita “correções”, pois é toda ela tecida no impulso ímpar dos instantes vividos na experiência, e esses instantes, passados os seus momentos, não admitem retorno: é o autor escrevendo a sua obra à medida que se lê e lê a sua realidade: no instante em que a autor leu em si mesmo a sua realidade cotidiana, alguma coisa “se escreveu” (NOVELLO, 1987, p. 63).

Desta forma, buscando respostas, a escrita de Lispector inscreve em si a própria autora, registrando no papel os caminhos subjetivos de uma mente cria-

dora, transcrevendo questionamentos e representações sobre o ato da criação literária. Assim, destaca-se a importância da metalinguagem, presente em toda obra de Lispector.

A metalinguagem, como afirma Chalhoub (1988), ocorre quando a obra literária contempla a si mesma, descreve sua construção, ou, ainda em outros termos, quando as palavras são utilizadas para promover a reflexão sobre as próprias palavras. Um desdobrar-se dentro de si e fora, ao mesmo tempo. Um jogo em casa de espelhos, como é, de fato, a obra de Lispector.

Parece bastante comum em Clarice Lispector o desejo de penetrar nos mistérios da criação, não excluindo a curiosidade de verificar como isso ocorreria na obra alheia, inclusive através das palavras dos próprios autores, na tentativa de buscar os diferentes “modos” de criar pela literatura. [...] Em suas perguntas, na qualidade de repórter, a diversos artistas, nota-se essa inquietação diante da obra, diante da coisa criada (NOVELLO, 1987, p. 66).

A primeira frase de seu romance inaugural, *Perto do Coração Selvagem*, já introduz a temática da escrita: “A máquina do papai batia tac-tac... tac-tac-tac...” (LISPECTOR, 1998b, p. 13). Independentemente de alguém que a manipule, a máquina de escrever parece agir sozinha, sendo ela mesma força criadora. Desde esse primeiro momento, a escrita em si, a palavra, suas diversas origens e funções parecem ser perseguidas pela escritora ao longo de toda sua obra, sempre aparecendo representadas através de imagens.

O método de se revelar imagens

Embora a presente pesquisa tenha como ponto de partida o estudo realizado em *A imagística de Shakespeare* (2006), o capítulo do livro de Spurgeon que daria conta de explicitar as técnicas empregadas, intitulado “O objetivo e o método explicados”, não cumpre o anunciado. Nele, são apontados somente os objetivos e um conceito geral do que foi considerado como imagem. Toda técnica de coleta de citações, critérios de categorizações e desambiguações não é retratada.

Sendo assim, como forma de garantir a validade deste trabalho, bem como de configurar uma metodologia que poderá servir de base para futuros estudos com os mesmos fins, recorre-se aqui ao processo desenvolvido por Laurence Bardin e publicado em 1977, sob o título de *Análise de conteúdo*:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 31).

Como evidencia a autora, o método proposto não é fixo, podendo ser maleável de acordo com o contexto e o *corpus* ao qual se aplica. Sendo assim, a Análise de Conteúdo servirá como modelo para a metodologia descrita aqui, permitindo algumas adequações dos passos necessários.

A primeira fase é conhecida como pré-análise. Segundo Bardin (2011, p. 89), esse é o momento de organização da pesquisa e tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, elaborando um esquema sucessivo que permita a análise:

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Esses três factores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis, os indicadores serão construídos em função das hipóteses ou pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices (BARDIN, 2011, p. 89-90, grifo da autora).

Pela flexibilidade possível, o primeiro passo foi estabelecer os objetivos da pesquisa, que partiram de uma identificação das razões para a escrita ficcional. Para atingir tal objetivo, era essencial escolher como fonte documental um escritor que expressasse a questão da escrita de maneira substancial no decorrer de sua obra. Assim, escolheu-se Clarice Lispector como ponto de partida e suas imagens sobre a escrita como recorte.

Devido a este recorte e ao objetivo específico de analisar como a escrita ganharia espaço como temática da autora, realizou-se, inicialmente, a análise dos romances *Perto do coração selvagem* e *Um sopro de vida*: pulsações, devido a

suas posições nos extremos cronológicos da produção de Lispector.

Tal amostra atende à regra de Bardin (2011, p. 90-91) quanto à representatividade, permitindo uma visão considerável para representar os pensamentos de Lispector sobre a criação. Além disso, a homogeneidade é assegurada porque não há singularidades para se efetuar a análise de nenhum dos elementos da pesquisa. Quanto à pertinência, de fato, foi ela que motivou a escolha das duas obras de Lispector como objeto de investigação.

Ainda como pré-análise, deu-se andamento à preparação do material, na qual as obras necessárias foram reunidas, a fim de que se iniciasse a leitura flutuante, que consiste, segundo Bardin, em “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (2011 p. 90).

Em resumo, após a definição do objetivo, as etapas de pré-análise consistiram em: escolha e constituição do *corpus*, leitura das obras em ordem cronológica e grifo das imagens que seriam analisadas. Após essa etapa, deu-se seguimento à exploração do material, ou seja, à codificação que corresponde, segundo Bardin, a

[...] uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo (2011, p. 97).

Para isso, o primeiro passo foi a digitação de todas as passagens grifadas nos livros, acompanhadas de índices que

as tornavam localizáveis, como o título da obra e o número da página. Além disso, começaram a ser estabelecidas as categoriais e subcategorias às quais as passagens se relacionavam.

Sobre a delimitação textual dessas passagens, é essencial destacar que havia muitos critérios possíveis de serem considerados, como elucida Bardin:

A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambigüidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registro. Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o “tema”, por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo a “palavra” ou a “frase” (2011, p. 98).

Por ser a escrita de Lispector tão simbólica, se a análise se restringisse ao nível lexical, muitas das imagens se perderiam. Como exemplo, é possível citar os trechos em que, no livro *Perto do coração selvagem*, Joana inventa histórias para as meninas do internato e para o seu amante. Embora as passagens não sejam ligadas, essencialmente, à escrita, elas o são à criação literária. E mais: evidenciam um importante traço que liga, como se verá posteriormente, a escrita ao universo masculino e a contação ao feminino.

Por exemplos como esse, o recorte feito foi temático. Sobre a extensão dos recortes, ela também poderia ser feita de distintas maneiras, optando pela frase, pelo parágrafo ou pelo contexto. Por se tratar de uma obra literária e com uma complexidade aparente, muitas imagens não se sustentariam sem o amparo do seu contexto original. Por

isso, considerou-se como critério destacar todo o trecho que fosse necessário para compreender uma só imagem específica.

Como exemplo, pode-se citar a seguinte passagem, na qual a imagem está retida em uma só frase, mas cujo entorno é que lhe garante a compreensão:

Martim estava de algum modo humilde, se era ser humilde o modo involuntariamente triunfante como estava montado num cavalo – o que lhe dava altura e espanto e determinação e visão mais larga. Nessa inesperada humildade ele pareceu reconhecer mais um sinal de que estava emergindo porque só os animais eram orgulhosos, e só um homem também era humilde. *Também a essa coisa indefesa e no entanto audaciosa ele quis dar um nome, mas não existia.*

De algum modo foi bom que não existisse: não encontrar um nome aumentou imperceptivelmente a inquietação de que ele agora gozava (LISPECTOR, 1992, p. 114, grifo nosso).

A frase grifada é uma imagem que representa a impossibilidade de se expressar através da língua. Só a unidade de contexto garante uma compreensão de quem quer se expressar, do que se quer dizer e de qual é o reflexo dessa impossibilidade.

Elucidado esse ponto, todos os recortes foram digitados utilizando o programa *Excel* 2016, que, em suas planilhas, permite filtrar os dados desejados segundo um ou mais critérios informados pelo usuário. Assim, é possível verificar em um ano específico quantas imagens aparecem relacionadas à escrita como catarse, por exemplo. Para isso, cada citação mereceu especial atenção, sendo elencados os itens demonstrados no Quadro 1:

Quadro 1 – Exemplo de tabulação das imagens

ANO	1943	1978
LIVRO	<i>Perto do coração selvagem</i>	<i>Um sopro de vida: pulsações</i>
PÁGINA	124	21
PALAVRA-CHAVE	Escrita	Escrita
CATEGORIA	Demiurgia	Catarse
CITAÇÃO	Uma folha de caderno intercalava suas páginas. Olhou-a e descobriu a letra incerta de Joana. Inclinou-se com avidez. “A beleza das palavras: natureza abstrata de Deus. É como ouvir Bach.” Por que preferia que ela não tivesse escrito essa frase? (LISPECTOR, 1998b, p. 124).	Eu escrevo e assim me livro de mim e posso então descansar (LISPECTOR, 1999, p. 21).
COMENTÁRIO	Este é o único momento do romance em que aparece a escrita de uma mulher (se não considerarmos como tal alguns bilhetes ocasionais e de sentido meramente prático, como o de Lídia, marcando encontro com Joana). No mais, Otávio se ressentia por Joana embrenhar-se nos seus domínios, tanto da escrita quanto de Spinoza. Reforça-se a ideia de que a criação escrita pertence aos homens, não às mulheres.	Quando Autor propõe a criação da personagem Ângela Pralini, ela aparece como uma espécie de catarse dele mesmo. Como se só com o esvaziamento de si mesmo, causado pela escrita, ele pudesse ter qualquer descanso.

Fonte: elaborado pelos autores.

O ano é um critério importante para observar a evolução cronológica da temática. O livro e o número de página ajudam a localizar as citações em futuras consultas. As categorias foram definidas no percurso do trabalho, conforme a recorrência das imagens se apresentava, estabelecendo como critério o contexto e o que era expresso de maneira conotativa ou denotativa em cada uma das imagens. A citação manteve-se fiel à original, respeitando pontuação, grafia, espaçamento e todos os demais itens exigidos em um trabalho científico. O comentário acerca de cada uma foi incluído pelos pesqui-

sadores para facilitar o passo seguinte, de análise.

Antes, porém, de tratar da análise, é essencial esclarecer o sistema de categorização que, segundo Bardin, pode ser definido do seguinte modo:

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um certo grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (2011, p. 111, grifo da autora).

Como critério de categorização utilizou-se o semântico. Assim, através do sentido percebido em cada citação, atribuiu-se uma significação inclinada para um ou outro grupo de imagens. É importante destacar que tais grupos não foram definidos previamente, uma vez que dependiam muito de como as imagens fossem reincidindo na obra de Lispector.

Sem dúvida, todos os procedimentos anteriores é que garantiram a chegada na Análise de Conteúdo propriamente dita. Segundo Bardin, é ela quem

fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou leitor profano desejando distanciar-se da sua leitura “aderente”, para saber mais sobre esse texto (2011, p. 127).

De fato, para saber mais sobre a representação da escrita em Lispector, o presente artigo faz mais do que conjecturas ilustradas com suas citações. O levantamento, a tabulação e a categorização de todas as imagens sobre a escrita presentes na ficção da autora são capazes de revelar não só qualitativa como também quantitativamente os resultados que serão referidos na próxima seção.

Para compor a análise quantitativa, que se fundamenta na frequência de aparição de certos elementos no texto, foi necessário realizar uma operação estatística que considerasse os dados elencados. O primeiro levantamento tinha como objetivo verificar como a temática da escrita progrediu cronologicamente ao longo da obra de Lispector. A

seguinte, qual das categorias de escrita adquiriria maior relevância se comparada às outras. A indicação dessa prevalência estabelece, em grande parte, o que a criação, de fato, representava para a escritora. Com as categorias definidas e sua representatividade destacada, a mais frequente delas foi explorada com base nas teorias que dessem conta de elucidar sua concepção.

Sendo assim, a etapa de análise considerou os seguintes procedimentos: levantamento estatístico da relevância de cada categoria na obra de Lispector e da sua consequente evolução cronológica; elaboração de gráficos que facilitassem a visualização dos dados encontrados; pesquisa de teorias que embasassem as representações elencadas; tratamento dos resultados; e interpretações, apresentadas no capítulo a seguir.

A imagística da escrita em Lispector

Todo percurso metodológico traçado anteriormente foi capaz de reunir as citações sobre a criação literária presentes tanto na obra *Perto do coração selvagem*, quanto na *Um sopro de vida*: pulsações. Ao decorrer da análise, a maior dificuldade encontrada foi, justamente, a categorização destas imagens. Como a própria Lispector escreveu: “Inútil querer me classificar, eu simplesmente escapulo não deixando” (1998a, p. 67). Para superar tal dificuldade, foi necessário observar o tema central em cada

trecho recortado, resolvendo possíveis ambiguidades e creditando sempre ao assunto predominante a citação anali-

sada. Graças a este processo, chegou-se às categorias listadas no Quadro 2, por ordem de frequência.

Quadro 2 – Categorias e frequências das citações

<div>Título</div> <div>Categorias</div>	<i>Perto do coração selvagem</i>	<i>Um sopro de vida: pulsações</i>	TOTAL
Demiurgia	24	172	196
Impossibilidade	7	54	61
Anamnese	6	41	47
Sinestesia	2	34	36
Catarse	1	27	28
Angústia	1	19	20
Inspiração	2	13	15
Técnica	3	8	11
<i>Flow</i>	0	6	6
Loucura	0	6	6
Imposição	0	4	4
Mimese	0	4	4
Totais	46	387	433

Fonte: elaborado pelos autores.

Sobre as categorias, na primeira delas, *Demiurgia*, incluem-se todas as metáforas e comparações que ligam o ato de criar com a criação feita por Deus, segundo o livro Gênesis, pertencente à *Bíblia* e à *Torá*. A *Impossibilidade* dá conta de todos os trechos em que a expressão por meio das palavras parece ser ineficiente, resultando na frustração ou no silêncio. Por *Anamnese*, adotou-se o conceito psicanalítico da escrita como forma de autoconhecimento, revelações que partem do autor para o próprio autor e surpreendem-no. Sob o título de *Sinestesia*, foram reunidas as imagens

que ligavam a escrita a sensações, sons, gostos ou elementos perceptíveis por sentidos diferentes da visão. O termo *Catarse* recorre ao conceito aristotélico da purgação de sentimentos resultante da apreciação de uma obra artística. Em *Lispector*, porém, a catarse ocorre no momento da criação, e suas metáforas podem ser ligadas ao aspecto físico, espiritual ou psíquico.

A categoria *Angústia* representa a escrita como um fardo, uma obrigação, capaz de gerar tormentos e dores em quem a executa. Já a *Inspiração* retoma o ideal romântico de uma criação cuja

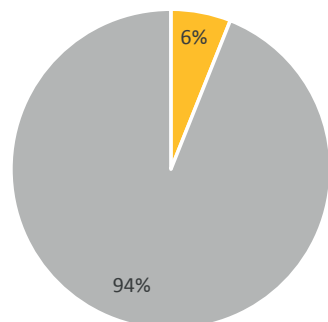
origem está em um impulso misterioso. Sob a alcunha de *Técnica* reuniram-se os trechos em que a escrita aparece despida de qualquer metáfora ou reflexão, sendo puramente mecânica ou autômata. O *Flow* (ou fluxo) baseia-se no conceito elaborado pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1999), que consiste na abstração da realidade, vivida pelo artista no momento criador. A *Loucura* não poderia deixar de ser uma temática presente também na escrita, uma vez que ela encontra outras ressonâncias na obra de Lispector. Contrastando com a inspiração, há momentos em que a criação aparece como *Imposição*, como se o leitor obrigasse Lispector a continuar. Por fim, a *Mimese*, tal como no conceito platônico, também é referida, inclusive com a metáfora das sombras aparecendo em um dos seus trechos.

Elucidadas as categorias, o que primeiro se pode observar é a confirmação da hipótese de que o tema ganhou relevância ao longo da obra de Lispector. Em seu romance inaugural, foram coletadas 46 citações sobre a criação literária, o que totalizou 2.922 palavras. De certa forma, pode-se dizer que apenas 6% do livro, cujo número total de palavras é 48.193, trata sobre a escrita e suas metáforas. Uma busca textual corrobora com essa afirmação. O radical “*escr*” pode ser encontrado apenas 17 vezes ao longo do texto, sendo representado nas outras citações por metáforas ou palavras afins.

Por outro lado, ao se analisar *Um sopro de vida: pulsações*, lançado 34 anos

depois, percebe-se que o tema ocupa 38% do livro. São, ao todo, 387 citações, que resultam em 15.494 palavras, de um total de 41.178. Do mesmo modo, o radical “*escr*” tem uma frequência de aparição bem mais relevante: 231 vezes. Nos Gráficos 1 e 2, é possível visualizar a proporção com que a temática aparece em cada obra.

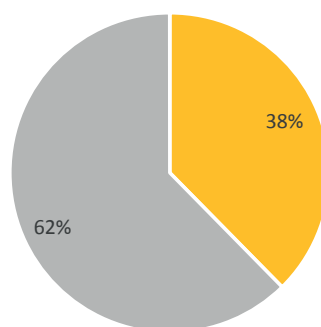
Gráfico 1 – A criação literária em *Perto do Coração Selvagem*



■ Citações sobre a criação artística ■ Demais temas

Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 2 – A criação literária em *Um sopro de vida: pulsações*



■ Citações sobre a criação artística ■ Demais temas

Fonte: elaborad pelos autores.

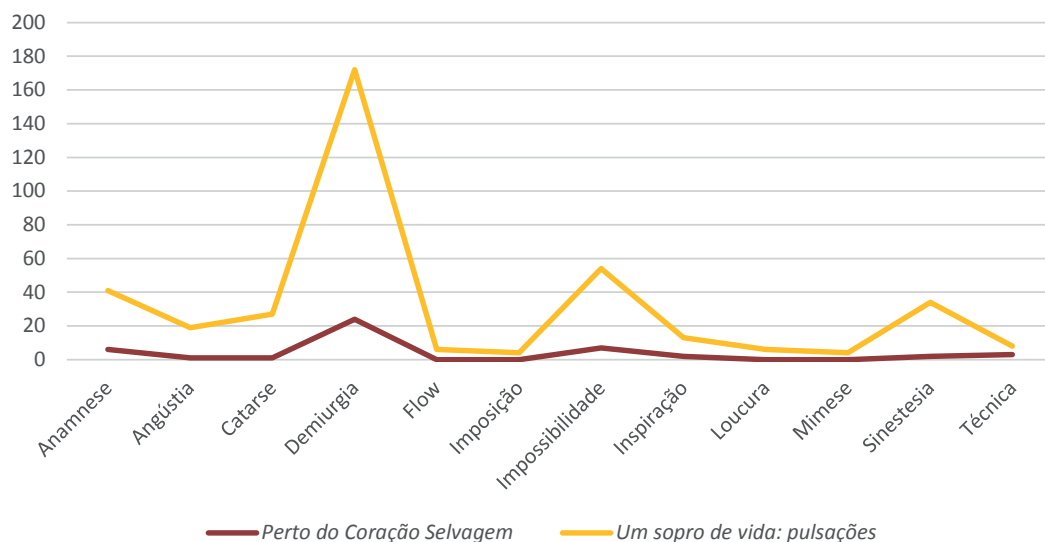
Apesar dessa diferença, é importante ressaltar que a escrita é temática recorrente não apenas nas duas obras aqui analisadas, como também em todos os demais escritos de Lispector, especialmente em romances e crônicas. O que se observa é apenas o amadurecimento das conjecturas, ou seja, uma maior preocupação, ao decorrer do tempo, com o ofício de escrever. Tal como constata Souza:

A relação com a matéria envolvida no processo da escrita e sua tematização constituem inegável recorrência das obras modernas. Em Clarice Lispector o modo como se manifesta essa obsessão passa pela consciência que em si existe relativamente à “construção” de um trajeto que tende a ser dominado na sua curva descendente

pelos impulsos do desvelamento. A intensidade com que ela se entrega às questões levantadas pelo ato de procura na escrita suscita ao leitor uma tentativa de ordenar aquilo que se oferece como constituindo o funcionamento do mundo textual clariciano (2012, p. 421-422).

Nesta tentativa de ordenar as questões levantadas por Lispector, é fundamental ainda observar que, embora em quantidades diferentes, as proporções com que cada categoria definida aparece nas obras são muito semelhantes. Assim, guardadas as frequências, as razões para a criação literária que instigavam a autora no início de sua carreira continuavam a persegui-la ao final dela, como se pode observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Comparação de frequência temática entre as duas obras



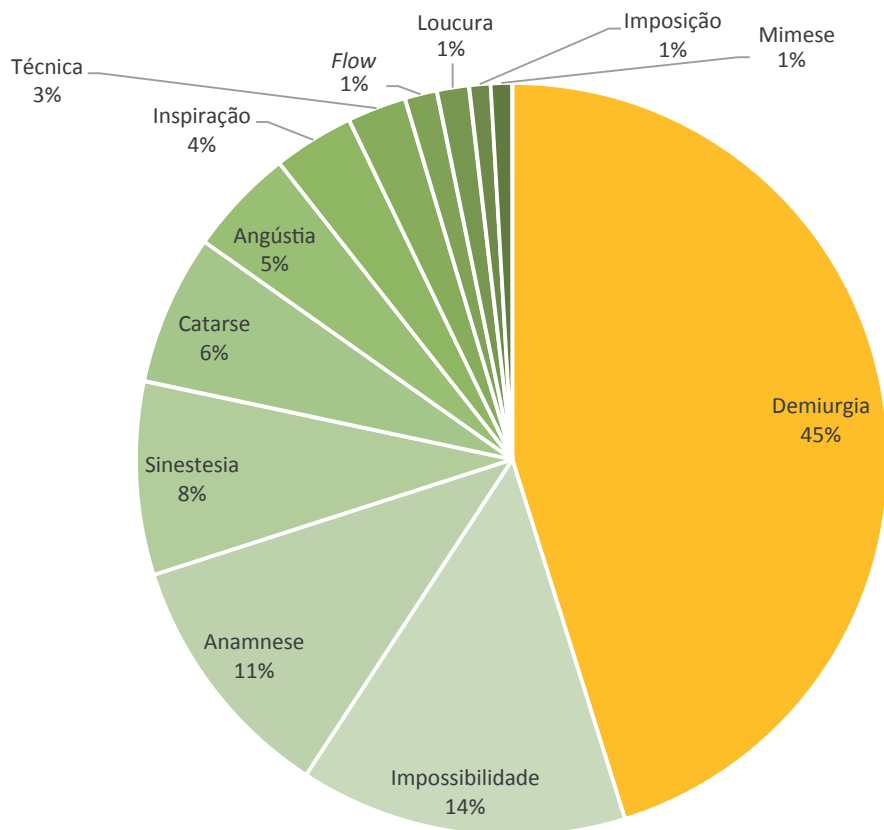
Fonte: elaborado pelos autores.

Ao comparar as duas linhas formadas pela frequência com que cada categoria aparece em ambas as obras, é possível perceber que elas traçam praticamente o mesmo desenho de picos e vales. Ou seja, a temática mais relevante apresentada em *Um sopro de vida*: pulsações já era evidentemente dominante em *Perto do coração selvagem*.

Assim, é possível estabelecer que, de modo geral, a categoria predominante nas imagens de escrita de Lispector

é a criação literária como Demiurgia, ou seja, análoga ao engendramento do mundo feito por Deus segundo as religiões cristãs e judaicas. Para explicitar, pode-se recorrer à própria Lispector: “O que a nossa imaginação cria se parece com o processo que Deus tem de criar” (1999, p. 135). Desta forma, no Gráfico 4, é possível visualizar essa predominância, bem como a representatividade das demais categorias no somatório das duas obras.

Gráfico 4 – Representatividade total de cada categoria



Fonte: elaborado pelos autores.

Como descrito anteriormente, devido à extensão deste artigo, apenas uma das categorias será aqui analisada. Obviamente a escolha se dará devido à prevalência desta imagem sobre as demais. Assim, a Demiurgia será esmiuçada a seguir como representação da criação literária.

À imagem de Deus

A *Bíblia*, palavra cujo significado grego é “rolo” ou “livro”, foi o maior *best-seller* já escrito na história da humanidade e, completa ou em partes, instaurou-se como base das maiores crenças ocidentais: o cristianismo e o judaísmo. Para os cristãos, a *Bíblia* é composta de 66 livros, sendo 39 do *Velho Testamento*, com narrativas de grandes feitos, e 27 do *Novo Testamento*, centrados especialmente na vida e nas realizações de Jesus Cristo. Já para os judeus, a *Torá*, texto sagrado, contém apenas o Pentateuco, os cinco primeiros livros da Bíblia cristã: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio.

Segundo a biografia escrita por Moser (2009), Lispector era de família judaica, o que a fez desde pequena praticar o estudo da *Torá*. As referências bíblicas presentes em sua obra são, inclusive, alvo de alguns estudos, como aqueles que ligam o nome de Macabéia aos Macabeus.² Nas obras analisadas aqui, Lispector fixa-se especialmente nos primeiros capítulos de *Gênesis* e traça um paralelo entre a

forma de Deus criar e a forma de um autor escrever.

Na cultura judaico-cristã, a Deus é atribuído o poder da palavra. É assim que começa o relato de sua criação: “E Deus disse: Faça-se a luz. E foi feita a luz” (BÍBLIA, 2010, p. 16). Nenhum gesto mais se exige de Deus além de proclamar a sentença criadora. Além disso, ele decide como chamar cada uma de suas criações. “E chamou à luz de Dia, e às trevas de Noite” (BÍBLIA, 2010, p. 16), podendo assim dominá-las.

De acordo com esses textos, aqui tomados como literatura, é através da linguagem que Deus concentra seu poder e submete-o aos seus desígnios. Para Lispector, o escritor procede da mesma forma, a partir do instante em que realiza a criação de seres ficcionais. Segundo Brait, as personagens não são apenas “papel pintado com tinta” (1985, p. 11-12). Apesar de diferirem da matéria e do espaço habitado pelos seres humanos reais, elas adquirem vida plena no mundo ficcional, a ponto de povoarem o plano imaginário do leitor:

Como um bruxo que vai dosando poções que se misturam num mágico caldeirão, o escritor recorre aos artifícios oferecidos por um código a fim de engendrar suas criaturas. Quer elas seja tiradas de sua vivência real ou imaginária, dos sonhos, dos pesadelos ou das mesquinhas do cotidiano, a materialidade desses seres só pode ser atingida através de um jogo de linguagem que torna tangível a sua presença e sensíveis os seus movimentos (BRAIT, 1985, p. 53).

Bruxo ou Deus, é indiscutível o poder anímico do escritor que, através das pa-

lavras, delineia uma criatura ficcional aos olhos do leitor. Enquanto descreve os traços de uma pessoa inventada, forma uma personagem e, quando lhe atribui ações, faz com que ganhe vida. É através dessa tessitura que Lispector experimenta a sensação de ser Deus. Embora todo romancista passe por esse momento de criação, são raros aqueles dispostos a desvelarem esse momento: a feitura de um ser ficcional, termo que até pode parecer contraditório, mas que não o é, segundo Candido:

De fato, como pode uma ficção ser? Como pode existir o que não existe? No entanto, a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial. Podemos dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste (1976, p. 52).

Assim como o Deus descrito em *Gênesis*, Lispector também faz o verbo tornar-se carne:

Ângela não é um “personagem”. É a evolução de um sentimento. Ela é uma idéia encarnada no ser. No começo só havia a idéia. Depois o verbo veio ao encontro da idéia. E depois o verbo já não era meu: me transcendia, era de todo o mundo, era de Ângela (1999, p. 30).

O próprio título de *Um sopro de vida*: pulsações remete à ideia bíblica da criação, segundo a qual Deus teria feito o homem de barro e dado nele um sopro de vida. Para isso, Lispector cria

sua própria versão: “Estou esculpindo Ângela com pedras das encostas, até formá-la em estátua. Aí sopro nela e ela se anima e me sobrepuja” (1999, p. 30).

A própria noção de que o homem é feito à imagem e semelhança de Deus também é explorada nas metáforas da autora sobre a escrita:

Ângela é a minha tentativa de ser dois. Infelizmente, porém, nós, por força das circunstâncias, nos parecemos e ela também escreve porque só conheço alguma coisa do ato de escrever (LISPECTOR, 1999, p. 30).

Do ponto de vista teórico, a imagem do autor como Deus, capaz de criar por palavras, pode ser elucidada pelas contribuições de Austin para a filosofia da linguagem. Segundo a concepção do estudioso, há um tipo de discurso que não apenas descreve a realidade, mas também a modifica. Assim, a língua deixa de ser mero reflexo do que existe, submetida a uma verificação de verdadeiro e falso, tornando-se um mecanismo de ação.

Segundo Austin,

Por mais tempo que o necessário, os filósofos acreditaram que o papel de uma declaração era tão somente o de “descrever” um estado das coisas, ou declarar um fato, o que deveria fazer de modo verdadeiro ou falso (1990, p. 21).

Certos proferimentos, porém, não pareciam encaixar-se nessa categoria. Afinal, não eram usados para simplesmente registrar ou transmitir uma informação direta.

Através da apurada busca por respostas, Austin chegou à teoria das sentenças performáticas, capazes de produzirem

uma alteração no universo real. Para que tais sentenças se cumpram são necessárias algumas condições:

A. que nada “descrevam” nem “relatem”, nem constatem e nem sejam verdadeiras ou falsas.

B. cujo proferimento da sentença é, no todo ou em parte, a realização de uma ação que seria normalmente descrita consistindo em dizer algo (AUSTIN, 1990, p. 24).

Como exemplo dessas sentenças performativas, Austin expõe o caso de um padre que, ao dizer durante a cerimônia de batizado “Eu te batizo em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo”, não está simplesmente declarando algo, mas realizando uma transformação na realidade: a de converter uma criança pagã em cristã.

Proposta e explicada de forma prática essa primeira etapa, Austin cria certas condições para que um performático seja considerado como feliz.³ A primeira delas é a de que:

É sempre necessário que as *circunstâncias* em que as palavras forem proferidas sejam, de algum modo, *apropriadas*; frequentemente é necessário que o próprio falante, ou outras pessoas, também realize determinadas ações de certo tipo, quer sejam ações “físicas” ou “mentais”, ou mesmo o proferimento de algumas palavras adicionais (AUSTIN, 1990, p. 26, grifo do autor).

Embora a teoria de Austin aplique-se primordialmente à fala e a ações concretas, é possível encaixar em seus requisitos as sentenças usadas na criação de uma obra literária. Como bem afirma Willemart, “a criação em si é instantânea e obedece imediatamente à palavra. Deus, tanto quanto o artista, não traba-

lha, mas cria” (1999, p. 69). Assim, toda criação literária e ficcional não é mera descrição ou relato de algo que aconteceu, que pode ser submetido ao critério de verdadeiro ou falso. A ficção está além de tais conceitos. Uma obra pode ou não ser verossímil, ainda assim, não se trata de uma descrição ou constatação.

Da mesma forma, conforme vai sendo escrita e estruturada, a história contada passa a ser criada dentro de um universo ficcional. No momento em que o autor escreve algo como “Martha nasceu na primavera de 1967”, ele não faz outra coisa senão dar vida para uma mulher chamada Martha que existirá dentro dos limites de sua escrita.

Assim, promove-se também a modificação em uma determinada realidade, pela criação de algo que, até então, não existia:

Não são mais as palavras que constituem as personagens e seu ambiente. São as personagens (e o mundo fictício de cena) que “absorveram” as palavras do texto e passam a constituir-las, tornando-se a fonte delas – exatamente como ocorre na realidade (CANDIDO, 1976, p. 29).

Austin afirma ainda que para acontecer uma transformação através das palavras:

(A.1) Deve existir um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de certas palavras por certas pessoas, e em certas circunstâncias; e além disso que

(A.2) as pessoas e circunstâncias particulares, em cada caso, devem ser adequadas ao procedimento específico invocado (1990, p. 31).

A contação de histórias e a escrita ficcional são, sem dúvida, procedimentos convencionalmente aceitos. Todas as culturas possuem suas próprias histórias e fábulas, do mesmo modo que possuem seus escritores, contadores, ouvintes e leitores. Como pessoas adequadas, têm-se as figuras do escritor, considerado autorizado a criar histórias, e do leitor, sem o quais histórias não ganham concretude.

Dessa forma, o autor é capaz de criar um universo ficcional do mesmo modo como um padre é capaz de transformar um pagão em cristão ou Deus é capaz de criar o mundo: pelo uso da palavra.

Em *Um sopro de vida: pulsações*, Lispector deixa evidente essa relação entre a linguagem, usada como *performance*, e a vida de um ser ficcional no momento em que escreve: “Ângela parte da linguagem à existência. Ela não existiria se não houvesse palavras” (LISPECTOR, 1999, p. 83).

A unidade entre o escrever e o fazer está igualmente evidenciada no momento em que sua personagem pensa em ter um filho e faz a seguinte fala: “Eu gosto tanto de crianças, eu gostaria tanto de publicar um filho chamado João!” (LISPECTOR, 1999, p. 98). Como Ângela é feita de palavras, fazer nascer um filho não seria diferente de publicá-lo, ou seja, de executar uma sentença performática.

De fato, sem o uso das palavras nenhuma ficção poderia existir, o que permite que todos os critérios para a realização de performáticos felizes sejam aplicados para a relação escritor-

-obra-leitor em textos ficcionais. A obra, assim, torna-se uma realidade concretizada no momento em que é escrita e lida. Por isso o pedido de Lispector de:

Não ler o que escrevo como se fosse um leitor. A menos que esse leitor trabalhasse, ele também, nos solilóquios do escuro irracional (1999, p. 21).

Segundo Ingarden (1979), cabe ao leitor entrar em contato com o texto e seguir por ele a ponto de concretizar a vida imaginária das personagens criadas pelo autor. Sem o leitor, as palavras não conseguem completar seu ciclo, esbarrando no procedimento específico que deveria ter sido invocado.

Quando bem criada e construída, a personagem chega a extrapolar as barreiras do mundo ficcional, tomando uma espécie de materialidade diante do leitor. De onde vem esse ser capaz de emocionar, de ensinar, de conviver até mesmo com o leitor? Das palavras de um autor demiurgo:

Uma coisa que se pensava não existia antes de se pensar. Por exemplo, assim: a marca dos dedos de Gustavo. Isso não vivia antes de se dizer: a marca dos dedos de Gustavo... O que se pensava passava a ser pensado. Mais ainda: nem todas as coisas que se pensavam passavam a existir daí em diante... Porque se eu digo: titia almoça com titio, eu não faço nada viver. Ou mesmo se eu resolvo: vou passear; é bom, passeio... e nada existe. Mas se eu digo, por exemplo: flores em cima do túmulo, pronto! eis uma coisa que não existia antes de eu pensar flores em cima do túmulo (LISPECTOR, 1998b, p. 138).

Percebe-se aqui um progresso ainda anterior ao descrito na *Bíblia*, para

explicar a criação literária. Antes da realidade, é preciso haver a palavra e o que a precede é ainda o pensamento. Nesse sentido, o trecho de Lispector corrobora com o que afirma Cassirer sobre a mitologia da linguagem:

Aqui, como já houve quem acentuasse, concebe-se, milhares de anos antes da era cristã, Deus como um Ser espiritual, que pensou o mundo antes de criá-lo e usou a Palavra como meio de expressão e instrumento de criação (2009, p. 65).

A linguagem seria, portanto, mágica a ponto de materializar o pensamento. Assim como para Deus, o poder criador das palavras seria infinito para o autor. Cidades, ambientes, objetos e pessoas não precisam mais do que ser descritos para adquirirem uma materialidade ficcional. Depois de inventados e insuflados de vida, tudo que o autor criou permanece sob seu domínio. Ele é quem determina os fatos, atribui as falas, dá destino ao enredo. Da mesma forma que com um aglomerado de letras fez cada elemento da narrativa, o escritor pode, com outras palavras, extingui-los:

A Palavra se converte numa espécie de arquipotência, onde radica todo o ser e todo acontecer. Em todas as cosmogonias místicas, por mais longe que remontemos em sua história, sempre volvemos a depa-
rar com esta posição suprema da Palavra. [...] Nos relatos da Criação de quase todas as grandes religiões culturais, a Palavra aparece sempre unida ao mais alto Deus criador, quer se apresente como instrumento utilizado por ele, quer diretamente como fundamento primário de onde ele próprio, assim como toda existência e toda ordem de existência provém (CASSIRER, 2009, p. 64-65).

É esta arquipotência que Lispector procura em sua produção. Profundamente imiscuída na mitologia judaico-cristã, a autora busca através de suas imagens sobre a escrita aproximar o seu processo de criação ao de Deus: “AUTOR.- Quando Ângela pensa em Deus, será que ela se refere a Deus ou a mim?” (LISPECTOR, 1999, p. 126).

Desta forma, a palavra como potência criadora, o controle sobre suas personagens, o nome secreto de Deus, estudado pela mitologia judaica, e o nome “Autor” em *Um sopro de vida*: pulsações, tudo converge para escrita como apropriação dos poderes divinos. Talvez, seja esta uma tentativa de Lispector alcançar e compreender Deus, uma vez que também Ele é seu tema recorrente.

Considerações finais

Ainda na infância, fabular tornou-se natural para Lispector. Passado o pasmo de descobrir que os livros não nasciam como bichos ou plantas, a menina decidiu tomar para si a tarefa de compor histórias. Já nesse início, a escritora adquiriu consciência da magia por dentro das palavras. Nos seus contos, mortos podiam ressuscitar, e finais podiam ser eternamente reescritos, dependendo para isso apenas de alguns vocábulos.

Anos depois, durante sua jornada como escritora, buscar o sentido da criação literária, compreender os mistérios das palavras e o poder que tratava de aproximar o homem de Deus parecem ter sido o norte maior de sua composição literária.

De fato, em 433 passagens dos dois livros analisados, Deus e homem aparecem ora como equivalentes, ora como antagonicos, sobrepujados um pelo outro quanto à matéria da criação. Nessa exploração e aproximação do divino, Lispector não quer alcançar esse Deus de forma mística, iluminada e religiosa, ela quer é compreendê-lo dentro das limitações humanas. Para isso, Lispector passa a ser Deus, criando como Ele suas personagens e controlando-as o melhor que pode.

De uma escritora cujas obras foram pautadas por essa experimentação de Deus, é natural esperar sondagens cada vez mais profundas e reveladoras sobre a criação. Embora essa temática da criação, especialmente a literária – para ela análoga à divina –, já viesse sendo explorada por Lispector desde suas primeiras composições, é em *Um sopro de vida*: pulsações que a escritora parece chegar mais perto do que pretendia.

Nesse livro, fragmentário e complexo, toda história é desligada em nome de um objetivo maior: desvelar a própria tessitura, coisa que Lispector consegue como ninguém. Colocada no nada absoluto e disfarçada pela máscara de uma personagem sem nome próprio, Lispector é capaz de, finalmente, encarnar Deus, para compreendê-Lo e, assim, compreender a si mesma.

Usando a palavra, tal qual Deus na mitologia do gênesis, Lispector é capaz de compor sua própria versão do mito da criação. No lugar de Adão e Eva estão suas personagens, como a responsável pela

tentação, em vez da serpente e do fruto proibido, há a própria escrita e sua representação, condutoras do pecado maior: a soberba de tentar igualar-se a Deus.

The imagery of writing at the extremes of Clarice Lispector's work

Abstract

This paper has as its base the *Shakespeare's Imagery* piece by Caroline Spurgeon (2006), whose purpose was to gather, catalog and analyze all the metaphors present in the work of the classic English writer. In this case, however, we will analyze the metaphors, similes, comparisons and references observed in the writing and literary creation presented in two extreme productions of Clarice Lispector. That is, it will be considered *Near to the Wild Heart* (1998b), first published in 1964, and *A breath of Life* (1999), first published in 1978. For this, the method of the Content Analysis, developed by Bardin (2011), in which textual analysis is done quantitatively and qualitatively, will be used. In this fashion, the literary images are tagged, gathered, categorized and weighted according to their frequency of appearance. The objective is to verify how literary creation has progressed throughout the author's production. In addition, this paper explores the representation which has greater relevance for Lispector: demiurgy, treated here based on theories of Austin (1990) and Cassirer (2009).

Keywords: Content Analysis. Demiurgy. Genesis. Literary Creation.

Notas

- ¹ Para Paz, o conceito de poesia é complexo e abstrato, só podendo ser explicado também por meio de imagens: “A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos. Alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litanias, epifanias, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente” (1982, p. 15-16).
- ² Recomenda-se para leitura o artigo “A travessia cultural de Macabéa” (2006), de
- ³ Para Austin (1990), o performático feliz é aquele que, além de passar pelos critérios de adequação por ele formatados, produz, ao ser dito, uma modificação na realidade.

Referências

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: DCL, 2010.

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Clarice Lispector*. São Paulo: Abril Educação, 1981.

CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. São Paulo: Ática, 1988.

COUTINHO, Afrânio (Dir.). *A literatura no Brasil: era modernista*. 5. ed. São Paulo: Global, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

LISPECTOR, Clarice. *A maçã no escuro*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

_____. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

_____. *Um sopro de vida: pulsações*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira: modernismo*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOSER, Benjamin. *Clarice*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

NOLASCO, Edgar Cézar. A travessia cultural de Macabéa. In: OLIVEIRA, Dercir Pedro de (Org.). *O livro da concentração: o linguístico e o literário*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2006. p. 119-129.

NOVELLO, Nicolino. *O ato criador de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SOUZA, Carlos Mendes de. *Clarice Lispector: figuras de escrita*. São Paulo: Instituto Moreira Sales, 2012.

SPURGEON, Caroline. *A imagística de Shakespeare*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WILLEMART, Philippe. *Bastidores da criação literária*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

Experiência estética como forma de internalização das relações de poder

Renata Santos de Morales*

Juliana Figueiró Ramiro**

Noeli Reck Maggi***

Resumo

O presente artigo, a partir do cruzamento das pesquisas de Lev Vygotsky, estudioso dos processos de aprendizagem, e de Michel Foucault, estudioso das relações de poder, traz para reflexão princípios teóricos acerca da educação estética e da internalização das experiências vividas como formas de absorção das relações de poder. Para isso, apresenta como objeto de análise a adaptação para crianças de um clássico da literatura internacional – *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare –, feita pela autora brasileira Ruth Rocha (2009). Na obra adaptada, entendendo a sua leitura como experiência estética de alteridade, vamos observar de que forma questões de gênero (homem e mulher) são orquestradas na nova narrativa, buscando identificar as relações entre a experiência estética e possíveis conceitos morais imbricados na obra.

Palavras-chave: Discurso. Experiência estética. Gênero. Leitura. Poder.

* Mestra em Letras pelo Centro Universitário Ritter dos Reis e doutoranda em Letras na mesma instituição. Professora convidada da especialização em produção e revisão textual da Uniritter/Fapa. Pesquisa interações entre literatura e alteridade no contexto pós-colonial. É membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do laboratório de Ensino-Aprendizagem do PPG-Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis. E-mail: renatasmorales@gmail.com

** Mestra em Design pelo Centro Universitário Ritter dos Reis e doutoranda em Letras na mesma instituição. Professora convidada da especialização em produção e revisão textual da Uniritter/Fapa. Pesquisa de forma interdisciplinar gênero, discurso e relações de poder. É membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do laboratório de Ensino-Aprendizagem do PPG-Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis. E-mail: admin@julianaramiro.com.br

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem formação Psicanalítica pelo Círculo Psicanalítico do Rio Grande do Sul. Professora titular do Centro Universitário Ritter dos Reis, onde desempenha atividades de ensino e pesquisa na graduação e na pós-graduação em Educação e Letras. É membro do Comitê de Ética e Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Cultura e Sociedade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: nrmaggi@uniritter.edu.br

Data de submissão: 30/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7271>

Introdução

A construção do conhecimento e a atribuição de significados e sentidos para os fenômenos do mundo, em uma perspectiva sociointeracionista, podem processar-se pela internalização de experiências externas, facilitada pela mediação social, que pode fazer uso de dispositivos materiais e psicológicos representados por instrumentos, signos e símbolos.

Neste sentido, Vigotsky (2010) destaca a linguagem como um desses instrumentos e também como função psicológica superior, constituída pela influência direta dos movimentos históricos e culturais. Essa visão teórica nos alerta para a necessidade de estudar sistematicamente as formas como o sujeito recebe e percebe esses movimentos e como os modos de mediação ou ferramentas culturais estão envolvidos nesse processo. A mediação é feita por sujeitos, portadores de uma história social e cultural que traduz determinados conceitos, valores e imagem de mundo.

Em situação de aprendizagem escolar, por exemplo, a mediação pode ser aplicada a partir da relação entre pares com níveis de competências diferentes, para possibilitar o crescimento cognitivo e a experiência da relação de alteridade, oportunizando aos sujeitos novas formas de significar e dar sentido ao mundo, como também pode advir de vivências poéticas ou estéticas, por exemplo, a partir da leitura. É nesta segunda pos-

sibilidade de mediação descrita, que acontece via leitura, que está o foco de interesse deste artigo.

Segundo Vigotsky,

[...] toda vivência poética [assim como a estética] parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos (2010, p. 343).

O mesmo autor que, com tal afirmação, vislumbra na vivência poética um espaço do novo e da ressignificação do mundo, é quem nos alerta sobre aquela que ele chamou de “falsa literatura infantil”.

Vygotsky, em seus estudos sobre a educação estética, na obra *Psicologia Pedagógica* (2010), diz que, muitas vezes, a educação formal se utiliza da educação estética, seja ela imagética ou literária, para construir valores morais nas crianças. Segundo o autor:

Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil (VYGOTSKY, 2010, p. 324).

A partir do que o autor coloca nesse estudo, buscamos identificar as relações entre a experiência estética da leitura e possíveis conceitos morais imbricados nela, tendo como objeto de estudo a adaptação para crianças de um clássico da literatura internacional de William Shakespeare – *Romeu e Julieta* –, feita pela autora brasileira Ruth Rocha. Nosso objetivo também é observar o ato

de leitura como experiência a partir da qual o sujeito significa os fenômenos do mundo, isto é, vai construindo verdades, que nutrem as relações de poder, aqui observadas a partir dos estudos do filósofo francês Michael Foucault, com o recorte central nas questões de gênero.

A leitura, no contexto apresentado neste estudo, é tomada como experiência estética e de prática da alteridade, em que o sujeito encontra modelos e experiências que poderão ser internalizados e que, por isso, darão sentido e significado às vivências do leitor. Ao ler, o sujeito estabelece contato com o outro em um movimento de aproximação e distanciamento. Ele sente que faz parte do texto que está lendo, encontrando aspectos que o tocam profundamente. Em outras palavras, a literatura afeta o indivíduo “quando mostra uma alteridade que ecoa de forma desconhecida ou até misteriosa” (SCHWAB, 1996, p. 10).

Partiremos de preceitos teóricos apoiados nas perspectivas de Vigotsky e de Foucault, para refletirmos acerca da leitura em sua dimensão estética e da internalização das experiências como forma de absorção de conceitos morais e de questões de gênero. Assim, na obra adaptada, vamos observar de que forma os discursos são orquestrados na nova narrativa, gerando sentido.

Vigotsky e Foucault: experiência estética e relações de poder

No livro *Psicologia pedagógica*, Vigotsky (2010) destaca os três equívocos cometidos pela pedagogia tradicional com relação à educação estética. Para ele, existe um engano quando a escola se utiliza de objetos estéticos, como um livro, um desenho, uma história, para ensinar uma determinada moral – ato exemplificado por ele na sua crítica com relação às bibliotecas infantis, citada anteriormente neste estudo.

O segundo desacerto da pedagogia é, mais uma vez, deixar o estudo estético de lado e debruçar-se nos elementos sociais contidos em determinada obra. Por fim, o terceiro erro, de acordo com o autor, é ter a estética apenas como fonte que suscita prazer e alegria na criança, subestimando a psicologia infantil. Sobre tal subestimação, Vigotsky, ao tratar sobre contos de fada, ainda traz um outro lado:

[...] profundo desrespeito pela realidade e a preponderância do invisível que esse tipo de conto sistematicamente educa. A criança fica tola e obtusa diante do mundo real, fecha-se em um clima doentio e doloroso, o mais das vezes em um reino de invencionices fantásticas (2010, p. 355).

No estudo que aqui propomos, nossa intenção é, a partir da observação de um objeto concreto, ponderar esses aspectos não como meros equívocos, mas como discursos construídos que são permeados por significados e sentidos que constroem

e/ou reafirmam relações de poder. Vygotsky não se dedicou a estudar as relações de poder, mas, em muitos trechos da sua pesquisa, tais conexões estão postas. Para o autor,

[...] no psiquismo, como no mundo, nada passa sem deixar vestígios, nada desaparece, tudo cria os seus hábitos que acabam permanecendo para o resto da vida (2010, p. 348).

Quando Vygotsky fala da validação dos hábitos e dos vestígios deixados em nós daquilo que consumimos, podemos aproximá-lo dos estudos de Foucault sobre o poder. Em *A História da Sexualidade* (2012), Foucault define o poder como o nome que se atribui a uma situação complexa dentro de um contexto definido em uma sociedade (FOUCAULT, 2012, p. 93). As relações estratégicas de poder acontecem pela via do discurso que é, para o autor, a forma pela qual o conhecimento se constrói, juntamente com as práticas sociais. Poder – via discurso – e conhecimento se constituem mutuamente e são mais do que apenas formas de pensamento, pois se relacionam e, assim, deixam vestígios no corpo, no consciente e no inconsciente dos sujeitos.

O centro da teoria sociointeracionista, na qual Vygotsky ancorou seus estudos, fala justamente da constituição do sujeito a partir do ambiente externo, isto é, a partir do discurso do outro. Dedicado a estudar as crianças e sua psiquê, com o recorte na educação, o autor aponta o fato de que, sendo as crianças verdadeiras “esponjas” – quando da absorção do mundo externo, a partir do emprego do

conceito de plasticidade cerebral –, se nessa época forem forçadas a regular e orientar a sua existência a partir de uma dada moral e de concepções notoriamente equivocadas, é certo que tais estímulos deixarão vestígios no agir desses sujeitos.

Foucault diz que um discurso é composto por um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma determinada época” (2009, p. 153), e objetiva construir verdades, quando se afirma enquanto tal e denuncia inverdades construídas ao seu redor.

Nesse sentido, considerando, ainda, o que nos traz Vygotsky sobre os estímulos, podemos criticamente pensar que, se oferecermos os mesmos discursos a longo prazo, teremos os mesmos vestígios permeando a existência de novos sujeitos e, assim, fazendo um paralelo com a teoria foucaultiana, mais uma vez, veremos as mesmas verdades circulando no ambiente sócio-histórico e cultural. Com um agravante: dissimuladas de literatura infantil.

Sabemos que todo discurso, segundo Foucault (2001), visa ao poder e à dominação e também que, de acordo com Vygotsky (2010), um certo efeito moral é inerente à arte. Isso é o que sabemos. Porém, nossa inquietude nos faz buscar mais, tentando responder as seguintes questões: que moral é apresentada para as crianças? A partir de que verdades? O que está na literatura infantil serve para ressignificar o mundo ou alimentá-lo das

mesmas verdades? Nosso recorte está fixado nas questões de gênero.

Questões de gênero e o atual ambiente socio-histórico e cultural brasileiro

Entre as diversas questões sociais que continuam a desafiar as políticas de desenvolvimento no Brasil, estão as questões de gênero. Não só é dada pouca atenção a elas, como também delas deriva uma multiplicidade de outras questões que atingem um número significativo de sujeitos, incluindo crianças e adolescentes, que estão inseridos em realidades cada vez mais complexas e com problemas sociais conjunturais.

A desigualdade oriunda das questões de gênero que acometem as mulheres de todas as idades é percebida, ou talvez passe a ser despercebida, em ações cotidianas, quando a mulher é socialmente responsável por cuidar dos filhos, limpar a casa e obedecer ao marido, passando pelo mercado de trabalho, em que elas, com a mesma formação, ou até com formação superior que os homens, ocupando os mesmos cargos, são retribuídas com salários inferiores, chegando a casos mais graves, em que são vítimas de variados tipos de violência.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), no mercado de trabalho brasileiro, homens ganham mais do que mulheres

em todas as faixas etárias, em diferentes níveis de instrução, cargos e tipos de negócios e empresas. Madalozzo, Martins e Shiratori (2010) analisaram esses dados e concluíram que, estatisticamente, homens e mulheres no Brasil trabalham durante o ano todo, porém, as mulheres, se recebessem salário igual ao dos homens, ocupando os mesmos cargos, só teriam remuneração até 19 de outubro. Dessa data em diante, eles seguiriam recebendo salário normalmente e elas trabalhariam de graça, devido à diferença salarial entre os gêneros.

Nos espaços políticos e de poder, os salários são equivalentes, porém as mulheres estão sub-representadas. De acordo com levantamento realizado pelo IBGE, em 2015, as mulheres formavam 50,6% da população brasileira. Seguindo a lógica de que senadores, deputados federais e estaduais, prefeitos e vereadores são representantes do povo nos espaços de poder, faz-se lógico pensar que as mulheres deveriam ocupar pouco mais de 50% dos cargos para que houvesse real representatividade. A realidade é outra. Na Câmara dos Deputados, em 2015, a proporção ficou em uma mulher para cada dez deputados homens eleitos. Na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, para citar outro exemplo, dos 55 deputados eleitos em 2014, somente nove são mulheres. No Senado Federal a situação não é diferente, das 81 vagas, apenas 11 são ocupadas por mulheres. Que outro argumento pode ser posto para explicar a evidente desvantagem,

em diferentes esferas, em que a mulher se encontra na sociedade brasileira, se não a desigualdade de gênero?

Se observarmos a desigualdade de gênero como um discurso da sociedade brasileira e entendermos, retomando Foucault (2001), que todo discurso visa ao poder e à dominação, a situação da mulher que resumidamente expusemos anteriormente pode ser entendida como um discurso que visa a reafirmar a supremacia do eu-homem em relação ao outro-mulher. Simone de Beauvoir, no volume I (2016) da sua obra sobre o segundo sexo, denuncia tal relação, que exacerba e valida a violência para com o sujeito dominado, a mulher.

Em 2015, segundo dados da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) (BRASIL, 2015), o Brasil registrou, de janeiro a outubro, mais de 63 mil denúncias de violência contra a mulher, isso significa que, diariamente, a cada sete minutos, uma mulher denunciou um caso de agressão. É importante ressaltar que esses são apenas números de casos delatados, ficando de fora todos aqueles episódios em que as mulheres sofrem caladas. Entre as situações relatadas, em mais de 80% delas, as agressões foram praticadas por homens com os quais as vítimas mantinham algum vínculo afetivo. Outro fato que faz com que o Brasil esteja na quinta posição, no *ranking* dos 20 países mais violentos para as mulheres, ficando atrás apenas de Rússia, Guatemala, Colômbia e El Salvador, é o

de que, a partir de levantamento feito em 2014, aqui, uma mulher é estuprada a cada 11 minutos.

Se considerarmos os dados de violência contra a mulher no Brasil sob esse viés, mais uma vez fica evidente que existe uma relação de poder entre os gêneros, em que a mulher é o sujeito oprimido. Tal dinâmica é a base do machismo presente na sociedade brasileira, que reafirma e discursa a desigualdade entre os gêneros, e que nem sempre agride fisicamente as mulheres, mas as diminui, estigmatiza-as, esteriotipifica-as, condiciona-as e ainda faz com que reproduzam suas próprias condições, condenando mulheres que buscam romper com suas amarras, educando seus filhos a alimentarem seu próprio aprisionamento.

Tornar-se homem e mulher: um discurso

Simone de Beauvoir, na sua obra *O Segundo Sexo* (2016b), traz uma das frases mais utilizadas pelos movimentos feministas ao redor do mundo para discutir a mulher: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Beauvoir, com esse enunciado, aponta que nenhum “destino” biológico, psíquico e econômico é responsável por definir a forma como a fêmea humana se apresenta na sociedade. É a própria sociedade que desenvolve o que ela chamou de “produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino” (BEAUVOIR, 2016b, p. 11).

Quando uma criança nasce e existe apenas para si, sem se observar na relação com o outro, ela não se vê sexualmente diferenciada. O corpo, para meninos e meninas, segundo Beauvoir (2016b), é o instrumento que utilizam para compreender o mundo. Os bebês utilizam os olhos e as mãos para absorver o que os cerca. Suas partes genitais não tem papel nesse processo. Ambos descobrem o prazer da alimentação, via sucção, e, na fase anal, a satisfação de exercitar suas funções excretórias. Assim, o perceber-se e o consolidar-se homem e mulher se dão no contato e na apreensão do ser com e do ambiente que o envolve.

Eliot (2013) explica as diferenças entre os sexos nos seus estudos a partir do conceito de plasticidade cerebral, também apontado por Vygotsky (2010), que diz da capacidade do cérebro de responder às suas experiências. Para a autora, a plasticidade é a base de toda a aprendizagem, e é na infância que o cérebro é mais maleável e facilmente se molda a partir das experiências em que é submetido. A plasticidade, para a autora, significa que o cérebro é o que o usuário faz com ele, isto é, a que tarefas ele é apresentado.

Segundo Eliot (2013), aprender e praticar criam redes neurais no cérebro, e, se forem consideradas as maneiras distintas como meninas e meninos são estimulados a passar o tempo, é lógico que, na idade adulta, eles terão conexões cerebrais distintas. De acordo com a autora, entretanto, as diferenças

homem-mulher que têm maior impacto – fala, leitura, capacidade matemática e mecânica, habilidades cognitivas e interpessoais – são profundamente moldadas pela aprendizagem.

Assim, podemos afirmar que meninos e meninas são treinados através da materialidade cotidiana de um discurso totalizante que diferencia os sujeitos pelo seu gênero, para serem efetivamente aceitos socialmente. Biólogos chamam a relação sujeito e meio de epigenética, que é quando o ambiente atua sobre ou através dos genes, criando os atributos humanos.

Nos seus estudos, Eliot (2013) apresenta atributos opostos que foram impostos e validados socialmente para cada um dos gêneros. Ao masculino, cabe ser corajoso, agressivo, impulsivo, racional, forte, realista e possuidor de habilidades físicas; ao feminino, cabe ser medroso, delicado, calmo, passional, frágil, adepto aos sonhos e habilidoso na sua motricidade fina apurada. Mesmo com pouquíssima validação física e genética para tal, esse modelo segue reproduzido e estimulado na sociedade brasileira. E dele surgem os preconceitos, os dogmas e a validação das relações entre homens e mulheres marcadas pela dominação, a submissão e a violência.

A reprodução de discursos que versam sobre como deve ser o sujeito-homem e o sujeito-mulher acontece no cotidiano, nos espaços de poder, nas instituições públicas e privadas, na publicidade, na educação diária e nas instituições de en-

sino, como discorreu-se até aqui. Um fato novo, para citar um exemplo que dialoga com as questões de gênero, é a retirada de dois temas do Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 2015 (CANCIAN, 2017). A ação foi reproduzida também nos planos estaduais e municipais. Os temas são: identidade de gênero e sexualidade. O principal argumento para tal movimento, amplamente divulgado na mídia, foi o de que trazer esses conceitos à tona deturparia os conceitos de homem e mulher. Isto é, existem conceitos praticados e estimulados na educação. E, na literatura infantil, temos estética ou moral sendo trabalhada com as crianças? Como isso se dá?

Leitura como experiência estética de alteridade

Gabriele Schwab, em sua obra *The Mirror and The Killer-Queen* (1996), sugere um olhar para a função cultural das práticas estéticas, questão que trabalha em relação à alteridade numa abordagem antropológica. Para ela, a alteridade surge como consequência do ato de leitura, que se coloca como forma de contato cultural.

A partir de um estudo conduzido pela antropóloga Laura Bohannon, no qual a universalidade dos temas presentes nas obras de Shakespeare foi posta à prova, Schwab (1996) trata dos múltiplos efeitos da leitura sob a ótica da alteridade cultural. Segundo ela, nunca o sujeito está exposto meramente aos fatos de um

encontro cultural, mas às suas múltiplas refrações em narrativas que refletem relações formadas por expectativas específicas, preconceitos, desejos, necessidades e medos projetados no outro.

O ato da leitura, concebido enquanto prática da alteridade e de contato cultural, deve ser visto como um exercício de negociação com o outro. Haveria, portanto, uma negociação entre culturas e fronteiras históricas. Sob essa ótica, ao ler, o leitor se encontra em uma avenida de mão dupla – de um lado, temos a cultura presente no texto e, de outro, o âmbito cultural em que está inserido o sujeito.

Além disso, é importante considerarmos a opinião de Schwab (1996) no que diz respeito à questão da interpretação e do mecanismo exercido pelo leitor. Segundo a autora, é preciso ter em mente que existem normas internalizadas, a que se recorre ao interpretar uma narrativa, que estão diretamente ligadas ao contexto cultural. Assim, no ato da leitura, exerce-se uma conexão entre a realidade cultural do sujeito e a do texto. Esse processo, destaca a autora, passa quase despercebido, pois o leitor pouco percebe – se é que chega a perceber – que é necessário que ele percorra tal caminho de negociação. A exceção, coloca Schwab (1996), se dá quando o sujeito se depara com um texto extremamente estrangeiro, uma prática estética radicalmente inovadora ou uma interpretação contundentemente diferente, marcando definitivamente a leitura como forma de contato cultural.

No ato de ler, o sujeito busca observar o outro dentro da cultura dele, o que é constatado nesse exercício: o sujeito transpõe para a sua cultura e para si mesmo. Assim, uma das formas de entender ou avaliar o papel de uma obra literária enquanto exercício de alteridade se dá através da observação da distância cultural entre o leitor e o texto. O dar-se conta dessa distância seria um primeiro passo para entender a importância da intervenção cultural.

Além disso, não se pode ficar unicamente no campo da análise semântica ou temática de uma obra. Para compreender a importância do contato cultural, é necessário que a função estética e a forma do modo de apresentação e recepção da obra sejam levadas em conta (SCHWAB, 1996).

Neste sentido, de acordo com a proposta de Schwab (1996), é fundamental que a ênfase das teorias literárias seja voltada para a experiência de negociação cultural, vendo a leitura como instrumento que afeta as fronteiras culturais, tanto individuais como de uma comunidade, de forma que tais fronteiras mudem, atualizem-se, desfaçam-se e refaçam-se novamente.

A partir dos apontamentos de Schwab (1996), em nossos momentos de análise, vamos observar nosso objeto de estudo inserido nas relações de poder, com o recorte de gênero, mas também sua leitura como contato cultural, buscando descrever os aspectos culturais presentes na obra. Ainda, cabe destacar que enten-

demos que o público-alvo da literatura infantil é a criança, porém reconhecemos que ela já carrega em si traços da sua cultura e, num ato de leitura, percorre o caminho da alteridade. Não queremos aqui cair em outro erro destacado por Vygotsky (2010) – o de subestimar a psicologia infantil.

Análise e discussão

A obra original *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, passa-se em Verona, na Itália, por volta de 1500, e conta a história de amor de um casal de jovens (Romeu e Julieta), que, apesar de serem de famílias rivais – os Montéquio e os Capuleto –, se apaixonam um pelo outro. Suas famílias são inimigas há muitos anos.

Certo dia, o patriarca da família Capuleto, pai de Julieta, dá uma grande festa para a qual convida muitos amigos. Por óbvio, a família Montéquio não faz parte da lista dos convidados. Todavia, Romeu está interessado em Rosalina, uma das jovens que foi convidada para o evento, e monta um plano para que possa participar da festa, para ficar mais perto de Rosalina. Romeu entra disfarçado na casa dos inimigos da sua família, onde conhece Julieta e fica encantado por ela. Apaixona-se de imediato pela jovem, que, de certa forma, retribui o interesse, não sabendo que ele pertence à família inimiga da sua.

Mais tarde, Julieta, depois de descobrir que o jovem por quem estava apai-

xonada é o filho da família inimiga, vai para a varanda e conta às estrelas que tem um amor proibido. Romeu, escondido nos arbustos debaixo da varanda, ouve as confissões de Julieta e não resiste. Apresenta-se à moça e declara-se. Com a ajuda de um amigo – Frei Lourenço –, Romeu e Julieta se casam em segredo, no dia seguinte.

No dia do casamento, dois amigos de Romeu, Benvólio e Mercúcio, passeiam pelas ruas de Verona e encontram-se com Teobaldo, primo de Julieta. Teobaldo, que ficara sabendo que Romeu tinha se feito presente na casa de seus tios, procura por ele para se vingar. No encontro com Benvólio e Mercúcio, Teobaldo acaba discutindo com os amigos de Romeu. Romeu aparece e coloca-se no sentido de apaziguar a briga. Porém, seus amigos não percebem sua atitude de trégua, e Mercúcio resolve defender a honra do amigo, começando um duelo com Teobaldo, no qual acaba morto. Romeu vinga a morte do amigo vitimando Teobaldo com um golpe de espada.

O ocorrido faz com que Romeu seja ainda mais odiado pelos Capuletos. O príncipe de Verona expulsa Romeu da cidade, que não tem outra alternativa a não ser deixar Julieta, que sofre imensamente com a partida do amado. O pai de Julieta, que não sabia do seu casamento com Romeu, resolve casá-la com um jovem chamado Páris.

Desesperada, Julieta pede ajuda a Frei Lourenço, que a aconselha a aceitar o casamento, sugerindo que, na manhã

do evento, Julieta beba uma poção, que a fará parecer morta. Assim, ela é levada para o jazigo da família. Frei avisa Romeu para ir encontrar-se com ela. Julieta faz tudo o que o frei manda e é deixada no jazigo. Porém, antes que o frei pudesse avisar Romeu, ele ouve a notícia da morte de Julieta, compra um frasco de veneno, vai até o jazigo onde Julieta está e morre ao seu lado. Momentos depois, Julieta acorda e vê o corpo morto de Romeu. Frei Lourenço aparece e conta a Julieta o que se passou. Ela pega o punhal de Romeu e mata-se, pois já não vê motivos para seguir viva. A tragédia tem um grande impacto nas famílias Montéquio e Capuleto. Ambas ficam tão tocadas com a morte dos seus dois únicos descendentes, que decidem nunca mais lutar, fazendo as pazes.

Na adaptação infantil de Ruth Rocha, Romeu e Julieta são borboletas de cores diferentes. Romeu é azul e Julieta é amarela. Num paralelo com a obra original, as cores representam as famílias. Na adaptação, os pais da dupla destacam o fato de que as borboletas de uma cor não devem se misturar com as de outra, tampouco visitar flores de cores diferentes da sua. As flores, na obra, representam a casa das borboletas e fazem alusão ao encontro de Romeu e Julieta, na obra original, que aconteceu na casa dela.

Romeu, na adaptação, é o primeiro a romper com a regra estabelecida pelos pais e, junto com seu amigo Ventinho, sai para um passeio no qual encontra Julieta. Os três amigos se divertem

muito juntos, livres, até que encontram uma família de humanos, que fazia um piquenique, numa clareira da floresta. O menino mais velho convida a irmã menor para caçar borboletas para a sua coleção, o que deixa Romeu e Julieta assustados, fazendo-os fugir. Na fuga, perdem-se na floresta e passam a noite sozinhos, no escuro, enquanto suas famílias procuram por eles. Todos juntos buscam por Julieta e Romeu e encontraram-nos. Após o susto, quando chega mais uma vez a primavera, todas as cantadeiras, que antes eram divididas por cor, passam a ter flores coloridas, e as borboletas se integram umas com as outras, numa alusão ao final do texto original de Romeu e Julieta, no qual, após a tragédia da morte do casal, as duas famílias rivais decidem viver em paz.

Numa perceptiva de alteridade, a obra oportuniza que a criança percorra, no mínimo, três caminhos. No primeiro deles, e talvez o mais óbvio, a criança se coloca no lugar do *eu*, isto é, percebe-se como Romeu e/ou Julieta, colocando-se no papel da criança que quer brincar, ser livre, e vê-se na obrigação de obedecer aos pais. No segundo caminho, assume o lugar do *outro*, neste caso, dos pais, entendendo a necessidade das regras para manter os filhos longe de perigos, a preocupação que os pais sentem quando os filhos não seguem tais regras e, por fim, o sofrimento que os filhos causam quando não fazem o que foi combinado. E, numa terceira possibilidade de alteridade, a criança coloca-se no lugar do

humano, também um *outro*, que brinca, diverte-se e coleciona coisas, mas que seus hábitos podem ameaçar a vida de outrem, dos amigos e do meio ambiente.

De modo geral, na obra adaptada, percebemos, para além das cores e do lúdico, isto é, para além do estético e da aproximação com a história original, a tentativa de construir valores morais para os leitores, como já denunciava Vygotsky (2010). A obediência às regras impostas pelos pais e o ambiente sócio-histórico e cultural que, de certa forma, os pais personificam são, sem dúvida, o traço moral mais evidente e de fácil percepção da adaptação de Ruth Rocha.

Se considerarmos a moral a partir do entendimento trazido pelo Dicionário Houaiss, de que ela é aquela “que denota bons costumes segundo os preceitos estabelecidos por um determinado grupo social” (2001, p. p. 650), outro traço moral não tão evidente, mas simbolicamente presente e construído na adaptação para crianças que se relaciona diretamente com o poder, tem a ver com as questões de gênero e os “bons costumes”, isto é, as práticas socialmente reiteradas que devem ser exercidas por homens e mulheres, meninos e meninas, para serem aceitos e validados como tais. A partir da reafirmação de costumes, a adaptação de *Romeu e Julieta*, via moral, condiciona a existência dos sujeitos de ambos os sexos, dando elementos para as crianças para que se submetam.

A adaptação remonta àquilo que nosso ambiente historicamente estabeleceu

como sendo papel e postura de um e de outro sexo. Julieta, a menina, é descrita no diminutivo – “engraçadinha” (ROCHA, 2009, p. 07) – e aparece em boa parte do texto ao lado da mãe, copiando seu comportamento. Quando a mãe dispara ordens com as quais ela não pactua, não subverte, apenas fica triste, “fecha as asas, abaixa as antenas e chora uma lágrima amarela de borboleta...” (2009, p. 09). Já Romeu, o menino-borboleta, representado pela cor azul, além de não ser descrito no diminutivo – Romeu não é engraçadinho e sim “engraçado” (2009, p. 11) –, tem suas habilidades motoras destacadas. Enquanto Julieta “já sabe voar” (2009, p. 07), Romeu “sabe voar para frente e para trás” (2009, p. 11), dá cambalhotas no ar, voa com uma asa só, borboleteia por todo lado e, quando é surpreendido pelas ordens do pai, sobre não passear em outros canteiros, argumenta com o pai e questiona-se “por quê?” (2009, p. 13).

Nos trechos destacados anteriormente, percebemos os discursos a serviço da moral e do poder, reafirmando a supremacia do homem. A ele, representado em Romeu, cabe questionar, argumentar, insurgir-se; já à mulher, contada a partir de Julieta, que historicamente sempre deveu obediência – ao pai, à mãe, ao marido –, cabe o assujeitamento.

Ainda, as habilidades de Romeu em comparação a Julieta também podem ser vistas inseridas numa perspectiva de poder e condicionamento do sujeito, visto que existe uma separação fortemente

marcada entre as habilidades de um e de outro, isto é, do que é ser homem e do que é ser mulher, retomando Eliot (2013) sobre os atributos impostos e validados socialmente a cada um dos gêneros.

Na sequência da adaptação, Romeu é descrito como “muito curioso” (2009, p. 14), pois tinha o desejo de conhecer todas as cores, as flores e os canteiros, enquanto Julieta, no mesmo trecho, é descrita como “boazinha” (2009, p. 15). Ventinho, o amigo de Romeu, ainda afirma a ele: “duvido que ela não goste de você” (2009, p. 15), convidando Romeu a visitar o canteiro das margari-das, para encontrar Julieta. No trecho, percebem-se, mais uma vez, traços da personalidade construída e atribuída aos gêneros – Romeu é o homem curioso, que quer conhecer tudo, enquanto Julieta é construída de forma passiva, a mulher que espera a chegada do homem e que, por ser “boazinha”, certamente irá gostar daquele que surgir.

O trecho pode ser relacionado com a servidão feminina, descrita em “Efésio”, capítulo 5 (BÍBLIA, 1966), e em outros trechos da Bíblia – o principal livro que rege a moral judaico-cristã, que em muito influencia o ambiente sócio-histórico do sujeito consumidor do conteúdo do livro. Lá, assim é descrita a servidão:

As mulheres sejam submissas a seus maridos, como ao Senhor, pois o marido é o chefe da mulher, como Cristo é o chefe da Igreja, seu corpo, da qual ele é o Salvador. Ora, assim como a Igreja é submissa a Cristo, assim também o sejam em tudo as mulheres a seus maridos (BÍBLIA, Efésio, 5, 22-24).

Seguindo na obra adaptada por Ruth Rocha, Romeu e Julieta se conhecem e ficam amigos logo de cara. O livro mostra Julieta sentada numa flor observando Romeu, que, conforme descrito, “[...] fez tudo o que sabia para Julieta ver” (2009, p. 18). Quando Julieta assume uma posição mais ativa e parte para uma cambalhota junto com Romeu, erra, pois nunca havia dado cambalhotas antes. Nisso, Romeu dá uma “risada” (2009, p. 19), enquanto Julieta, uma “risadinha” (2009, p. 19). Mais uma vez é possível observar a moral a serviço da construção dos estereótipos dos gêneros com um agravante: quando Julieta tenta romper com o papel que lhe cabe, arriscando-se em algo novo, tido como masculino, erra. Tal construção sugere uma espécie de punição para a mulher que sai do que foi estabelecido – ela vai errar e o *eu-superior* vai rir.

Quando Romeu e Julieta ficam perdidos na Floresta, as famílias de ambos entram em cena. E o reforço de gênero segue. Enquanto a mãe de Julieta chora e a mãe de Romeu grita – características historicamente atribuídas às mulheres, ditas “loucas e sensíveis” –, os pais procuram pelos filhos sem sinais de desespero e sem abandonar seus canteiros, isto é, sem romper com a regra de não misturarem as famílias que, num sistema patriarcal, são representadas pelo nome do pai. Assim, podemos observar a atitude dos pais como um gesto de resguardar o próprio nome antes de mais nada.

Nas cenas em que se descrevem Romeu e Julieta perdidos na floresta, Romeu está introspectivo, sem falas, enquanto Julieta lamenta estarem perdidos num tom derrotado: “não adianta, Romeu, nós não sabemos o caminho...” (2009, p. 28). Ainda, Julieta é descrita como a que sente as intempéries da floresta: “Julieta tremia de frio” (2009, p. 29). Esse fato pode ser relacionado com a dita sensibilidade do amplamente citado “sexo frágil”. Romeu não sente frio, Julieta sim.

Nos trechos seguintes da obra adaptada, quando as famílias encontram os filhos, as mulheres protagonizam as cenas. Uma margarida fala com a mãe de Julieta sobre a filha dela, conta sobre Romeu e Ventinho terem saído juntos para a Floresta, a mãe de Julieta “cria coragem” (2009, p. 31) e vai falar com a mãe de Romeu, juntas elas chamam os maridos para irem atrás dos filhos. O trecho pode ser observado como um momento de protagonismo das mulheres, mas também, se observadas as vezes em que o termo “falar” e variações é utilizado – 5 vezes no total –, podemos dizer que, de alguma forma, a repetição serve para apontar para uma característica feminina construída e vista com certo desdém: falar demais. As mulheres falam, falam, falam, todavia, só vão em busca dos filhos após chamarem os maridos.

No desfecho da história, quando as famílias encontram os filhos, mais uma vez, existe um reforço dos papéis de cada gênero. “E cada mamãe pegou o

seu filhinho” (2009, p. 35), enquanto os pais observam a cena, pois se envolvem menos com o trato dos filhos. Algo que é amplamente reproduzido nas famílias e no próprio mercado de trabalho, como vimos, que não valoriza as mulheres com igualdade, pois, no fundo, elas não deveriam estar ali, mas em casa, cuidando dos filhos.

Considerações finais

A partir do que nos traz Schwab (1996), sobre a leitura oportunizar o contato cultural, nestas breves considerações finais, cabe a nós destacarmos que, no objeto a que nos propusemos observar, é possível perceber o que está subjacente na adaptação de Ruth Rocha. Mesmo que na adaptação infantil prevaleça o lúdico, e por ter tal característica, teria espaço para romper com a cultura na qual o leitor está inserido, o livro, no entanto, não o faz. O que percebemos é o espelhamento da cultura do leitor na obra. Esse movimento pode ser observado como uma espécie de reforço cultural e moral, que reafirma a supremacia do *eu-homem* na relação ao *outro-mulher*, e ampara os “bons costumes” e as características que devem orientar a existência de ambos os sexos.

Outro fato que merece ser destacado é a existência da moral, como havia denunciado Vygotsky (2010), forjada de educação estética. Essa Moral se coloca a serviço de verdades e discursos totali-

zantes de poder com relação aos gêneros dos sujeitos.

Por fim, vemos ser significativo destacar um aspecto que valida o exercício analítico aqui desenvolvido e também faz dele um alerta. Assim, ressaltamos o fato de que as relações de poder que permeiam as questões de gênero se manifestam nos mais diversos âmbitos e, para as crianças, ficam provadas também pela via da literatura infantil, de forma lúdica, forjada de leve e desinteressada moralmente, porém propagando sentidos que vão muito além da primeira camada de percepção da experiência estética, como apontou Vygotsky (2010). Neste sentido, enfatizamos a necessidade de reflexão, questionamento e senso de responsabilidade por parte dos educadores ao selecionarem materiais de mediação a serem usados em sala de aula, devendo levar em consideração aspectos que ultrapassem as questões meramente linguísticas. Para nós, também esse é papel do professor enquanto sujeito – principalmente a partir do entendimento de que não existe sujeito-isento: contribuir para o mundo em que vive e/ou gostaria de viver.

Aesthetic Experience as a form of internalization of power relations

Abstract

The present article, based on the research of Lev Vygotsky, a researcher of learning processes, and Michel Foucault, a researcher of power relations, seeks to reflect theoretical principles related to aesthetic education and internalization of experiences as a form of absorption of power. In order to do so, the study analyzes the adaptation for children of a classic story of the international literature, William Shakespeare's Romeo and Juliet, adapted by the Brazilian writer Ruth Rocha. In the adapted book, considering its reading as an aesthetic experience of otherness, we aim at observing how gender issues (man and woman) are orchestrated in the new narrative, seeking to identify the relations between aesthetic experience and possible moral concepts imbricated in it.

Keywords: Aesthetic experience. Discourse. Gender. Power. Reading.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: experiência vivida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a.
- _____. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.
- BÍBLIA. A. T. Efésio. In: BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*: contendo o antigo e o novo testamento. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Mapa da Violência. 2015. Disponível em <<http://www.mapa.daviolencia.org.br>>. Acesso em: 03 out. 2017.
- CANCIAN, Natália. *Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>>. Acesso em: 03 out. 2017.
- ELIOT, Lise. *Cérebro azul e rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edição Loyola, 2001.
- _____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. *The history of sexuality: an introduction*. New York: Knopf Doubleday, 2012.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Estatísticas do Cadastro Central de Empresas*. 2015. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=9>. Acesso em: 03 out. 2017.
- MADALOZZO, R.; MARTINS, S. R.; SHIRATORI, L. Participação no mercado de trabalho e no trabalho doméstico: homens e mulheres têm condições iguais? *Estudos Feministas*, v. 18, n. 2, p. 547-566, 2010.
- ROCHA, Ruth. *Romeu e Julieta*. Ilustração Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2009.
- SCHWAB, Gabriele. *The Mirror and the Killer-Queen: otherness in literary language*. Indianápolis: Indiana University Press, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

De meninas tantas na escrita sensível de Adriana Falcão: reflexões sobre o feminino na literatura para a infância

*Eliane Santana Dias Debus**

*Camila Canali Doval***

*Fabiano Tadeu Grazioli****

Resumo

A literatura de recepção infantil pode estar em sintonia com os aspectos culturais da época em que é produzida. As obras *Mania de explicação* (2001), *A Gaiola* (2013a) e *Valentina cabeça na Lua* (2013b), de Adriana Falcão, se alinham com as características da literatura para crianças na atualidade e também constroem, no seu conjunto, um panorama da representação da personagem feminina infante na obra da autora. O artigo apresenta o processo de criação de Adriana Falcão em cada uma das obras listadas e faz uma abordagem do feminino em cada história, focalizando, principalmente, a construção da protagonista. Tal análise encontra respaldo em Michelle Perrot (2003), Regina Dalcastagnè (2012), Luiza Lobo [1997], Nancy Chodorow (2001), entre outros. O estudo aponta para uma nova perspectiva na construção das “meninas” nas obras literárias para crianças, que as coloca em condição de protagonizarem de fato suas histórias de vida e lidarem com suas emoções e sentimentos de modo a desvencilharem-se de estereótipos já conhecidos na vida real e na

literatura infantil, colocando-as mais próximas da posição da mulher na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Adriana Falcão. Autoria feminina. Literatura para crianças. Feminino.

* Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e mestra em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Metodologia de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: elianedebus@hotmail.com

** Doutora e mestra em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Estudos Linguísticos do Texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no Colégio La Salle Dores e no Colégio Concórdia, ambos em Porto Alegre. E-mail: cami.doval@gmail.com

*** Doutorando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Letras pelo mesmo programa. Professor do Departamento de Linguística, Letras e Artes, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim/RS, e da Faculdade Anglicana de Erechim (FAE). E-mail: tadeugraz@yahoo.com.br

Data de submissão: 07/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7188>

Introdução

Para iniciarmos a construção deste texto, recolhemos de Adriana Falcão, em *Mania de explicação*, a definição de desculpa, que, segundo a personagem, “é uma frase que pretende ser um beijo” (FALCÃO, 2001); sintam-se beijados todos que nos leem. Num gesto desculpante, pedimos paciência se o discurso revelar-se demasiadamente fora do esperado. Mas afirmamos nossa alegria de adentrar por essa seara, sentindo no peito “um bloco de carnaval que não liga se não é fevereiro” (FALCÃO, 2001). Porque escrever sobre escrita do outro exige a coragem de desvelar-se na escrita.

Na esteira da literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea, temos a possibilidade de escolha da autora sobre a qual gostaríamos de nos debruçar, e a opção, nesta ocasião, recaiu sobre a produção de Adriana Falcão, autora que viemos acompanhando a trajetória e que, no entanto, pouco temos nos debruçado sobre.

Na escolha do caminho de escrita, a indecisão, que é quando “você sabe muito bem o que quer, mas acha que devia querer outra coisa” (FALCÃO, 2001), tomou conta, pois tantas são as possibilidades de incursão, mas logo veio a certeza, já que em algum momento “a ideia cansa de procurar e para” (FALCÃO, 2001): nosso caminho será o de apresentar a autora focalizando alguns de seus livros para a infância que trazem o feminino. O percurso que traçamos para este trabalho

apresenta inicialmente algumas questões sobre a trajetória de Adriana Falcão para depois adentrar no universo de três títulos para a infância em que o feminino se faz presente por meio da autoria, das personagens e dos paratextos, em particular das dedicatórias dos livros. No final do percurso, lançamos algumas palavras sobre a presença do feminino, partindo de estudos que olham para a produção da literatura de autoria feminina de modo a considerar sua recepção imprescindível desde a infância e que admitem que a literatura para a criança nasça com características ideologicamente reconhecíveis, pois, nas palavras de Anna Claudia Ramos, “o escritor cria a partir do seu olhar para o mundo e de como ele vê, sente e vive esse mundo” (2011, p. 32). As referências ao feminino compõem uma temática recorrente e reconhecível no conjunto de obras para a infância que Adriana Falcão publicou até o momento, pois suas obras revelam um olhar particular para o mundo, para as pessoas, para os acontecimentos.

Para trilhar o caminho proposto, apresentamos, neste artigo, estudo com características exploratório-descritivas e de abordagem qualitativa, e nosso procedimento técnico envolve pesquisa bibliográfica e documental, partindo de determinados conhecimentos já produzidos e explorando materiais que não receberam tratamento analítico específico.

Passarinhando no nome: as palavras de Adriana alçam voo

Adriana Falcão, filha de Caio Franco de Abreu e Maria Augusta Teresa Izabel de Souza, nasceu no Rio de Janeiro, em 1960. Foi residir, aos 11 anos, em 1971, em Recife (Pernambuco), e foi pelas ruas dessa cidade, com os cabelos ao vento, como a menina (de) Clarice Lispector em *Felicidade Clandestina*, que “aprendeu o muito pouco que sabe” (FALCÃO, 2012). Lá se fez arquiteta; casou com o professor Tácio de Almeida Maciel; teve a filha Tatiana Maciel; descasou; recasou com o roteirista, diretor e compositor João Falcão. Com ele e com as filhas Maria Isabel e Clarice Falcão voltou para o Rio de Janeiro em 1995, onde começou a escrever para o cinema e a televisão e, em 1999, estreou na literatura.

Transitando por diferentes gêneros e espaços de escrita, sua produção se multiplica e ganha espaço no cenário brasileiro, fazendo parte da nossa geração de escritores contemporâneos, tais como os destacados por Andressa Fajardo:

Laura Bergallo, Fernando Bonassi, Mário Teixeira, Heloísa Prieto, Ivan Jaf, Menalton Braff, Gustavo Bernardo, Flávio Carneiro, Adriana Falcão, Caio Riter, Angélica Lopes, Jorge Miguel Marinho e Luís Dill (2014, p. 13).

Como roteirista colaborou com episódios de séries da Rede Globo, como *A comédia da vida privada* (entre os anos de 1995 e 1997); *Mulher* (entre 1998 e 1999); *A grande família* (entre 2001 e

2014); já, entre seus trabalhos no cinema, destaca-se o *Auto da compadecida* (2000).

Na literatura, seu livro de estreia, *A máquina* (2005), publicado pela primeira vez em 1999, recebeu de Luis Fernando Veríssimo as seguintes palavras:

A prosa de Adriana tem sortilégio. A gente se encanta com ela no sentido de se deliciar, mas também no sentido de cobra hipnotizada. De chegar ao fim e não saber bem o que aconteceu. Olha aí, outro talento surpreendente. De onde sai essa gente? Eu sei, eu sei. De Pernambuco (1999).

Na reedição de 2005, Mário Prata afirmou, na contracapa do livro, que “Essa menina mostra o Nordeste para o mundo, gargalhando de amor. Pintando a sua pequena aldeia, como diria Tolstói, tornou-se universal”.

Segundo a escritora, sobre *A máquina*, sua pretensão era escrever uma peça teatral, porém o texto foi ganhando outra cara, seria uma crônica? Constituiu-se como romance publicado em livro (FALCÃO, 2012). Em 2000 foi adaptado para o teatro, entrou em cartaz em Recife, tendo no elenco Gustavo Lago, Lázaro Ramos, Vladimir Brichta, Wagner Moura e Felipe Koury e, em 2006, para o cinema, ambos adaptados por João Falcão. Esta produção mereceu interesse da pesquisadora Rivana Nogueira de Melo Couto em sua dissertação intitulada *Linguagem literária e linguagem cinematográfica na obra A máquina, de Adriana Falcão*, sob orientação de Maria Teresinha Martins do Nascimento, defendida na Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2014.

Ainda a partir de *A máquina*, Mônica Grisi e Roberto Seidel (2014) sintetizam o modo de Adriana Falcão tecer literatura em meio aos problemas que o país enfrenta, desde sua estreia:

[...] poderíamos sugerir que a escolha de Adriana Falcão expressa a sua forma de lidar, denunciar ou intervir nos problemas do país – objetivo que parece ser o pleito de uma ampla gama de escritores da nova safra, quando se propõem a focalizar as mazelas das favelas das grandes metrópoles, a violência desmedida que assola o cotidiano dos grandes centros ou, no caso de Falcão, a realidade opaca de um lugarejo que vive a eminência do seu fim (2014, p. 77).

A seguir elencamos outras produções de Adriana Falcão: *Mania de explicação* (2001); *Histórias dos tempos de escola: memória e aprendizado* (2002), que reúne textos com outros escritores; *Luna Clara & Apolo Onze* (2002); *O doido da garrafa* (2003); *Pequeno dicionário de palavras ao vento* (2003); *Contos de estimação* (2003); *A comédia dos anjos* (2004); *PS Beije* (2004); *A tampa do céu* (2005); *Contos de escola* (2005); *O Zodíaco – Doze signos, doze histórias* (2005); *Sonho de uma noite de verão* (Coleção Devorando Shakespeare) (2007); *Sete histórias para contar* (2008), finalista do Prêmio Jabuti, edição de 2009; *A arte de virar a página* (2009); *O homem que só tinha certezas* (2010); *A gaiola* (2013a); *Valentina cabeça na Lua* (2013b); *Queria ver você feliz* (2014).

Do conjunto dessa produção, destacamos especialmente a sua maestria com as palavras destinadas às crianças em três livros: *Mania de explicação* (2001),

A gaiola (2013a) e *Valentina Cabeça na Lua* (2013b). Publicados com o selo da Salamandra (Editora Moderna), os três títulos são encadernados em brochura, têm proximidade no tamanho e receberam cuidadosos projetos gráficos, com ilustradores de reconhecido trabalho.

Uma menina com mania de explicação

Mania de explicação, o primeiro livro de Adriana Falcão para infância, foi publicado em 2001, e, com ele, a autora recebeu o prêmio “O melhor para a criança”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2002. Em abril de 2014, *Mania de explicação* ganhou versão para o teatro pela própria Adriana e por Luiz Estellita Lins, a pedido da atriz Luana Piovani, que estreou o espetáculo em abril de 2014, com direção, cenário e figurino de Gabriel Villela. Adaptando seu próprio texto para o palco, Adriana Falcão e seu parceiro no projeto foram premiados pela FNLIJ na categoria “Teatro” (2015).

O livro é dedicado a sua filha Maria Isabel, que lhe inspirou a criação da narrativa, quando a surpreendeu com a explicação de que sabia que o alimento coração de galinha assim é chamado porque é o coração de uma galinha. Diante da resposta de Adriana, “Claro, né, filha”, a menina devolveu: “Claro que não, mãe, porque baba-de-moça não é a baba de uma moça” (FALCÃO, 2012). Adriana ficou surpresa com a resposta

plausível, a filha explicava que nem tudo que parece é.

Nasce aí a menina com mania de explicação, personagem dadeira de ideias como a Emília, de Monteiro Lobato, que vai descomplicando “o mundo do lado de fora” ao inventar explicação para cada coisa e buscar com suas invencionices trazer boniteza a uma realidade tanta vezes inexplicável. Para ela, por exemplo, “solidão é uma ilha com *saudade* de barco” (FALCÃO, 2001, grifo nosso).

Na narrativa, a primeira explicação que a menina dá ao leitor é a da própria palavra explicação: “é uma frase que se acha mais importante do que a palavra” (FALCÃO, 2001). Ao criar, dessa forma, *frases mais importantes do que as palavras*, a menina liberta termos rotineiros de seus significados engessados, pois ela já sabe, e melhor do que a maioria dos adultos, que a vida não cabe em dicionários.

A história da menina na narrativa de Falcão é breve, o que contrasta com sua vontade imensa de explicar as coisas, os sentimentos, as sensações. O narrador onisciente comunica, além do que já apontamos, que as pessoas implicavam com ela, afirmando que parecia filósofa, dada que era a tantas explicações. Diante de uma criança que filosofa, os adultos “*disparam alarmes de carros bem no meio de seus peitos*” (FALCÃO, 2001, grifo da autora), incapazes que são de aceitar uma nova perspectiva sobre suas definições já tão desgastadas, acostumadas, cansadas: “De tanto que a menina explicava, as pessoas às

vezes se irritavam [...] e terminavam indo embora, deixando a menina lá, explicando sozinha” (FALCÃO, 2001).¹ Maldade! Decerto adultos insensíveis, não acostumados com meninas inteligentes e faladeiras; adultos incapazes de perceber que as associações que a menina fazia eram, na verdade, poesia: um jeito sensível e revelador de construir explicações.

Assim, desassossegando as palavras e retirando-as de seu habitat natural, a autora brinca com a semântica vocabular introduzindo o impossível e o inesperado – a função comunicativa das palavras em outro estado de moradia, seguindo a vertente lúdica de José Paulo Paes (2011) no poema “Dicionário” – “Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão” (2011) –, do livro *Poemas para brincar*, que teve sua primeira edição em 1989. Algumas explicações da menina estão interligadas pelo encadeamento de palavras, que é quando a explicação recupera uma palavra da explicação anterior, como em: “*Saudade* é quando o momento tenta fugir da *lembrança* para acontecer de novo e não consegue” (FALCÃO, 2001, grifo nosso), que recupera a palavra “saudade” da definição de “solidão”, transcrita anteriormente. A próxima explicação será a de “lembrança”, palavra que foi utilizada para explicar “saudade”: “*Lembrança* é quando, mesmo sem *autorização*, o seu pensamento reapresenta um capítulo” (FALCÃO, 2001, grifo nosso); explicação que, por sua vez, utilizou a palavra “autorização”, a próxima a ser explicada: “*Autorização* é quando a coisa

é tão importante que dizer ‘eu deixo’ é pouco” (FALCÃO, 2001, grifo nosso). É assim por mais algumas páginas e em diversos momentos da obra.

Outras explicações estão ordenadas pelo fato de as palavras pertencerem ao mesmo campo da experiência humana (digamos assim!), como as explicações de “decepção”, “desilusão”, “culpa” e “perdão”. “Decepção: é quando você risca em algo ou em alguém um xis preto e vermelho” (FALCÃO, 2001). “Desilusão é quando anoitece em você contra a vontade do dia” (FALCÃO, 2001). “Culpa é quando você cisma que podia ter feito diferente, mas geralmente não podia” (FALCÃO, 2001). “Perdão é quando o Natal acontece em maio, por exemplo” (FALCÃO, 2001). Há uma temática comum que perpassa as palavras explicadas, ou melhor, as palavras são interligadas por pertencerem a um mesmo campo semântico, e assim, nesses momentos da narrativa, Adriana joga com sentidos de uma forma ou de outra, entrelaçando palavras com a seriedade de uma brincadeira de criança. Por essas observações, a construção de *Mania de explicação* não passa despercebida aos olhos e aos sentimentos do leitor atento.

Toda criança tem a fase dos porquês, elas enlouquecem seus pais com infinitas interrogações. A personagem de *Mania de explicação* não tem dúvidas, ela brinca de experimentar respostas, de criar significação; essa é sua forma de estar no mundo. Ela também não tem medo de saber, ao contrário, tem coragem de explicar até para os que não querem ou-

vi-la, para os que preferem a ignorância ou o lugar-comum. Os adultos a deixam falando sozinha – afinal, ela não passa de uma criança, de uma menina, de uma menina com *mania de explicação*. Eles julgam brincadeira o que já é um ensaio para uma personalidade que não se acomoda nem se conforma. Será que mudarão de postura e a ouvirão quando for mulher feita e seguir bradando suas verdades aos quatro ventos? É provável que não, se considerarmos o que a longa história de discriminação contra as mulheres nos relata. Mas talvez, até a menina crescer, isso nem importe mais, porque – assim esperamos! – seu espaço no mundo já estará garantido, afinal, já foram grandes os passos dados pelas meninas e mulheres desde a “mocinha do século XIX”, descrita por Michelle Perrot:

Assim se opera uma construção sociocultural da feminilidade, que Simone de Beauvoir analisou (*O segundo sexo*, 1949), feita de contenção, discrição, doçura, passividade, submissão (sempre dizer sim, jamais não), pudor, silêncio. Eis as virtudes cardeais da mulher. A educação deve inculcá-las nas meninas, pois é importante saber distinguir educação de instrução. Esta é o acesso ao saber: tem alguma utilidade? O século XIX responde que não para as meninas do povo e dá um sim reticente e bem dosado para as da alta sociedade. A educação, pelo contrário, que é a formação dos bons hábitos e produz boas esposas, mães e donas de casa, parece essencial. As virtudes femininas de submissão e silêncio, nos comportamentos e gestos cotidianos, são centrais nela. E, acima de tudo, o pudor, a honra feminina do fechamento e do silêncio do corpo. A mocinha, essa personagem criada pelo século XIX ocidental, devia ser pura como um lírio, muda em seu desejo (2003, p. 16).

Nada mais distante da nossa personagem do que essa definição, mas a menina de Adriana Falcão não pretende ensinar os que não querem aprender, ou seja, adultos que se apegam à imagem da mocinha idealizada e se negam a enxergar as transformações urgentes pelas quais a sociedade vem enfim passando, mas antes estimular que as meninas de hoje não mais se intimidem como uma vez se intimidavam – ou eram intimidadas. Há não pouco tempo, elas não tinham o direito de saber; após muita luta e, como consequência dessa luta, a disseminação de representações femininas menos estereotipadas e mais emancipadas, as histórias estão sendo finalmente reescritas, e as velhas definições colocadas em aberto diante das intrépidas mocinhas do século XXI, para que elas possam participar ativamente de sua reconstrução. Das necessárias redefinições, a única que ainda desconcerta a menina de *Mania de explicação* é, não por acaso, como veremos, a do amor:

Amor
É um gostar
Que não diminui de
Um aniversário pro outro.
Não. Amor é um exagero...
Também não. É um desadorno...
Um batelada? Um exame, um
Dilúvio, um mundaréu, uma insanidade,
Um destemper, um despropósito, um
Descontrole, uma necessidade, um desapego?
(FALCÃO, 2001).

A explicação se faz impossível: “esse negócio de amor ela não sabia explicar, a menina” (FALCÃO, 2001). O amor, afinal, sempre foi cantado e contado pelos

homens; às mulheres coube o papel de musa. A personagem, no entanto, quer descobrir de que se trata esse sentimento misterioso, e talvez sua hesitação se relacione com a novidade do protagonismo. É a vez de as mulheres definirem o amor, e sua perspectiva é certamente outra, da mesma forma imprescindível. E o amor com seus (des)cons(c)ertos é tema d’*A gaiola*, obra de Adriana Falcão em que mais uma personagem Menina, agora com “m” maiúsculo, se lança à busca de explicações que correspondam à sua vivência de tal sentimento.

O amor com seus (des) cons(c)ertos

A Gaiola (2013a), de Adriana Falcão, finalista do Prêmio Jabuti 2014, é dedicada a sua neta Isadora e nasce do desejo de explicar à menina um acontecimento muito particular: a sua separação de João Falcão, avô da menina. A ilustradora Simone Martins, utilizando-se da técnica de tinta acrílica sobre papel cartão, compõe, de forma magistral, as ilustrações que, quadro a quadro, dialogam com as palavras, escapulindo da mera função ilustrativa de dizer o já dito.

Em *A gaiola*, temos um narrador onisciente que apresenta o ponto de vista das duas personagens – a menina e o passarinho – pela duplicação do texto: ele “Era um passarinho que queria muito ser amado” (FALCÃO, 2013a, p. 04) e cai na varanda da casa de uma menina “que queria muito ser amada” (FALCÃO,

2013a, p. 06) e que o encontra caído, exigindo cuidados. Nasce ali um amor incondicional e exclusivo, que chega a assustar o par romântico: “Os dois estavam assustados, mas também, quem não se assusta quando a porta do amor se abre e apresenta um mundo de possibilidades lá fora?” (FALCÃO, 2013a, p. 08).

Apegada a menina ao passarinho, apegado o passarinho à menina, era tanto amor e zelo que ele, curado completamente, não deseja se afastar, parece sentir medo de por algum impulso fazê-lo, e solicita uma gaiola. Gaiola que o aprisiona e, ao mesmo tempo, os mantém tão perto. Seria necessária atitude tão drástica?

E os dois pensaram juntos:

– Mas se um quer ser do outro,

Para que então a gaiola?

– Para garantir – concluíram (FALCÃO, 2013a, p. 17).

A relação amorosa entre a menina e a ave implume está segura, preso que está o amor. A possível descrição de um cárcere sofrível é diluída pela condição do aprisionamento em gaiola tão bonita, com “desenhos dourados”, e pela fartura de alimento. No entanto, como destacado em texto anterior:

Os medos e as dúvidas nascem quando a menina percebe o passarinho admirando o belo dia além da gaiola, e ele, por sua vez, se assusta com o que o seu desejo pode provocar na menina. A privação se dá em mão dupla, pois ambas as personagens vivem o conflito de querer estar perto e ao mesmo tempo livre. O sentimento de posse que gera, no início, certo conforto, acaba por se esfacelar nas dúvidas, nos ciúmes, nas inseguranças da relação outrora tão equilibrada (DEBUS, 2015, p. 181-182).

Descobertos sentimentos tão díspares, ambos vão fingindo contentamento para não decepcionar o outro até que se indagam sobre a necessidade da gaiola e afastam-na. Libertos, descobrem-se ainda aprisionados, até que, em comum acordo, se despedem e criam asas. O final em aberto anuncia a possibilidade de novos encontros, não entre menina e passarinho, mas de outros quereres:

Esse é o final dessa história sem final.

Porque ela não acaba aqui.

Quando uma história chega ao fim, ela não abre infinitas

Possibilidades de recomeço? (FALCÃO, 2013a, p. 31).

A linguagem do livro é acessível, enlaçada por uma dimensão lírica, potencializada pelos elementos de encontro, entrega e despedida das personagens: a menina e o pássaro. Ave não antropomorfizada, simplesmente pássaro; passarinho sem distinção de espécie; de asas partidas. Menina, simplesmente mulher, sem substantivo próprio que a nomine. Narrativa de cunho realista, sem final feliz! A narrativa fratura, desse modo, o ideário tranquilizante e apaziguador das narrativas tradicionais, com seus finais fechados e suas personagens circunscritas ao “viveram felizes para sempre”; uma nova arquitetura é elaborada, proclamando a possibilidade de um novo recomeço. Recomeço ao qual o pássaro e a menina têm direito. Mas o final d’ *A gaiola* sinaliza questões que vão além da simples utilização de uma estrutura não tão comum nas narrativas para crianças.

Era uma vez o tempo em que as meninas se contentavam com o impalpável – e intragável – viver-feliz-para-sempre; elas querem é viver feliz *para ontem*, à velocidade da sua luz. De preferência, com mais foco no *viver* do que no *feliz*, pois a literatura infantil tem desconstruído os finais sem graça, em que a felicidade coincide com o fim da ação, e privilegiado a *estrada afora*, em que acontecem todas as aventuras, se escondem todos os monstros, se descobrem todos os poderes. Ao contrário das princesas que esperavam – ou dormiam – boa parte das histórias, hoje menina nenhuma quer perder a parte da aventura, do desafio, que é sem dúvida a parte mais divertida. Conforme avalia Susana Funck, é justamente este o desafio da literatura contemporânea, o qual se aplica igualmente à literatura para crianças:

reconhecer e desestabilizar as representações de gênero, em especial as do feminino, que circulam sem qualquer questionamento no mais importante aparelho ideológico da contemporaneidade (2014, p. 30).

Questionar não é um problema para a Menina, principalmente sobre um dos maiores alicerces da cultura machista, o amor romântico.

Enquanto grande parte da mídia, principalmente a televisiva, e também a indústria de *blockbusters* cinematográficos insistem nas narrativas tradicionais baseadas nos contos de fadas “versão Disney”, em que a protagonista é construída sobre estereótipos de feminilidade, uma nova geração de escritoras, diretoras e protagonistas vem desconstruindo o

status quo do binarismo entre os gêneros ao propor novas e diversificadas representações. O destaque para as mulheres, aqui, não se pretende “territorialista”, apenas marcar que a própria expansão da autoria feminina nos mais diversos campos da cultura tem contribuído para esse retraçar do feminino, pois, como afirma Regina Dalcastagnè,

Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele (2012, p. 07).

Tal movimento adquire importância peculiar quando o assunto são as ficções produzidas para as crianças, em especial no campo da literatura, pois ampliam as possibilidades de reconhecimento entre personagem e leitoras ainda em formação. A heterogeneidade de atuação e a força das novas protagonistas potencializam, dessa forma, o caráter empático do gênero ao acolher outros desejos, sonhos e fantasias, aqueles fora de um *mainstream* conservador de expectativas da sociedade sobre as meninas.

A Menina de Adriana Falcão não chega a vestir a armadura do príncipe e sair à caça de dragões fogarentos, mas ousa voltar-se a seus próprios anseios em relação ao amor, anseios que não estão previstos nos contos de fadas:

Por que o Passarinho não podia gostar de outra coisa além dela? A Menina não queria ver seu amor, tão bonito, com cara de impedimento. E, além de tudo isso, ela também achou o dia belo (FALCÃO, 2013a, p. 19).

Ela se sente confusa por deparar-se com um sentimento muito diferente da

idealização que sempre fora ensinada às meninas. Onde estão as certezas? As premeditações? Os “para sempre”? Ela quer o Passarinho, mas ela também quer o mundo. E acha injusto que o Passarinho não possa mais sentir desejo por esse mesmo mundo tão atraente apenas porque a encontrou. Ela então apela – “Ai, ai, ai, e agora?, meu Deus, minha Nossa Senhora, o que é que se faz com os medos?” (FALCÃO, 2013a, p. 20) – e aprende, com sua primeira experiência no amor, que não há como se livrar das inseguranças, mas é possível descomplicá-las e vivê-las como parte do processo de amar(-se), relacionar-se, construir-se, tudo isso de igual para igual com o ser amado.

Um pouco mais adiantada no processo de desvencilhar-se de amarras conservadoras está Valentina, que já tem nome e concepções próprios, embora, para muitos, a “cabeça na lua” ainda provoque apreensão.

Com a cabeça na Lua: Valentina

Diferentemente das outras duas narrativas em que as meninas não são substantivadas com denominação própria, em *Valentina cabeça na Lua* (2013b), o nome da protagonista se destaca já no título. E, talvez para o leitor acostumado a relacionar os nomes das personagens à sua personalidade nas histórias, o nome represente “valentia”, “a valente”, pois para assumir determinados jeitos de

ser, que não correspondem sempre ao que o adulto espera da criança, ela precisa de uma centelha de valentia. Para viver no mundo da Lua quando pais, mães, professores (os adultos em geral) a querem com os pés e a cabeça no chão, haja valentia! O livro é dedicado a uma Valentina e sua Lua, que, nas palavras de Adriana na dedicatória, “estão cheias de estrelas em volta” (FALCÃO, 2013b, p. 03).

Se, em *Mania de explicação*, a personagem principal gosta de explicar poeticamente o significado das coisas, Valentina é mais dada às perguntas: e não lhe incomodavam as perguntas sem respostas, pois “eram aquelas que nasciam dentro da gente, num lugar sem tempo nem espaço” (FALCÃO, 2013b, p. 10) e ainda “eram perguntas de verdade. Perguntas, perguntas. Dessas que a gente fica horas pensando na pergunta e não na resposta” (FALCÃO, 2013b, p. 11). Mas Valentina também gostava de um monte de outras coisas no mundo, daquilo que as outras crianças gostam (ou melhor, *quase* todas as outras crianças gostam):

[...] estrela da noite, música bonita, história de filme, amigo de verdade, cheiro de livro novo, brincadeira maluca, colo de mãe, passeio de domingo, celular que tem joguinho, dia enfeitado de arco-íris, resto de orvalho na planta, vitrine colorida, peixinho dourado, gota de chuva escorrendo na janela, lápis de cor verde piscina, hora do recreio, gelatina balançando, boneco que ascende no escuro, cachorrinho que nasceu, surpresa de ovo de páscoa, vento na cara (FALCÃO, 2013b, p. 04).

O narrador onisciente comunica ao leitor, já no início da história, esses gostares todos de Valentina. Eles universalizam a menina (quem não gosta, por exemplo, de colo de mãe?), mas também a particularizam (nem toda criança precisa gostar da cor verde piscina, não é?). Mas acontece que ela gostava de tanta coisa, que não dava para pensar em tudo ao mesmo tempo, “se não ia ficar tudo embolado: estreladanoitemúsicabonitahistóriade-filmeami [...]” (FALCÃO, 2013b, p. 05). O recurso criativo de embolar as letras traduz visualmente a bagunça em que ficariam aqueles pensamentos todos juntos na cabeça de Valentina. Por isso mesmo, ela pensava uma coisa de cada vez. Resultado disso: ela estava sempre pensando. Resultado (um pouco) chato disso: diziam que ela tinha a cabeça na Lua.

Mas o narrador, conhecedor das minúcias da história, afirma que “A Lua não saía da cabeça de Valentina” (FALCÃO, 2013b, p. 07) e traz uma explicação-chave para o leitor compreender o modo de a menina organizar os seus pensamentos e, conseqüentemente, o seu mundo interior:

Porque na cabeça de Valentina, tudo está arrumado assim: cada coisa que existia de verdade morava no lugar de cada coisa. Mas tudo que existia só na sua cabeça, morava na Lua. Para ela, a Lua é o lugar onde vivem os melhores pensamentos das pessoas e as respostas das perguntas sem resposta (FALCÃO, 2013b, p. 08).

A Lua é um lugar muito especial para a nossa menina das perguntas. O fato de a palavra ser grafada com inicial

maiúscula (uma coincidência da Língua Portuguesa) endossa ainda mais o status de personagem que o satélite natural da terra tem na história. A Lua é percebida como companheira e cúmplice por Valentina.

A essa altura da história é quase desnecessário o narrador informar-nos que uma das coisas que a menina mais gosta é de fazer perguntas. Mas desnecessário não é informar que “[...], Valentina adorava pergunta de criança” (FALCÃO, 2013b, p. 13). É que pergunta de adulto, assim como a maioria das crianças, Valentina e o narrador (que chama o leitor para trocar uma confidência: “cá entre nós”) acham chata ou então muito sem graça.

Talvez pergunta de adulto seja assim tão besta porque tem resposta certa, pensava Valentina. [...]. Não dá para ficar ligada em coisas pequenas, quando tem tantas perguntas importantes por aí, abarrotando a cabeça da gente (FALCÃO, 2013b, p. 17).

É este o pensamento de Valentina, o mundo que construiu para si não tem espaços para a pequenez dos adultos, e Adriana Falcão simbolizou essa tendência aos assuntos mundanos e triviais nas perguntas que os adultos fazem. Essa falta de correspondência entre as perguntas que interessam aos adultos e as que interessam à Valentina faz com que a menina deixe de compartilhar com a mãe um momento ímpar da história, que poderia ser de troca, ternura e afeto. A menina indaga-se sobre um momento de pura poesia, que sempre intrigou as crianças, despertando-lhes as mais diversas emoções:

“Como será o nome disso que a gente sente quando vê uma estrela cadente caindo?”

Emoção?

Esperança?

Encantamento?

Olha só que sorte a minha? (FALCÃO, 2013b, p. 18-19).

Quando a mãe chega ao sótão, questionando de modo ríspido se Valentina “está com a cabeça na Lua” (FALCÃO, 2013b, p. 21), a menina disfarça seu fascínio e sua empolgação pelo que acabou de ver e cede ao mundo adulto dizendo para a mãe que estava pensando em uma conta (cinco vezes nove!), quando, na verdade, no seu íntimo, brota a seguinte resposta, a que ela realmente gostaria de ter dado: “– Claro que estou, não é, mãe, pois preciso encontrar a resposta de uma pergunta importantíssima: como é o nome disso que a gente sente quando vê uma estrela cadente caindo?” (FALCÃO, 2013b, p. 22). Diante da (falsa) resposta, a mãe lhe devolve a mesma pergunta sobre a tabuada, só para ter certeza de que a menina estava pensando na conta. É o momento em que Valentina responde, para alívio da mãe, o resultado correto. O narrador não desperdiça a crítica: “Que mãe não ficaria orgulhosa de saber que sua filha é menina ajuizada, sensata, instruída, estudiosa e ainda é boa em tabuada” (FALCÃO, 2013b, p. 26).

Aos olhos da mãe, Valentina possui as qualidades listadas pelo narrador, o único “problema” é que vive com a cabeça no mundo da Lua. Para Valentina, as qualidades elencadas são secundárias, a ela importa mesmo o seu mundo interior,

suas perguntas sem respostas (ou que deixam os adultos sem respostas), que a colocam em contato com os aspectos enlevados, contemplativos e meditativos representados pela Lua. E é com a cabeça na Lua, depois de aquietar o coração da mãe, que Valentina termina a história:

“Como seria o nome daquilo que a gente sentiria se visse quarenta e cinco estrelas cadentes caindo todas elas ao mesmo tempo?” E a Lua ficou cheia, cheia de alegria e amor-próprio.

E que a Lua adora esse tipo de pergunta (FALCÃO, 2013b, p. 28-29, grifo da autora).

As ilustrações de Alexandre Rampazo colocam Valentina e a Lua em evidência. A concepção da vestimenta da menina lembra uma camisola de mangas longas, de cor vermelha. Acerto do ilustrador, já que o projeto ilustrativo (e não exatamente o texto) coloca a menina em cenas noturnas e sempre com essa mesma roupa. A camisola de Valentina lembra o místico, o transcendente, o cabalístico, principalmente na imagem da capa, que é a reprodução das páginas 30 e 31, que encerram a história: Valentina, vestida de vermelho e erguida por balões azuis, flutua em direção à imensa Lua que a atrai lá do céu. Há um forte apontamento, nessa imagem, à consagrada relação entre a Lua e o feminino – não por acaso o ciclo menstrual é também chamado de ciclo lunar pessoal. A relação de Valentina com a Lua remete ao que as mulheres carregam de natureza e também de sonho, liberdade e capacidade de se desfazer e refazer nas fases tão bem

descritas por Cecília Meireles em seu poema “Lua adversa”: “Fases que vão e que vêm,/ no secreto calendário/ que um astrólogo arbitrário/ inventou para meu uso” (MEIRELES, 1976, p. 193-194).

A Lua, assim como rege as marés, rege os pensamentos importantes de Valentina e atrai-os a crescerem e voarem dentro e para fora da menina. De outro lado, a mãe de Valentina representa a força contrária e tenta afastar a filha da influência lunar, para que a menina plante de vez seus pés na segurança da Terra. A luta se dá, assim, entre os valores da mãe – que Valentina seja sensata e instruída, características valorizadas pelas sociedades regidas pela racionalidade masculina – e os da Lua – que admira as meninas sonhadoras e curiosas, aspectos associados, culturalmente e de forma pejorativa, às mulheres. O comportamento da mãe, que desperta determinada reação na filha, é bem retratado por Nancy Chodorow em *Psicanálise da maternidade*:

As mães se sentem ambivalentes em relação a suas filhas e reagem à ambivalência de suas filhas para com elas. Elas desejam ao mesmo tempo mantê-las perto de si e impeli-las à idade adulta. Essa ambivalência por sua vez causa mais ansiedade em suas filhas e provoca esforços dessas filhas no sentido de libertar-se (2001, p. 172).

Sobre o embate entre a mãe e a Lua é importante observar que, ainda na ilustração mencionada, o elemento inusitado são os balões azuis a carregar a menina, cuja leveza e efemeridade parecem lembrar tanto à mãe quanto à Lua

que Valentina, apesar da maturidade, é uma criança e, como tal, tem direito às suas próprias experiências, seus próprios caminhos e, principalmente, seu próprio tempo.

As ilustrações de *Valentina cabeça na Lua* são um belo exemplo da importância da ilustração e da sua capacidade de contar histórias dentro de histórias: acrescentam ao texto elementos que não são citados na literatura de Adriana Falcão, no máximo existem nas suas entrelinhas. É preciso maestria para “pinçar” esses elementos e inseri-los na materialidade da página, sem, no entanto, interferir na história principal, pelo contrário, por um lado, respeitando seus limites e, por outro lado, enriquecendo-a.

Para o fechamento: o feminino nas obras analisadas

De estilo peculiar, as três narrativas se constroem estruturalmente por meio de frases curtas e ligeiras, carregadas de dinamismo. São de linguagem acessível sem ser fácil, pois são encharcadas de poeticidade, enlaçadas por uma dimensão lírica. Narrativas de cunho realista, em que os percursos das personagens, como destaca Ramos, “São feitos pela via da introspecção, com a valorização do olhar, dos afetos, dos universos familiares e das vivências quotidianas” (2012, p. 35). Constata-se a presença reiterada das personagens femininas meninas que estão em processo de descobertas: a me-

nina que tudo quer explicar, de *Mania de explicação*; a Menina que não sabe o que fazer com o amor aprisionado, de *A gaiola*; e a menina que se conecta com a Lua e seu universo por meio das perguntas sem respostas que carrega dentro de si, de *Valentina cabeça na Lua*.

É muito importante destacar essa reiteração do feminino tanto no espaço reservado ao protagonismo das três personagens quanto na autoria de Adriana Falcão. Importante porque a trajetória da autoria feminina é que abriu espaço para a desconstrução de estereótipos, como o da “mocinha”, e para o estabelecimento de novos laços entre a mulher e a sua representação, que outrora era regida pelo olhar masculino. Luiza Lobo [1997] assim explica esse processo:

Do ponto de vista teórico, a literatura de autoria feminina precisa criar, politicamente, um espaço próprio dentro do universo da literatura mundial mais ampla, em que a mulher expresse a sua sensibilidade a partir de um ponto de vista e de um sujeito de representação próprios, que sempre constituem um olhar da diferença. A temática que daí surge será tanto mais afetiva, delicada, sutil, reservada, frágil ou doméstica quanto retratará as vivências da mulher no seu dia a dia, se for esta sua vivência. Mas o cânone da literatura de autoria feminina se modificará muito se a mulher retratar vivências resultantes não de reclusão ou repressão, mas sim a partir de uma vida de sua livre escolha [...] ([1997]).

É muito bonito observar que a literatura para crianças venha desenvolvendo esse projeto com maestria, ao apresentar personagens tão determinadas a viverem suas escolhas, como as três meninas de

Adriana Falcão, abrindo, assim, novas possibilidades de representação para as pequenas leitoras e contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade nos meninos em relação à posição da mulher na sociedade contemporânea. A quebra dos estereótipos de feminilidade e também de masculinidade nas representações, desde os primeiros enredos literários, propicia a instauração de um novo olhar para ambos, meninos e meninas, futuros cidadãos aos quais em breve caberá a não simples tarefa de fazer desse mundo um lugar mais justo para todos e todas.

Reflections about the female figure in the children's literature, focusing on Adriana Falcão's sensitive writing of many girls

Abstract

The children's reception literature may be connected to the cultural aspects of the era in which it is produced. The following works *Mania de explicação* (2001), *A Gaiola* (2013a) and *Valentina cabeça na Lua* (2013b), written by Adriana Falcão, are linked to the present characteristics of the children's literature. Furthermore, these stories build a panorama of the representation of the female infant character in the author's work. The article presents Adriana Falcão's creation process of each work. Furthermore, it approaches the female figure in each story, focusing on the construction of the protagonist. This analysis is based on Michel-

le Perrot (2003) Regina Dalcastagnè (2012), Luiza Lobo [1997], Nancy Chodorow (2001), among others. This study points to a new perspective of the girls' construction in the literary works for children. So, the female characters play the protagonist role in their stories in which they deal with their emotions and feelings. So, these girls are put in this position in order to get rid of the stereotypes which the women are already known in the real life and in the children's literature. Thus, they are placed closer to the women of the contemporary society.

Keywords: Adriana Falcão. Children's Literature. Female. Female authorship.

Notas

- ¹ Embora Adriana Falcão não use travessão para cada explicação, é como se a menina se pronunciasse a cada palavra explicada, assumindo na narrativa o discurso direto. Poucas são as oportunidades em que o narrador se pronuncia, comparadas com as vezes em que a menina toma as rédeas do discurso com as suas explicações.

Referências

- CHODOROW, Nancy. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2001.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Horizonte/Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.
- DEBUS, Eliane. Revoar de passarinhos na literatura para a infância: um discurso de bem querer. In: BRAGA, Elda Firmo; LIBA-NORI, Evelyn Vânia; DIOGO, Rita de Cássia M. (Org.). *Representação animal na literatura*. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2015.
- FAJARDO, Andressa. *Luís Dill e a narrativa para jovens: o gênero policial*. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- FALCÃO, Adriana. *A arte de virar a página*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- _____. *A comédia dos anjos*. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.
- _____. *A máquina*. Rio de Janeiro: Objetiva, [1999] 2005.
- _____. *A tampa do céu*. São Paulo: Salamandra, 2005.
- _____. *A gaiola*. Ilustrações de Simone Matias. São Paulo: Salamandra, 2013a.
- _____. *Contos de estimação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- _____. *Luna Clara e Apolo Onze*. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. *Mania de explicação*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2001.
- _____. *O doido da garrafa*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.
- _____. *O homem que só tinha certezas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- _____. *O Zodíaco: doze signos, doze histórias*. São Paulo: Nova Alexandria, 2005.
- _____. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. Projeto gráfico e ilustrações José Carlos Lollo. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.
- _____. *Queria ver você feliz*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- _____. *Sete histórias para contar*. Ilustrações de Ana Terra. São Paulo: Moderna, 2008.
- _____. *Sonho de uma noite de verão*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

- _____. *Uma conversa com Adriana Falcão*. III Mostra SESC de Literatura contemporânea, Santa Rita, Recife, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DOA07thKE-w>>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- _____. *Valentina cabeça na Lua*. Ilustrações de Alexandre Rampazo. São Paulo: Salamandra, 2013b.
- FALCÃO, Adriana et al. *Contos de escola*. São Paulo: Nova Alexandria, 2005.
- FALCÃO, Adriana et al. *Histórias dos tempos de escola: memórias e aprendizado*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.
- FALCÃO, Adriana; VERÍSSIMO, Mariana. P. S. beije. Ilustrações de José Carlos Lollo. São Paulo: Salamandra, 2004.
- FUNCK, Susana Bornéo. Desafios atuais do feminismo. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (Org.). *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014. p. 22-35. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/2ee9da_e10f81157da84b8f881635643ba9400d.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- GRISI, Mônica; SEIDEL, Roberto Henrique. Símbolos de nordeste no romance *A máquina*, de Adriana Falcão. *Sociopoética*. Campina Grande, v. 1, n. 12, p. 71-101, jan./jun. 2014. Disponível em: <revista.uepb.edu.br/index.php/sociopoetica/article/download/.../14>. Acesso em: 06 jun. 2017.
- LOBO, Luiza. A literatura de autoria feminina na América Latina. *Revista Brasil de Literatura*, Rio de Janeiro, Ano I, julho-setembro 1997. [1997]. Disponível em: <<http://lfilipe.tripod.com/LLobo.html>>. Acesso em: 08 jun. 2017.
- MEIRELES, Cecília. *Viagem/Vaga Música*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- PAES, José Paulo. *Pomas para brincar*. 17. ed. Ilustrações de Luiz Maia. São Paulo: Ática, 2011.
- PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda; SOIHET, Rachel (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 13-27.
- PRATA, Mário. Contracapa. In: FALCÃO, Adriana. *A máquina*. Rio de Janeiro: Objetiva, [1999] 2005.
- RAMOS, Anna Claudia. Livros, leituras, escrituras... In: BOCHECO, Eloí Elisabete; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DURLI, Zenilde. *Um dedo de prosa, outro de poesia: conversas com quem gosta da palavra*. Erechim: Habilis, 2011.
- _____. *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. Apresentação. In: FALCÃO, Adriana. *A máquina*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

Traduções do fantástico de Roald Dahl: um estudo baseado no corpus da obra *Charlie and the Chocolate Factory*

Talita Serpa*

Priscila Taconi Geromini**

Andreia Regia Nogueira do Rego***

Resumo

O presente trabalho analisa a tradução da obra de Roald Dahl, *Charlie and the Chocolate Factory* (2007), publicada pela primeira vez em 1964, para o Português no que tange ao léxico voltado à Literatura Infantil Fantástica. Para tanto, valemo-nos da Literatura Infantil (COELHO, 1991, 2000), da Literatura Fantástica (TODOROV, 1975; HELD, 1980), bem como salientamos os Estudos do Léxico (BIDERMAN, 1987), a Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2000) e os Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1993, 1996; CAMARGO, 2005, 2007). Comparamos o texto traduzido (TT) ao texto original (TO) com o auxílio do *software WordSmith Tools* (SCOTT, 2015), a fim de reconhecer frequência e concordância de itens lexicais presentes na escrita de Dahl, os quais retomam fatores pertinentes ao mundo mágico. Sendo assim, traçamos caminhos para a análise dessa linguagem tanto na Língua Fonte quanto

na Língua Meta, salientando o modo como se relacionam na concepção do maravilhoso para o público infantil.

Palavras-chave: Estudos da Tradução Baseados em Corpus. Linguística de Corpus. Literatura Infantil Fantástica. Roald Dahl.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista. Professora Titular do curso de graduação em Letras, Tradutor e Intérprete, da União das Faculdades dos Grandes Lagos. E-mail: talitasrp82@gmail.com

** Bacharel e licenciada em Letras com habilitação para tradução pela União das Faculdades dos Grandes Lagos. E-mail: prihtaconi@hotmail.com

*** Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (na área de Literatura) da Universidade Estadual Paulista, câmpus de São José do Rio Preto. Coordenadora e Professora Titular do curso de graduação em Letras, Tradutor e Intérprete, da União das Faculdades dos Grandes Lagos. E-mail: letrasm@unilago.edu.br

Data de submissão: 24/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7244>

Introdução

O presente trabalho tem por premissa analisar itens lexicais de maior recorrência em contextos da obra *Charlie and the Chocolate Factory* (2007), publicado pela primeira vez em 1964, de Road Dahl, bem como em sua respectiva tradução para a Língua Portuguesa, sob o título *A Fantástica Fábrica de Chocolate* (2014), realizada por Dulce H. Vainer, no ano de 1989.

Esta narrativa, considerada de cunho infantojuvenil, convida-nos a conhecer a história de Charlie, um pobre garoto que vê sua vida mudar a partir da visita ao que podemos considerar um novo mundo, o qual se torna seu objeto de desejo: a fábrica de chocolates *Wonka*. Dentro deste ambiente, notoriamente mágico, somos guiados, ao longo do percurso, pela figura excêntrica de *Willy Wonka*, que nos envolve e surpreende com suas invenções e histórias fantasiosas.

A obra, nesse sentido, apresenta um vocabulário rico na temática do fantástico e, dessa forma, enquadra-se no que Held (1980) chama de Literatura Infantil Fantástica. Por conseguinte, em nossa investigação, retomamos autores como Coelho (1991, 2000), a fim de definir Literatura Infantil e associá-la a características da Literatura Fantástica (TODOROV, 1975). Atrémos as noções de gênero literário para jovens leitores aos constructos de exploração do imaginário e distanciamento do cotidiano.

No que diz respeito aos itens lexicais e à sua frequência de uso no texto literário em tela, recorremos a autores como Biderman (1987), para quem o léxico de uma língua é a forma de registrar conhecimento e verificações do mundo, assim, quando o homem nomeia os objetos, classifica-os simultaneamente. A Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2000), bem como os Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1993, 1996; CAMARGO, 2005, 2007), por sua vez, auxiliam-nos na coleta e na exploração do conjunto dos dados linguísticos, a fim de que esses sirvam para a observação das aproximações e dos distanciamentos entre as opções do texto fonte (TF) e do texto meta (TM).

Para o levantamento e a análise dos dados, utilizamos o *software WordSmith Tools* (versão 6.0) em suas ferramentas *WordList* e *Concord*, a fim de proceder a um estudo comparativo, analisando as escolhas linguísticas do autor e da tradutora, associando tais princípios às questões culturais e literárias. Acreditamos que a escrita de Roald Dahl mostra-se rica em um vocabulário de caráter fantástico, o qual, no plano literário de cunho infantil, tende a auxiliar na formação dos princípios de moralidade e nas desconstruções de representações sociais. Sendo assim, procuramos verificar o processo de composição dessas características no texto original (TO) e no texto traduzido (TT), a fim de traçar considerações sobre tais elementos na Literatura em língua fonte (LF) e língua meta (LM).

A Literatura Infantil Fantástica

Em nossa investigação, consideramos que:

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é a arte do fenômeno da criatividade, que representa o mundo, o homem, a vida, através das palavras. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...] (COELHO, 2000, p. 27).

Trata-se de um fenômeno significativo e de fundamental importância na formação das mentes infantis e juvenis, ou seja:

[...] um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhado pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criado pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 1991, p. 05).

Uma vez que um dos objetivos da Literatura Infantil fundamentou-se como sendo o de divertir, Coelho levanta uma questão que provoca discussões: “o ideal para os pequenos leitores seria a leitura realista? Ou a fantástica?” (2000, p. 51). Como resposta a sua própria pergunta, a autora afirma que, conforme a época, uma ou outra dessas duas formas predomina no ato de criação e no gosto do público, e “nenhuma dessas formas é *melhor* ou *pior*, literariamente” (grifo nosso).

Em seus primórdios, a literatura foi essencialmente fantástica: na infância da humanidade, quando os fenômenos da vida natural e as causas e os princípios das coisas eram inexplicáveis pela lógica, o *pensamento mágico* ou *mítico* dominava. Ele está presente na imaginação que criou a primeira literatura: a dos mitos, lendas, sagas, cantos rituais, contos maravilhosos, etc. [...] Compreende-se, pois, porque essa literatura arcaica acabou se transformando em literatura infantil: a *natureza mágica* de sua matéria atrai espontaneamente as crianças (COELHO, 2000, p. 52, grifo da autora).

Essa literatura recheada de elementos mágicos e míticos, cuja essência é fantástica e atrai espontaneamente as crianças para o seu conteúdo, ficou conhecida como *Literatura Infantil Fantástica*.

Coelho (2000) caracteriza-a como uma duplicidade intrínseca do *abstrato* – uma vez que é gerada por ideias, sentimentos, emoções e experiências – em associação com o *concreto* – tendo em vista que essas experiências só são efetivamente encaixadas na realidade quando nomeadas, transformadas em *linguagem* ou em *palavras*, que, por sua vez, precisam estar registradas em algo que seja o seu *suporte físico*, permitindo-lhes que se comuniquem com o seu destinatário e que perdurem no tempo.

Dessa forma, realizamos a associação com as premissas de Todorov, considerando ser preciso verificar que “a expressão ‘literatura fantástica’ se refere a uma variedade da literatura ou, como se diz normalmente, a um gênero literário” (1975, p. 27) surgido entre os séculos XVIII e XIX.

Coalla (1994) aponta que tal gênero atravessou diferentes fases durante os séculos: no final do século XVIII e início do XIX, trazia a presença do sobrenatural, com monstros e fantasmas; no século XIX, explorou a dimensão psicológica e substituiu o sobrenatural pela loucura, as alucinações e os pesadelos; já, no século XX, foi *transportado para a linguagem* e passou a criar a *incoerência entre os elementos do cotidiano*. Podemos notar que o gênero está sempre evoluindo, mas possui uma característica importante, que está sempre presente: o leitor aceitar os fatos *inexplicáveis como se fossem situações reais*.

Todorov (1975) considera a essência dessa produção como sendo a irrupção, em nosso mundo, de um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis racionais, surgindo a ambiguidade, a incerteza diante de um fato que, aparentemente, é irracional. Essa dúvida causada no leitor resulta no surgimento do fantástico.

O fantástico se ramifica em dois subgêneros: o estranho e o maravilhoso. Uma vez que o fantástico só existe por meio da hesitação, quando o leitor ou o personagem apresenta os fatos inexplicáveis o efeito desaparece, o que deve ocorrer somente no final da narrativa. Se o leitor decide explicar esses fenômenos por meio das leis da realidade, classificando-os como sonho, loucura ou drogas, a obra pertence ao gênero fantástico-estranho; mas, se ele decide que deve admitir novas leis da natureza que explicam o fenômeno, temos o gênero fantástico-maravilhoso.

Por fim, Held (1980), em sua obra *O imaginário no poder*: as crianças e a literatura fantástica, afirma que o texto literário fantástico no universo infantil trata-se de um objeto estético com o qual as crianças irão interagir e, então, emancipar o seu imaginário para se reencontrar com o lúdico e a criatividade na linguagem.

Roald Dahl e o fantástico

A chave principal para o sucesso de Dahl é a importância atribuída ao fantástico, argumento que pode ser reforçado por Bruno Bettelheim:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 2002, p. 05).

De acordo com o autor, as crianças precisam da essência da literatura, pois, por meio dessa, aprendem sobre os seres humanos e sobre o nível simbólico da linguagem. A partir do texto literário, deparam-se com narrativas complexas de desejos realizados que ensinam ao leitor que as dificuldades que encontrar na vida são intrínsecas à existência, e, por mais complexas que sejam, não se

deve fugir delas, mas sim encará-las, o que é injusto, tentando ser vitoriosos. Dessa forma, as obras podem ser vistas como uma fantasia poderosa e esperançosa, que os mantém seguindo em frente (BETTELHEIM, 2002).

Tradução e Literatura Fantástica

Acreditamos, em nossa investigação, que a Literatura Infantil Fantástica, ao ser produto da composição literária adulta e também ao ser vertida para os mais diversos idiomas por adultos, coloca o tradutor em posição de intermediário de uma mensagem que explora o irreal, o metafórico, propiciando ao leitor infantil uma fuga da realidade.

É interessante pensar a Literatura dentro de um sistema engendrado cultural e socialmente, em que a tradução de Literatura Infantil ocuparia uma posição de impacto para a formulação de novas ideologias e novos valores para um público específico, trazendo à baila princípios e leituras novas.

Para Queiroga e Fernandes, em “Translation of children’s literature” (2016), há uma grande complexidade no exercício tradutório em Literatura Infantil. Os autores apontam as particularidades da tradução, entre as quais se destacam: a relação assimétrica/leitor dual em que o adulto se interpõe em todas as etapas que compõem a (tradução de) Literatura Infantil; a multiplicidade de funções, dado apontado pela

inserção/pertencimento do gênero aos sistemas socioeducacional e literário e permeado de valores por eles atribuídos; e a manipulação textual, percebida nas liberdades tomadas em virtude da condição periférica do gênero.

Os Estudos da Tradução a Lexicologia e a Linguística de Corpus

O conceito de léxico é descrito por Biderman como:

O léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nome aos objetos, o homem os classifica simultaneamente. [...] Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais (1987, p. 81).

A autora ressalta que a geração do léxico se processa por meio de atos de cognição da realidade e de categorização da experiência, transformada em signos linguísticos, as palavras.

O ser humano realiza a associação entre os itens lexicais¹ e os conceitos que simbolizam os referentes, permitindo o surgimento dos signos linguísticos categorizados, expressos em sistemas classificatórios que, por sua vez, constituem os léxicos das línguas naturais.

Biderman aponta haver um “núcleo lexical [de maior frequência] no interior do léxico de um idioma” o qual transpare-

ce em qualquer tipo discursivo formulado na língua em questão:

[...] cerca de 80% de qualquer texto são constituídos pelas 500 palavras mais frequentes da língua, incluindo-se aí um conjunto de palavras de valor semântico muito geral e a totalidade das palavras gramaticais dessas línguas (1987, p. 28).

Por sua vez, no âmbito da Linguística de Corpus, Berber Sardinha (2000) salienta a coleta e a exploração de *corpora*, ou dos “conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (2000, p. 325).

Corpus é, por conseguinte, definido como:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos) sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (SANCHEZ, 1995 apud BERBER SARDINHA, 2000, p. 09).

A Linguística de Corpus

[...] trabalha dentro de um quadro conceitual formado por uma abordagem empirista e uma visão de linguagem como sistema probabilístico; encaixa-se no que pode ser chamado de Linguística Empírica (BERBER SARDINHA, 2000, p. 30). Assim, sua preferência são os dados resultantes da observação da linguagem, favorecendo a sua utilização dentro da prática tradutória no que tange ao levantamento de traços e a formulação de bancos e glossários, etc.

Nas palavras de Berber Sardinha, Baker, por sua vez,

[...] vê o *corpus* eletrônico como um instrumento revolucionário, que permite enxergar aspectos da linguagem do texto traduzido em particular, de modo muito mais rico e abrangente do que por outros meios (BERBER SARDINHA, 2004, p. 44).

Para Camargo (2005), os *corpora* fornecem evidências de como as palavras são empregadas, das possibilidades de como traduzir uma determinada palavra ou segmento textual, e abrem outras perspectivas sobre o processo e a natureza da tradução.

Os estudos da tradução baseados em corpus têm contribuído, de forma dinâmica, para os estudos da tradução como um todo, uma vez que os dados podem ser distribuídos e manipulados de vários modos, por meio de métodos e técnicas diferentes de processamento da linguística de corpus utilizando lista de palavras, palavras-chave e concordâncias, que permite ao analista observar ocorrências, compará-las, aceitar ou refutar hipóteses (CAMARGO, 2007, p. 04).

Baker (1993) reconhece a tradução enquanto espaço diferencial, que deve ser privilegiado na cultura de chegada,

[...] considera a tradução como objeto de estudo *per se*, e elege, como quadro metodológico para a pesquisa, a abordagem da linguística de corpus (CAMARGO, 2007, p. 4, grifo da autora).

A pesquisadora sugere que:

[...] a tarefa mais importante que aguarda a aplicação das técnicas do corpus nos estudos da tradução [...] é a elucidação da natureza do texto traduzido como um evento comunicativo mediado (BAKER, 1993, p. 243).

Dessa forma, o uso de *corpus* nos estudos da tradução se faz importante, pois possibilita, dentro do âmbito tradutório, a reflexão de questões analíticas sobre o texto original (TO) e o texto traduzido (TT), bem como ajuda no entendimento de questões como a escolha de determinados itens lexicais, amplia o campo de trabalho do tradutor, fornecendo uma gama de possibilidades até então desconhecidas ou às quais o tradutor poderia simplesmente não recorrer em seu texto. Essa possibilidade não substitui o serviço do tradutor, assim como a tradução automática não faz, mas, aliado aos mecanismos computacionais, o uso dos *corpora* nas traduções pode melhorar e enriquecer todo o processo.

Metodologia

A partir do *corpus* da obra *Charlie and the Chocolate Factory* (2007), de Dahl, e de sua respectiva tradução para o português *A Fantástica Fábrica de Chocolate* (2014), realizada por Vainer, analisamos a composição dos elementos mágicos com base no uso do conjunto do léxico de maior frequência.

Inicialmente, realizamos, com o auxílio da ferramenta *WordList* do *software WordSmith Tools* (versão 6.0), o levantamento do arcabouço lexical de maior frequência do *corpus* em questão, selecionando as palavras que fazem parte da composição dos elementos fantástico.

Das listas produzidas, elencamos cinco itens lexicais que remetem ao fantás-

tico e se complementam: *Wonka*, *Charlie*, *Chocolate (factory)* *Oompa* e *Loompa*, bem como suas traduções “Wonka”, “Charlie”, “Chocolate” (fábrica), “Umpa” e “Lumpa”.

Com base nesses dados, passamos a buscar, utilizando a ferramenta *Concord*, as palavras selecionadas para análise em seus respectivos contextos de uso, procurando verificar possíveis relações que estabelecem entre si na constituição de elementos fantásticos, na obra de Dahl em Inglês e Português.

Análise dos dados

A seguir, passamos a analisar as informações do *corpus* principal de nossa investigação. Na Tabela 1, apresentada a seguir, encontram-se os dez itens mais frequentes no TO.

Tabela 1 – Listagem dos itens lexicais de maior frequência presentes no TO *Charlie and the Chocolate Factory*, de Roal Dahl

Palavra	Frequência	%
<i>Wonka</i>	297	0,95
<i>Charlie</i>	224	0,71
<i>Chocolate</i>	130	0,41
<i>Factory</i>	77	0,25
<i>Oompa</i>	64	0,20
<i>Golden</i>	55	0,18
<i>Gum</i>	53	0,17
<i>Ticket</i>	53	0,17
<i>Children</i>	52	0,17
<i>Boy</i>	42	0,13

Fonte: elaborada pelas autoras.

Na sequência, a Tabela 2 apresenta os dez itens lexicais de maior frequência no TT.

Tabela 2 – Listagem dos itens lexicais de maior frequência presentes no TT *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, por Dulce H. Vainer

Palavra	Frequência	%
Wonka	302	1,13
Charlie	242	0,91
Chocolate	150	0,56
Fábrica	81	0,30
Cupom	62	0,23
Umpa	62	0,23
Chicletes	48	0,18
Crianças	45	0,17
Lumpas	42	0,16
Elevador	41	0,15

Fonte: elaborada pelas autoras.

Em primeira instância, podemos perceber que *Wonka*, o personagem principal, que traz toda a magia para a história, foi mantido como o item de maior frequência nas duas obras, tendo sido utilizado mais vezes no TT do que no TO (297 ocorrências no TO e 302 ocorrências no TT).

O mesmo ocorre com *Charlie*, o herói da história, (frequência de 224 vezes no TO e de 242 no TT), com *chocolate* (frequência de 130 vezes no TO e de 150 no TT) e com *factory* (77 ocorrências), o lugar em que a fantasia da obra acontece, e “fábrica” (81 ocorrências).

Seguindo esses dados, iniciamos a seleção dos fatores a serem explorados, levando em consideração o gênero literário do *corpus* de estudo: a Literatura Infantil Fantástica.

Conforme ressaltamos no primeiro capítulo, Coelho (2000) afirma que essa matéria literária, a Literatura Infantil Fantástica, caracteriza-se pela duplicidade do abstrato associado ao concreto, dessa forma, temos ideias, sentimentos, emoções e experiências acontecendo em nossa realidade, assim, transformando-se em linguagem e em palavras, que são transmitidas em um suporte físico. Isso é o que o TO e o TT fazem: o mundo real existe e, para alguns, como o personagem principal *Charlie*, chega a ser cruel, mas, dentro da fábrica de chocolates e com a figura de *Willy Wonka*, tudo aquilo que o menino sonha, todas as suas ideias acontecem de fato; e, por meio do suporte linguístico, o livro transporta os leitores para um novo mundo em que a fantasia cria aquilo que existe somente no imaginário, na realidade dos personagens, distanciando-se totalmente do cotidiano e levando os leitores a explorarem um ambiente novo e desconhecido.

Wonka

Willy Wonka é o dono da fábrica de chocolate, e, com isso, toda a magia existente no livro é originária de suas ideias e criações. Uma vez que o fantástico consiste no escape do mundo real para o imaginário, *Wonka* é quem cria o mundo em que essa fuga acontece, o personagem é a própria Fantasia, tornando-se, assim, o item lexical mais frequentemente utilizado. Com a finalidade de comprovarmos esse argumento, selecionamos dois

trechos de exemplos em que o vocábulo *Wonka* é encontrado no *corpus* do TO, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Trechos com a palavra *Wonka* no TO

‘Come to bed, my darling,’ said Charlie’s mother. ‘Tomorrow’s your birthday, don’t forget that, so I expected you’ll be up early to open your present’. ‘A **Wonka** chocolate bar!’ cried Charlie. ‘It is a **Wonka** bar, isn’t it?’ ‘Yes, my love,’ his mother said. ‘Of course it is.’

‘Choose a button!’ said Mr. **Wonka**. ‘The two *children* may press one *button* each. So take your pick! Hurry up! In every room, something delicious and wonderful is being made.’

Fonte: elaborado pelas autoras.

No primeiro excerto, temos um diálogo do personagem *Charlie* com sua mãe sobre qual será seu presente de aniversário: uma barra de chocolate *Wonka*. Nesse caso, a palavra *Wonka* não se refere ao personagem *Willy Wonka*, mas sim ao produto de sua fábrica, uma barra de chocolate. Essa barra de chocolate poderia ser comum para a maioria das pessoas, mas não para *Charlie*, pois uma vez que as condições financeiras de sua família eram precárias, o menino passava o ano todo sonhando/fantasiando com os chocolates *Wonka* e ganhava esse presente uma única vez, em seu aniversário. Se *Wonka* não está presente para ser o fantástico, ele propicia com suas criações um momento maravilhoso no cotidiano.

Já no segundo trecho, temos uma fala de *Willy Wonka* para as crianças durante a visita na fábrica: *Wonka* explica que cada criança tem direito a

apertar um botão do elevador que leva para uma das salas, onde algo delicioso e maravilhoso está sendo feito, e elas devem fazer suas escolhas rápido. Os personagens estão dentro do gigantesco elevador que os leva para qualquer lugar na fábrica, e o uso dos adjetivos *delicious* e *wonderful* na oração ilustra a imagem que construímos, ao longo da história, do lugar: delicioso e maravilhoso. A seguir, trazemos os excertos que correspondem a esses trechos no TT:

Quadro 2 – Trechos com a palavra “Wonka” no TT

– Hora de ir para a cama, filho – disse a mãe de Charlie. – Amanhã é seu aniversário, não esqueça, acorde cedinho para abrir o presente.

– Um tablete de chocolate **Wonka**! É chocolate **Wonka**, não é? – exclamou Charlie.

– É sim, meu filho. Claro que é!

– Escolha um botão. Cada uma das *crianças* pode escolher dois *botões*. Escolham. Depressa! Em cada sala há alguma coisa deliciosa e maravilhosa sendo feita.

Fonte: elaborado pelas autoras.

É visível, nos dois trechos, que a tradutora manteve-se próxima à ideia dos diálogos e às escolhas dos itens lexicais com relação à obra original, mas optou por deixá-los mais dinâmicos, tornando a leitura fluída, como, por exemplo: no primeiro trecho manteve-se o uso de “Wonka”, assim como no TO, pois tal fator não afeta a leitura, ao contrário, intensifica a animação do garoto com o presente. A tradutora também modificou somente o início do trecho, uma vez que há, no TO, o uso das expressões *said*

Charlie's mother e his mother said, enquanto, na tradução, temos um diálogo sequencial entre mãe e filho, evitando a repetição.

No segundo excerto, não temos o uso de “Wonka”, pois, como se trata de um diálogo entre “Willy” e os visitantes, há uma sequência nas falas; e essa identi-

ficação é realizada no trecho precedente, subentendendo-se, assim, que o dono da fábrica é quem está falando.

Ao analisarmos um terceiro exemplo, tanto do TO, quanto do TT, temos a descrição física do personagem *Wonka*, a imagem que as crianças criam em seus subconscientes:

Quadro 3 – Trecho sobre o personagem *Wonka* no TO e no TT

Mr. **Wonka** was standing all alone just inside the open gates of the factory. And what an *extraordinary little man* he was!
He had a black top hat on his head.
He wore a tail coat made of beautiful plum-colored velvet.
His trousers were bottle green.
His gloves were pearly grey.
And in one hand he carried a fine gold-topped walking cane.
Covering his chin, there was a small, neat, pointed black beard – a goatee. And his eyes – his eyes were most *marvelously bright*. They seemed to be sparkling and twinkling at you all the time. The whole face, in fact, was alight with *fun* and *laughter*.
And oh, how clever he *looked*! How *quick* and *sharp* and *full of life*! He kept making quick jerky little movements with his head, cocking it this way and that, and taking everything in with those *bright twinkling* eyes. He was like a squirrel in the quickness of his movements, like a quick clever old squirrel from the park.

Sr. **Wonka** estava ali, sozinho, do lado de dentro dos portões abertos da fábrica. Era um *homenzinho incrível*! Na cabeça, uma cartola preta.
Estava com um belo fraque de veludo cor de ameixa.
Suas calças eram verde-garrafa.
Suas luvas eram cinza-pérola.
E, numa das mãos, segurava uma bengala com castão de ouro.
Cobrindo o queixo, tinha uma barbicha preta e pontuda – um cavanhaque. Seus olhos – seus olhos eram *incrivelmente brilhantes*. Pareciam estar o tempo todo faiscando e cintilando para as pessoas. De fato, todo o rosto dele era iluminado de *alegria e felicidade*.
E como parecia *esperto*! Era *rápido, decidido e cheio de vida*! Começou a fazer movimentos rápidos com a cabeça, balançando-a de um lado para outro, observando tudo com aqueles *olhinhos brilhantes*. Com aqueles movimentos rápidos parecia um esquilo, um daqueles velhos esquilos ágeis e espertos do parque.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Vimos que a Literatura Infantil Fantástica propicia a fuga para o imaginário e, com esse propósito, Dahl criou a figura de *Willy Wonka*. Ao analisarmos o personagem, podemos perceber que todos os

elementos foram criados com a finalidade de fazer dele o porta voz da fantasia, quem faz tudo acontecer. Seu nome, na realidade, é Willian, assim como o de seu pai, mas, por ter fugido de casa e sempre

ter sentido medo da figura paterna, o personagem adota o apelido *Willy*, o que, além de mostrar a recusa em aceitar o nome completo, demonstra o seu lado infantil, que se nega a envelhecer. Podemos comprovar esse pensamento com o início do trecho, em que o narrador afirma que *Wonka* era *extraordinary little man*, no TO, e, no TT, diz que ele era um “homenzinho incrível”. O uso da adjetivação e do diminutivo, nos dois casos, caracteriza o personagem como sendo pequeno, o que, unido ao nome, torna-o quase uma criança, o que ajuda a construir sua personalidade extraordinária, incrível, mítica e mágica.

Na sequência, temos a descrição de seu vestuário, em que a escolha dos substantivos que compõem a sua figura reafirmam sua excentricidade: *Wonka* usava uma cartola preta, um terno de veludo cor de ameixa, calças verdes e luvas cinzas peroladas, além de carregar uma bengala com a parte superior, o castão, dourado. A mistura de cores, que podemos considerar como extravagância, demonstra sua personalidade e faz as crianças prestarem atenção em sua figura. Além da sua caracterização e de seus olhos brilhantes, ele era alegre, transmitia felicidade, era rápido, ágil e cheio de vida, comportamentos normalmente atípicos em adultos.

Se a Literatura Infantil é destinada aos pequenos leitores, *Wonka*, o *Willy* que nunca cresceu, é quem chama a atenção dos leitores dessa literatura; se o fantástico precisa de elementos que fujam do

real, saiam do cotidiano, *Wonka* é um desses elementos. Por mais que ele possa parecer estranho, torna-se um estranho que cativa com seu jeito estapafúrdio e suas ideias malucas. Une seu nome e sua caracterização física juntamente com suas características psicológicas e convida-nos a entrar em seu mundo particular. Sendo assim, somos levados a viver a fantasia da obra, com sua figura nos guiando ao longo dessa viagem.

Charlie

Charlie é o herói da história. Sua família vive em condições precárias, e ele nunca reclama de nenhum dos problemas, sempre se adapta a todas as situações, suas melhores conversas com os seus avós são sobre a fábrica de chocolate do Sr. *Wonka*, e seu presente de aniversário é sempre uma barra de chocolate. Com a sorte do destino, encontra uma moeda e consegue o último cupom dourado para visitar o tão sonhado lugar. Enquanto todas as crianças arrumam problemas ao longo da visita, devidos às atitudes que refletem os seus comportamentos, *Charlie* é o último que resta e, como gratificação por seu bom comportamento e coração, herda a fábrica do Sr. *Wonka*.

Assim, *Charlie* torna-se o segundo item lexical mais frequente na obra. Enquanto podemos analisar *Wonka* como o criador do fantástico, temos em *Charlie* a criança comum que vivencia e recebe os itens do imaginário, como podemos ver no Quadro 4.

Quadro 4 – Trechos com a palavra *Charlie* no TO

Only once a year, on his birthday, did **Charlie** Bucket ever get to taste a bit of chocolate. The whole family saved up their money for that special occasion, and when the great day arrived, **Charlie** was always presented with one small chocolate bar to eat all by himself. And each time he received it, on those marvelous birthday mornings, he would place it carefully in a small wooden box that he owned, and treasure it as though it were a bar of solid gold; and for the next few days, he would allow himself only to look at it, but never to touch it. Then at last, when he could stand it no longer, he would peel back a *tiny* bit of the paper wrapping at one corner to expose a *tiny* bit of chocolate, and then he would take a *tiny* nibble – just enough to allow the lovely sweet taste to spread out slowly over his tongue. The next day, he would take another tiny nibble, and so on, and so on. And in this way, **Charlie** would make his sixpenny bar of birthday chocolate last him for more than a month.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Podemos perceber, no excerto, que o pequeno *Charlie* tinha uma vida difícil e que o chocolate já era, para ele, um escape de seu cotidiano, tendo em vista que era algo a que ele tinha acesso apenas uma vez ao ano e que conseguia fazer uma pequena barrinha de chocolate durar mais que um mês.

Quando verificamos o “papel” da Literatura no universo infantil, notamos que, até certo ponto, ela auxilia o leitor (criança) a realizar as associações de sua realidade com o mundo da ficção, experienciando vivências que não seriam talvez plausíveis em sua história. Isso auxilia o leitor a categorizar valores sociais, a refletir sobre suas ações e consequências. *Charlie* é, por conseguinte, aquele que direciona a leitura, a visão pela qual a criança irá seguir a narrativa.

Salientamos, também, que entre as escolhas da tradutora em relação aos nomes dos personagens, *GrandPa Joe* se tornou “vovô José”, *Oompa-Loompas* transformaram-se em “Umpa-Lumpas”. Assim, Vainer fez com os demais nomes da obra, tanto dos adultos quanto das crianças, exceto com *Willy Wonka* e *Charlie Bucket*.

Acreditamos que a opção por manter o nome das personagens principais é parte do processo de sua construção. *Willy Wonka* continua “Willy Wonka”, porque ele é excepcional e seu nome faz parte de sua caracterização; já *Charlie* não é traduzido nem modificado exatamente pelo fato de ser diferente das outras crianças. Sendo assim, em Língua Portuguesa, parece-nos que esses personagens assumem ainda mais seus papéis dentro do constructo da ilusão. Há também a questão do sentido implícito nos nomes dos outros personagens, o qual é possivelmente mantido pelas opções de tradução do TT.

Dahl cria em *Charlie* um modelo com o qual a maioria das crianças pode se identificar, por seus sonhos, por seus desejos, por sua paixão pelo chocolate. Seu bom comportamento e sua educação servem também como uma lição de moral implícita do autor: se as crianças forem como qualquer um dos outros personagens infantis da história, ou seja, mal-educadas, mimadas, gulosas, egoístas, não conseguirão chegar, sequer, ao final da visita; somente com a bondade de coração de *Charlie* poderão vencer, como o próprio *Willy Wonka* afirma:

Quadro 5 – Trecho sobre o personagem *Charlie* no TO e no TT

'Listen,' Mr. Wonka said, 'I'm an old man. I'm much older than you think. I can't go on forever. I've got no children of my own, no family at all. So who is going to run the factory when I get too old to do it myself? *Someone's* got to keep it going – if only for the sake of the Oompa-Loompas. Mind you, there are thousands of clever men who would give anything for the chance to come in and take over from me, but I don't want that sort of person. I don't want a grown-up person at all. A grown-up won't listen to me; he won't learn. He will try to do things his own way and not mine. So I have to have a child. I want a *good sensible loving child*, one to whom I can tell all my most precious sweet-making secrets – while I am still alive.'

– Escute – replicou o Sr. Wonka –, já sou um homem velho. Muito mais velho do que vocês imaginam. Não vou viver para sempre. Não tenho filhos nem família.

Quem vai tomar conta da fábrica quando eu não conseguir mais fazê-lo? *Alguém* tem que mantê-la, nem que seja só pelos umpa-lumpas. É claro que há milhares de homens inteligentes que dariam tudo para ficar com a fábrica, mas não quero esse tipo de pessoa. Não quero um adulto, que não me escutaria, não aprenderia nada e iria fazer as coisas do jeito dele e não do meu. Prefiro uma criança. *Uma criança boa, sensata, carinhosa*, a quem eu possa contar todos os meus segredos mais doces e preciosos, enquanto ainda estiver vivo.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Wonka buscava uma *good sensible loving child*, ou seja, “uma criança boa, sensata, carinhosa” [tradução nossa] e encontra tudo isso em *Charlie*. O personagem infantil é fundamental para a construção da história e a inserção desta no gênero Literatura Infantil Fantástica. Se o fantástico consiste em sair do cotidiano e ir para o patamar imaginário, *Charlie* experimenta esse imaginário e leva-nos junto consigo para essa aventura; tem, ao decorrer do livro, pensamentos e questionamentos que coincidem com os dos leitores. Ao fim, o personagem deixa de ser o pobre *Charlie Bucket*, para se tornar o sucessor de *Willy Wonka*, e mostra às crianças que, a partir de bondade, sensatez, sensibilidade e carinho, elas podem conseguir coisas inimagináveis e mudar toda a sua história de vida.

Chocolate/Factory

A partir dos usos de *chocolate* e *factory* ao longo do *corpus* do TO, podemos analisar os itens separados e unificados.

Chocolate ocorre 130 vezes na TO, o que representa 0,41% da carga lexical da obra, podendo ser considerado como o substantivo sobre o qual todo o texto se constrói, resultando em um universo fantástico, visto que o que leva *Charlie* à fábrica de *Wonka* é a sua paixão pelo doce; e o que faz a fábrica funcionar e acontecer com toda a magia dentro dela é o fascínio de *Wonka* também pelo doce. Podemos ver os exemplos do uso de *chocolate* no quadro abaixo:

Quadro 6 – Trechos com a palavra *chocolate* no TO

Walking to school in the mornings, Charlie could see great slabs of **chocolate** piled up high in the shop windows, and he would stop and stare and press his nose against the glass, his mouth watering like mad. Many times a day, he would see other children taking bars of creamy **chocolate** out of their pockets and munching them greedily, and *that*, of course, was *pure torture*.

'*There!*' cried Mr. Wonka, dancing up and down and pointing his gold-topped cane at the great brown *river*. 'It's all **chocolate**! Every drop of that river is hot melted **chocolate** of the finest quality. The very finest quality. There's enough **chocolate** in there to fill every bathtub in the entire country! And all the swimming pools as well! Isn't it *terrific*? And just look at my pipes! They suck up the **chocolate** and carry it away to all the other rooms in the factory where it is needed! Thousands of gallons an hour, my dear children! Thousands and thousands of gallons!'

Fonte: elaborado pelas autoras.

Assim como *Charlie* amava *chocolate*, podemos ver o fascínio do *Willy Wonka* pela guloseima no trecho em que ele descreve uma área de sua fábrica: dançando com a sua bengala, expunha para as crianças o que estava ao seu redor, de um lado, o enorme rio marrom, em que cada gota era feita de chocolate derretido da melhor qualidade. Esse rio daria para encher cada banheira em todo o país e todas as piscinas, o que para ele era *fantástico*.

Nos dois excertos anteriores, vemos o chocolate como o elemento central do fantasioso, uma vez que *Wonka* cria um novo mundo repleto de mágica, e *Charlie* entra nesse mundo novo e leva-nos junto em sua viagem. Se o chocolate nos abre as portas para um universo, temos, na escolha do vocábulo *factory*, a criação

desse novo lugar repleto de encanto. O vocábulo ocorre 77 vezes na obra, o que representa 0,21% de sua carga lexical.

Nesses dados, podemos perceber que *factory* foi usada principalmente com *chocolate* e *Wonka's*, em que ambas unificam dois itens já analisados anteriormente e designam o ambiente em que a fantasia e a magia da obra ocorrem: *a fábrica de chocolate Wonka*, como pode ser exemplificado no quadro seguinte, que une os dois casos:

Quadro 7 – Trecho com os termos *chocolate* e *factory* no TO

And it wasn't simply an ordinary enormous **chocolate factory**, either. It was the largest and most famous in the whole world! It was **WONKA'S FACTORY**, owned by a man called Mr. Willy Wonka, the greatest inventor and maker of chocolates that there has ever been. And what a tremendous, marvelous place it was! It had huge iron gates leading into it, and a high wall surrounding it, and smoke belching from its chimneys, and strange whizzing sounds coming from deep inside it. And outside the walls, for half a mile around in every direction, the air was scented with the heavy rich smell of melting chocolate!

Fonte: elaborado pelas autoras.

O narrador nos explica que aquela não era só uma grande manufatura como as outras, aquela era *a fábrica de chocolate Wonka*, pertencente a um homem chamado *Willy Wonka*, o maior inventor e fabricante de chocolates que já existiu. Além disso, era um lugar enorme e maravilhoso. Tinha portões de ferro, um muro que cercava todo o seu redor; soltava fumaça de suas chaminés; havia uns zumbidos estranhos que vinham de dentro dela; e, fora das paredes, por

mais de meia milha ao seu redor, o ar de todas as direções era perfumado com um intenso cheiro de chocolate derretido.

Nesse momento da obra, somos apresentados àquele que será o futuro destino fantástico de *Charlie*, a *fábrica Wonka*, e que nos proporcionará o escape de um mundo cotidiano para outro, rico em detalhes. Parece-nos que, no âmbito do *fantástico*, a própria *fábrica* ganha características mágicas, chegando mesmo a assumir uma identidade como entidade dentro da cidade. É a *fábrica* que move a economia daquela sociedade, mas não somente isso, ela constitui as identificações de todas as pessoas da cidade, compõe as relações e os sentidos das existências dos indivíduos e, mesmo, dita a forma como a estrutura urbana se irradia a seu redor, como um ser vivo.

No TT, a palavra “chocolate” foi utilizada 150 vezes, 0,56% da carga léxica da obra e, ao compararmos com o uso no TO, 130 vezes, percebemos que Dulce H. Vainer utilizou a palavra 20 vezes mais. Assim, no próximo quadro, vemos um dos casos em que o mesmo item lexical aparece mais vezes no TT do que no TO:

Quadro 8 – Trecho com a palavra *chocolate* no TO e no TT

Mr. Gloop was absolutely right. For suddenly there was a shriek, and then a splash, and into the river went Augustus Gloop, and in one second he had disappeared under the **brown surface**.

Sr. Glupe tinha razão. Na mesma hora escutaram um guincho, depois um ploft, e lá se foi Augusto Glupe para dentro do rio, e em um segundo tinha afundado no **chocolate**.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nesses dois exemplos, podemos ressaltar dois pontos: o nome do personagem que aparece na oração e a alteração no final da frase que proporciona a inserção da palavra “chocolate”. Como falamos no tópico anterior, Dulce H. Vainer traduziu o nome dos personagens a partir de dois aspectos, utilizando nomes que fossem conhecidos ao seu público-alvo e transformando o som da pronúncia do nome, no TO, na escrita do TT, e podemos ver essas duas situações elencadas nesse trecho: primeiro Mr. *Gloop* se torna Sr. “Glupe” e, depois, *Augustus Gloop* se torna “Augusto Glupe”; o sobrenome dos personagens, por mais que tenham grafias diferentes, são sonoramente iguais, e o nome do garoto deixa de ser estrangeiro, *Augustus*, e torna-se brasileiro, “Augusto”. O segundo elemento que podemos ressaltar nesse trecho é a escolha de palavras que a tradutora faz no segundo período da oração: *and in one second he had disappeared under the brown surfasse*, Roald Dahl escreveu que, em um segundo, ele (*Augustus Gloop*) tinha desaparecido debaixo da superfície marrom, e a tradutora prefere dizer que “e em um segundo tinha afundado no **chocolate**”. Nos dois casos, temos o uso do verbo no presente perfeito, mas, em vez de falar que o garoto havia “desaparecido” debaixo da “superfície marrom” – o rio de chocolate –, a tradutora prefere facilitar o processo de leitura e dizer que o garoto havia “afundado” no “chocolate”, simplificando para o seu leitor.

A palavra “fábrica”, por sua vez, não sofreu grandes alterações ao longo da obra e, enquanto no TO foi utilizada 77 vezes, no TT foi utilizada 81 vezes, o que representa 0,30% da carga lexical, e, ao buscarmos, com o auxílio da ferramenta *Concord*, as combinatórias do TT, chegamos ao mesmo ponto: a *fantástica fábrica de chocolate Wonka*.

Assim como no TO, o item “fábrica” é acompanhado de *Wonka* e *chocolate*, mas, no caso do TT, temos um termo adicional: *fantástica*. Podemos entender o uso do adjetivo como objeto de caracterização do ambiente, uma vez que a fábrica de chocolate Wonka é fantástica e é o local em que toda a fantasia acontece, por isso unificamos os dois itens lexicais em nossa análise, como podemos ver no quadro seguinte:

Quadro 9 – Trecho com os termos “fábrica” e “chocolate” no TT

E não era só uma **fábrica de chocolate** imensa como as outras. Era a **FÁBRICA WONKA**, que pertencia a um homem chamado Willy Wonka, o maior inventor e fabricante de chocolates que jamais existiu. Era uma **fábrica magnífica, maravilhosa!** Tinha enormes portões de ferro, era toda cercada por um muro gigantesco, soltava nuvens de fumaça pelas chaminés, e zumbidos estranhos saíam de dentro dela. Um cheiro forte e delicioso de chocolate derretido se espalhava por todos os lados, a muitos quilômetros além de seus muros!

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao longo do texto, dificilmente “fábrica” é um item utilizado sozinho, justamente pelo ambiente não se tratar de um local simples ou comum. Como ve-

mos nesse trecho, a fábrica de chocolate *Wonka* era “magnífica”, “maravilhosa” e o portal para um novo mundo, pois, uma vez que a obra se destina aos pequenos leitores e tem como finalidade distanciá-los do cotidiano, eles podem encontrar nessa fábrica todos os seus maiores desejos em forma de doces: rio de calda de chocolate quente, quebra-queixos que duram para sempre, a televisão que consegue transferir um tablete de chocolate de um lugar para outro e todas as outras invenções de *Willy Wonka* que mexem com o imaginário infantil.

Descobrimos que Roald Dahl era um apaixonado por chocolate ao levantarmos seus dados biográficos e, por isso, orquestrou todos os elementos de sua obra com maestria, a fim de que pudesse convencer e conquistar todos os tipos de leitores, sendo eles crianças ou adultos: fez de *Willy Wonka* um guia convincente, transformou *Charlie* em uma criança cativante e fez com que seus leitores acreditassem que todos os desejos poderiam ser encontrados no interior da *fábrica*, distanciando o cotidiano com um ambiente que, de fato, pode existir, afinal, fábricas de chocolate existem no mundo todo, mas que se transforma em um ambiente mágico a partir de criações e invenções de *Wonka*, inexistentes na vida real, e que se complementa com a magia dos funcionários, os *Oompa-Loompas*.

Oompa/Loompa

Na sequência dos itens lexicais mais frequentes ocorridos no TO, levantados com o auxílio das ferramentas *WordList* e *KeyWords*, do *WordSmith Tools*, temos *Oompa* com 62 usos. No entanto, como *Oompa* é o nome que Roald Dahl deu para suas criaturinhas fictícias, temos a criação, também, de um nome composto: *Oompa-Loompa*, o qual pode ser flexionado em *Oompa-Loompas*, quando esses aparecem em grupos. *Loompas*, como também visto na lista anterior, ocorreu 42 vezes na obra original, o que representa 0,13% da obra, enquanto *Loompa* ocorreu 21 vezes, somente 0,07% da obra, e, unindo os dois usos, temos a mesma frequência de *Oompa*.

Os *Oompa-Loompas* são os pequenos seres que trabalham para *Wonka* na fábrica e que, a fim de alimentarem a fantasia da obra, foram importados diretamente de *Loompaland* e falam o seu próprio idioma, o *Oompa-Loompish*. Se o *chocolate* é o objeto de fascínio, *Wonka* é o criador da fantasia, e a *fábrica* é onde a magia acontece, os *Oompa-Loompas* são os ajudantes de *Wonka* em toda essa missão e trazem as lições de moral sobre o mau comportamento das crianças, presentes na grande maioria das histórias infantis, conforme apontado por Coelho (2000).

A teoria voltada à Literatura Infantil aponta que o uso desse tipo de texto com os jovens leitores não somente favorece uma função “pedagógica”, mas vai muito

além, entrando no universo da formação da moralidade e do conhecimento de mundo da criança, permitindo que ela faça conexões entre a realidade e a ficção e compreenda possíveis relações e ensinamentos que estão por trás de cada composição textual.

No quadro seguinte há o uso tanto de *Oompa-Loompa* quanto de *Oompa-Loompas*, assim como um pouco da história e a descrição desses personagens:

Quadro 10 – Trechos com os termos *Oompa-Loompa(s)* no TO

[...] And they were living on green caterpillars, and the caterpillars tasted revolting, and the **Oompa-Loompas** spent every moment of their days climbing through the treetops looking for other things to mash up with the caterpillars to make them taste better – red beetles, for instance, and eucalyptus leaves, and the bark of the *bong-bong* tree, all of them beastly, but not quite so beastly as the caterpillars. Poor little **Oompa-Loompas**! The one food that they longed for more than any other was the cacao bean. But they couldn't get it. An **Oompa-Loompa** was lucky if he found three or four cacao beans a year. But oh, how they craved them. They used to dream about cacao beans all night and talk about them all day. [...]

The **Oompa-Loompa** bowed and smiled, showing beautiful white teeth. His skin was rosy-white, his long hair was golden-brown, and the top of his head came just above the height of Mr. Wonka's knee. He wore the usual deerskin slung over his shoulder.

Fonte: elaborado pelas autoras.

No primeiro excerto, *Willy Wonka* está contando sobre como encontrou esses pequeninos no lugar em que moravam,

Loompaland: eles se alimentavam de lagartas verdes, que tinham um gosto horrível, e, assim, os *Oompa-Loompas* passavam o dia vasculhando a copa das árvores em busca de alguma outra coisa para misturar com as lagartas, a fim de que ficassem com um gosto um pouco melhor. Mas, se tinha uma comida que eles desejavam mais do que qualquer coisa, eram as sementes de cacau, muito difíceis de encontrar. Um *Oompa-Loompa* ficava satisfeito se conseguisse achar de três a quatro sementes de cacau por ano. Assim, eles sonhavam com as sementes e falavam sobre elas o dia todo.

No segundo trecho, temos uma descrição física do *Oompa-Loompa* que, após ser chamado por *Wonka*, faz uma reverência e sorri, mostrando os seus dentes brancos. Sua pele era cor-de-rosa clara, seus longos cabelos eram castanho-dourado e sua cabeça ficava na altura dos joelhos do Sr. *Wonka*. Além disso, o *Oompa-Loompa* tinha uma pele de veado pendura no ombro.

Para sua tradução, Dulce H. Vainer optou por transformar *Oompa-Loompa* em “Umpa-Lumpa”, escolheu alterar a grafia do nome dos personagens, mas manteve a sonoridade da nomenclatura, transportando o som do inglês para a grafia em português, assim como mencionamos anteriormente que a tradutora fez com os demais nomes ao longo da obra. Dessa forma, por se tratar da construção de um nome composto, analisamos os dois vocábulos juntos, assim como em relação ao TO.

De todos os itens analisados até o momento, os presentes neste tópico são os únicos cuja frequência é a mesma nas duas obras: “Umpa” foi utilizado 62 vezes, 0,23% da carga lexical do TT, “Lumpas”, 42 vezes (0,16%) e o singular, “Lumpa”, 19 vezes (0,07%). Podemos ver essas semelhanças nos dois trechos do quadro anterior, mas, neste caso, foram retirados do *corpus* da obra traduzida, *A Fantástica Fábrica de Chocolate* (2014):

Quadro 11 – Trechos com os termos “Umpa-Lumpa(s)” no TT

[...] Os **umpas-lumpas** alimentavam-se de lagartas verdes, que têm um gosto horrível, e eles passavam o dia todo vasculhando as copas das árvores procurando alguma outra coisa para misturar com as lagartas, para elas ficarem com um gostinho um pouco melhor – por exemplo, besouros vermelhos, folhas de eucaliptos, e cascas de *certas* árvores, tudo muito ruim, mas não tão ruim quanto as lagartas. Coitadinhos dos **umpas-lumpas**! A comida que eles mais desejavam eram sementes de cacau. Mas não conseguiam encontrar! Um **umpas-lumpa** dava-se por satisfeito se conseguisse achar três ou quatro sementes de cacau por ano. E era a coisa que mais almejavam! Sonhavam com cacau a noite toda e durante o dia só falavam em cacau [...]

O **umpas-lumpa** fez uma reverência e sorriu, mostrando seus dentes lindos, branquinhos. Sua pele era cor-de-rosa clara, seus cabelos castanhos dourados e sua cabeça chegava bem na altura dos joelhos do Sr. *Wonka*. Usava uma pele de veado sobre os ombros.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Verificamos que, nos dois excertos, a tradutora manteve o TT próximo, em grande parte, ao TO, mas realizou duas alterações. No primeiro trecho, no TO, Roald Dahl havia escrito que

os personagens procuravam por cascas de *bong-bong tree*, o que podemos considerar como um tipo específico de árvore que também foi criada pelo autor; já Dulce H. Vainer opta por dizer que procuravam pelas cascas de “certas árvores”, sem especificar quais. Outro detalhe importante que podemos ressaltar e que está presente nos dois trechos é a escolha da tradutora também em relação à sua tradução de *Oompa-Loompas*: na obra original, tanto no singular quanto no plural, os termos são escritos com as iniciais maiúsculas, indicando que este é o nome dos personagens; já na tradução, temos “umpa-lumpas”, com as iniciais minúsculas, o que resulta no entendimento de que, enquanto no TO esse é o nome dos personagens, no TT, trata-se do nome não dos personagens, mas da espécie deles, que, conseqüentemente, serve para nomeá-los.

Como a obra trata-se de Literatura Infantil Fantástica, Roald Dahl cria essas criaturas com a finalidade de complementarem as duas características principais do gênero que viemos destacando ao longo do trabalho: são criaturas inexistentes, mas que, naquele contexto, não possuem sua existência questionada pelas crianças, exatamente pelo fato de pertencerem e completarem aquele ambiente mágico e fantasioso. Não é preciso explicar, eles existem e elevam a obra a um patamar ainda mais distante da realidade, uma vez que a existência dos personagens

é confirmada, eles tornam as morais, características das histórias infantis, explícitas, utilizando suas canções para falarem sobre o mau comportamento das crianças e o resultado deste, como veremos no tópico seguinte.

As canções dos Oompa-Loompas

Ao longo da obra *Charlie and the Chocolate Factory* (2007), de Roald Dahl, e de sua respectiva tradução, *A Fantástica Fábrica de Chocolate* (2014), realizada por Dulce H. Vainer, deparamo-nos, ao final de alguns capítulos, com as canções dos *Oompa-Loompas* sobre os incidentes que ocorrem com os personagens infantis da obra. Podemos entender que essas canções têm como objetivo realizar uma reflexão sobre o personagem e sobre o que o levou a essa trágica situação. Consideramo-las como uma lição de moral, característica das histórias infantis, que refletem sobre o mau comportamento, aquele que não deve servir de exemplo nem ser seguido pelo público-alvo da obra: as crianças.

Quadro 12 – Trechos com canções dos *Oompa-Loompa(s)* no TO e no TT

<p><i>'Augustus Gloop! Augustus Gloop! The great big greedy nincompoop! How long could we allow this beast To gorge and guzzle, feed and feast On everything he wanted to? Great Scott! It simply wouldn't do! However long this pig might live, We're positive he'd never give Even the smallest bit of fun Or happiness to anyone. So what we do in cases such As this, we use the gentle touch, And carefully we take the brat And turn him into something that Will give great pleasure to us all – A doll, for instance, or a ball, Or marbles or a rocking horse. But this revolting boy, of course, Was so unutterably vile, So greedy, foul, and infantile, He left a most disgusting taste Inside our mouths, and so in haste We chose a thing that, come what may, Would take the nasty taste away. "Come on!" we cried. "The time is ripe To send him shooting up the pipe! He has to go! It has to be!" And very soon, he's going to see Inside the room to which he's gone Some funny things are going on.</i></p>	<p>Augusto-gusto! Augusto-gusto! É olhar pra ele e morrer de susto! Pão, requeijão, bala, macarrão, Só pensa em comer o gordo bobão. Não dá sossego, tudo ele quer, Por todo canto ele mete a colher. Não sabe cantar, não sabe sorrir, Sua vida é só mastigar e engolir. Menino mais chato, pessoa xinfrim! O que fazer em casos assim? A gente podia estalar o dedo E fazer Augusto virar brinquedo! Bola de gude, pião, peteca, Jogo de damas, balão, boneca. Mas desse menino tão mal-humorado Só ia sair brinquedo quebrado. E se o Augusto, minha gente, Virasse um tubo de pasta de dente? Mas pasta de dente tem gosto de menta, E o gosto do Augusto ninguém aguenta! Mudar de verdade esse paspalho Vai dar mesmo muito trabalho Pra adoçar esse humor tacanho A primeira coisa vai ser um banho Mas não pensem vocês que vai ser de chuveiro O Augusto vai entrar de corpo inteiro Num rio de calda de chocolate. Depois então é bate-que-bate, Põe creme, enrola e põe cobertura Que tem de secar até ficar dura. Esta receita é pra fazer bombom fino, Mas não sei se dá certo bombom de menino. É um bom tratamento, sem crueldade, Ninguém está a fim de fazer maldade. O Augusto é fogo, haja paciência! Mas não é caso pra agir com violência. Então não se assustem, não tenham medo. Só queremos um Augusto menos azedo.</p>
---	---

Fonte: elaborado pelas autoras.

As duas canções falam sobre a mesma criança, *Augustus Gloop*/"Augusto Glupe", aparecem no final do capítulo "Augustus Gloop goes up the Pipe"/"Augusto Glupe entra pelo cano" e fazem uma reflexão acerca do que aconteceu com o personagem: o menino, que estava estendido na grama, se debruçou para alcançar o rio de chocolate e beber a calda diretamente do rio, ignorando os apelos de Wonka para que se afastasse e os gritos de seus pais avisando que estava se debruçando demais. Como resultado, o menino caiu e afundou, sendo sugado por um dos canos suspensos.

Ao colocarmos as canções lado a lado, podemos observar que o conteúdo de ambas é diferente. Na primeira canção, podemos perceber o desprezo dos *Oompa-Loompas* quanto ao personagem, pois, quando se referem ao menino, utilizam palavras como *beast*, *pig*, *brat*, *revolting boy*, *greedy* e *foul*, que, se fossem traduzidas fielmente – "besta", "porco", "pirralho", "garoto revoltante", "guloso" e "imundo" – deixariam a canção com um conteúdo passível de não ser aceito pelos adultos na cultura de chegada, e a história, consequentemente, poderia não ser compartilhada com o público-alvo, uma vez que os adultos são responsáveis por partilhar a mensagem. Com um esquema de rimas bem planejado, sonoridade convidativa e ritmo constante, nós conseguimos entender que essa indisposição com relação ao garoto ocorre devido ao seu comportamento, à sua gula, pois reflete o sentimento que

desenvolvemos pelo personagem; logo, concordamos que os atos de *Augustus Gloop* não devem ser tomados como exemplo, mas, para nós, a tradução desses vocábulos não soa como outro modelo a ser seguido. Assim, podemos perceber o motivo de alguns adultos não gostarem das obras infantis de Roald Dahl: a escolha do seu vocabulário, em alguns pontos, pode agradar o público infantil, mas não agrada os pais desse público, que pode considerá-lo impróprio.

Do outro lado do quadro, temos a canção presente no TT e que pouco se relaciona com a do TO. Como as palavras, já mencionadas, poderiam não ser bem-vistas na tradução, e as rimas se perderiam durante o ato tradutório, Dulce H. Vainer criou novas canções que se enquadram naquilo que nos é familiar, a partir de expressões e frases conhecidas; temos, neste caso, uma canção mais extensa do que a original, com seu próprio esquema de rimas, que conta, também, com sua própria sonoridade e seu próprio ritmo, conseguindo atingir o mesmo objetivo da canção do TO: mostrar que o comportamento do personagem não é um exemplo a ser seguido.

Entendemos que a escolha de Roald Dahl por essas novas criaturas foi para afastar a obra ainda mais do comum: se colocasse na história homens e mulheres comuns como funcionários da fábrica, talvez as inovações e a magia não fossem tantas, devido ao ceticismo e à ganância do ser humano, como explica logo no início da história. Assim, ao colocar esses

novos homenzinhos, ele demonstra que, ali dentro da fábrica, tudo é possível de acontecer.

Considerações finais

Propomo-nos, no início do trabalho, analisar o léxico de maior frequência da obra original, *Charlie and the Chocolate Factory* (2007), e da obra traduzida *A Fantástica Fábrica de Chocolate* (2014), com a finalidade de entender como as escolhas do autor, Roald Dahl, e da tradutora, Dulce H. Vainer, influenciaram na construção do gênero literário infantil e fantástico a partir do conjunto vocabular mágico e das canções dos *Oompa-Loompas*, que explicitam as concepções de moralidades e se enquadram na característica das histórias infantis.

Com base nesses objetivos e nos fundamentos da Linguística de Corpus, dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus e da Lexicologia, apontados ao longo do trabalho, bem como com o uso do *software WordSmith Tools*, chegamos ao que consideramos o conjunto lexical que traz à baila a fantasia na obra e que se relaciona diretamente na composição de uma interpretação mágica pelos leitores, a saber: *Wonka* é um dos personagens principais e o criador da fantasia, tendo em vista que toda a magia existente no livro é originária de suas ideias e criações; *Charlie* é o herói da história, o menino bom que consegue o prêmio final; o *chocolate* é o objeto de fascínio, que une todos os personagens;

factory/"fábrica" é o lugar em que a fantasia acontece, é onde o cotidiano, os problemas são deixados de lado e se é apresentado a invenções e criações que estimulam os imaginários infantil e, até mesmo, adulto; e os *Oompa-Loompas*/"Umpa-Lumpas" são os ajudantes na missão de Wonka, que trazem a moral acerca dos comportamentos que não devem ser tidos como exemplo.

Refletimos, também, sobre as escolhas tradutórias, uma vez que ao longo da obra traduzida foram realizadas substituições de nomes/palavras por sinônimos e pronomes e omissões de sujeito, a fim de que a tradução não se tornasse repetitiva/cansativa, mas com um ritmo que prendesse a atenção do leitor. A tradutora simplificou, também, a escrita dos nomes dos personagens, mas manteve a sonoridade dessas nomenclaturas; recriou as canções dos "Umpa-Lumpas", diferenciando-as das da obra original; e trouxe as éticas acerca das condutas dos personagens a partir de palavras e elementos que são conhecidos de seu público-alvo.

Entendemos que a perspectiva de *corpus* pode amparar os tradutores de obras de cunho infantil e fantástico, auxiliando-os nas escolhas lexicais que possam ser mais adequadas às atribuições da Literatura voltada às crianças. Além disso, o instrumental e as prerrogativas linguísticas favorecem a leitura dos itens de maior frequência, permitindo reconhecer sua influência e o impacto de seus usos em contexto.

Por fim, crescemos que, embora a Linguística de Corpus e os Estudos da Tradução Baseados em Corpus vigorem há duas décadas entre os principais estudos sobre linguagem e tradução, sua influência pode estender-se às práticas atuais e apontar novos caminhos, articulando-se com a análise literária, conforme procuramos mostrar em nossa breve investigação da obra de Dahl.

The translations of Roald Dahl's fantastic world: a study based on the *corpus* of the work *Charlie and the Chocolate Factory*

Abstract

The main purpose of this paper is to analyze the translation into Portuguese of the work *Charlie and the Chocolate Factory* (2007), written by Roald Dahl, considering the lexicon related to Fantastic Children's Literature. In order to perform the research, we used Children's Literature theories (COELHO, 1991, 2000) and Fantastic Literature basis (TODOROV, 1975; HELD, 1980), as well as Lexicology (BIDERMAN, 1987), Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2000) and Corpus Based Translation Studies (BAKER, 1993, 1996; CAMARGO, 2005, 2007). We also compared the Target Text (TT) and the Source Text (ST) by using *WordSmith Tools* software, with the objective of identifying frequency and concordance of lexical items which are common in Dahl's writings and take up characteristics of a magical world. Therefore, we outlined paths to verify this kind

of Fantastic vocabulary in Source and Target Languages, emphasizing the way it conceives the idea of marvelous to children audience.

Keywords: Corpus Based Translation Studies. Corpus Linguistics. Fantastic Children's Literature. Roald Dahl.

Nota

- ¹ O léxico é a lista de itens lexicais (e suas propriedades idiossincráticas) que uma dada língua possui. De acordo com Chomsky (1995), um item lexical é formado por traços semânticos, fonológicos e formais. Traços semânticos são relevantes para a interface com o sistema conceitual-intencional. Traços fonológicos são relevantes para o sistema articulatório-perceptual e só são acessíveis depois de *Spell-out*. Traços formais são acessíveis ao sistema computacional e mostram diferenças cruciais que são refletidas na derivação.

Referências

- BAKER, M. Corpus Linguistics and Translation Studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Ed.) *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdã: John Benjamins, 1993. p. 233-250.
- _____. Corpus-based Translation Studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.) *Terminology, LSP and translation studies in language engineering: in honour of Juan C. Sager*. Amsterdã: John Benjamins, 1996. p. 177-186.
- BERBER SARDINHA, T. Linguística de corpus: histórico e problemática. *Delta: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- _____. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

- BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. *Letras de hoje*, v. 22, n. 4, p. 81-96, 1987. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17049/11065>>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CAMARGO, D. C. *Padrões de estilo de tradutores: um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*. 2005. 512 f. Tese (Livre-Docência em Estudos da Tradução) – UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2005.
- _____. *Metodologia de pesquisa em tradução e linguística de corpus*. São Paulo: Cultura Acadêmica; São José do Rio Preto: Laboratório Editorial, 2007. (Coleção Brochuras, v. 1. 65 p.).
- CHOMSKY, N. Language and nature. *Mind*, v. 104, n. 413, p. 1-61, 1995.
- COALLA, F. S. *Lo fantástico en la obra de Adolfo Bioy Casares*. Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México, 1994. (Colección Lecturas Críticas, 18).
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens Indo-Européias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- DAHL, R. *Charlie and the chocolate factory*. New York: Puffin Books, 2007.
- _____. *A fantástica fábrica de chocolate*. Tradução de Dulce H. Vainer. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial, 1980.
- QUEIROGA, M. G. de; FERNANDES, L. P. Translation of Children's Literature. *Cadernos de Tradução*, v. 36, n. 1, p. 62-78, 2016.
- SCOTT, M. *WordSmith tools version 6*. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2015.
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

Uma proposta de análise intersemiótica do gênero *GIF poem* a partir de “Asas” e “Volve”, de Arnaldo Antunes

Lívia Ribeiro Bertges*

Vinícius Carvalho Pereira**

Resumo

O suporte, como integrante e mesmo determinante de novas experiências estéticas, fomenta distintas formas de interação e leituras de textualidades poéticas. No contexto dos novos suportes advindos da revolução digital, o formato *GIF*, popular em ambientes virtuais, tem sido usado em processos de reelaboração de poemas originalmente publicados em meio impresso. Nesse contexto, o presente artigo analisa duas transposições das séries poéticas “Asas” (2015) e “Volve” (2012), de Arnaldo Antunes, para o gênero poema em *GIF* animado. Tais poemas estabelecem e potencializam fenômenos de movência, velocidade e repetição, dinâmicas inerentes a esse novo gênero de poesia digital. Para tanto, discutimos questões espacio-temporais caras à poesia visual, no que tange à transposição de “Asas” e “Volve” para o formato *GIF*, à luz das metáforas do caleidoscópio e da

luneta, instrumentos ópticos que mediavam a relação entre aquele que vê e aquilo que é visto, desnaturalizando poeticamente a percepção.

Palavras-chave: Arnaldo Antunes. *GIF poems*. Movência. Repetição.

Introdução

O desenvolvimento tecnológico de novos suportes, como integrante e mesmo determinante de inauditas experiências

* Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com estágio doutoral na Université Paris-Sorbonne. E-mail: livia.bertges@gmail.com

** Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UFMT), com estágio pós-doutoral na University of Nottingham. E-mail: viniciuscarpe@gmail.com

Data de submissão: 26/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7250>

estéticas, fomenta distintas formas de interação e leituras de textualidades poéticas emergentes, seguindo um paradigma que McLuhan (1974) sacralizou no aforisma “o meio é a mensagem”.

No contexto dos suportes advindos da revolução digital, uma série de novos gêneros pode ser identificada, para os quais ainda se estão elaborando teorias e modelos críticos, ou mesmo simples taxonomias gerais que norteiem a identificação desse campo literário. Para se ter uma ideia da diversidade de gêneros que integram a literatura digital, podem-se tomar os que a *Electronic Literature Organization* (ELO, 2015), a maior associação da área atualmente em todo o mundo, cita em sua página da *web* que introduz o conceito de *e-lit* (*electronic literature* ou literatura eletrônica, em português): ficção e poesia hipertextuais, dentro e fora da *web*; poesia cinética apresentada em *Flash* e usando outras plataformas; instalações de arte computacional que convidam o público à sua leitura ou apresentam aspectos literários; personagens conversacionais, também chamados de *chatbots*; ficção interativa; aplicativos literários; romances em forma de e-mails, mensagens de texto ou *blogs*; poemas e histórias gerados por computadores, tanto de modo interativo quanto com base em parâmetros definidos *a priori*; projetos de escrita colaborativa que permitem que os leitores contribuam com o texto de uma obra; *performances* literárias

on-line que desenvolvem novas formas de escrita (ELO, 2015).

Ainda que extensa, a lista não cobre todas as possibilidades de realização estética na área de literatura digital, seja pela limitação que qualquer classificação de gênero impõe diante da plasticidade das manifestações artísticas, seja pela diversidade de recursos formais engendrados por cada nova tecnologia desenvolvida. Nesse sentido, parece-nos faltar, no inventário de gêneros acima, um que é praticado pelo artista brasileiro Arnaldo Antunes: o *GIF poetry*, ou poesia em formato *GIF* (*Graphics Interchange Format*).

Popular em ambientes virtuais para expressão de mensagens multimodais, unindo texto verbal e não verbal, esse recurso já foi usado por diferentes artistas, como Anatol Knotek e Augusto de Campos, seja em obras desenvolvidas especialmente para esse formato, seja para processos de reelaboração de poemas originalmente publicados em meio impresso. Em todo caso, importa esclarecer que a tensão entre imagem e palavra não é algo recente: já estava presente nos estudos do gênero lírico desde a Grécia Antiga e foi retomada de diferentes maneiras ao longo da história da literatura. O que é “novo”, no caso da literatura digital, é o suporte não analógico em que o verbal e o não verbal podem se relacionar. Além disso, mais especificamente no gênero do *GIF poetry*, destacam-se as particularidades técnicas (e as limitações expressivas) desse tipo

de arquivo de imagem, desenvolvido originalmente em 1987, mas usado ainda no século XXI. A relativa “antiguidade” dessa mídia, considerando a velocidade com que se desenvolveu a computação gráfica nos últimos 30 anos, impõe-lhe uma aura *vintage* diante do público de hoje, que vê no *GIF* formas menos realistas de representação imagística na internet.

Entre os artistas que produzem poesia visual no formato *GIF*, destaca-se o brasileiro Arnaldo Antunes, que atua como poeta, músico, compositor e *performer*, frequentemente sobrepondo esses papéis; assim, como poeta, seus textos frequentemente saem do livro, passam pelas notas musicais, pelo corpo e pela voz do recitador, ou pelas telas de cristal líquido. Trata-se, pois, de uma obra multimídia por definição, da qual se pode ter uma ideia panorâmica a partir de seu website¹ (ANTUNES, [201-]). Nesse portal, entre várias outras produções, o autor apresenta, dentro da aba “Artes”, alguns poemas visuais em formato *GIF* animado (uma composição dinâmica de diferentes imagens, conforme se detalhará mais à frente), nos quais abundam elementos plásticos na exploração do verbal e do não verbal.

A fim de compreender melhor as especificidades expressivas de tal gênero na obra de Antunes, proceder-se-á neste artigo a uma análise dos *GIFs* animados “Asas” e “Volve”,² os quais foram produzidos a partir de poemas visuais impressos

e homônimos, originalmente publicados nos livros *Tudos* (2015), publicado pela primeira vez em 1990, e *2 ou + corpos no espaço* (2012), publicado pela primeira vez em 1997, respectivamente.

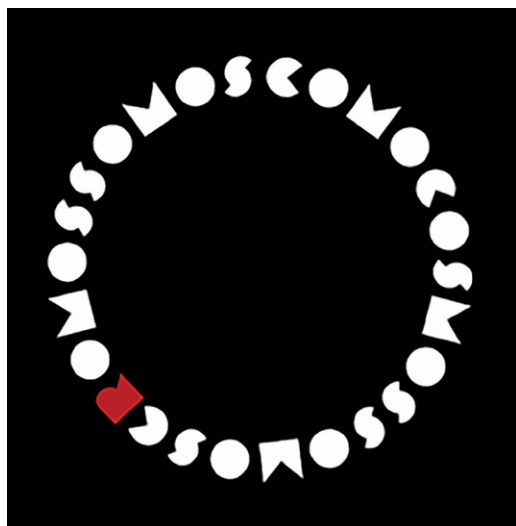
Interessa-nos enfocar como o uso desse formato de mídia implica um movimento transtextual no ciberespaço, no qual Arnaldo Antunes, em face ao seu retorno à tradição concreta da poesia brasileira, já assinalado por Joeci Helena de Moraes (2007), Simone Silveira Alcântara (2010) e Ana Paula Ferreira (2010), transpassa as modulações do sistema livresco para apropriar-se das novas tecnologias e suscitar inusitadas semioses entre a letra e a imagem, o analógico e o digital. Assim, norteando a reflexão ora iniciada, está a seguinte questão: em que medida o *GIF poetry* de Arnaldo Antunes pode ressignificar poemas impressos a partir da adaptação intersemiótica inerente à transposição desse gênero, considerando as especificidades técnicas e fenomenológicas de arquivos em *GIF* animado?

Graphics Interchange Format: possibilidades e limitações

Em linhas gerais, pode-se dizer que *GIF* é um protocolo relativamente simples de arquivos de imagem no universo digital, os quais admitem até oito *bits* por *pixel* para cada imagem, com uma paleta de, no máximo, 256 cores (NADAL,

2014). Sua simplicidade torna o formato bastante popular nos dias de hoje, mas implica, ao mesmo tempo, limites de coloração, falta de áudio e baixa resolução da imagem (AMARAL, 2016). Devido a isso, para mensagens em que a imagem se queira fidedigna representação do real, os *GIFs* são atualmente pouco empregados, mas seu uso ainda é comum em aplicações em que as limitações técnicas da representação imagética ganham valores expressivos, como na estética *kitsch*. Um exemplo de imagem em *GIF*, retirado do site de Arnaldo Antunes, pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 – Imagem em formato *GIF*



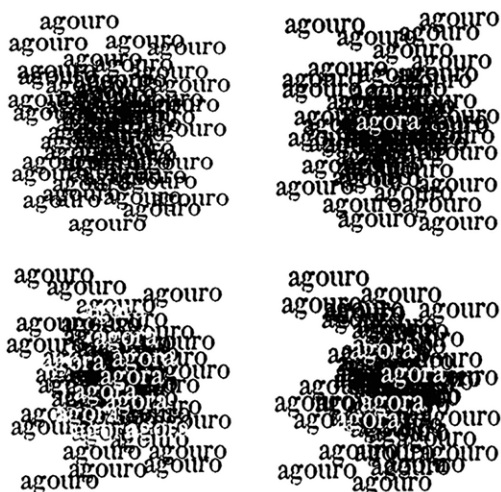
Fonte: Antunes ([201-?]).

Além disso, ainda do ponto de vista técnico, pode-se, com tal tecnologia, produzir um *GIF* animado, isto é, um arquivo composto por uma técnica serial de montagem de imagens de baixa

resolução, as quais se sucedem automaticamente numa tela de computador ou de dispositivo móvel. Em termos de efeitos estéticos, a animação imprime ao *GIF* plasticidade, velocidade e repetição, muitas vezes rodando em *loop*.

Como as imagens que se sucedem representam *frames* geralmente bastante distintos, a visualidade do *GIF* animado não tem a fluidez de um vídeo; em vez disso, há transições abruptas entre os *frames*, o que enfatiza o efeito *kitsch* do formato aparentemente simples de arquivo de imagem. Para fins de clareza (e considerando as limitações de reproduzir num arquivo de texto os efeitos visuais de um *GIF* animado), decompomos em *frames* sucessivos, na Figura 2,³² parte de um poema em *GIF* animado constante no site de Arnaldo Antunes.

Figura 2 – *Frames* sucessivos de poema em *GIF* animado



Fonte: Antunes ([201-?]).

Nota-se, a partir desses *frames*, que há mudanças significativas entre as imagens, o que, a depender da velocidade com que elas se sucedam na tela, pode gerar diferentes efeitos sobre o leitor, desde uma estética da fragmentação até a sensação de vertigem. De todo modo, destaque-se aqui que o gênero *GIF poem* pode abarcar produções poéticas bastante variadas dentro do mesmo formato digital, de imagens estáticas a imagens que se sucedem dinamicamente, gerando a sensação ótica de movimento.

Considerando ainda o papel crescente que o universo digital tem desempenhado nas relações humanas e mesmo nas práticas estéticas, pode-se considerar a poesia em *GIF* um fenômeno em plena floração, na medida em que a facilidade de captura de imagens nesse formato gera novas e acessíveis possibilidades de interação entre os meios digitais e um encontro propício entre artes plásticas, *design* e poesia. Com fácil inserção nas plataformas da internet, tais produções podem ser fixadas em redes sociais, em *blogs* ou em sites, recebendo diferentes nomenclaturas, como “fotopoemas” ou “poemaimagens”.⁴ No presente artigo, porém, adota-se a nomenclatura *GIF poem*, a fim de ressaltar a potencialidade do formato do arquivo, juntamente com uma noção de poema como estrutura verbo-visual, cara à obra poética de Arnaldo Antunes.

Observando-se mais atentamente o site do poeta, nota-se uma preponderância, entre os arquivos em *GIF*, de textos

no formato *GIF* animado, o que aponta para uma estética da dinamicidade, mais do que da estaticidade, no uso que Antunes faz dessa tecnologia. Considerando ainda o caráter performático da obra de Arnaldo Antunes como um todo, parece-nos coerente com sua poética essa opção pelo *GIF* animado, lançando o leitor em experiências verbo-visuais em que os traços – de letras, palavras ou desenhos – repudiam qualquer imobilidade visual ou interpretativa.

Parece-nos aí haver um paralelo com o que Barthes aponta como característico tanto da produção poética contemporânea quanto do olhar contemporâneo para a literatura: um “efeito de uma droga”, de deslocamento do foco, de desfoque, como em um descontrole perante a matéria textual em regimes semióticos diferentes. Nas palavras do autor,

[...] on relit tout de suit le texte, c’est pour obtenir, comme sous l’effet d’une drogue (celle du recommencement, de la différence), non le ‘vrai’ texte, mais le texte pluriel: même et nouveau (1970, p. 23).⁵

Este texto plural que é, a um só tempo, ele mesmo e outro é todo poema que se abre à polissemia e rompe com a representação, como lia Barthes a literatura contemporânea. Nesse sentido, os poemas em *GIF* animado realizam tal promessa em termos materiais, exibindo diante do leitor uma sequência de imagens que faz do texto ele mesmo, mas sempre se abrindo para um devir-outro na série. Trata-se, em última medida, de uma propriedade que Hayles (2006) atribuíra a toda a literatura digital, em

que uma obra não é jamais idêntica a si mesma, dadas as impermanências que caracterizam o ciberespaço.

Também como *performance* – que sempre muda e é única, mas varia em torno de um núcleo comum (do *script*, do material usado ou do espaço ocupado) –, o *GIF* animado é movimento, mas é repetição. A trajetória do movimento é, nesse formato, circular e cíclica, o que põe em questão outras dimensões do poético no jogo entre o singular e o plural.

Diante do *GIF* não só como *formato* – mas também como *ato* – de repetição, questionamo-nos, por analogia, se todo poema não é também um exercício de repetição, seja no nível fônico, com rimas, ritmos e aliterações; seja no nível sintático, com paralelismos e quiasmas; seja no nível semântico, com isotopias (GREIMAS, 1973); seja, enfim, no nível da enunciação, visto que cada declamação faz daquele poema um acontecimento único e dinâmico, ainda que motivado por um núcleo comum e estático: a immanência do verso impresso.

Nessa dialética entre unicidade e serialidade, diferença e repetição, que todo poema enseja, mas o *GIF* animado radicaliza, sequenciando automaticamente imagens, vale retomar Deleuze para quem

Todo o fenômeno remete para uma desigualdade que o condiciona. Toda a diversidade e toda a mudança remetem para uma diferença que é a sua razão suficiente. Tudo o que se passa e aparece é correlativo de ordens de diferenças: diferença de nível, de temperatura, de pressão, de tensão, de potencial, diferença de intensidade (1988, p. 209).

Sob tal perspectiva, a diferença é a condição ontológica de as coisas serem elas mesmas. É pela diferença que se isolam as semelhanças, as estruturas e as condições de interpretação do fenômeno. Um poema em *GIF* animado, construído literalmente a partir de diferenças e repetições de imagens em uma sequência fechada – mas cíclica e ininterrupta –, materializa no universo digital a potencialidade que toda poesia encerra de se constituir a partir de um núcleo reiterado a cada variação de si.

No caso dos poemas em *GIF* animado de Arnaldo Antunes, esse jogo de diferença e repetição é ainda mais significativo, uma vez que tais produções são transposições, para o universo digital, de poemas visuais originalmente publicados em livros impressos. Nesse caso, a serialidade do que se repete atravessa não só uma sequência temporal, mas também material, na medida em que atravessa diferentes suportes. Dobrado sobre si mesmo, cada um desses poemas é feito de uma repetição de segundo grau, como um gerador de reiterações das imagens em si, originalmente criadas em papel. Operam-se, pois, relações transtextuais (GENETTE, 2006) que cruzam textos distintos – na intertextualidade entre cada poema impresso e sua transposição para o formato digital – e variações do mesmo texto – na intratextualidade das relações diferenciais que as imagens sequenciadas estabelecem no *GIF* animado.

Nesse caráter plural de seriação e (re)montagem, os poemas em GIF animado colocam desafios à leitura, que envolve não mais só os tempos do leitor, do enunciado e da enunciação – há muito conhecidos da Teoria Literária –, mas também o tempo do sistema (KOSKIMAA, 2010), isto é, a periodicidade em que as imagens do GIF se alteram a cada minuto (ou mesmo segundo, a depender do arquivo). Por sua vez, no suporte impresso, as diferentes imagens que compunham as séries poéticas “Asas” e “Volve” eram impressas em páginas separadas, o que dava ao leitor a chance de controlar o tempo de “mudança” da imagem diante dos seus olhos, cadenciando, conforme seu tempo próprio de leitura e interpretação, o deslocamento da série. Talvez, aliás, seja esta uma das principais distinções fenomenológicas com que Antunes defronta o leitor ao produzir, com as mesmas imagens, versões impressas e em GIF animado de “Asas” e “Volve”: as diferentes maneiras como as temporalidades do leitor, do enunciado, da enunciação e do sistema podem confluir em experiências estéticas diante da obra. Nesse sentido, está o projeto poético de Antunes em consonância com o que Santos afirmara para toda a estética digital:

O ciberespaço parece proporcionar uma espécie de justaposição de várias temporalidades (resultando, em parte, na efemeridade mencionada). Ele nos permite, por exemplo, num só golpe, perscrutar formas e funções de telescópios direcionados para o fundo do universo (2003, p. 38).

Diante das impermanências e acelerações que compõem a poesia em *GIF* animado, assim como diversas outras obras da literatura digital, há que se definir, pois, novas estratégias de leitura e metodologia de análise, uma vez que a crítica acadêmica – de que este artigo é um exercício – está mais habituada a textualidades cuja mobilidade se dá tão somente no plano semântico e interpretativo, e não na configuração material.

A esse respeito, Santos coloca como crucial para compreender as leituras no meio digital o entendimento não só das textualidades explícitas na interface, mas também das estratégias e dos recursos que a obra mobiliza por meio de um código que é, em si mesmo, também texto, pois se trata da escrita de uma linguagem de programação. No caso do presente artigo, que analisa poemas que se alteram em *loop* diante dos olhos do leitor, optamos pelo recurso à captura de telas, a fim de permitir uma mais detalhada apreciação dos objetos poéticos e de suas diferentes configurações visuais. No entanto, quando necessário à análise, faremos remissão não apenas aos *GIFs* animados, mas também às séries impressas “Asas” e “Volve”, entendendo as versões digital e analógica não como obras radicalmente distintas, mas sim como diferentes versões oriundas da “sedimentação de processos textuais variados”, conforme Santos aborda:

Talvez essa diferença entre conjunção e justaposição ajude a discernir melhor a maneira como se esboça, então, uma linha que leva da literatura da tradição impressa a uma pretensa literatura eletrônica. Assim, não se fala nem de continuidade, nem de ruptura radical, mas de sedimentações de processos textuais variados, podendo colocar no mesmo saco o projeto do *Livre*, de Mallarmé, e propostas vanguardistas propagandeando a própria extinção do livro. É por isso que falar da literariedade dos hipertextos eletrônicos significa dar conta desse intrincado jogo que não pode mais ser resumido simplistamente a uma escolha entre diacronia e sincronia (SANTOS, 2003, p. 64).

Do caleidoscópio à luneta: jogos ópticos nos *GIFs* animado “Asas” e “Volve”

A série poética “Asas”, originalmente publicada por Antunes como um conjunto de cinco imagens impressas no livro *Tudos* (2015), foi transposta pelo próprio autor para o formato de *GIF* animado com apenas três imagens, as quais são reproduzidas a seguir, a partir de capturas de tela do poema digital. No entanto, para melhor acompanhar a análise ora empreendida, sugere-se ao leitor do presente artigo que acesse o site do poeta, a fim de experienciar o *GIF poem* “Asas” em seus diferentes recursos semióticos, sobretudo os efeitos de repetição e velocidade.

Figura 3 – Frames sucessivos do poema “Asas” em *GIF* animado



Fonte: Antunes ([201-?]).

Na primeira⁶ imagem da série do poema em *GIF*, o leitor logo nota uma sequência vertical de letras “a” no canto esquerdo, acompanhada por um conjunto de sinuosas linhas ao centro da imagem, que acabam formando contornos de “s”. O traçado das letras não remete a nenhuma tipografia ou mesmo à escrita à mão: mais parece tratar-se de uma estilização das letras, como a que se pratica em assinaturas. A baixa legibilidade das garatuñas lança o leitor, desde o primeiro *frame* do *GIF*, a um estranhamento: ainda que se trate de letras conhecidas, sua disposição e seu delineamento reduzem a possibilidade de interpretar imediatamente a imagem, causando o efeito de desaceleração e desautomatização de leitura esperado de qualquer poema.

O *GIF* animado tem uma velocidade própria de substituição das imagens, que se choca com a dificuldade inicial de leitura das letras “a” e “s” tão estilizadas.

Assim, talvez o leitor sequer as reconheça no primeiro ciclo de rotação do *GIF*, devendo acompanhar sua reiteração por algum tempo até conseguir entrever os grafemas gatafunhados.

No entanto, caso opte por congelar a primeira imagem (como feito na análise ora relatada), pode um olhar mais demorado e atento enxergar, no desenho caligráfico, também a imagem de uma asa, formada por superposição de cinco ocorrências da palavra “asas”, que dá título à série e remete à ideia de movimento ritmado e repetitivo, caro ao gênero *GIF poem*. A repetição, nesse caso, é não só do bater das asas, nem da transformação das imagens, mas também das palavras que, “empilhadas” e ligeiramente inclinadas, formam uma construção verbal de cinco camadas – algo análogo a uma estrofe de cinco versos. A coesão visual entre essas palavras sobrepostas, unindo-as em um todo plástico, dá-se pelo flexuoso movimento da letra “s”, que acaba por conectar diversos pontos da imagem e dar-lhe uma conotação de repetição e movimento que o morfema de plural – ele mesmo, um “s” – indica na palavra “asas”.

Já na segunda imagem da série, observam-se apenas quatro palavras “asas”, as quais estão inclinadas como se tivessem sofrido uma rotação no sentido anti-horário. Essa sensação de movimento, produzida por uma nova disposição dos elementos gráficos na imagem, é enfatizada pela passagem de um *frame* a outro, de modo que a diferença entre am-

bos ressalta uma descontinuidade visual, a qual resulta inclusive na supressão de uma das palavras “asas”. Teria ela voado para longe ou sumido nas fendas entre as descontínuas imagens?

Além disso, ainda nesse *frame*, o desenho de cada letra ganha um prolongamento vertical, ao contrário da primeira imagem, em que a superfície das asas era mais pronunciada à direita. Mais uma vez, com o movimento rápido do *GIF* animado, esses detalhes são quase imperceptíveis ao leitor, que tem apenas a impressão de que a imagem foi rotacionada e esticada verticalmente, causando distorção nas letras.

Por fim, no terceiro *frame* da série, notam-se dois conjuntos distintos de palavras “asas”, cada um com seis ocorrências desse vocábulo. Tais conjuntos se superpõem parcialmente no centro da tela e criam o efeito icônico de um par de asas, entrelaçado nas curvas dos “s”. O par de asas é estruturado a partir de dois eixos verticais de letras “a”, rapidamente reconhecidos pelo leitor: um à esquerda, outro à direita do poema. No centro, as letras “s” de ambos os grupos de vocábulos “asas” geram um efeito de cascata, com intenso ritmo visual, e chegam a nos sugerir, devido ao cruzamento entre os “s”, figurações do símbolo do infinito – infinitude, aliás, inerente ao funcionamento de qualquer *GIF* animado.

No movimento que esse poema digital ensaja, destacam-se não apenas os elementos estéticos aqui analisados em sequência linear, mas sobretudo um efeito

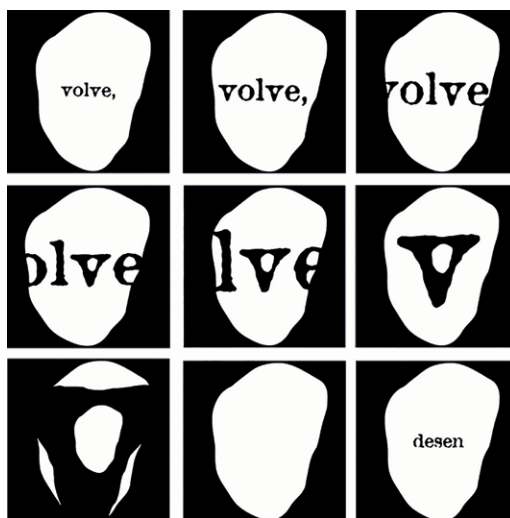
visual análogo ao do caleidoscópio – ou da droga de que fala Barthes (1970) –, que cria novos movimentos com os mesmos elementos gráficos, a cada troca de imagem. Nessa série poética, linhas curvas ora são apenas contornos plásticos de asas, ora desenham as letras com que se escreve “asas”, oscilando entre o verbal e o não verbal a cada rotação do caleidoscópio digital. Nesse jogo de repetição e rotação, pode-se entrever ainda um efeito quase hipnótico, em que se vai das “asas”, como palavra delineada, às asas de formas variadas, que se afastam, se encontram, se deformam; movimentam-se, enfim.

Este efeito de caleidoscópio remete-nos à ideia kristevariana de intertextualidade, segundo a qual “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação de outro texto” (2005, p. 64). Para além do diálogo entre textos que o conceito de intertextualidade enseja – explorado à exaustão pelos estudos literários comparatistas –, ressaltem-se aqui as metáforas de *absorção* e *transformação*. Afinal, o *GIF* animado “Asas” é fruto de um movimento intertextual não só na condição de transposição de um poema impresso. Mais do que isso, é intertextual porque engendra uma imagem que vai sendo *absorvida* e *transformada* ao longo de uma ininterrupta série, numa condição de devir outra (mas também devir a si mesma) na dialética entre diferença e repetição de que se constitui um *GIF* animado.

Ainda como caleidoscópio, um poema nesse formato é sempre diferente a cada novo olhar, revelando-se um significante em eterna movência, ou um par de asas a mudar eternamente de posição, como um móbile aos olhos do leitor.

Por sua vez, os jogos visuais que o poema em *GIF* “Volve” enseja têm um funcionamento significativamente distinto, ainda que também estruturado como um conjunto de imagens sequenciadas em um *GIF* animado. Tanto no suporte impresso quanto no digital, a série poética “Volve” é composta por nove imagens, as quais são reproduzidas a seguir, para fins de análise, a partir de capturas de tela do site de Arnaldo Antunes. Mais uma vez, sugere-se ao leitor que acesse o site do poeta, a fim de experimentar “Volve” nos diferentes recursos que o *GIF* animado enseja.

Figura 4 – Frames sucessivos do poema “Volve” em *GIF* animado



Fonte: Antunes ([201-?]).

Uma mirada panorâmica da série logo mostra que, em “Volve”, a tela do computador não faz as vezes de caleidoscópio. Em vez disso, a linguagem plástica aqui sugere que o instrumento óptico mediando o encontro do leitor com o poema é uma luneta, pois o movimento das imagens não simula uma rotação na tela, mas uma aproximação do foco visual.

Na primeira imagem, destacam-se elementos verbais formando a palavra “volve”, grafada em fonte Attic Antique, seguida por uma vírgula. Tais elementos, em cor negra, estão circundados por uma superfície branca de contornos curvos e irregulares; esta, por sua vez, encontra-se cercada por um fundo preto. Os diversos encaixamentos que compõem essa imagem, bem como as demais que integram o poema, dão uma nova significação à palavra “volve”: essa composição plástica se delineia na medida em que diversas formas *envolvem* os elementos verbais do poema, os quais sofrerão uma série de mudanças – porque se *revolvem* – ao longo das transformações do *GIF* animado.

Ainda nessa primeira imagem, é curiosa a presença da vírgula ao lado de “volve”, dado que não há de fato aí uma frase cujas palavras precisem ser separadas por um sinal de pontuação. Considerando que vírgulas são usadas em variadas línguas para marcar relações e/ou fronteiras sintáticas entre termos de uma sentença, a presença desse sinal gráfico no primeiro *frame* de “Volve” sugere a existência de outros termos não aparentes, talvez ocultos sob a mancha negra na borda da imagem.

Caso o observador pudesse olhar mais de longe os elementos verbais do poema, talvez aparecessem, na área branca, elementos verbais potencialmente ocultos até então sob o fundo preto. Todavia, como dito anteriormente, o instrumento óptico que medeia a relação entre o leitor e a série “Volve” é uma luneta. Assim, não é possível se afastar dos elementos verbais do poema: uma luneta só faz as coisas parecerem mais próximas, e não mais distantes. Com o desenrolar do *GIF*, o leitor tem a impressão de ir progressivamente se aproximando das letras, como se nota na segunda e na terceira imagem da sequência poética. A superfície branca e o fundo preto, contudo, permanecem inalterados. Parecem, pois, fazer parte do próprio instrumento óptico (definindo o campo visual da luneta), e não dos objetos que se olha a distância (a palavra “volve” e a vírgula).

Desse modo, não sendo possível identificar outros elementos verbais com que “volve” formaria uma sentença, marcada graficamente pela vírgula, esse sinal de pontuação perde seu valor filológico para se tornar um operador de sintaxe visual. Nessa série poética, a vírgula não separa uma sequência escrita de substantivos ou verbos, como em uma enumeração, mas sim a sequência de imagens que estruturam o *GIF* animado. Só que essa enumeração não é encerrada nem por um ponto final, nem por reticências, como se faria num texto estritamente verbal escrito. Como o poema em *GIF* gira em *loop*, cada imagem tem uma

vírgula, sucedida por uma outra imagem, contendo sua respectiva vírgula, e assim sucessivamente *ad infinitum*. O poema *volve*, pois, ao ponto inicial a cada nove *frames*, mas apenas para continuar indefinidamente suas transformações.

Acompanhando a sequência de imagens do *GIF*, do primeiro ao quinto *frame*, vai-se aproximando o leitor da palavra, que passa a não mais caber no campo visual da luneta. Suas letras vão sendo progressivamente engolidas pelo espaço branco, e o leitor, dada a velocidade das mudanças na imagem, sente-se tragado por uma fenda branca, na superfície preta, como se caísse em um abismo. Nesse processo, a palavra “volve” vai perdendo sua legibilidade, e a dimensão verbal do poema vai progressivamente desaparecendo, dando lugar a formas não icônicas, segundo “[...] a lógica única e exclusiva do ruído, ou seja, da não significação, da vertigem do ir-para-frente” (SANTOS, 2003, p. 117).

Na paulatina aproximação que a luneta engendra ao longo da série, vão crescendo as proporções das letras diante do leitor, que, na sexta imagem, vê apenas o que era a letra “v”, mas agora revelando um gesto que, sem a luneta, não se enxergaria: as serifas superiores do “v” se unem em uma linha horizontal contínua. Assim, o que era até então interpretado apenas como letra, na vizinhança dos outros grafemas da palavra “volve”, torna-se também uma forma negra algo semelhante a um triângulo invertido, com uma mancha branca no meio.

Essa passagem do verbal ao não verbal, presente também ao longo da série “Asas”, forma uma imagem indecível (DERRIDA, 1972) entre a letra e o rabisco. Tal processo faz vacilar as bases interpretativas do poema, que *devolve*, porque repele, todas as tentativas de atribuir um sentido único e estável aquilo que é puro movimento. Esse paradoxo entre o que há de igual e o que há de dispar entre o tracejado do “v” e o do triângulo remete-nos à proposição de Deleuze (1988, p. 75), para quem o jogo da repetição é dado como um transvasar do diferente a partir do mesmo: “Transvasar à repetição algo novo, transvasar-lhe a diferença (...)”. Transvasado o grafema, por uma repetição que lhe esvazia a condição de letra, emerge dele apenas uma forma geométrica – ponto, linha, plano ou o que o valha –, tal como a concavidade do “v” que se torna mancha branca circunscrita a um triângulo na sexta imagem do *GIF* animado.

A passagem da sexta para a sétima imagem da série ressalta ainda outro dado que poderia passar despercebido pelo leitor, dado o curto intervalo de tempo que tem diante de cada *frame*: a mancha branca no centro do triângulo invertido é uma replicação (homotética) em tamanho menor da superfície branca em que a palavra “volve” estava escrita, o que reforça a sensação visual de abismo em que se lança o leitor na voragem do *GIF*. Por sua vez, a indecível figura entre um “v” e um triângulo invertido toma quase todo o espaço da superfície branca original, indo ao encontro das bordas

negras da imagem. Restam apenas três áreas brancas, nas laterais e acima do triângulo que vem ao encontro do leitor.

Na oitava imagem da série, a área branca no interior do triângulo invertido revela sua total simetria com a forma branca que circundava a palavra “volve” e a vírgula no primeiro *frame*. Aparentemente de volta ao início do poema, o leitor não sabe mais se está diante do começo ou do fim de um processo – vertigem esperada em um gênero poético que funciona por operações seriais em *loop*. A diferença única em relação ao primeiro *frame* do *GIF* animado é que agora o espaço branco é imaculado, como se, com o aproximar-se infinito da luneta, nada mais houvesse a ser visto, revelando a vacuidade no centro de todo signo. A palavra “volve” revela, desse modo, um vazio que é gráfico, na concavidade do “v”, mas também semântico, uma vez que, por trás de todo significante, quando olhado bem de perto, com uma luneta, vê-se apenas uma lacuna, ou intervalo – que Derrida (1972) chamou de *différance*, e o *GIF* animado materializa no hiato entre distintos *frames*.

Já na nona imagem, o branco mallarmiano que a luneta revelara é maculado por cinco letras que, sozinhas, não formam um vocábulo em língua portuguesa: “desen”. Nesse caso, se em “Asas” a desautomação da leitura se dava pela garatuja com que se traçavam as letras, em “Volve” é a segmentação de palavras – apresentando seus fragmentos, produto de cortes ou do *zoom* da luneta – que obstrui a leitura fácil, rejeitada por toda poesia.

Na versão impressa de “Volve”, tem o leitor de associar mentalmente as sílabas de “desen” e “volve”, para formar a palavra motriz do poema, que se constrói, afinal, como o *desenvolvimento* de uma série de imagens. Já no *GIF* animado, o efeito de repetição infinita permite que, quando o ciclo se reinicia e o nono *frame* dá lugar ao primeiro, o leitor veja se estabelecer diante dos seus olhos a sequência “desen” e “volve” – mas jamais simultaneamente na tela –, potencializando a ideia de movimento inerente a esse gênero poético e a transformação de elementos verbais em não verbais, e vice-versa, ressaltando o tênue limiar entre tais instâncias.

Considerações finais

No âmbito da literatura digital, muito trabalho ainda precisa ser feito para mapear os gêneros emergentes, suas características expressivas e as formas como diferentes autores se apropriam deles para diferentes projetos poéticos. Nesse contexto, o presente artigo analisou o gênero *GIF poem* animado, realizando um exercício de leitura de duas séries poéticas que Arnaldo Antunes originalmente publicara em suporte impresso e depois transpôs para o universo digital: “Asas” e “Volve”.

As discussões aqui apresentadas apontam para algumas características comuns a obras desse gênero, como a verbovisualidade e o efeito de vertigem do leitor diante das imagens que se alteram e reiteram em *loop*, segundo

uma cadência constante. Nesse sentido, destaque-se que a experiência estética do *GIF poem* animado não é condicionada unicamente pelos tempos do leitor, da enunciação e do enunciado, uma vez que se torna de suma relevância aqui o tempo determinado pelo sistema. Como não há ainda nos estudos literários uma categoria analítica específica para a temporalidade dos sistemas digitais que integram a literatura eletrônica, faz-se necessário, pois, expandir formulações teóricas para conceptualização dessa dimensão estético-temporal.

No caso específico dos poemas “Asas” e “Volve”, uma breve análise quantitativa pode destacar a influência do tempo do sistema no processo de leitura de poemas em *GIFs* animados. A série “Asas”, com duração de 6,26 segundos, apresenta três imagens distintas; por sua vez, “Volve”, com 21,72 segundos, apresenta nove imagens. Sabendo que as imagens se sucedem sempre em ritmo constante em um *GIF* animado, esses dados já mostram que as diferenças na quantidade de imagens e na duração de cada série implicam, necessariamente, uma distinção em termos de frequência: cada imagem de “Asas” é exibida ao leitor por 2,08 segundos antes de ser trocada pela próxima; no caso de “Volve”, as imagens mudam a cada 2,41 segundos. Isso significa dizer que o ritmo de “Asas” é significativamente mais acelerado: ainda que 0,33 segundos pareça pouco tempo, o período de persistência da visão humana (tempo para distinguir duas imagens diferentes em uma sequência

temporal) é de cerca de 0,06 segundos, o que torna significativo o contraste entre a frequência dos poemas em *GIF* animado “Asas” e “Volve”.

Tais valores se tornam ainda mais relevantes se pensarmos que “Asas” opera por meio de uma semiótica da ilegibilidade muito mais pronunciada. Enquanto as letras de “Volve” são facilmente identificadas, dada a tipografia claramente reconhecível, “Asas” se constrói como um conjunto de garatujas sobrepostas, as quais acabam por formar o vocábulo “asas” e mesmo desenhar um par de asas, mas apenas discernível após algumas rotações do ciclo, dada a velocidade de transição das imagens e os emaranhados volteios das letras.

Além disso, tomaram-se como operadores de leitura desses textos duas metáforas de instrumentos ópticos: o caleidoscópio e a luneta. Tais aparelhos são utilizados, no universo extraliterário, para alterar o campo visual humano e o processo de reconhecimento de objetos, seja pelo estilhaçamento das imagens, no caso do caleidoscópio, seja pela aproximação do foco visual, no caso da luneta.

Esses diferentes efeitos ópticos revelam-se, no caso do *GIF poem*, balizas conceituais para compreender as distintas visualidades que as sequências de *frames* ensejam. A mudança de uma imagem para a outra, na sequência poética, pode, portanto, indicar uma rotação do foco, uma aproximação, um distanciamento, uma inversão, ou tantos outros fenômenos ópticos quanto os jogos de lentes possam estabelecer.

Invariável, porém, é a condição de infinitude potencial que o *GIF poem* encerra, paradoxalmente exercitando, pela repetição em *loop* de um número finito de imagens, uma mirada do infinito óptico, em séries verbo-visuais que se desenrolam até que o olho esgote, canse ou perca-se em êxtase com a apreciação. Em tal dinâmica, revisitam-se o caráter reiterativo de toda poesia e a dimensão dinâmica de toda *performance*, frentes estéticas em que Antunes se destacou do impresso ao digital, da palavra à imagem, da voz ao corpo, da página ao *GIF*.

A proposal of analysis of the genre *GIF poem* based on “Asas” and “Volve”, by Arnaldo Antunes

Abstract

Medium, by integrating and determining new aesthetical experiences, fosters different ways of interacting and reading poetic textualities. In the context of the new media from the digital revolution, the *GIF* format, popular in virtual environments, has been used in the re-elaboration of poems originally published in print media. In that context, this paper analyzes two transpositions of the poetic series “Asas” and “Volve”, by Arnaldo Antunes, into the genre *animated GIF poem*. We herein analyze the verbi-visual dynamics established by those poems and how they are enhanced by motility, speed and repetition, which are inherent to this new digital poetry genre. To do so, we discuss spatiotemporal issues of visual poetry within the transposition of “Asas”

and “Volve” into the *GIF* format, in the light of the metaphors of the kaleidoscope and the telescope, optical instruments that mediate the relation between the one who observes and the thing that is observed, thus poetically denaturalizing perception.

Keywords: Arnaldo Antunes. *GIF poems*. Motility. Repetition.

Notas

- ¹ Disponível em: <<http://www.arnaldoantunes.com.br>>.
- ² No website do artista, não constam títulos para tais textos. Para fins de clareza na identificação dos poemas em *GIF*, optamos aqui por adotar os mesmos títulos constantes nas versões impressas de tais textos.
- ³ Este poema, intitulado “Agouro”, também foi publicado em versão impressa na obra *2 ou + corpos no espaço* (ANTUNES, 2012, p. 116).
- ⁴ Tais denominações inserem-se no campo das noções de fotopoéticas ou fotopoesia exploradas como implicações estéticas das duas artes: fotografia e poesia, como se pode notar nos trabalhos do poeta português Fernando Aguiar e nas produções do grupo de pesquisa *Fotopoética*, dirigido pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Murad, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (EBA), da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- ⁵ Nós relemos imediatamente o texto, é para obter, como sob o efeito de uma droga (aquela do recomeço, da diferença), não o “verdadeiro” texto, mas o texto plural: o mesmo e o novo (Tradução nossa).
- ⁶ Os ordinais “primeira”, “segunda”, “terceira”, etc. são utilizados ao longo deste artigo apenas para fins de clareza na análise, devendo ser tomados apenas como indicativos de uma posição relativa. Isso porque, num *GIF* animado de três imagens, por exemplo, como a sequência de *frames* se repete indefinidamente, a primeira imagem logo vira a quarta, depois a sétima e, assim, sucessivamente. Além disso, se um leitor pisca os olhos quando inicia um *GIF* animado, pode “perder” a primeira imagem e achar que aquela sequência se inicia pelo segundo *frame* (ou qualquer outro).

Referências

ANTUNES, Arnaldo. *Arnaldo Antunes ao vivo em Lisboa*. ([201-?]). Disponível em: <<http://www.arnaldoantunes.com.br>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. *2 ou + corpos no mesmo espaço*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *Tudos*. São Paulo: Iluminuras, 2015.

AMARAL, Ludmila Lupinacci. *As apropriações do GIF animado: aspectos culturais, expressivos e afetivos dos usos de uma tecnologia defasada*. 2016. 279 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ALCÂNTARA, Simone Silveira. *Arnaldo Antunes, trovador multimídia*. 2010. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BARTHES, Roland. Combien de lectures? In: _____. *S/Z*. Paris: Seuil, 1970. p.22-23.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Lisboa: Rés, 1972.

ELO - ELECTRONIC LITERATURE ORGANIZATION. *What's E-lit?* 2015. Disponível em: <<http://eliterature.org/what-is-e-lit/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FERREIRA, Ana Paula. *Espaço e poesia na comunicação em meio digital*. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas: Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GENETTE, Gérard. *Palimpsesto: a literatura de segunda mão*. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

GREIMAS, Algirdas Julius. *Semântica Estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1973.

HAYLES, Katherine. The Time of Digital Poetry: from object to event. In: MORRIS, Adalaide; SWISS, Thomas. *New Media Poetics: contexts, technotexts and theories*. Cambridge: MIT, 2006. p. 181-210.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KOSKIMAA, Raine. Approaches to Digital Literature: temporal dynamics and cyborg authors. In: SIMANOWSKI, Roberto; SCHÄFER, Jörgen; GENDOLLA, Peter. *Reading Moving Letters: digital literature in research and teaching*. Bielefeld: Transcript, 2010. p. 129-144.

MORAES, Joeci Helena. *Arnaldo Antunes e obra 2 ou + corpos no mesmo espaço: uma prática de escritura plural*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1974.

NADAL, João Henrique Duarte. *A cultura do GIF: reconfigurações de imagens técnicas a partir dos usos e apropriações de narrativas cíclicas*. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas: Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, Alkmar Luiz dos. *Leitura de nós: ciberespaço e literatura*. São Paulo: Itau Cultura, 2003.

Leitura literária e múltiplas linguagens: um breve passeio entre a caverna e o ciberespaço

*Evanir Pavloski**

Resumo

O objetivo do presente artigo é traçar um breve panorama da multiplicidade de formas e suportes que a leitura literária assumiu ao longo dos séculos, desde manifestações narrativas anteriores ao próprio surgimento do termo literatura. Sem quaisquer pretensões de esgotar um tema tão abrangente e tão complexo, pretendemos demonstrar que a análise do processo diacrônico de recepção de textos produzidos a partir de diferentes matrizes semióticas é uma abordagem produtiva para refletir não apenas sobre as dimensões do ato da ler, mas também sobre a mutabilidade do próprio conceito de leitura. Para tanto, utilizaremos as perspectivas teórico-críticas de autores como Hans Robert Jauss, Vincent Jouve, Eliana Yunes, Alberto Manguel e Espen Aarseth.

Palavras-chave: Diacronia. Leitura. Literatura. Múltiplas linguagens.

Introdução

Debater sobre a literatura e o seu intercâmbio com outras linguagens é um desafio que, comumente, posiciona-nos em dilema analítico entre abordagens gerais que aspiram um caráter esquemático ou um estudo de caso específico que remete a características mais amplas dos diálogos possíveis. Ainda que uma relação específica seja a base de observação, como aquela entre a literatura e o cinema, a multiplicidade de questões a serem consideradas nos desconcerta, como a variedade de caminhos que demarcam um labirinto. Como dar o primeiro passo e percorrer veredas tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão semelhantes?

* Tem pós-doutoramento em Teoria Literária pela Unicamp e atua como professor adjunto no Departamento de Estudos da Linguagem e no programa de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná. Desenvolve pesquisas nas áreas de Literatura e utopia, figurações utópicas na literatura e teorias da recepção. evanir.pv@gmail.com

Data de submissão: 27/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7255>

Entendemos que a resposta está no processo que atribui materialidade e significação aos mais diferentes textos – literários ou não – e às suas linguagens próprias: a leitura. Independentemente dos códigos que servem de matéria-prima para o objeto literário e daqueles com os quais a obra dialoga, a recepção é o ato que, em última instância, possibilita a interação entre linguagens, autores, leitores e realidades.

Contudo, parece-nos que não avançamos muito. Sabemos o que buscamos, mas não definimos, ainda, por onde devemos iniciar a busca. Hans Robert Jauss (1994) afirma que o estudo da historicidade inerente aos textos de criação e aos seus respectivos processos de recepção é um trajeto viável para melhor compreender a própria literatura, o que obviamente inclui sua relação com outras linguagens para a concretização do seu efeito estético.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete (JAUSS, 1994, p. 25).

Tendo em vista essas orientações, decidimos, inicialmente, voltar nosso olhar para momentos da história nos quais a oralidade e a escrita não serviam ainda como instrumentos de produção subjetiva e linguística, o que não significa que linguagem, leitura e comunicação inexistissem. E já que, a princípio, caminharemos na contramão do fluxo do tempo para, depois, retomar o seu curso, invertermos também o tema desse estudo para outras linguagens e literatura, pelo menos até que as primeiras caracterizações das espe-

cificidades do fazer literário lhe atribuam preeminência na ordenação dos termos.

Leitura literária: algumas faces de uma abordagem diacrônica

Como convém salientar, a palavra literatura deriva, etimologicamente, do termo latino *littera*, ou seja, letra. Ainda que breve e, de certa forma, rasa, essa definição já delimita um período histórico-cultural no qual a especificidade de uma produção entendida como literária começa a ser percebida. Trataremos desse momento específico oportunamente. No entanto, cabe-nos ressaltar que a significação do termo a partir de sua raiz etimológica associa a literatura a um tipo de linguagem específica e, consequentemente, a um modo de leitura particular. Interessa-nos, no entanto, recuperar formas de expressão simbólicas e narrativas anteriores às convenções arbitrárias dos códigos linguísticos e da escrita. Apropriando-nos da expressão utilizada por Ítalo Calvino, desejamos retornar para a infância das palavras e dos sentidos para reencontrar marcas ancestrais que contribuíram para o desenvolvimento da arte literária.

Contudo, não pretendemos, com isso, distender forçosamente o termo literatura para os limites do anacronismo e da generalização. Motiva-nos, no entanto, a detecção de aspectos inerentes à produção literária que, muito antes da linguagem encapsulada pelo signo verbal, já incitava leituras, imaginários e mesmo (por que não?) sentidos estéticos. Se

considerarmos que criação e estetização são facetas de um mesmo processo consciente, encontramos engenho e beleza na breve parábola de Rudyard Kipling:

Quando o rubor de um sol nascente caiu pela primeira vez no verde e dourado Éden,
Nosso pai Adão sentou-se sob a Árvore e,
com um graveto, riscou na argila;
E o primeiro e tosco desenho que o mundo viu foi um júbilo para o coração vigoroso desse homem,
Até o Diabo cochichar, por trás da folhagem:
“É bonito, mas será Arte?” (KIPLING, 1940 apud MANGUEL, 2009, p. 30).

Os rabiscos de Adão podem não ser arte pelos padrões receptivos no quadro de uma conduta estética como defendia Kant e Genette, mas poderiam ser considerados como um desejo de expressão suscitado por uma realidade sensorial que demanda que seu potencial expressivo seja decifrado. Manifesta-se, assim, uma forma de leitura que transforma o mundo em texto e suas significações em sentimento de existência e pertencimento. Como enfatiza Eliana Yunes:

No mesmo ato em que se nomeia a natureza, o homem a interpreta; ou seja, desde o primeiro olhar o homem significa, isto é, atribui imaginariamente funções e designações: o homem lê [...]. Desde os primórdios, quando expressou nas paredes das cavernas seus temores e desejos, grafando imagens de animais, quando codificou sinais nas trilhas de caçadas, quando atribuiu às formações de nuvens presságios e expectativas, o homem procedia a uma escrita não alfabética que sinalizava uma leitura precedente (YUNES, 2002, p. 53-54).

Essa *leitura de mundo*, conduzida pela percepção e pela cognição de elementos do universo empírico, antecipa um impulso

produtivo que, por meio de signos nas paredes das cavernas, 35 mil anos a.C., grava não apenas a ausência do que é figurado, mas também a presença daquele que o figura no fluxo do tempo. Mesmo em sua simplicidade ancestral, as pinturas rupestres são um marco do olhar leitor da humanidade sobre o mundo e sobre si mesma. Abre-se, dessa forma, o longo e árduo caminho da representação.¹

Antes de figuras de antílopes e de mamutes, de homens a correr e de mulheres férteis, riscamos traços ou estampamos a palma das mãos nas paredes de nossas cavernas para assinalar nossa presença, para preencher um espaço vazio, para comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez (MANGUEL, 2009, p. 30).

A paulatina evolução dos signos gravados nas paredes das cavernas possibilitou a deflagração do terceiro processo, que forma, juntamente com o perceptivo e o cognitivo, a noção de representação aqui enunciada: o fabulativo. Em outros termos, as figurações pictóricas assumem contornos de relato e a disposição dos desenhos perde a sua aleatoriedade. Os desenhos de corpos, animais e espaços passam a estabelecer relações de complementaridade e a formar um quadro comunicativo maior. A narratividade, substância fundamental da literatura, surge em estado bruto. Como exemplifica Eliana Yunes,

Basta lembrar as cavernas de Lescaux ou Altamira para poder admitir-se que há mais que imagens avulsas, há uma narratividade naquelas representações e, portanto, uma leitura que as precede. Por trás das imagens de bisões e cervos há uma narrativa mitográfica que só imaginariamente podemos suplementar (YUNES, 2002, p. 13).

Tal suplementação foi certamente experimentada por leitores muito anteriores a nós, que, na insistente troca de gerações, depararam-se com heranças narrativas há muito produzidas. À guisa de exemplificação, imaginemos a seguinte hipótese: um sujeito, ao buscar abrigo em um determinado espaço, depara-se com uma sequência de gravações pictóricas produzidas há algum tempo e, uma vez tendo reconhecido os signos, tenta compreender o que está ali registrado. Obviamente, essa narrativa primitiva não apresenta elementos coesivos e é caracteristicamente fragmentada. Assim, esse indivíduo leitor deve estabelecer uma relação apreensível entre os pictogramas, que pode ser causal ou simplesmente cronológica. Esse processo denota uma modalidade diferenciada de leitura de imagens, uma vez que envolve não apenas a identificação de elementos visuais, mas também a organização deles por meio da visão subjetiva. Em sua obra *Lendo imagens*, Alberto Manguel atenta para a estreita relação entre a leitura da linguagem imagética e a elaboração de uma narrativa:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (MANGUEL, 2009, p. 27).

Neste ponto, poder-se-ia questionar que, mesmo diante da aceitação de que esse ato é um ato de leitura, o objeto lido não é um texto literário. E, diante des-

se apontamento, reafirmamos que nos interessa apontar aspectos inerentes da leitura literária que, mesmo antes do termo literatura ser cunhado, baseavam-se sobre matrizes textuais de linguagens não verbais.

Retornemos ao exemplo citado anteriormente. O indivíduo que se propõe a atribuir significação aos elementos pictóricos que tem diante si desenvolve processos neurofisiológicos, cognitivos e simbólicos semelhantes, ainda que primitivos, àqueles que serão desenvolvidos por receptores de textos verbais muitos séculos depois.

Primeiramente, o texto é, na maioria dos casos, o elo do diálogo entre os dois polos da comunicação: o produtor e o receptor. É o que as teorias da recepção denominam de *comunicação diferida*.

A grande particularidade da leitura em comparação com a comunicação oral é seu estatuto de comunicação diferida. O autor e o leitor estão afastados um do outro no espaço e no tempo [...]. Autor e leitor não têm espaço comum de referência. Portanto, é fundamentando-se na estrutura do texto, isto é, no jogo de suas relações internas, que o leitor vai *reconstruir* o contexto necessário à compreensão da obra (JOUVE, 2002, p. 23).

Além disso, todo e qualquer objeto textual é tipicamente lacunar, já que nenhum texto pode enunciar absolutamente tudo. Em outras palavras, toda leitura exige do receptor determinado conhecimento de mundo, que permitirá que ele estabeleça as mais diversas relações possíveis sugeridas pelo texto. Tal necessidade atribui uma função claramente ativa ao leitor, o qual delineia a significação da obra a partir do mapa de signos que a forma. Wolfgang Iser defende que:

O texto é um sistema de combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios no texto, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor. Como eles não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, só o podem ser por meio de outro sistema. Quando isso sucede, inicia-se a atividade de constituição, pela qual os vazios funcionam como um comutador central da interação do texto com o leitor (ISER, 1999, p. 91).

Retornamos à caverna e reencontramos o sujeito leitor, munidos, agora, com a referência dessas perspectivas teóricas e da possibilidade de novas hipóteses. A identificação dos desenhos na parede por parte daquele sujeito não pode ser comparada ao posterior reconhecimento de outros signos, inclusive os da escrita silábica? Ainda que respeitados os níveis de complexidade, o estabelecimento de relações entre os significantes e a percepção de uma narratividade que advém delas não relembra a apreensão por parte dos leitores modernos de elementos como enredo e cronologia? Uma vez distanciado do produtor da obra e confrontado pelas suas lacunas, o receptor não constrói sua própria narrativa, imagina seus detalhes e a insere na sua esfera simbólica? E os leitores de romances, poemas, contos, peças teatrais, tirinhas e *graphic novels* não atuam de forma semelhante? Como defende veementemente Alberto Manguel,

No momento em que o primeiro escriba arranhou e murmurou as primeiras letras, o corpo humano já era capaz de executar os atos de escrever e ler que ainda estavam no futuro. Ou seja, o corpo era capaz de armazenar, recordar e decifrar todos os tipos de sensação, inclusive os sinais arbitrários da linguagem escrita ainda por ser inventados (MANGUEL, 2012, p. 50).

Diante dessas considerações, um antropólogo poderia criticar a excessiva deferência atribuída a um ser humano em fase ainda tão primitiva da evolução. É uma possibilidade dentre tantas outras. Contudo, os textos existem. E o fato de suas existências materiais implica em projeções autorais de sujeitos leitores que teriam acesso a eles, tanto sincronicamente quanto diacronicamente. Entretanto, não podemos, mesmo na contemporaneidade, analisar o indivíduo empírico em seu ato de leitura para além da esfera especulativa. Podemos, apenas, discorrer sobre a figura leitora implícita e programada pelo texto, entidade abstrata que J. Lintvelt definiu como leitor abstrato, Wolfgang Iser como leitor implícito e Umberto Eco como leitor modelo.

Os leitores implícito, abstrato e modelo, além de suas diferenças, comprovam o mesmo princípio: a inscrição objetiva do destinatário no próprio corpo do texto. Simples imagens de leitor postuladas pela narrativa ou receptores ativos que colaboram no desenvolvimento da história, esses leitores se baseiam na ideia de que, estruturalmente, existe em qualquer texto um papel proposto para o leitor (JOUVE, 2002, p. 46-47).

Diferentes fatores interferem nessa proposta de papéis ao sujeito leitor, dentre os quais, a capacidade de reconhecimento e de compreensão das linguagens utilizadas nos textos é uma das mais determinantes. Obviamente, as transformações nos modos de expressão e comunicação resultam na ampliação das formas de interação entre linguagens e sujeitos.

Nesse sentido, o surgimento da escrita foi um marco para o desenvolvimento das concepções modernas de leitura,

causando, inclusive, a impressão de que ler só se torna possível com o advento da escrita. Como expusemos, no entanto, as representações precedem a escrita e se inscrevem não apenas na umidade das cavernas, mas também na fluidez da oralidade.

No ocidente moderno, onde o processo de alfabetização se tornou determinante para o desenvolvimento, a escrita erigiu-se como um divisor de águas da cidadania e naturalizou-se a concepção de que a leitura dela decorra, necessariamente. Explica-se: o que precede a escrita na linha do tempo e na memória dos homens é a oralidade. Durante séculos, os homens se referiam aos mitos e à épica não como literatura, porque esse termo já suporia o ato de ler, enquanto todo o conjunto memorável de seu passado se assentava sobre a audição (YUNES, 2002, p. 52).

Acredita-se que o homem desenvolveu a capacidade de fala por volta de 60 mil anos a.C.² e desenvolveu um longo processo evolutivo até a organização de uma linguagem oral. A formação de um quadro referencial de signos compartilhado por grupos específicos abriu caminho para a criação de narrativas que vão além da descrição do mundo e de eventos ocorridos nele. Com o passar do tempo, não bastava apenas observar a realidade e identificar seus múltiplos componentes. Para esses primeiros leitores, tornou-se imperativo compreender a sua gênese e o seu funcionamento, necessidade para a qual o misticismo ofereceu respostas. Assim, diversos elementos da natureza se tornaram perceptíveis, mitificados, deificados, venerados e temidos. E esses deuses demandavam suas próprias histórias, cujos enredos

míticos versavam sobre a origem do mundo e a lógica sobrenatural que o governava. A preservação e a transmissão dessas histórias, com todos os seus aspectos elucidativos e dramáticos, são firmadas e reafirmadas pela memória, pela oralidade e pelos ritos comunitários.

A divulgação destas narrativas costumava ocorrer em contextos festivos, onde a mimesis tinha lugar: o repertório mitológico era reatualizado pelo canto e pelas danças, propiciando a memorização dos fatos e dos feitos, cuja narratividade, às vezes, construída anonimamente, fixava-se nos afetos das gentes. Assim sendo, a oralidade que precedeu a escrita como forma de preservação da memória estava associada ao imaginário e ao ludismo sonoro, capaz de criar laços mais duradouros que a linguagem ordinária (YUNES, 2002, p. 52).

A natureza ritualística da difusão de grande parte dessas narrativas criou uma modalidade de leitura que dialogava com diferentes linguagens ao mesmo tempo. Vozes, gestos e pinturas corporais, por exemplo, tornaram-se elementos de significação de uma história maior a ser vivenciada pelos leitores. Como nos mostra o professor e pesquisador Sérgio Vicente Motta,

Antes do despontar da síntese épica, num período pré-histórico, essas formas narrativas – ritualísticas, lendárias e imaginativas –, numa correspondência com a pintura rupestre, mantinham uma ligação mágica com a vida, equivalente àquela que fazia dos traços essenciais dos desenhos das cavernas uma forma de aprisionamento da caça real (MOTTA, 2006, p. 28).

Essas narrativas não foram extintas com o desenvolvimento inicial das sociedades que desenvolveram a escrita, como os sumérios e os egípcios. Uma vez

que fins comerciais, contábeis e jurídicos nortearam a evolução do código escrito, os mitos foram mantidos na esfera do ritualismo e da oralidade. Segundo o historiador Steven Fischer (2006), as mais antigas tabuletas de argila encontradas com textos da mitologia e da religião suméria datam do século III a.C.

Os textos que podemos chamar de literários permaneceram desconhecidos até cerca de 2.500 a.C., sob o domínio dos acádios que, inicialmente, escreviam apenas em sumério. Os textos literários no próprio acádio antigo apenas começaram a surgir depois de 2.344 a.C., sob o reinado de Sagão I. Eram sobretudo cânticos aos deuses, canções com pedidos ao rei, hinos fúnebres de rituais religiosos e exorcismos de espíritos malignos (FISCHER, 2006, p. 28)

Ao longo do tempo, essas manifestações culturais desenvolveram esquemas de narratividade cada vez mais semelhantes às aquelas que percebemos na arte literária posterior, mas que ainda permitiam sua recepção por um leitor que não precisava ser necessariamente alfabetizado. Como aponta Fischer,

Lendas, mitos, feitiços, cânticos e ordens religiosas eram, poucas vezes, transformados em escrita, sendo sua veneração reservada à tradição “verdadeira”, oral. Pré-alfabetizados e analfabetos ainda demonstravam extraordinárias façanhas orais de memória. Essa habilidade era inata, é claro, considerada excepcional apenas pelos letrados que deixavam de exercitar diariamente os talentos orais inerentes ao homem (FISCHER, 2006, p. 39).

Cabe ressaltar que o número de pessoas letradas era muito reduzido, concentrando-se essencialmente nas classes dos escribas e dos membros da nobreza das respectivas comunidades. Assim, a

vasta maioria dos indivíduos desenvolvia um processo de leitura das narrativas que tinha como base a interação de diferentes linguagens (oral, corporal, simbólica, etc.) para a produção do sentido do texto como experiência vivida.

Na Grécia Antiga, os textos mitológicos não apenas se multiplicaram exponencialmente, mas também desenvolveram um maior grau de complexidade e refinamento. Além disso, surgiram gêneros textuais com firmes raízes na tradição oral e que serviram de matrizes para toda a literatura ocidental: o dramático, o lírico e o épico.

O teatro grego surgiu a partir de manifestações mítico-ritualísticas em honra a Dionísio, deus da fertilidade e do vinho. Durante essas ocasiões, os convivas utilizavam máscaras e fantasias enquanto entoavam cantos, chamados de ditirambos, que evoluíram para as formas de representação cênica. Acredita-se que o florescimento do teatro na Grécia ocorreu entre 550 a.C. e 220 a.C. e que sua difusão tenha ocorrido, principalmente, a partir de Atenas. Da mesma forma que os mitos que lhe serviram como ancestrais e como fontes temáticas para a tragédia, o gênero dramático tinha uma função educadora reconhecida por pensadores como Tucídides, que se caracterizava pela transmissão de conceitos ético-morais e pela figuração mimética da sociedade organizada.

Assim como as produções modernas, os textos dramáticos gregos objetivavam a encenação, o principal modo de

recepção das obras pelo grupo, já que o público alfabetizado era muito reduzido. Os leitores, dessa forma, tinham diante de si uma profusão de elementos de diferentes matrizes semióticas a serem decodificados, compreendidos e mesmo imaginados, uma vez que os recursos de cenografia e caracterização de personagens eram muito limitados.

O teatro primitivo utiliza acessórios exteriores, exatamente como seu sucessor altamente desenvolvido o faz. Máscaras e figurinos, acessórios de contra-regragem, cenários e orquestras eram comuns, embora na mais simples forma concebível (BERTHOLD, 2001, p. 3).

Desde sua gênese, o drama se define pela variabilidade das linguagens, inclusive a cênica, que formam a tessitura de suas obras. Nesse sentido, os leitores contemporâneos encontram na recepção da obra dramática uma essência multifacetada que já fora lida pelos expectadores gregos.

O que o artista põe naquele palco e o que o espectador vê nele como representação confere à imagem um teor dramático, como que capaz de prolongar sua existência por meio de uma história cujo começo foi perdido pelo espectador e cujo final o artista não tem como conhecer (MANGUEL, 2009, p. 291).

Por sua vez, a poesia lírica arcaica evoluiu a partir das musicalizações que acompanhavam os ritos primitivos. O acompanhamento musical e a eventual inclusão da dança são dois aspectos que distinguem sobremaneira os poemas líricos da Grécia e os da modernidade.

As composições dos nove autores do chamado Cânone da poesia lírica grega arcaica, ou seja, Alcman, Safo, Alceu, Estesícoro, Íbico, Anacreonte, Simônides, Píndaro e Baquírides, foram produzidas para serem cantadas com acompanhamento de um instrumento musical, geralmente da família dos cordofones, como a lira ou a cítara. Muitas vezes essas canções eram acompanhadas de dança também. Sendo assim, do ponto de vista do modo de apreensão/apreciação, a lírica grega arcaica era transmitida de uma maneira completamente diversa do modo como a poesia é publicizada hoje em dia, através da leitura geralmente silenciosa de um texto. Para um grego do período arcaico não poderia haver nada mais estranho: alguém lendo um poema em silêncio e sozinho (ROCHA, 2012, p. 02).

Obviamente, a recitação é uma forma de oralização do texto poético que subsiste na contemporaneidade, sendo inclusive bastante valorizada em alguns contextos culturais. No entanto, é pacífico afirmar que a leitura das obras em seu formato escrito assume uma primazia muito clara na modernidade.

Essa autoridade do texto escrito já vinha sendo fortalecida pela ascensão do gênero épico entre 1.100 a.C. e 800 a.C. Em um primeiro momento, a epopéia se consolida como uma síntese de formas de representação presentes nas narrativas míticas e define um modelo estrutural para difundir a tradição.

De uma maneira similar ao salto que se verifica entre a pintura rupestre e a forma grega de representação pictórica, geométrica e estilizada, a narrativa primitiva deixa o seu período pré-histórico para ser reconhecida na cultura grega como manifestação literária. A síntese épica, como umas formas de expressão dessa representação, nutriu-se das leis e das convenções do período, enformando-as num processo de maturação e cristalização da tradição: maturação porque as perpetuou em uma forma nova, tecendo o fio mítico em uma nova matéria, com o acréscimo de veios histórico e ficcional; cristalização porque sedimentou, na congruência de todos esses veios, um modelo formal tradicional, lapidado e eternizado como um modelo a ser seguido. No seu conjunto, a síntese épica possibilitou a união da esfera da existência à esfera da arte, juntando, na textura da teia de convenções que era urdida, os fios da realidade com que era consumida, constituindo-se numa forma inteiriça que não distinguia vida, arte, religião, história e ficção (MOTTA, 2006, p. 28-29).

Posteriormente, o épico encontrou na linguagem escrita a sua convenção enunciativa e definiu os caminhos estruturais que levariam o gênero narrativo até o surgimento do romance, tendo em conta, obviamente, os gêneros que o antecederam.

O engenho da narrativa, de ritualístico e mítico, conquistou uma matriz retórica na tradição oral: a poesia épica que codificou uma poética narrativa ao desenvolver um tipo de enredo catalisador das relações de enunciação, personagens, espaço e tempo. A partir dessa matriz, tendo como fonte as ficções grega e latina, a narrativa escrita patenteou o domínio estético e formalizou as conformações gerais de um sistema básico, como matéria, linguagem e formas de representação. Das engrenagens desse engenho mínimo partiram as direções formais que levaram a narrativa a conquistar o seu espaço na história moderna das artes, com a invenção de uma nova forma, o romance, e com as invenções com que essa e as demais formas geraram na história da humanidade (MOTTA, 2006, p. 31-32).

O termo literatura, na acepção etimológica que apresentamos anteriormente, parece fazer sentido diante da consolidação da palavra escrita como a principal mídia para as narrativas. Com isso, situamos a arte literária como parâmetro comparativo com produções que utilizavam outras linguagens, muitas das quais, como vimos, preexistentes ao código linguístico. Dos mitos ao romance, a escrita reivindicou a sua soberania.

No entanto, esse fortalecimento da leitura alfabética não erradicou, em curto prazo, a utilização, muitas vezes, complementar, de outras linguagens para o enriquecimento das narrativas e da recepção de seus leitores.

As obras da literatura latina, restritas a um pequeno grupo elitizado, eram recitadas em salões de leitura pública, termas e banquetes. O aspecto comunal e festivo dessas leituras também se assemelha, assim como o teatro latino, aos rituais ancestrais de experimentação dos mitos.

A leitura silenciosa – que teria sido vista com estranhamento pelos poetas da Antiguidade – demorou muito tempo para se estabelecer como paradigma e foi preterida em alguns contextos específicos de recepção, como certos ritos sacros de leitura. Nessas ocasiões, apesar da preservação do texto sagrado pela escrita, a voz, os gestos e as expressões faciais se combinavam enquanto elementos de linguagem para que a leitura fosse uma experiência de contato com a divindade.

Nos textos sagrados, nos quais cada letra e o número de letras e sua ordem eram ditados pela divindade, a compreensão plena exigia não apenas os olhos, mas também o resto do corpo: balançar na cadência das frases e levar aos lábios as palavras sagradas, de tal forma que nada do divino possa se perder na leitura (MANGUEL, 2012, p. 62).

Ainda segundo Manguel (2012), no início do primeiro milênio da era cristã, o teólogo Abu Hamid estabeleceu uma série de regras para o estudo do alcorão, dentre as quais, destacamos a imposição da voz do leitor de modo a afastar os ruídos do mundo e a obrigatoriedade do choro de forma a evidenciar que o pesar estava implícito na apreensão das palavras sagradas.

Na Idade Média, a religiosidade se manteve como uma marca indelével na literatura. Ainda que textos considerados profanos tenham sido produzidos, a ampla maioria das produções tinha vínculos profundos com os princípios teológicos do catolicismo. Nesse período, a linguagem oral se manteve como um complemento essencial da linguagem escrita.

Até boa parte da Idade Média, os escritores supunham que seus leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto, tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham. Uma vez que, em termos comparativos, poucas pessoas sabiam ler, as leituras públicas eram comuns e os textos medievais repetidamente apelavam à audiência para que “prestasse ouvidos” à história (MANGUEL, 2012, p. 63).

A literatura trovadoresca utilizava o acompanhamento musical como forma de facilitar a memorização dos menestrelis e a recepção dos leitores. Ainda que de

maneira bastante simples, a linguagem musical produzia relações afetivas com o texto entoado e possibilitava a participação do receptor por meio de sua própria voz. A utilização de jograis em várias das composições do período atribuiu um caráter cênico a essas cantigas, aspecto que impulsionou o surgimento do teatro popular em alguns países, como, por exemplo, Portugal.

Além disso, muitas obras da pintura medieval se destacavam por uma estrutura caracteristicamente narrativa, que, apesar de fixada no espaço, transmitia as noções de temporalidade e causalidade. Tratava-se de uma leitura de narrativas temporais em obras de arte espaciais. Se, por um lado, essa prática relembra aspectos da recepção das pinturas rupestres, por outro, ela aponta para processos que serão realizados por leitores na modernidade diante de textos também plurilinguísticos.

Formalmente, as narrativas existem no tempo, e as imagens, no espaço. Durante a Idade Média, um único painel pintado poderia representar uma sequência narrativa, incorporando o fluxo do tempo nos limites de um quadro espacial, como ocorre nas modernas histórias em quadrinhos, com o mesmo personagem aparecendo várias vezes em uma paisagem unificadora, à medida que ele avança pelo enredo da pintura (MANGUEL, 2009, p. 24-25).

As imagens da Europa medieval ofereciam uma sintaxe sem palavras, à qual o leitor silenciosamente acrescentava uma narração. Em nosso tempo, ao decifrar as imagens da propaganda, da videoarte e dos cartuns, também tendemos a emprestar à história não apenas uma voz, mas também um vocabulário (MANGUEL, 2012, p. 131).

Obviamente, o avanço das artes plásticas trouxe consigo novas técnicas de pintura, novas concepções estéticas e novos modos de integração entre o espacial e o temporal. O desenvolvimento da noção de perspectiva durante a Renascença, por exemplo, restringiu a ação representada na obra a um único momento captado pelo autor e percebido pelo leitor em sua efemeridade congelada.

A narrativa, então, passou a ser transmitida por outros meios: mediante “simbolismo, poses dramáticas, alusões à literatura, títulos” – ou seja, por meio daquilo que o espectador, por outras fontes sabia estar ocorrendo (MANGUEL, 2009, p. 25).

Por sua vez, a inclusão de gravuras nas obras escritas não se restringiu a promover a visualização do que era exposto pelas palavras, mas integrou as obras como um subtexto que ora as complementava, ora as suplementava. Isso pode ser percebido se compararmos as belas imagens encontradas no Rothschild Hagadá, publicado em 1479, e o trabalho de gravuristas em obras posteriores, como as de William Blake para seus próprios textos, as de Fuseli para as peças de Shakespeare e as de Salvador Dalí para a Divina Comédia. Esse diálogo interno entre a linguagem pictórica e a linguagem escrita em uma mesma obra não apenas se mantém, mas também é intensificado pelo surgimento e pela difusão de outros gêneros textuais modernos, como a literatura de cordel e as revistas em quadrinhos.

Não obstante, o romance plasmou um arquétipo textual que, ao mesmo tempo,

não dependia de recursos pictográficos em suas edições – característica que se tornou quase paradigmática – e não prescrevia o uso da oralidade.

Em relação ao primeiro aspecto, basta observarmos as obras romanesecas dos últimos dois séculos para verificarmos o claro predomínio das publicações que não incluem quaisquer ilustrações como complemento às suas narrativas, o que, inclusive, sinaliza, para alguns, um tipo de leitura “superior” a ser realizada. Já em relação à oralidade, Walter Benjamin afirma que a ascensão do romance sobrepôs a tradição oral, que, por milênios, foi o mais valioso recurso para o contato dos indivíduos com o ato de narrar. O pensador alemão afirma que a morte da narrativa oral acarretou também o enfraquecimento de um tipo específico de leitura. Segundo Benjamin, contar e ouvir histórias eram formas diretas de atuação em um processo comunal de representação e fabulação.

O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa (e da epopéia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa [...]. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história (BENJAMIN, 1994, p. 201, 204).

Entretanto, a inegável importância do gênero romanesco na modernidade não inviabilizou que as interseções e interações entre as linguagens escrita, ima-

gética e oral se mantivessem, ainda que tenham sido claramente reestruturadas.

Com a progressiva ascendência do código linguístico nas sociedades alfabetizadas, as imagens, não mais inseridas graficamente nas obras, deveriam ser sugeridas ao leitor por meio de mecanismos próprios da escrita, ou seja, a sintaxe e a semântica deveriam permitir ao receptor a caracterização mental de personagens, espaços e ações. O projeto para a construção imagética do universo ficcional no imaginário do leitor se encontrava apenas nas linhas do texto. É notável, nessa perspectiva, o papel ativo e em grande parte autônomo do receptor no processo de leitura e produção dessas imagens, uma vez que o conhecimento de mundo, as variantes psicológicas e as orientações estéticas de cada leitor influenciam diretamente no seu resultado final. Não obstante essas diferenças, os elementos da realidade que encontravam suas representações em formas pictóricas nas cavernas passam a ser figuradas pela linguagem escrita, que, por sua vez, estimula a produção imagética desses mesmos elementos, agora atualizados pela imaginação do leitor. Como salienta Manguel,

Se a natureza e os frutos do ocaso são passíveis de interpretação, de tradução em palavras comuns, no vocabulário absolutamente artificial que construímos a partir de vários sons e rabiscos, então talvez esses sons e rabiscos permitam, em troca, a construção de um acaso ecoado e de uma natureza espelhada, um mundo paralelo de palavras e imagens mediante o qual podemos reconhecer a experiência do mundo que chamamos de real (MANGUEL, 2009, p. 23).

Os séculos XIX e XX foram marcados pelo surgimento de novas formas de artes visuais, que, ao invés de comprometer esse amálgama de linguagens para a figuração do universo experimental, na verdade, potencializou-o em diversos sentidos.

Em 1839, a Academia de Ciências da França revela ao mundo um processo inovador de fixação de imagens através da luz em uma placa metálica, isto é, a fotografia. Ao longo das décadas de seu aperfeiçoamento técnico e estético, a linguagem fotográfica causou um grande impacto tanto nas artes do espaço quanto nas artes do tempo, uma vez que sua materialidade provou ser possível a fixação de momentos da existência. Criou-se, a partir disso, uma ampla discussão entre pensadores e artistas sobre as diferenças entre representação e percepção. Rosalind Krauss, por exemplo, afirmou que

[...] a percepção está diretamente em contato com o real, enquanto a representação está separada dele por um fosso intransponível, restituindo a presença da realidade apenas sob forma de substitutos, quer dizer, por intermédio de signos (KRAUSS, 1990, p. 10).

Sem dúvida, os argumentos apontados não são desprezíveis, principalmente quando se reflete sobre o olhar do receptor para esse novo tipo de obra, um texto que parecia finalmente ter possibilitado uma vitória sobre o tempo. Entretanto, alguns pensadores, como Walter Benjamin, preferiram discutir as influências e as contribuições que a fotografia traria para as artes em geral do que debater sobre uma escala hierárquica para elas.

Gastaram-se vãs sutilezas a fim de se decidir se a fotografia era ou não arte, porém não se indagou antes se essa própria invenção não transformaria o caráter geral da arte (BENJAMIN, 1975, p. 20-21).

Além de demonstrar a possibilidade de captação do instantâneo e de produção de um objeto de representação muito próximo do tempo da percepção, a fotografia problematizou os parâmetros de realidade aceitos pela literatura. No século XIX, ainda haviam noções relativamente compartilhadas entre os grupos do que era a realidade e quais forças estavam em disputa no interior dela. Isso permitia ao escritor certa segurança no momento de figurar seus espaços ficcionais. No entanto, a Primeira Guerra Mundial potencializou os sentimentos de estranhamento, desorientação e, principalmente, fragmentação das representações do real, sensações que já marcavam a virada de século. Como diagnosticou Erich Auerbach,

[...] durante e após a Primeira Guerra Mundial, numa Europa [...] insegura e grávida de desastre, escritores distinguidos pelo instinto e pela inteligência encontram um processo mediante o qual a realidade é dissolvida em múltiplos e multívocos reflexos da consciência (AUERBACH, 2002, p. 496).

Com isso, uma nova linguagem literária parecia exigir sua confecção pelas mãos dos jovens modernistas. Uma nova dicção artística que valorizasse, ao mesmo tempo, o múltiplo, o subjetivo e o instantâneo. E, quando isso ocorreu, a linguagem fotográfica teve a sua contribuição como inspiração técnica, estética e temática, o que pode ser notado nas

associações entre tempo e espaço de Thomas Mann na *Montanha Mágica*, no minimalismo descritivo de Ernest Hemingway, nos fluxos entre consciência interior e exterior nos romances de Virginia Woolf, nos olhares lírico-contemplativos dos vários Fernando Pessoa ou nas imagens que insistem em ser palavras nos textos de Clarice Lispector.

Contudo, o congelamento do instante pela arte fotográfica inspirou o desejo por vê-lo se desdobrar no espaço e novamente se entregar ao tempo. Se, anteriormente, a pintura conseguiu inserir temporalidade nos limites de suas molduras, uma nova arte atribui movimento e existência temporal às imagens captadas. A apresentação do cinematógrafo pelos irmãos Lumière, em 1895, deu início a um dos mais produtivos diálogos interartes e interlinguagens do século XX. O impacto da linguagem cinematográfica foi tão profundo que recursos específicos para a sua exibição se tornaram necessários, como a presença de um explicador junto às telas de exibição:

De pé, com um bastão, o explicador, como era chamado, apontava os personagens na tela e explicava o que estavam fazendo. A figura do explicador só desaparece, pelo menos na Espanha, como afirma Carrière, na década de 1920. A presença deste homem é dispensável hoje porque, bem ou mal, já fomos alfabetizados na linguagem cinematográfica. O cinema, como a fotografia, nos presenteou com um novo modo de olhar o mundo (CARNEIRO, 2002, p. 64).

Complementarmente ao comentário de Flávio Martins Carneiro, o cinema nos presenteou com novos modos de ler

o mundo e a literatura. Discorrer sobre todas as mútuas influências dos textos fílmicos e literários seria uma empreitada que ultrapassaria por demais o escopo deste artigo. Os processos de releitura e transposição de textos ficcionais para o grande *écran*, as transformações nos padrões narrativos e as diferentes formas de traduzir a linguagem verbal em linguagem imagética (e vice-versa) são apenas algumas das questões que, ao serem observadas, multiplicam-se em procedimentos técnicos vários e perspectivas estéticas particulares. E, como ocorre em qualquer processo dialético de evolução artística, esse dinamismo é sempre conflituoso e desafiador, o que justamente lhe confere toda a sua importância.

[...] a relação entre a literatura e o cinema (como qualquer relação viva entre duas formas vivas de arte) só se realiza quando uma estimula e desafia a outra a se fazer por si própria (AVELLAR, 2007, p. 54).

Diante desse labirinto de abordagens e aproximações, interessa-nos manter nosso foco sobre alguns dos processos de leitura que, perpassando ambas as esferas artísticas, simultaneamente, as singularizam e as relacionam.

Como afirmamos anteriormente, ao dialogar com o texto escrito, o receptor produz imagens a partir das palavras e, ainda que apenas em seu imaginário, transforma a leitura da obra em uma experiência espacial e sensível. Edgar Morin enfatiza que:

[...] a linguagem já abriu porta à magia: desde o momento em que toda a coisa chama imediatamente ao espírito a palavra que a designa, a palavra chama no mesmo instante a imagem mental da coisa que evoca, conferindo-lhe mesmo que seja ausente, a presença (MORIN, 1973, p. 98).

Semelhantemente, o cinema ilustra aos nossos próprios olhos os sentimentos, as ideias e as visões que compõem a narrativa fílmica que existe dentro de nós e que é constantemente alimentada por nossas experiências, nossas percepções e nossos desejos.

O cinema torna não só compreensível o teatro, a poesia e música, como também o teatro interior do espírito: sonhos, imaginação, representações: o tal minúsculo cinema que existe na nossa cabeça (MORIN; VASCONCELLOS, 1970, p. 243).

Do encontro dessas esferas de arte e de percepções humanas surge, muitas vezes, o que poderíamos chamar de conflito de imaginários, ou seja, construções imagéticas diferentes que, ao serem transpostas para outra linguagem, desnudam as particularidades das leituras realizadas.

Consideremos o seguinte exemplo: um leitor da obra de Scott Fitzgerald adentra uma sala de cinema para assistir a adaptação de 2013 de *O grande Gatsby*, dirigida por Baz Luhrmann. Ainda que cartazes apresentem as imagens dos atores da obra, o espectador reserva suas expectativas para o apagar das luzes. Sem tocar no mérito da fidelidade do texto fílmico em relação ao romance, ao longo da exibição, o leitor percebe que as suas caracterizações de espaço e de persona-

gens construídas a partir do texto verbal entram em conflito com as imagens que arbitrariamente lhe são apresentadas. No entanto, a produção cinematográfica que ele tem diante de si é o resultado da imaginação de um leitor (ou de vários leitores) transportada para a linguagem cinematográfica, com todos os seus recursos. Isso demonstra o caráter ativo e subjetivo que envolve toda e qualquer leitura, mas também as potencialidades de cada uma das artes, tanto no nível produtivo quanto no receptivo.

Outro exemplo possível seria aquele no qual um espectador assiste ao filme de Luhrmann sem conhecer a obra de Fitzgerald. Caso esse indivíduo opte por ler o romance após assistir o texto filmico, é provável que os rostos de Tobey Maguire e Leonardo Di Caprio assombrem as suas projeções imagéticas. O que resta então a esses dois leitores hipotéticos em termos de avaliação? Parece-nos que a conduta mais produtiva é perceber a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo objeto estético e, apesar das suas próprias abstrações ou experiências, considerar se o texto com o qual se dialoga é coerente com os objetivos a que se propõe e com o código de signos no qual se apresenta. Literatura e cinema são linguagens artísticas específicas que, apesar do constante diálogo, devem receber tratamentos diferentes no momento da recepção.

É justamente esta necessidade de caracterizar as especificidades das linguagens em um horizonte de interatividade cada mais amplo que se revela como um

desafio na contemporaneidade. Por motivos de escopo e espaço, negligenciamos outras relações, como da linguagem científica e da literatura, da música e da poesia ou mesmo da historiografia e da metaficção historiográfica. No entanto, não podemos encerrar este passeio sem discorrermos, ainda que brevemente, sobre o maior ambiente de interações pessoais, semióticas e literárias da história: o ciberespaço.

Obviamente, não há como falar desse novo panorama relacional sem mencionar a revolução tecnológica das comunicações do século XX. Pierre Lévy afirma que:

Durante uma entrevista nos anos 50, Albert Einstein declarou que três grandes bombas haviam explodido durante o século XX: a bomba demográfica, a bomba atômica e a bomba das telecomunicações [...]. As telecomunicações geram esse novo dilúvio por conta da natureza exponencial, explosiva e caótica de seu crescimento. A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes (LÉVY, 1999, p. 13).

Nessa conjuntura, a produção, a circulação e a recepção de textos se multiplicam de forma vertiginosa, criando não apenas objetos marcados pela hibridez, mas também processos de leitura rápidos, descontínuos e essencialmente plurais. *Sites*, e-mails, *blogs*, *fotologs*, *podcasts*, *e-books*, *chats* são apenas alguns dos canais de proliferação de textos gráficos, imagéticos, orais, sonoros e escritos que se incorporam no cotidiano daqueles que possuem disponibilidade de tempo e de recursos. O signo da instantaneidade passa a marcar uma quantidade imensa

de troca de informações, de linguagens e de subjetividades. Para Lévy, ironicamente, essa tendência nos aproxima de uma prática ancestral:

Nas sociedades orais, as mensagens discursivas são sempre recebidas no mesmo contexto em que são produzidas. Mas, após o surgimento da escrita, os textos se separam do contexto vivo em que foram produzidos. É possível ler uma mensagem escrita cinco séculos antes ou redigida a cinco mil quilômetros de distância – o que muitas vezes gera problemas de recepção e interpretação. Para vencer essas dificuldades, algumas mensagens foram então concebidas para preservar o mesmo sentido, qualquer que seja o contexto (o lugar, a época) de recepção: são as mensagens “universais” (ciências, religiões do livro, direitos do homem, etc.). Esta universalidade, adquirida graças à escrita estática, só pode ser construída, portanto, ao custo de uma certa redução ou fixação do sentido: é um universal totalizante. A hipótese que levanto é a de que a cibercultura leva a co-presença das mensagens de volta ao seu contexto como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente. A nova universalidade não depende mais da auto-suficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente (LÉVY, 1999, p. 15).

Se, de certa forma, a instantaneidade das trocas nos aproxima da oralidade pela presença temporal do produtor e pela atualização recorrente do sentido, o hipertexto reúne linguagens e formas de leitura diferentes no mesmo espaço virtual de enunciação, unificadas a partir de um código básico formado pelos

números zero e um. No entanto, Lévy afirma que o suporte digital não é a fonte geradora do hipertexto. O autor utiliza a noção de “texto em rede”, ou seja, um texto que se remete a diversos outros textos e informações para formar o seu quadro geral de significação. Nesse sentido, uma biblioteca pode ser considerada um hipertexto, tendo em vista a ligação entre volumes formada por referências bibliográficas, notas de rodapé, fichários e catálogos.

Entretanto, o suporte digital traz uma diferença considerável em relação aos hipertextos que antecedem a informática: a pesquisa nos sumários, o uso dos instrumentos de orientação, a passagem de um nó a outro são feitos, no computador, com grande rapidez, da ordem de alguns segundos. Por outro lado, a digitalização permite a associação na mesma mídia e a mixagem de sons, imagens e textos. De acordo com essa primeira abordagem, o hipertexto seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e “intuitiva”. Em relação às técnicas anteriores de ajuda à leitura, a digitalização introduz uma pequena revolução copernicana: não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor (LÉVY, 1999, p. 56).

Tratando-se especificamente da arte literária, é possível perceber diversas transformações que atingem o mercado editorial, a produção dos textos e a participação efetiva dos leitores. O surgimento de grandes livrarias virtuais, a indexicalização dos leitores em termos estatísticos, a criação de *blogs* de autores

e críticos, a disponibilização de capítulos para a apreciação do público, a digitalização de edições completas, as *fan pages* e um certo fetichismo em relação ao caráter multimodal de muitas obras são apenas alguns exemplos de tendências já consolidadas no universo virtual.

Além disso, surge um gênero literário específico a partir do suporte digital e das possibilidades oferecidas pelo hipertexto: a literatura ergódica. A diferença primordial entre o texto ergódico e outras obras ficcionais é o tipo de interação que ele exige do leitor. Nesse modelo de recepção, não basta decodificar e compreender a narrativa, contribuindo assim para a sua concretização. O leitor deve manipular, analisar e coproduzir o texto, a fim de lhe atribuir significação. Segundo Espen Aarseth,

Durante o processo cibertextual, o utilizador terá efetuado uma seqüência semiótica, e este movimento seletivo é obra de uma construção física que os diversos conceitos de “leitura” não contemplam. É esse fenômeno que eu chamo ergódico, utilizando um termo retirado da física que deriva das palavras gregas *ergon* e *hodos*, que significam “obra” e “via”. Na literatura ergódica, exigem-se diligências fora do comum para permitir ao leitor percorrer o texto (AARSETH, 2006, p. 19-20).

Segundo o autor norueguês, a literatura ergódica não pode ser analisada pelas teorias das narrativas tradicionais, uma vez que aspectos como progressão – elemento fundamental para a análise de teóricos como Wolfgang Iser – não se aplicam, já que a série de acontecimentos depende unicamente da forma de interação do leitor com o texto.

Num texto ergódico exploratório como o hipertexto, o plano de progressão está divorciado do plano dos acontecimentos, visto que o leitor tem de explorar activa e consequentemente para que o plano dos acontecimentos faça sentido (AARSETH, 2006, p. 147-148).

Tais considerações nos motivam a refletir se não estamos, contemporaneamente, revivendo um momento semelhante ao de nossos antepassados, quando, diante de novos códigos e novas formas de expressão, eles tiveram que repensar seus conceitos e seus parâmetros de análise. Ainda é muito cedo para especular o destino desses suportes de leitura e de interação, mas se há algo que toda a trajetória desenvolvida neste artigo tenta demonstrar é a impossibilidade de enxergar claramente o que nos espera depois da próxima curva.

Considerações finais

As inovações técnicas e estéticas que marcam a contemporaneidade demandam não apenas novas leituras e novos conceitos, mas também novos instrumentais teóricos que possibilitem a análise mínima do múltiplo. Nesse contexto, seria admissível nos depararmos com questionamentos como: mas isso é literatura? O que faz (ou não faz) desse objeto uma obra literária? Com que tipo de linguagem estamos lidando? É bonito, mas é arte?

Se, por um lado, a existência de uma série de produções que podem ser reunidas sob o signo da literatura é inegável, por outro, é indiscutível também que

os limites inexatos que supostamente circunscrevem esse grupo se transformarão. A multiplicidade é a oposição ao uníssono autoritário que, como vimos, é a contramão da história. Assim como a escrita não erradicou a oralidade, as outras linguagens não erradicaram e não erradicarão o que reconhecemos como literatura, por mais que os parâmetros para esse reconhecimento estejam em constante avaliação. Se formas de expressão marcadas pelo signo da narrativa podem ser encontradas antes do próprio advento do termo literatura, é plausível conjecturar que as próximas vanguardas influenciarão diretamente as transformações do conceito de literário. Obviamente, esses movimentos de ruptura e de ressignificação não ocorrem em curto prazo e sempre desencadeiam discursos reacionários que complementam a dialética da própria diacronia. A velocidade do desenvolvimento tecnológico, no entanto, faz-nos questionar a amplitude do horizonte virtual de transformação da leitura e da literatura. Ainda que incertos quanto à extensão dessas mudanças, devemos reconhecer que a figura do leitor sempre estará no centro de qualquer rumo a ser tomado, mesmo que a sua identidade, cada vez mais descentrada e pluralizada, distribua-se entre as veredas dos hipertextos e das narrativas ergódicas.

A jornada foi longa e ao mesmo tempo breve entre a parede úmida das cavernas e as telas de LCD dos computadores. Mas o trajeto continua sendo moldado

enquanto passeamos e dialogamos. Surgirão novas linguagens, novas literaturas e novos leitores. Se o signo desta e das próximas contemporaneidades é o da mudança, novos caminhos e novas leituras certamente se abrirão.

Literary reading and multiple languages: a brief journey from the cave to the cyberspace

Abstract

The aim of this article is to provide a brief overview of the multiplicity of forms and media the literary reading has taken on throughout the centuries, since the manifestation of narrative texts prior to the advent of the term literature. While not presuming to closure such a broad and complex topic, we intend to demonstrate that the diachronic analysis of the readers' receptions of works written in a variety of semiotic codes is a productive approach to discuss not only the dimensions of the act of reading, but also the mutability of the concept of reading itself. For this purpose, we will refer to the critical and theoretical perspectives of authors such as Hans Robert Jauss, Vincent Jouve, Eliana Yunes, Alberto Manguel e Espen Aarseth.

Keywords: Diachrony. Reading. Literature. Multiple languages.

Notas

- ¹ Entendemos o termo representação como o processo de interpretação da realidade formado pelas etapas de percepção, cognição e fabulação.
- ² Essa possibilidade foi levantada após a descoberta de um osso hioide, situado na base da língua, em uma caverna do Monte Carmelo, em Israel.

Referências

AARSETH, Espen. *Cibertexto: perspectivas sobre a literatura ergódica*. Trad. Maria Leonor Telles e José Augusto Mourão. Lisboa: Pedra de Roseta, 2006.

AVELLAR, José Carlos. *O chão da palavra: cinema e literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: ARANTES, Otília B. Fiori (Org.). *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 09-34.

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FISCHER, Steven R. *História da leitura*. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.

KRAUSS, Rosalind. *O fotográfico*. Barcelona: Gustavo Gilli, 1990.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Seul: Publicações Europa-América LDA, 1973.

MORIN, Edgar; VASCONCELLOS, Antonio Pedro. *O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia*. Lisboa: Moraes, 1970.

MOTTA, Sérgio Vicente. *O engenho da narrativa e sua árvore genealógica: das origens a Graciliano Ramos e Guimarães Rosa*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ROCHA, Roosevelt. Lírica grega arcaica e lírica moderna. *Philia & Filia*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 84-97, jul./dez. 2012.

YUNES, Eliane (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

Perfil leitor de docentes e discentes: formação de profissionais para a educação infantil e anos iniciais

Maria Augusta D'Arienzo*

Tania Mariza Kuchenbecker Rösing**

Resumo

Este artigo objetiva apresentar resultados de investigação realizada com docentes e discentes de escola estadual com ensino médio curso normal sobre desenvolvimento de suas identidades leitoras. A preocupação com esse universo se justifica pelo fato de os docentes prepararem os discentes como futuros professores de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, desencadeando o processo de formação do leitor entre os pequenos aprendizes. Os dados foram produzidos a partir de questionários, aplicados aos sujeitos referidos, sobre preferências de leitura, espaços de leitura, tempos de leitura, aspectos valorizados no ato de ler, influências recebidas nesse processo, hábitos de leitura, interesses de leitura e por manifestações culturais. Sustentaram o estudo contribuições de Chartier (1996, 2014), Zilberman (2012), Silva (2009, 2016), Santaella (2004, 2013) no estabelecimento do conceito de leitura, de formação leitora, de práticas leitoras e de novos modos de ler. Contextualizou-se o estudo no espaço da escola selecionada que mantém um projeto de leitura diária, envolvendo todos os segmentos. Constatou-se a participação efetiva dos sujeitos pesquisados no projeto citado, com efeitos

em seus hábitos de leitura. Também se verificou o reconhecimento do potencial do suporte digital como promotor de leituras, embora os sujeitos participantes somente o utilizem para comunicação por meio do acesso prioritário às redes sociais. Entre as novas atitudes de leitura, observa-se, no contexto pesquisado, a preferência por textos impressos, demonstrando a influência significativa da política implementada por essa escola no desenvolvimento da leitura entre seus atores – professores, estudantes e funcionários.

Palavras-chave: Curso normal e leitura. Formação de leitores. Hábitos leitores. Leitura. Modos de ler.

* Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professora nas redes públicas municipal e estadual de ensino em Passo Fundo/RS. E-mail: guta.doula@gmail.com

** Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós-doutoramento em Educação na Universidade de Extremadura, Badajoz/Espanha. Pesquisadora produtividade CNPq. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen. E-mail: tmkrosing@gmail.com

Introdução

Quando garimpamos ou escavamos as mediações que efetiva e objetivamente contribuem para a experiência da formação de leitura na população, elevando-a ao patamar de uso real e de valor permanente de vida, veremos que essa experiência depende e resulta muito pouco do trabalho realizado pelas agências clássicas de formação, como escolas e bibliotecas, e muito mais de interações e circuitos estabelecidos em lugares relativamente distantes ou fora dessas instituições (SILVA, 2016, p. 110).

Muitos são os problemas que desafiam não apenas os dirigentes brasileiros, mas a população em geral, para reencontrar os destinos do país, entre os quais o segmento educacional assume proporções maiores por envolver escolas, professores, estudantes de distintos níveis e sistemas. Nesse contexto de dificuldades a serem enfrentadas, a discussão sobre a formação de professores leitores, para atuar nos níveis e sistemas referidos, permanece atual. Não se podem desconsiderar os esforços despendidos por diversas instituições para superar as dificuldades emergentes da distinção entre professor de leitura e professor leitor. O que se constata é a ausência de uma política pública de leitura permanente, para desenvolver comportamentos leitores entre os profissionais responsáveis pela “escolarização da leitura literária”. Encontram-se nessa situação professores e estudantes do ensino médio curso normal (EMCN) que objetivam preparar e preparar-se como futuros professores para exercer

a docência entre crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A concretização deste estudo advém da proposta de pesquisa do universo desses dois segmentos de uma escola da rede estadual de ensino, que oferece a modalidade de curso normal, situada em cidade do interior gaúcho, que apresenta, entre seus diferenciais, um projeto de leitura diária abrangendo todos os atores da escola. Observando-se o universo das modalidades de ensino desenvolvidas no Brasil, o Curso Normal está previsto na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e regulamentado pelo parecer da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, nº 01/99, de 29 de janeiro de 1999, e pela resolução nº 252, de 05 de janeiro de 2000, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Tais documentos preveem a obrigatoriedade e a gratuidade do acesso de crianças e jovens entre quatro e 17 anos de idade à escola. A complexidade do processo de desenvolvimento da leitura abrange dois grupos: futuros professores da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental e crianças da pré-escola, ainda não leitores. É um desafio aos primeiros realizarem práticas de leitura inovadoras que contemplem desde a leitura de imagens concomitantemente ao trabalho da alfabetização no contexto contemporâneo de múltiplas linguagens e tecnologias. Pretende-se apresentar, a partir dos dados levantados, a identidade

leitora de docentes e discentes do EMCN num contexto contemporâneo em que as expectativas abrangem o desenvolvimento de novas atitudes frente ao ato de ler no contexto de educação, cultura e tecnologia. Elaboraram-se dois instrumentos de pesquisa – questionários –, sendo um para professores e outro para estudantes, com objetivo de conhecer suas identidades leitoras. O entendimento das questões propostas pode ser construído a partir dos conceitos a seguir descritos.

Referencial teórico

A leitura precisa ser considerada patrimônio imaterial no contexto de um patrimônio cultural. Como preceito constitucional, considera-se patrimônio cultural os bens materiais e imateriais com referência à identidade, à ação, à memória dos distintos grupos que constituem a sociedade brasileira como um todo. Em se tratando de leitura propriamente dita, é defendida como prática cultural, pois abrange experiências de leitura individuais (diferentes olhares de mundo) e sociais (interações com outros leitores) em diferentes espaços e tempos, acumulando conhecimentos registrados na memória do leitor, que a repercutem no coletivo (CHARTIER, 1996, 2014). Os modos de ler, ou seja, de compreender textos de naturezas variadas, apresentados em suportes diferenciados, estão sendo modificados com o uso de novas tecnologias, o que pressupõe o desenvolvimento de práticas de leitura inovadoras na escola e fora dela.

A leitura literária implica o desenvolvimento da sensibilidade do leitor, uma vez que se constitui em experiência estética singular, irrepetível, única. Realiza-se pelo envolvimento do leitor com textos literários apresentados em diferentes suportes, entendendo a palavra em sua polissemia, em sua plurissignificação. Entende-se por

educação literária desde a perspectiva da formação do leitor literário, do leitor autônomo que decide buscar na leitura do texto artístico uma forma de evasão, e ao mesmo tempo de reencontrar-se com o mundo que o rodeia e de reconhecer-se a si mesmo. Concebe-se, portanto como um ato de liberdade individual – uma liberdade em certo modo relativa, pois depende entre outras coisas da possibilidade de acesso a determinadas obras (QUILES, 2013, p. 384-385, tradução nossa).

Nessa dimensão, a leitura é uma prática construída na sociedade e na escola e culturalmente transmitida pelos agentes sociais e culturais. No ensino médio, a preocupação com o ensino da literatura não tem sido essencial, uma vez que permite aos alunos um trânsito para o vestibular, e o ensino superior, sem foco no conjunto de áreas do conhecimento responsáveis por uma formação humanística.

O ensino da literatura não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanística trazida das suas origens (ZILBERMAN, 2012, p. 202).

Essa realidade no EMCN precisa ser diferente, observando-se o objetivo de formar futuros professores leitores, capazes de divulgar textos literários

entre crianças de forma a identificar a natureza desses textos, sua originalidade, sua construção singular e seus efeitos na formação literária numa perspectiva profissionalizante. Corrobora esse posicionamento a declaração de Zilberman:

Convertida em profissionalizante ou transformando em uma aspiração para grupos sociais que, por várias razões, dificilmente chegarão à universidade, o ensino médio teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo. De um lado, porque o conhecimento da literatura não é propriamente profissionalizante [...]. De outro os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico do universitário, a não ser que se dirija para o curso de letras (2012, p. 202).

Para desenvolver a leitura literária, várias ações precisam ser desencadeadas, lembrando que a divulgação de textos pode ser pela narrativa oral, com aproveitamento pleno de acervos impressos em diferentes materialidades, representativos de uma variedade de gêneros. Seus conteúdos poderão ser apropriados pelo leitor em meio a manifestações artísticas e culturais podendo, inclusive, ser apresentados em diferentes suportes com outras linguagens. No que diz respeito à realização de práticas leitoras hipermidiais, pode-se organizá-las e entendê-las pelo

[...] contato com uma variedade de textos e de linguagens do impresso ao digital. Textos literários harmonizados com música, ilustrações, pinturas, quadrinhos, charges, cartuns, sites, aplicativos para tablets relacionados ao tema são apresentados. É um processo de vivência cultural ampla, que pode ser mais ou menos profunda dependendo do conhecimento prévio de cada leitor em formação presente (RÖSING, 2015, p. 13).

Essas práticas propiciam ao leitor vivências em diferentes linguagens e suportes, enquanto experiências estéticas que enriquecem o seu conhecimento prévio, o qual influenciará a significação dos textos com os quais poderá se envolver.

A organização e a implementação de práticas leitoras hipermidiais pressupõem a ação de professores leitores, capazes de entender a natureza literária dos textos, apreciá-la, divulgando-os a partir desses recursos literários, apresentados também em contexto tecnológico.

O professor leitor é aquele que se envolve com textos literários, sejam eles clássicos, sejam contemporâneos, mesmo sem aval da crítica tradicional, cujos conteúdos e recursos estilísticos são não apenas apreciados individualmente, mas também socializados com o outro, com os outros. Não é suficiente ler literatura. Não é suficiente falar sobre literatura. Faz-se necessário compartilhar a experiência de leitura enquanto experiência estética no diálogo com os outros.

Na perspectiva defendida por Silva, o professor precisa formar-se, também, enquanto profissional leitor:

O magistério, em termos de trabalho e de atualização, está calcado em experiências de leitura. Por dever de ofício e expectativa social, o professor tem na leitura, além de instrumento e prática, uma forma de atuar ou agir, seja porque ele (o professor) simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura (2009, p. 26).

O propósito de formar professores leitores emerge de um contexto pleno de perplexidades, no qual as pessoas se comunicam a distância, envolvidas por telas e redes sociais, misturando-se na multidão, imersas em incontáveis informações fragmentadas, com reflexos na construção do conhecimento e no diálogo entre as pessoas. Silva amplia a complexidade desse contexto ao declarar:

Uma atualidade regida pelo culto do espetáculo, simplificando e banalizando as soluções aos problemas sociais, quando não promovendo ininterruptamente a demonização de tudo e de todos. Uma atualidade onde o debate, como uma parte essencial do diálogo, simplesmente evaporou. Uma atualidade conduzida pela razão instrumental onde impera o utilitarismo, a descartabilidade, o presentismo sem passado nem futuro, o sucesso sem esforço ou trabalho. Uma atualidade brasileira que retorna à barbárie, como forma de protestar, pondo compulsivamente nas ruas a desavença e a violência como forma de expressar o desacordo (2016, p. 119).

Para atuar nesse contexto, o professor leitor precisa entender a complexidade do ato de ler e formar-se como leitor múltiplo e formar leitores com perfil cognitivo que atenda às peculiaridades dessa multiplicidade. O primeiro envolvimento do leitor literário em formação tem sido com o livro, que determina uma relação individual, silenciosa, solitária, profunda entre o leitor e a obra. Mesmo num momento histórico marcado pelo tumulto, pela velocidade, há lugar para a meditação e a reflexão. Este primeiro tipo de leitor Santaella (2004) intitula como leitor contemplativo, meditativo.

A leitura do livro é, por fim, essencialmente contemplação e ruminação, leitura que pode voltar às páginas, repetidas vezes, que pode ser suspensão imaginativamente para a meditação de um leitor solitário e concentrado (SANTAELLA, 2004, p. 24).

Acrescenta-se a esse primeiro tipo de leitor a oportunidade, criada a partir da Revolução Industrial, de as pessoas circularem nos espaços criados pela ampliação da sociedade capitalista. Inserem-se em locomotivas e estações ferroviárias, máquinas a vapor e trabalhadores de fábricas, trazendo novos matizes às cidades, o que atraiu sobremaneira a atenção das pessoas em geral. Luzes, movimentos, variedades de cenários e de signos provocaram novos olhares e permitiram a emergência de um leitor que se movimenta pelas cidades, desenvolvendo uma crítica sobre a composição mercadológica em que se transformaram os diferentes ambientes, alimentando o consumismo. Então, o leitor movente

[...] é o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. É enfim o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas (SANTAELLA, 2004, p. 29).

A chegada à era digital propiciou a substituição do leitor do livro, enquanto objeto manipulável, pelo leitor da tela que veicula o texto eletrônico para ser lido pelo leitor imersivo. É assim chamado porque,

[...] no espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leitura num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis (SANTAELLA, 2013, p. 271).

É um novo tipo de leitor cujas habilidades são distintas do leitor do livro impresso, bem como das empregadas pelo espectador de cinema, televisão,

[...] esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multisequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc. (SANTAELLA, 2013, p. 271).

Esses três tipos de leitor – contemplativo, movente, imersivo – se constituem numa complexidade que precisa ser observada, uma vez que devem coexistir, valorizando cada um em sua individualidade, relevados pela importância da complementariedade que integram.

A evolução das tecnologias digitais que propiciam o surgimento de equipamentos móveis, aprimorando a comunicação e o acesso à internet e às redes sociais, provoca mudanças radicais no ser e no agir das pessoas. As relações com espaço e tempo se modificam, permitindo às pessoas encarar problemas sob diferentes pontos de vista, ter acesso e assimilar informações, responder ao fluxo acelerado de imagens e textos num ambiente em constante mutação, transformando-se as pessoas em agentes capazes de realizarem múltiplas tarefas concomitantes numa dimensão de superficialidade. Nesse contexto, surge o leitor ubíquo que:

[...] não é outra coisa a não ser uma expansão inclusiva dos perfis cognitivos dos leitores que o precederam e que ele tem por tarefa manter vivos e ativos. Ademais, é um leitor que de apreender com o sentido também emerge em contextos coletivos e colaborativos, como a criatividade opera numa cultura aberta, baseada em amostragem, apropriação, transformação e em traduções contínuas (SANTAELLA, 2013, p. 282).

O desenvolvimento concomitante dos quatro tipos de leitores sugeridos por Santaella passa a se constituir num desafio aos profissionais da educação que vivem, contemporaneamente, um contexto complexo e rico de oportunidades de leitura. Precisam convencer-se de que o momento impõe ações de diferentes leitores num mesmo leitor no entendimento e na transformação do mundo.

Para que esse desenvolvimento possa acontecer, o segmento educacional deve promover uma reflexão profunda sobre os desafios que a leitura nessa dimensão propõe, ao mesmo tempo deve estimular os atores da escola e da universidade a contribuírem com as mudanças subjacentes ao ato de ler e aos seus efeitos. Esse esforço pode resultar na construção e na implementação de uma política de leitura com capacidade para não apenas ampliar os índices de leitura no país, mas também provocar a transformação de hábitos em comportamentos leitores permanentes.

Para tanto, faz-se necessária a manutenção de programas governamentais de distribuição de livros didáticos e literários, bem como de infraestrutura tecnológica, facilitando o acesso de estudantes e

professores a acervos e suportes variados e qualificados. É o caso de docentes do ensino médio curso normal que objetivavam formar professores capacitados a elevar o nível de aprendizagem de alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo, participaram 18 professores e 25 alunos do Ensino Médio Curso Normal de David Canabarro/RS. Entre os primeiros, predomina o gênero feminino (14) com idades entre 45 e 62 anos; entre os alunos, 24 são do gênero feminino com idades entre 14 e 19 anos. Em se tratando de curso de formação de professores, profissionalizante, portanto, predominam mulheres o que permite considerar o magistério como uma profissão preponderantemente feminina.

Todos os professores são graduados em cursos de licenciatura, e, do total, 15 realizaram curso de especialização; por serem oriundos da escola pública, são ambientados com esse sistema de ensino.

Produziram-se os dados em dois questionários (um para professores e um para alunos) cujos formulários foram preenchidos pelos próprios sujeitos, tanto professores quanto alunos, e as respostas foram elaboradas no contexto da escola, sendo observado o ritmo de cada sujeito. O instrumento foi constituído de nove seções, a seguir nominadas: perfil da amostra, identificação de textos

(jornais, revistas, livros), suportes de leitura, espaços de leitura, tempos de leitura, aspectos valorizados na leitura, preferências de leitura, hábitos de leitura – período anterior à leitura, durante a leitura, período posterior à leitura –, interesses.

Discussão de dados

Indagados sobre a leitura de jornais, onze professores revelam ler numa periodicidade diária e seis, semanalmente; e, entre os alunos, confrontando-se com essa realidade, somente um respondeu diariamente e um semanalmente. Constata-se que o suporte jornal é de preferência dos professores, mas não dos alunos, uma vez que os dados iniciais se referem a jornal impresso. Entre os docentes, o jornal exerce uma posição de destaque, contrariando os resultados da pesquisa Retratos da Leitura do Brasil (RLB), edição de 2015 (FAILLA, 2016), em que esse suporte não se encontra entre os preferidos dos entrevistados. O acesso dos estudantes às informações ocorre pela interação com outros meios ou, o que é preocupante, não se constitui numa curiosidade da faixa etária em seu cotidiano.

A leitura de revistas pelos professores se equivale à de jornais em preferência (quinze responderam ler semanalmente e dois diariamente), destacando-se o fato de lerem em casa, o que permite inferir-se que são assinantes de periódicos. Os alunos confirmam não preferirem revis-

tas (três responderam diariamente e seis semanalmente), ratificando comportamento similar em relação a jornais. Os dados auferidos na pesquisa RLB (2015) destacam uma diminuição do hábito de ler revistas, independentemente da idade dos entrevistados. O que surpreende nesses últimos dados é o distanciamento dos leitores em formação de textos curtos de temas atuais, abrangendo textos verbais e imagens, peculiares às revistas, cuja leitura poderia contribuir com o desenvolvimento do gosto por essa atividade cognitiva.

Nas respostas sobre leitura de livros e sobre o fato de se considerarem leitores assíduos, os professores dividiram-se entre respostas afirmativas (12), relativizando-as com a declaração de que leem poucos livros (6). Entre os alunos, 21 consideram-se leitores assíduos de livros, confirmando o esforço de sua escola na realização de um projeto diário de leitura,¹ que envolve professores, alunos e funcionários. Sobre o número de livros lidos no último ano, a média, entre os professores, é de 6 livros e, entre os alunos, de 7,9. Esse resultado é mais satisfatório do que os índices apresentados para o mesmo item na pesquisa RLB: 4,96 livros lidos no último ano (FAILLA, 2016, p. 252).

Quanto ao gênero dos livros preferidos ou à temática predominante no livros, tanto professores quanto alunos, em sua maioria, responderam ser romance. Essa preferência se equipara à pesquisa RLB (2015), que apresenta o

romance entre as primeiras preferências, ao lado da Bíblia e de livros religiosos, os gêneros lidos frequentemente.

No que diz respeito à preferência de suporte, nove professores responderam ser o impresso e nove, ser indiferente. Entre os alunos, oito responderam ser impresso, dois digital e catorze indiferente. Essas respostas se dividem, demonstrando o reconhecimento dos novos suportes, mas a dificuldade de acessá-los permanentemente e para assuntos de formação pessoal e profissional. Essa preferência pode ser abrangida na pesquisa RLB (2015), na questão que indaga se os sujeitos já leram *e-books* e livros digitais: a resposta predominante indica que 74% dos sujeitos nunca leu. Há uma resistência dos professores em assumir novas tecnologias, o que é lamentável, considerando a pluralidade de recursos nelas existentes. Outro ponto a ser observado é o fato de os jovens usarem o suporte como entretenimento, desconsiderando o seu potencial para a construção de novos conhecimentos. Redes sociais, em especial o *Facebook*, constituem a forma de comunicação preferida de professores e alunos. Esse dado se confirma na pesquisa RLB (2015), quando se identifica o uso da internet com a finalidade de trocar mensagens no *WhatsApp* ou no *Snapchat*, num total de 66% dos entrevistados. Mais especificamente no que diz respeito ao acesso a redes sociais ou *blogs* que falem sobre livros ou literatura, apenas 8% manifestou-se positivamente. Nessa dimensão,

constata-se uma preferência por texto literário impresso.

Outra perspectiva importante na leitura é a sua realização no espaço da biblioteca. Constata-se, independentemente da dinâmica de aquisição de livros e de divulgação desses, que professores e alunos não têm o hábito de usar este espaço para ler. Nos dados da pesquisa RLB (2015), a grande maioria prefere ler, em ordem de predominância, em casa, na sala de aula e raramente em bibliotecas, o que determina uma reflexão sobre a necessidade de ressignificar esse espaço escolar.

Sobre os aspectos valorizados na leitura, professores e alunos consideram que a mesma ativa/mobiliza/desenvolve capacidades cognitivas, amplia a cultura, proporciona prazer, desenvolve a sensibilidade, facilita a integração entre pares e propicia sucesso profissional. Coincidem com essas respostas os dados da pesquisa RLB (2015) que identificam, em sua grande maioria, a leitura como veículo do conhecimento para, em ordem de importância, atualização e crescimento profissional, como forma de propiciar melhores experiências vivenciais e, assim, contribuir com uma trajetória exitosa de vida.

Na indicação de preferência de leitura entre os jovens, encontram-se títulos como *A culpa é das estrelas*, de John Green, *A última música*, de Nicholas Sparks, *Quem é você, Alasca?*, de John Green, e outros autores, como Ana Miranda, Thalita Rebouças, Emily Giffin, Caio Riter, Paulo Coelho e Edir Macedo.

Salienta-se que, entre autores literários, aparecem nomes como o de Mário Quintana, Ana Maria Machado ao lado de Ana Miranda. Já entre professores, predominam os de autoajuda, não podendo ser omitidos os nomes de Eduardo Galeano e Jostein Gaarder, não sendo lembrados nomes de escritores contemporâneos brasileiros convidados para eventos que eles consideram referência.² No contexto da pesquisa RLB (2015), as respostas apontam, como livro mais lido, a Bíblia e, na sequência, *best-sellers*, como *A culpa é das estrelas*, ficando os livros literários em posição inferior.

Perguntados sobre quem influenciou no desenvolvimento do interesse pela leitura, responderam os alunos terem sido professores no contexto da escola, seguidos por colegas, funcionários e responsáveis pela biblioteca. Já os professores referem seus próprios colegas ao lado de responsáveis pela biblioteca. As respostas referendam o projeto de leitura desenvolvido no contexto da escola com a participação de todos os atores. Na família, os alunos referiram, com a mesma importância, pai e mãe e, entre outras influências, os amigos, a televisão, a internet e veículos de divulgação de diferentes naturezas. Os professores dividem entre pai, mãe e irmãos o papel de estimulador do ato de ler. Entre outras influências, enfatizam a participação de amigos nesse processo de descoberta do interesse pela leitura. Nos resultados da pesquisa RLB (2015), quem mais influenciou os leitores a lerem foi, em

primeiro lugar, a mãe ou um responsável do sexo feminino e, em segundo lugar, algum professor ou professora.

Ao serem perguntados sobre seus hábitos de leitura, professores e alunos declararam, em sua maioria, que estabelecem objetivos para sua leitura, analisam os dados da capa, buscam informação sobre o autor antes de lerem o livro. Durante a leitura, relacionam o conteúdo que estão lendo com suas experiências de vida, sem deixar de levantar perguntas a si mesmos sobre esse conteúdo. Após a leitura, declaram os alunos não rereer o texto e também se manifestaram pouco preocupados em rever as hipóteses iniciais. Entre os professores, o posicionamento é contrário.

Na ampliação do conceito de leitura, foram interrogados sobre a possibilidade de ter acesso presencial a apresentações e/ou exposições, tendo emergido resposta positiva entre professores e alunos por meio da preferência por teatro, dança, música e pintura/escultura.

Os professores foram solicitados a responder sobre interesses de leitura de textos contemporâneos, clássicos e teóricos, sem mencionar se são literários ou não. Predominou ampla preferência por textos contemporâneos, seguidos por textos clássicos e, por último, textos teóricos.

A aproximação com o universo da escola, identificando as motivações de leitura de docentes e discentes, constituiu-se num desafio à valorização de

princípios teóricos subjacentes a essas ações e à introdução de novos conceitos capazes de contribuir para o surgimento e a consolidação de novos modos de ler. Assume significado maior, paralelamente a essas ações, a criação de estratégias de leitura para serem implementadas entre crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando a formação de leitores criativos, críticos e autônomos.

Com base nos dados levantados na escola entre professores e alunos, cotados com resultados da RLB (2015), pode-se inferir a importância da atuação de mediadores de leitura a partir de uma política de leitura no contexto da escola, cujas leituras indicadas têm preenchido preferências, interesses e necessidades dos leitores em formação. Ficam em segundo plano as necessidades de comunicação com o uso de equipamentos móveis, considerando-se a precariedade do potencial da rede no município pesquisado.

Considerações finais

O momento histórico no qual se vive a proliferação dos equipamentos móveis, promovendo a leitura ubíqua, permite o levantamento de hipóteses, entre as quais se encontra a preferência de leitura no uso de *smartphones* e *tablets*, especialmente entre os jovens. Ao se deparar com a realidade de uma escola no interior da região sul brasileira, em que os professores constroem uma política de leitura a ser conquistada diariamente

com a prática coletiva do ato de ler, a lógica da contemporaneidade modifica-se, invertendo as hipóteses construídas previamente.

A investigação revelou a preferência pela leitura do livro impresso, comprovando efeitos do projeto de promoção da leitura desenvolvido no espaço da escola selecionada, de natureza profissionalizante. Os atores, docentes e discentes, demonstram estar satisfeitos com esse tipo de leitura que, se de um lado se preocupa com a possibilidade da realização de uma leitura silenciosa, solitária, reflexiva, de outro, se constitui como leitura fragmentada, superficial. Não se evidencia a diferença entre ler o todo de um livro, que, mesmo sendo lido em partes, oferece ao leitor em formação o significado de sua totalidade, diferente da leitura de fragmentos, plena de superficialidade por não remeter a um todo significativo.

Essa modalidade de leitura diária na escola pode ser entendida paradoxalmente. De um lado propicia o estabelecimento de uma rotina que beneficia a necessidade permanente de ler para informar-se, para envolver-se mais estreitamente com textos de natureza artística que ampliem a imaginação, a sensibilidade. De outro, facilita o exercício de uma leitura superficial, desenvolvida por pessoas de diferentes faixas etárias, pela aproximação pouco intensa, como a prática realizada com textos produzidos e consumidos nas redes sociais de comunicação.

Estão distanciados os sujeitos investigados – professores e alunos – de leituras canônicas defendidas em meio universitário e pela crítica tradicional, mas próximos de materiais disponibilizados pela escola no espaço da biblioteca, cuja seleção tem observado seus interesses, preferências e necessidades. O gosto pela leitura poderá ser reproduzido pelos futuros professores, alunos de ensino médio curso normal, entre as crianças com as quais irão exercer a docência, independentemente de ser referendado por preceitos canônicos.

Nesse contexto pesquisado, podem-se sugerir estratégias de aperfeiçoamento do projeto diário de leitura, considerando a disposição de professores e alunos para a reflexão sobre suas práticas, a diversificação e o aprofundamento desses procedimentos.

Os sujeitos pesquisados incluem, em suas práticas individuais e sociais contemporâneas, o uso de equipamentos móveis. Faz-se necessário apresentar-lhes novas perspectivas para seu aproveitamento no meio educacional e cultural, ampliando-lhes as possibilidades de aprimoramento pessoal e profissional no uso e na produção de aplicativos, por exemplo, além da familiaridade com *games* que qualifiquem as estratégias de aprendizagem na sala de aula e fora dela.

Considera-se positivo o engajamento da comunidade escolar na prática de leitura de materiais impressos, sem se desconhecer o crescente interesse das

pessoas em geral pela manipulação de equipamentos móveis, constituindo um novo modo de ler, de escrever, de se comunicar, sem a preocupação de sobrepor-los ao potencial da televisão entre os suportes mais populares.

Pretende-se promover, desse modo, efeitos significativos na ação de docentes e discentes do ensino médio curso normal, pelo compromisso que assumem ao desencadear processos de formação de leitores entre crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A inserção num projeto contínuo e permanente de leitura, independentemente dos suportes com os quais se envolvam os leitores em formação, constitui-se na esperança de que se começa a entender a leitura como sustentação de práticas individuais e sociais mais aprimoradas.

Reading profile of teachers and students: education of professionals for childrens education and first years

Abstract

This article aims at presenting results of investigation performed with teachers and students from a public state high school with teaching technical majoring about the development of their readers identity. The preoccupation with this univers is justified by the fact that the teachers prepare the students as future teachers of children from kindergarten to elementary school, initiating the process of readers formation among the

students. Data was produced from questionnaires about reading preferences, reading spaces, reading times, aspects valued in the act of reading, influences received in this process, reading habits, reading interests and interests for cultural manifestations. This study was supported in contribution from Chartier (1996, 2014), Zilberman (2012), Silva (2009, 2016), Santaella (2004, 2013) in the establishment of the concept of reading, reading formation and reading practices as well as new forms of reading. In addition, the recognition of the potential of the digital support as reading promoter, in spite of the fact that the participants mainly access this type of communication in social media. Among the new reading attitudes, it was observed, in the research context, the preference for printed texts, demonstrating the influence of the policy implemented by the school in the development of reading among actors - teachers, students and staff.

Keywords: Reader formation. Reading. Reading forms. Reading habits. Teaching majoring technical course and reading.

Notas

- ¹ Este projeto mantido pela escola prevê, no início de cada turno, a utilização de 20 minutos para leitura de textos selecionados pelos próprios leitores em formação sem preocupação com a qualidade dos materiais, a sequência da leitura e a complexidade textual crescente na seleção.
- ² Os professores consideram referência a programação das diferentes edições das Jornadas Literárias de Passo Fundo, realizadas durante 34 anos, e das Jornadinhas Nacionais de Literatura, realizadas por 7 edições bienais, com programação para crianças e jovens entre 6 e 18 anos de idade. Referem também à programação da *Jornight*, evento literário destinado a jovens

entre 15 e 25 anos de idade, alunos de cursos técnicos, de educação de jovens e adultos e de primeiro nível de graduação, preferencialmente do ensino noturno.

Referências

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Parecer nº 01/99*, de 29 de janeiro de 1999. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, 1999.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. A leitura como prática cultural. *Revista Observatório Itaú Cultural*, São Paulo, v. 17, p. 19-39, ago./dez. 2014.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

QUILES, Maria del Carmen. Lectura literaria. In: NÚÑES, Eloy Martos; FERNÁNDEZ-FÍGARES, Mar Campos (Coord.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Badajoz, Espanha: Red Internacional de Universidades Lectoras; Santillana, 2013. p. 384-386.

RIO GRANDE DO SUL. *Resolução nº 252*, de 05 de janeiro de 2000. Porto Alegre, RS: Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2000.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. A constituição do sujeito leitor: etapas a serem percorridas. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker et al. *Roteiro de práticas leitoras para a escola III*. Histórias de enganação e assombração: brincando com a morte. Passo Fundo: UPF Editora, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

_____. Biblioteca, inovação e comunidade. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; FERRARI, Adriana Cybele (Org.). *Biblioteca, inovação e comunidades leitoras*. Passo Fundo: UPF Editora, 2016.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Considerações acerca das noções foucaultianas de enunciado e discurso e sua produtividade para uma análise discursiva da moda

Humberto Pires da Paixão*

Kátia Menezes de Sousa**

Resumo

O presente artigo intenta uma revisão de algumas contribuições de Michel Foucault para a Análise do Discurso, considerando as noções de discurso e de enunciado e sua aplicação no campo da moda. Trata-se de um exercício de reflexão e de revisão teórica sobre alguns aspectos que permeiam a teoria discursiva, os quais podem subsidiar o nosso entendimento desse campo discursivo. Para tanto, abordamos tais conceitos nos escritos referentes à chamada fase arqueológica do autor, mas defendemos a hipótese de que se trata de um referencial que permeia toda a obra do filósofo francês.

Palavras-chave: Discurso. Enunciado. Formação Discursiva. Moda.

No princípio era...

Quando perguntado, certa vez, sobre o título de sua obra *O nome da rosa*, Umberto Eco teria respondido, como nos conta Araújo (2004), que um monge medieval dissera que, mesmo não havendo mais nenhuma rosa, é por meio da linguagem que podemos dizer, afirmar ou negar a sua existência. Sua afirmação leva a concluir que é pela linguagem que acessamos a realidade e é por ela que

* Doutorando da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Participante do grupo Trama: Laboratório de Estudos Discursivos. E-mail: paixao-humberto@hotmail.com

** Professora associada da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do grupo Trama: Laboratório de Estudos Discursivos. E-mail: km-sousa@uol.com.br

Data de submissão: 09/03/2017 – Data de aceite: maio 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.6789>

podemos pensar; a linguagem seria, por assim dizer, esse elemento primeiro e último a partir do qual tudo se forma ou se transforma. Cogitemos outra hipótese: se é possível dizer que uma rosa existe ou não, ou mesmo se se trata de uma rosa ou de qualquer outra coisa, é não somente pela linguagem, mas também pela presença de algo anterior à linguagem, algo que a envolve e a faz existir: o discurso. Parafraseando o texto bíblico, diríamos que no princípio não era o verbo, mas sim... o discurso, sem o qual tudo seria vazio, pois ele é o que preenche, o que dá cor à existência das coisas. Mesmo as palavras: sem o discurso, seriam meros sons ou borrões de escrita sem sentido algum, pois o sentido, se é possível falar de sentido, com sentido ou sem sentido, se trata de um dado discursivo.

Uma ilusão não nos permite perceber as *nuances* dos discursos ou, por outro lado, faz-nos percebê-las por meio de ideias gerais, de forma que, se não as desconhecemos completamente, ignoramos sua diversidade e sua singularidade. Para Paul Veyne (2011, p. 24), pensamos normalmente através de clichês, de generalidades, e “[...] é por isso que os discursos permanecem ‘inconscientes’ para nós, escapam ao nosso olhar”. Daí a necessidade de um trabalho minucioso, que envolve linguagem e história, para trazer à tona o discurso. É esse trabalho de trazer à luz os discursos que foi denominado por Foucault como arqueologia (voltada ao saber) e genealogia (voltada ao poder).

O presente artigo tem, pois, como ponto de partida e de chegada, o que tem sido denominado de discurso. Trata-se de um exercício de reflexão e de revisão teórica sobre alguns aspectos que permeiam a teoria discursiva, que pode contribuir para que possamos entender seu funcionamento. Não se trata de uma revisão exaustiva, com pretensão de esgotar o assunto, mesmo porque não se esgota em tão poucas páginas/linhas assunto de tamanha grandeza. Para darmos conta dessa tarefa, nossa abordagem se alinha aos postulados da Análise do Discurso francesa (AD), influenciados pelas contribuições provenientes de Michel Foucault.

Em tempo: a AD é uma disciplina que emerge no cenário acadêmico francês, na conturbada década de 1960. Com paternidade creditada a Michel Pêcheux, trata-se de uma área do conhecimento que se formou a partir da intersecção de três campos distintos, a saber: a Linguística, a Psicanálise e a História. Dada sua natureza transdisciplinar e, ao mesmo tempo, multidisciplinar, os trabalhos em AD não se identificam com a descrição dos mecanismos internos da língua, mas na relação entre a materialidade linguística e o histórico, entendido como processo ininterrupto de produção de sentidos. Estabelece-se, então, não a língua como objeto de estudo, mas, em seu lugar, o discurso:

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É nesse “mais” que é preciso fazer aparecer o que é preciso descrever (FOUCAULT, 2009a, p. 55).

Para cumprir os propósitos do presente trabalho, reveremos, primeiramente, a teoria do discurso para, em seguida, concentrarmos em seu elemento-base, o enunciado. Nosso principal intento é, sobretudo, (re)afirmar a importância dos postulados foucaultianos para a AD, bem como mostrar a atualidade e a eficácia de tal arsenal teórico no sentido de entender o funcionamento discursivo que nos enreda e nos constrói.

Indo ao encontro do discurso

De acordo com Paul Veyne, discurso é uma palavra mal escolhida por Foucault para nomear “[...] essa parte invisível, esse pensamento impensado em que se singulariza cada acontecimento da história” (2011, p. 31). Apesar de mal nomeado, segundo as considerações de Veyne, é possível dizer que o discurso permeia a obra do filósofo francês e, além de ser um tema central da teoria foucaultiana, é igualmente um instrumental teórico-metodológico de alta produtividade. Por mais que se afirme que Foucault tenha abandonado essa temática a partir de seus estudos na década de 1970, tal “abandono” é apenas num nível mais imediato, ou seja, no fundo,

o que ele continua fazendo, mesmo nas fases posteriores à arqueológica, é tratar do universo discursivo. Nesse sentido, valem estes esclarecimentos de Revel:

O aparente abandono do tema do discurso depois de 1971, em proveito de uma análise das práticas e das estratégias, corresponde ao que Foucault descreve como a passagem de uma arqueologia a uma “dinastia do saber” [...] Ora, esse deslocamento, que embaixa a passagem metodológica da arqueologia à genealogia, permite problematizar as condições do *desaparecimento* do “discurso”: o tema das práticas de resistência, onipresente em Foucault a partir dos anos 70, possui, na realidade, uma origem discursiva (2005, p. 38. grifo do autor).

Se se trata, entretanto, de uma palavra mal escolhida, de um termo inadequado, por que motivos teria Michel Foucault feito tal “escolha” lexical? O que o teria levado a nomear seu objeto teórico-metodológico de discurso? Parafraseando sua formulação acerca do enunciado: por que a emergência dessa terminologia e não outra em seu lugar?

Na tentativa de encontrar respostas a tais questões, é válido lembrar que, nos idos de 1960, o termo discurso estava, por assim dizer, na moda, levando diferentes vertentes de estudos acadêmicos a utilizar a alcunha “discurso” para nomear seus objetos de pesquisa. É nesse ínterim que ganha terreno estudar o discurso, esse “ingrediente extra” (POSSENTI, 2009) até então relegado a um segundo plano nos estudos da linguagem, cujo foco recaía sobre a imanência dos sistemas linguísticos. Isso não quer dizer que Foucault se encontrava ou se posicionava no interior dos estudos lin-

guísticos para o desenvolvimento de seus estudos, até porque seu problema, como ele mesmo afirma, não era de ordem linguística: “Diferentemente daqueles que são chamados de estruturalistas não estou tão interessado pelas possibilidades formais oferecidas por um sistema como a língua”. E continua ele, (re)afirmando o seu compromisso com o nível discursivo:

Pessoalmente, estou antes obcecado pela existência dos discursos, pelo fato de as palavras terem surgido [...], pois meu objeto não é a linguagem, mas o arquivo, ou seja, a existência acumulada dos discursos (FOUCAULT, 2008, p. 72).

No entanto, há que se considerar que a linguagem há tempos vinha – e ainda continua – sendo objeto de investigação de áreas diversas, como a Filosofia e a História; além disso, deve-se levar em conta também que, com a projeção alcançada pelo estruturalismo europeu, especialmente na França, e estando a ciência da linguagem na linha de frente dos estudos pautados nessa corrente de pensamento, havia uma necessidade de se posicionar com/contra tal perspectiva. É nessa direção, isto é, na busca por respostas que justifiquem o vocabulário utilizado por Foucault, especialmente no que diz respeito ao termo discurso, que Veyne esboça as seguintes possibilidades de explicação:

Uma [explicação] é heurística: Foucault trabalhou em primeiro lugar e principalmente a partir de textos [...]; ele não sabia, no começo, para onde ia, deve ter acreditado inicialmente que seu problema era linguístico e quis manter-se o mais próximo possível dos fatos, que eram fatos escritos. Além

disso, não queria poder ser levado de volta a um dos grandes problemas consagrados da filosofia; não por afetação, mas porque seu positivismo profundo fazia com que temesse tudo o que podia parecer metafísico. Ele usou, portanto, um vocabulário próprio, e não termos técnicos da filosofia. Outra explicação está no fato de que tentou, para ser compreendido e adotado, situar-se o problema do momento, que era linguístico (VEYNE, 2011, p. 64).

Reiteramos que a noção de enunciado/discurso é central nos escritos foucaultianos relativos à sua *Arqueologia*, mas, na verdade, não somente aí essa centralidade se faz presente, pois tal conceito também aparece, mesmo que de forma mais discreta, em obras e pesquisas posteriores, como na *História da sexualidade I*, obra em que Foucault, contrapondo-se a uma hipótese repressiva, explicita uma outra visão a respeito dos três últimos séculos, afirmando que, nesse ínterim, houve uma verdadeira explosão discursiva a respeito do sexo. Segundo ele, pode ser que tenha havido uma “polícia dos enunciados”, bem como um “controle das enunciações”, ou seja, toda uma “economia restritiva” que se integra na política da língua e da palavra que acompanhou as redistribuições sociais da época clássica. Entretanto, no nível discursivo, o que houve foi uma verdadeira proliferação dos discursos sobre o sexo, uma “multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder” (FOUCAULT, 1999, p. 22). Também em sua aula inaugural no *Collège de France*, em 02 de dezembro de 1970, intitulada *A ordem do discurso*,

o tema central, como sugere o título, é o próprio *discurso*, e, numa espécie de referência irônica à situação, fala de um desejo e de um medo que surgem perante o discurso. Essa situação paradoxal e inquietante move Foucault a refletir sobre as relações entre o discurso e o poder, como uma espécie de desdobramento e/ou avanço do que havia sido feito em seu trabalho até então.

Os empreendimentos foucaultianos, na denominada fase arqueológica, sem deixar de lado questões relativas ao poder,

[...] têm como foco central as relações de saber, de produção de conhecimento, as práticas de enunciação que “dizem”, constituem sujeitos (PRADO FILHO, 2006, p. 29).

Em sua obra *A arqueologia do saber* (2009a), Michel Foucault se volta para os regimes de produção dos discursos, do saber verdadeiro enquanto construto e das práticas discursivas presentes na sociedade. Daí que a episteme seja o campo de análise arqueológica, uma vez que, na perspectiva foucaultiana, ela é um dispositivo estritamente discursivo. O foco principal da arqueologia é, pois, o discurso, tomado não somente como objeto, mas também como um método de análise. No entanto, como bem lembra Prado Filho (2006), não se trata de observá-lo em sua forma ou seu conteúdo, seus aspectos linguísticos e/ou seus significados, isto é, de seu próprio interior, mas de seu exterior, indagando sobre sua emergência num certo momento histórico. Para que se possa proceder à individualização de um discurso – como,

por exemplo, o discurso da moda –, questionar-se-ia a que regras de produção estaria sujeito, qual seria seu regime enunciativo, quais seriam seus modos de enunciação, que suportes encontraria, que antagonismos enfrentaria num campo discursivo. A análise, em princípio, faz emergirem discursos e não a confirmação de discursos pré-existentes.

Foucault, a propósito dessas famílias de enunciados chamadas de discursos, que se impõem a nosso hábito e impregna as coisas, indaga-se em que pode fundar sua unidade ou de que são constituídos esses elementos que recebem tal denominação. Como resposta, diz ele que sua unidade não deve ser buscada no objeto a que se refere, como também não pode ser presidida por uma forma de encadeamento, um modo constante de enunciação ou um “estilo”, além disso, não pode ser apreendida em um sistema fechado de conceitos nem na presença de um mesmo tema. Os discursos são uma dispersão ou se encontram – e por isso devem ser apreendidos – em uma dispersão. Nessa perspectiva, fazer uma análise discursiva é encontrar a lei que rege essa dispersão:

[...] em lugar de reconstituir *cadeias de inferência* (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer *quadros de diferenças* (como fazem os linguistas), descreveria *sistemas de dispersão* (FOUCAULT, 2009a, p. 43, grifo do autor).

No rastro de Foucault, pode-se também questionar acerca da finalidade de uma tal análise ou dos objetivos da

descrição de uma dispersão toma para si. Obviamente, seu propósito consiste em fazer emergir essa *differentia ultima* (VEYNE, 2011) chamada discurso e, assim procedendo, desnaturalizar e desmitificar objetos tidos como evidentes. Para tanto, procura-se estabelecer regularidades – e não unidades, frise-se bem – que funcionem como lei da dispersão, ou formar sistemas de dispersão entre os elementos. Em poucas palavras, “[...] trata-se de formular regras capazes de reger a formação dos discursos” (MACHADO, 2009, p. 146), que não são regras que brotam, por assim dizer, do interior de um indivíduo ou de um sistema jurídico-legal, e que servem para construir bons e belos enunciados. São as chamadas “regras de formação”, isto é, as condições de existência¹ de um discurso que operam em níveis diversos:

a) no nível dos objetos:

definir um conjunto de enunciado [...] não consiste em individualizar seu objeto, em fixar sua identidade, em descrever as características que ele conserva permanentemente; ao contrário, é descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outros termos, formular sua lei de repartição (FOUCAULT, 2008, p. 99).

Assim, um enunciado tem um “objeto discursivo” que não diz respeito a um estado de coisas visado, mas que deriva do próprio enunciado: “É um objeto derivado que se define precisamente no limite das linhas de variação do enunciado como função primitiva” (DELEUZE, 2005, p. 19).

b) no nível dos tipos de enunciação:

[...] a unidade do discurso [...] não é uma forma determinada de enunciados, mas [...] a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos; é o sistema que rege sua repartição, a confirmação que eles adquirem uns a partir dos outros, a maneira pela qual eles se implicam ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de sua emergência, de sua disposição e de sua substituição (FOUCAULT, 2008, p. 101).

c) no nível dos conceitos: se trata não de analisar os próprios conceitos em busca de uma “arquitetura dedutiva” que os uniria ou lhes daria unidade, mas de buscar as regras de formação dos conceitos, regras ou que permitem fazer aparecer “[...] esse feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual” (FOUCAULT, 2009a, p. 66), ou que permitem relacioná-los em um sistema comum. Esse sistema de formação dos conceitos – situado de certa forma num nível pré-conceitual – deve dar conta da emergência simultânea e sucessiva de conceitos dispersos, heterogêneos e até mesmo incompatíveis, que descrevem

[...] não as leis de construção interna dos conceitos, não sua gênese progressiva e individual no espírito de um homem, mas sua dispersão anônima através de textos, livros e obras (FOUCAULT, 2009a, p. 66).

d) no nível das estratégias (de temas e teorias): a presença de uma estratégia determinada não é suficiente para individualizar um discurso, isto é, trata-se de definir um sistema de relações entre estratégias distintas que seja capaz de sua formação:

[...] uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam [...] de um mesmo jogo de relações (FOUCAULT, 2009a, p. 76).

Esses quatro critérios permitem a individualização de unidades discursivas, que se configuram a partir de “um sistema regrado de diferenças e dispersões” (FOUCAULT, 2009a, p. 106). Tal sistema, chamado por Foucault de positividade, rege o que ele denomina como sendo uma formação discursiva:

[...] quando, em um grupo de enunciados, é possível observar e descrever *um* referencial [relativo aos objetos], *um* tipo de defasagem enunciativa [relativo aos tipos de enunciação ou estilo], *uma* rede teórica [relativa aos conceitos], *um* campo de possibilidades estratégicas [relativo aos temas e teorias], pode-se então estar seguro de que eles pertencem ao que se poderia chamar de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008, p. 106, grifo do autor).

Para Foucault, está-se diante de uma formação discursiva (FD) quando for possível, em um certo conjunto de enunciados, descrever um sistema de dispersão a partir dos elementos apontados por ele (objetos, modalidades enunciativas, conceitos, temas). Sem nos alongarmos muito nesse tópico, vale dizer que a noção de FD, conduzida para o interior da AD francesa, via Courtine, é decisiva para parte das mutações dessa disciplina e, segundo Maldidier, “Michel Pêcheux havia emprestado este sintagma a Foucault, para o reformular no terreno

do marxismo, colocando-o em relação à ideologia” (2003, p. 52).

Como mencionado, o que Foucault denomina como “regras de formação” dizem respeito às condições de existência dos quatro tipos de elementos, sendo tais regras definidoras da identidade de uma formação discursiva. Tomando o discurso como “[...] um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação [...]” (FOUCAULT, 2009a, p. 122) ou “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2009a, p. 132), entende-se que a análise de uma formação discursiva deve levar em conta, necessariamente, a descrição dos enunciados que a compõem, tendo como norte as “regras de formação” nos diferentes níveis responsáveis pela determinação dos elementos que compõem o discurso. É o que propõe Courtine neste entrecruzamento de preceitos foucaultianos e pecheutianos:

Se aproximarmos essas formulações [sobre sistema de formação dos enunciados] daquelas de Pêcheux, evidencia-se que tal sistema de formação funcionando como regra refere-se “ao que pode e deve ser dito” por um sujeito falante, a partir de um lugar determinado e em uma conjuntura no interior de uma FD, sob a dependência do interdiscurso desta última. O nível de um “sistema de formação” faz com que a constituição da “matriz de sentido” seja inerente a uma FD determinada no plano dos processos históricos de formação, reprodução e transformação dos enunciados no campo do arquivo (COURTINE, 2009, p. 83).

A análise dos diferentes níveis mostra que falar de discurso é falar de relações

discursivas, de “[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra” (FOUCAULT, 2009a, p. 82). Daí que pensar *com* Foucault ou *a partir de* Foucault é necessariamente pensar em relações ou, mais precisamente, em relações discursivas, que conduzem a regularidades discursivas.² O ponto importante da análise, como confirma Roberto Machado, “[...] é que as regras que caracterizam um discurso como individualidade se apresentam sempre como um sistema de relações” (2009, p. 148) – sejam elas entre objetos, tipos de enunciação, conceitos, estratégias. Dessa forma,

[...] enquanto se processam emergências e transformações, na medida em que se estabelece a regularidade da relação, o sistema permanece com características que permitem individualizá-lo (MACHADO, 2009, p. 148).

É importante que se diga que esses quatro níveis se articulam entre si, formando um sistema único. Não há justaposição ou mesmo autonomia absoluta de um deles, mas um sistema de dependência, em que um nível sempre depende do outro em sua formação. Isso não significa que, em uma análise, um desses níveis não possa ser privilegiado em relação aos demais. Como analista de práticas discursivas, diante do material a ser analisado, Foucault, empenhando-se em tratar os discursos não na qualidade de documentos, mas de monumentos, dirigiu suas pesquisas em função não de regularidades linguísticas ou de qualidades relativas a quem disse ou escreveu

algo, mas em consonância com o que lhe exigiam as próprias práticas:

Na *Histoire de la folie*, [...] o problema era a emergência de todo um conjunto de objetos muito enredados e complexos; tratava-se de descrever, antes de tudo, a formação desses objetos para demarcar, em sua especificidade, o conjunto do discurso psiquiátrico. Na *Naissance de la clinique*, o ponto essencial da pesquisa era a maneira pela qual se modificaram, no fim do século XVIII e início do XIX, as formas de enunciação do discurso médico [...]. Finalmente, em *Les mots et les choses*, o estudo se referia, em sua parte principal, às redes de conceitos e suas regras de formação (idênticas ou diferentes), tais como podiam ser demarcadas na gramática geral, na história natural e na análise das riquezas (FOUCAULT, 2009a, p. 72).

Tratando da individualização de discursos, seja na fase arqueológica, seja na genealógica, Foucault nos propicia pensar que a verdade, a loucura, a sexualidade, enfim, o que quer que tomemos como objeto (de pesquisa), como a moda, por exemplo, não é um espelho da realidade, não reflete tal qual uma figura especular o que se encontra dado numa dada realidade – mesmo porque o que chamamos de realidade também em grande medida é uma construção. O objeto não pode ser separado das “molduras formais” (VEYNE, 2011) que o enreda e o impregna, mas que, ao mesmo tempo, nos permite conhecê-lo. Sexualidade, loucura, moda, são coisas que existem sim. Entretanto “[...] só atingimos uma coisa em si por meio da ideia que dela formamos a cada época [...]”, ou seja, “[...] não podemos separar a coisa em si

do ‘discurso’ por meio do qual ela está cingida em nós” (VEYNE, 2011, p. 23).

Vale aqui retomar uma intrigante metáfora que Paul Veyne (2011) lança mão para explicar/descrever o discurso. Em seu entendimento, os discursos são aquários falsamente transparentes nos quais estão encerrados os indivíduos, sendo que tais indivíduos, além de não percebê-los, ignoram até mesmo o fato de que eles existem. Como se vê, essa metáfora se aproxima da proposta pecheutiana para a noção de formação discursiva como sendo

[...] aquilo que [...] determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc) (PÉCHEUX, 2009, p. 147).

s discursos sofrem, portanto, variações ao longo do tempo e, apesar de ignorados por aqueles que se encontram em seu interior, a cada época se passam por verdadeiros. De modo que

[...] a verdade se reduz a um *dizer verdadeiro*, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde (VEYNE, 2011, p. 25).

Nesse sentido, podemos tentar compreender os contornos que dão forma ao discurso da moda, pois, não raro, o riso brota ao olharmos retrospectivamente e vemos o que foi usado em épocas passadas. Isso nos convida, num primeiro momento, a refletir sobre esse verdadeiro de uma época, esse dizer verdadeiro de um determinado tempo, fruto do emaranhado de discursos que tomam lugar num período e que nos faz agir,

pensar, comportar-se de determinada forma, mas que, no momento seguinte, passa a ser alvo de riso ou mesmo de embaraço. Em seguida, isso nos leva a cogitar alguns questionamentos: I) o que faz com que determinado item, certo acessório, uma cor, um comportamento sejam alçados a um nível considerado como “dentro da moda”? II) que posição deve assumir o sujeito no discurso para, tomando seu lugar, fazer com o que diz possa ser tido como verdadeiro? III) que objeto é esse, denominado moda, que promove a sujeição dos indivíduos aos seus preceitos?

Como próprio de seu funcionamento, a moda agrupa ou inclui, mas também exclui, separa, distancia, isto é, como resultante dos atravessamentos que lhe dão existência, há uma contradição inerente ao seu movimento discursivo. O discurso que faz existir a moda compõe esse dizer verdadeiro de uma época e, como aquário, encerra indivíduos em seus limites. A Figura 1 ilustra esse funcionamento do discurso da moda: ao apresentar outro lado do que convencionalmente é denominado como sendo da/estando na “moda”, o *blog* O que o povão usa?³ mostra curiosas aproximações entre o que as pessoas cotidianamente utilizam e o que se vê em passarelas do mundo *fashion*.

Nascidos em conjunto com a emergência de uma nova cultura virtual, por meio da difusão da *web* 2.0, os *blogs* foram apropriados por profissionais de distintas áreas, e sua versatilidade fez com que fossem utilizados também por pessoas li-

gadas ao âmbito da moda ou interessadas nele e, entre elas, alcançassem grande sucesso. Os *blogs* de moda não só estão na moda como vêm criando moda. Em sua grande maioria, os/as blogueiros/as postam (o verbo é uma apropriação do inglês *post*) com certa frequência, diária ou não, o que eles chamam de “*look* do dia”. Entretanto, há aqueles/as que seguem caminho distinto, reagindo contra as chamadas “tendências” ou mesmo buscando novos parâmetros para uma redefinição do que convencionalmente é chamado de moda.

Na Figura 1, percebe-se uma considerável similaridade entre o que vestem os modelos nas passarelas e o que as pessoas comuns utilizam em seu dia a dia.

Figura 1 – O que o povão usa

sexta-feira, 24 de setembro de 2010

O que o povão usa + Trend Coffee: Crash de Estampas



Fonte: *blog* O que o povão usa? (2010).

Na postagem, o blogueiro comenta que o “*crash* de estampas”, isto é, essa mistura de padronagens, é algo comum nas ruas e também nos desfiles, nos editoriais de moda em revistas, no trabalho de estilistas. Isso faz pensar que, em consonância com a teoria/prática do discurso, as características que particularizam o discurso da moda, além de dissimularem, na transparência de sentido que nele se forma, a contradição que lhe é inerente (PÊCHEUX, 2009), fazem com que, a partir de determinados lugares enunciativos e de características atribuídas à própria enunciação – quem pode tomar a posição sujeito no discurso e enunciá-lo de maneira que seja tomado como verdadeiro –, um elemento *x* seja considerado *cool* (de bom gosto) e outros não, ou que entre duas vestimentas, apesar de sua relativa proximidade, uma esteja na moda (*in*) e outra não (*out*). Em outros termos: o liame do que seja moda se mostra bastante frágil, levando a pensar que, para dar os contornos e a sustentação necessários para se estabelecer como tal, o discurso da moda se ampara em saberes, frutos de enunciados diversos e heterogêneos, passíveis de serem observáveis em diferentes manifestações deste discurso,⁴ como exemplificado pela Figura 1.

Em resumo, para a AD francesa, tomar o discurso da maneira como o entende Foucault significa repensar objetos e práticas, desmitificando-os ou desnaturalizando-os, isto é, demonstrando-os como resultado de um processo

linguístico-histórico. A arqueogenealogia foucaultiana nos permite o estudo de objetos teóricos não sedimentados na academia, como é o caso da moda. Apesar de a AD ter feito durante certo tempo “pouco caso do trabalho de Foucault” (COURTINE, 2009, p. 81), não durou muito para que, mesmo diante da constatação de que o objetivo e o objeto da AD e da arqueologia/genealogia divergissem consideravelmente (COURTINE, 2009), se pudesse entender que “[...] reler Foucault não é ‘aplicá-lo à AD, é trabalhar sua perspectiva no interior da AD” (COURTINE, 2009, p. 82). Assim, tal “transposição” responde a uma necessidade de cruzar questões de ordem linguística e de ordem histórica: “[...] integrar ao trabalho histórico uma perspectiva de análise dos discursos que leva em conta a materialidade da linguagem dos mesmos” (COURTINE, 2013, p. 56) e assim poder desnudar a singular estranheza que caracteriza os discursos.

O enunciado *is the new black*

Antes de prosseguirmos, há que se mencionar a existência de um certo déficit – nos primeiros momentos da AD (e até hoje?) – no que diz respeito a uma concepção especificamente discursiva do enunciado, uma vez que “[...] essa noção somente recebe, com efeito, uma acepção vaga ou empírica, que a subordina à problemática da língua” (COURTINE, 2009,

p. 84), designando apenas a realização de uma frase em superfície discursiva. Com a importação da perspectiva foucaultiana para o âmbito da AD, o enunciado é colocado em funcionamento sob uma perspectiva discursiva, isto é, no nível do efetivamente dito, e sua descrição “[...] põe em jogo a questão central para a AD da relação entre a materialidade da língua e a materialidade do discurso” (COURTINE, 2009, p. 85).

Em seus trabalhos, Foucault provoca um deslocamento da noção de enunciado como a entende certa parte da ciência linguística, apreendendo-o em sua abrangência constitutiva, o que equivale dizer que sua condição de existência, apesar de materialmente marcada, não o torna um problema, digamos assim, eminentemente linguístico. Nesse sentido, sentencia Foucault (2009a) que é inútil procurar o enunciado junto aos signos, uma vez que:

Ele não é nem sintagma, nem regra de construção, nem forma canônica de sucessão e de permutação, mas sim o que faz com que existam tais conjuntos de signos e permite que essas regras e essas formas se atualizem (FOUCAULT, 2009a, p. 99).

Ao se ocupar dos enunciados, o “novo arquivista” não só não tratará daquilo que era o foco da atenção de outros arquivistas (proposições e frases), como também refutará a verticalidade das proposições (dispostas umas sobre as outras) e a lateralidade das frases (em que cada uma parece responder a outra). Isso para que possa tratar dessa massa de enunciados:

Móvel, ele [o enunciado] se instalará numa espécie de diagonal, que tornará legível o que não podia ser apreendido de nenhum outro lugar (DELEUZE, 2005, p. 13-14).

Parece então que é muito difícil, metodologicamente falando, ater-se ao nível dos enunciados, daquilo que efetivamente é dito. Tal dificuldade, como explica Deleuze, se faz visível “[...] até mesmo (e sobretudo) na linguística, cujas unidades nunca são do mesmo nível que o que é dito” (DELEUZE, 2005, p. 26). A dificuldade de compreender o *modus operandi* do enunciado reside, pois, em compreender que ele não é lateral nem vertical, mas transversal, isto é, ele atravessa campos diversos em sua singular existência:

As proposições remetem verticalmente a axiomas de nível superior, que determinam as constantes intrínsecas e definem um sistema homogêneo [...] Quanto às frases, elas podem ter um de seus membros num sistema, outro em outro sistema, em função de variáveis exteriores. Bem diferente é o que se passa com o enunciado: ele é inseparável de uma variação inerente pela qual nunca estamos em um sistema, jamais paramos de passar de um sistema ao outro (mesmo no interior de uma mesma língua). O enunciado não é lateral nem vertical, ele é transversal, e suas regras são do mesmo nível que ele (DELEUZE, 2005, p. 17).

Na busca por respostas sobre o que é o enunciado ou como uma teoria enunciativa pode se ajustar à análise das formações discursivas, Foucault trabalha no sentido de definir enunciado, caracterizar a função enunciativa e teorizar sobre a descrição dos enunciados. Diferenciando-se das unidades que

articulam os respectivos objetos da lógica, da gramática, ou da Escola Analítica, o enunciado, para ser tomado como tal, precisa se constituir como um conjunto de signos em função enunciativa, isto é, há uma relação que envolve sujeitos, história e a própria materialidade, daí que ele emerge das relações com outros enunciados, num exercício constante de ir e vir que se apoia fundamentalmente no elemento histórico. Assim como certos itens de moda que vão e voltam, também eles emergem aqui, ali ou acolá, são raros e dependem de uma série de condições, cabendo ao analista proceder a

[...] uma descrição história, mas que não pergunta pelo sentido secreto dos enunciados e sim o que significa o fato de terem aparecido e nenhum outro em seu lugar na evidência da linguagem efetiva (GREGOLIN, 2004, p. 34).

Em sua *Arqueologia*, propondo uma reflexão ou mesmo um debate acerca desse átomo do discurso, toma-o como a unidade elementar, que, à primeira vista, aparece como sendo esse elemento último e indecomponível,

[...] suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos (FOUCAULT, 2009a, p. 90).

E acrescenta, marcando a diferença dos enunciados em relação a outras formulações e, ao mesmo tempo, ensinando a lidar metodologicamente com eles:

Não é preciso procurar no enunciado uma unidade longa ou breve, forte ou debilmente estruturada [...]. Mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não. O enunciado não é, pois, uma estrutura [...]; é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2009a, p. 98).

Para Foucault, é essa função – essa função enunciativa – que é preciso descrever. E isso justamente porque, se os enunciados se diferem de palavras, frases e proposições,

[...] é porque eles englobam, como seus derivados, tanto as funções de sujeito como as de objeto e de conceito. Precisamente: sujeito, objeto, conceito são apenas funções derivadas da primitiva ou do enunciado (DELEUZE, 2005, p. 20).

No texto, essa espécie de ensaio para a sua *Arqueologia*, intitulado *Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao círculo de epistemologia* (2008), Michel Foucault, delimitando diferenças entre a descrição/análise do discurso e a análise do pensamento, propõe que:

[...] a análise do discurso tem uma finalidade completamente diferente [da análise do pensamento]: trata-se de apreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar da maneira mais justa os seus limites, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados

aos quais ele pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui [...]. A questão própria da análise do discurso poderia ser formulada da seguinte maneira: qual é essa irregular existência que emerge no que se diz – e em nenhum outro lugar? (FOUCAULT, 2008, p. 93).

Um dos tópicos elementares da teorização foucaultiana acerca do enunciado é justamente essa função que lhes é própria e os difere de outras unidades formais. Deleuze (2005) entende que os enunciados de Foucault são como sonhos, cada um tendo seu objeto próprio ou se cercando de um mundo (DELEUZE, 2005, p. 20). Entretanto, indagamos que, se tal aproximação com o universo onírico procede, isso se deve, no limite, a essa função enunciativa que lhe é característica e que, por sua vez, caracteriza-se por: a) uma relação enunciativa (ou um campo de objetos), isto é, o tipo de relação que um enunciado apresenta com o seu suposto correlato, uma vez que Foucault diz que não há um referente para os enunciados, mas sim um “referencial”; b) uma posição do sujeito, que, à moda foucaultiana, trata-se de uma função-sujeito; c) um domínio associado (ou campo adjacente), já que um enunciado “tem sempre margens povoadas de outros enunciados” e, por isso, não é livre, neutro e independente (esse domínio associado não deve ser confundido com o que se entende por contexto); d) uma existência material, uma vez que o enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material que é constitutiva do próprio enunciado.

Dessa forma, é possível pensar a análise discursiva como uma busca para que se possa determinar por que emergiu certo enunciado e não outro em seu lugar, ou seja, busca estabelecer “uma lei de raridade”, uma vez que nem tudo é sempre dito e que, “[...] por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles” (FOUCAULT, 2009a, p. 136). Raridade e não originalidade, já que não se necessita ser original para produzi-los.

No lugar do par originalidade/origem, entra em cena outra característica dos enunciados: a repetibilidade. Se uma frase pode ser reiniciada ou reevocada, se uma proposição pode ser reatualizada, entretanto, só “o enunciado tem a particularidade de poder ser repetido” (FOUCAULT, 2009a, p. 118). O enunciado – ou multiplicidades, em termos deleuzianos – é em si mesmo repetição, mas essa repetição se dá sempre em condições estritas:

É preciso que haja o mesmo espaço de distribuição, a mesma repartição de singularidades, a mesma ordem de locais e de posições, a mesma relação com um meio instituído: tudo isso forma para o enunciado uma “materialidade” que o faz repetível (DELEUZE, 2005, p. 22).

Isso tudo acaba, por assim dizer, desembocando naquilo que o novo arquivista tomará como ponto de chegada/de partida: a noção de arquivo. Segundo o autor d'*A arqueologia do saber*, o arquivo pode ser definido como “[...] o sistema que rege o aparecimento dos enunciados

como acontecimentos singulares [...]”, é aquilo que define a possibilidade de os enunciados serem efetivados. De forma simplificada, Revel interpreta Foucault, dizendo que o arquivo

[...] representa o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados numa época dada e que continuam a existir através da história (2005, p. 18-19).

Trata-se de um conceito de uma amplitude considerável que abarca outras noções mencionadas neste artigo, como as de enunciado e discurso, e, por isso, “[...] não se pode descrever exhaustivamente o arquivo de uma sociedade, de uma cultura ou de uma civilização; nem mesmo, sem dúvida, o arquivo de toda uma época [...]” ou mesmo descrever o nosso próprio arquivo

[...] já que é no interior de suas regras que falamos, já que é ele que dá ao que podemos dizer [...] seus modos de aparecimento, suas formas de existência e de coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade e de desaparecimento (FOUCAULT, 2009a, p. 148).

Os enunciados são, numa única palavra, históricos, encontrando na história suas condições de existência e emergência. Por isso, Foucault entende que eles são produzidos, manipulados, utilizados, transformados, destrutíveis, e que, entrando em uma rede, em que possam circular, sirvam ou não a interesses, sejam objeto de disputa. Enfim, produzam efeitos! Em *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, Michel Pêcheux (2008) considera a possibilidade de apreensão do discurso

[...] não apenas como uma materialidade, que une um significante e um significado [...], mas principalmente como uma materialidade significativa inoculada de historicidade (BARONAS; AGUIAR, 2009, p. 167).

Pensando o discurso como estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento, Pêcheux não o entende como um

[...] aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas [...] que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos (PÊCHEUX, 2008, p. 56).

Esse “estruturamento discursivo”, por assim dizer, se dá na instabilidade produzida pelas tensões, pelos conflitos, pelos atravessamentos, o que na visão pecheutiana significa dizer que: “Todo discurso é um índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas”, um “trabalho de deslocamento” (PÊCHEUX, 2008, p. 56).

A proposta foucaultiana amplia a perspectiva de análise corrente na AD francesa, pois considera não as condições de produção, mas as condições de emergência, de coexistência e de transformação dos enunciados, por isso a pergunta básica e fundamental que faz é “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar” (FOUCAULT, 2009b, p. 30). Ao formular tal questionamento, buscam-se regularidades enunciativas que delimitam os contornos e fazem emergir um campo de efetivo aparecimento dos enunciados. É o que ocorre, por exemplo, com um enunciado facilmente associado ao discurso

da moda. Encontrado em publicações em geral e, em especial, nas páginas de revistas de modas, “X é o novo preto” é um caso exemplar do funcionamento de um discurso que podemos denominar de discurso da moda.

Como diz Pascolato (2009), o pretinho é o clássico que se transformou em uniforme *fashion*, e, segundo consta, o uso do preto se tornou corrente, para ambos os sexos, no final do século XVI, na corte espanhola, que o teria exportado posteriormente para Holanda, Itália, Inglaterra (LURIE, 1997). O preto é tido como algo simples, mas sofisticado, ou seja, trata-se de um item ou uma cor básica, que faz com que aquele/a que dele faça uso esteja sempre bem vestido/a, já que é algo que não sai de moda. Daí que a expressão “X é o novo preto” remete historicamente/discursivamente a algo que ocupa uma posição privilegiada no universo da moda.

Ao dizer “novo preto”, enuncia-se que a) o preto é, como mencionado, algo que se imiscui com o próprio significado da palavra moda, algo que se encontra *ad eternum* na moda; b) o item em questão – que preenche o lugar X em “X é o novo preto” – passa a figurar ou ocupar lugar de praxe ocupado pelo preto, ele momentaneamente toma seu lugar, alçando-se assim ao topo da moda. Isso remete a um terceiro ponto: c) aquilo que é o novo preto, portanto ocupa um lugar na moda, pode ser entendido também como qualquer coisa que esteja em alta, seja alvo de comentário ou de desejo. Daí

que o enunciado “X é o novo preto” pode ser repetido ou preenchido com qualquer elemento que se encontra em semelhante situação:

- I. “Amarelo é o novo preto em ‘Além do Horizonte’” (VILLALBA, 2014).
- II. “*Fashion 2015: marsala é o novo preto*” (FASHION, 2015).
- III. “50 tons de cinza é o novo preto” (50 TONS, 2012).
- IV. “*Orange is the new black*”.⁵
- V. “Gordo é o novo preto” (GORDO, 2011).

Note-se que, nos exemplos de I a V, há um povoamento de outros enunciados nas margens do enunciado em questão, fazendo aparecer uma certa regularidade, na forma de retomada, quanto ao enunciado “X é o novo preto”, e, por meio de uma apropriação por campos distintos – vale dizer, em diferentes formações discursivas –, ocorre uma atualização (dos sentidos) desse enunciado. No entanto, enquanto em I e II, seu funcionamento se liga ao que podemos denominar *stricto sensu* discurso da moda, em III, IV e V, é tomado de empréstimo deste e posto em funcionamento em universos diferentes. Se, em III, anuncia-se um novo *best-seller* no mercado editorial, em IV, tem-se o título de uma série de televisão americana, na qual a personagem central, uma mulher de classe média alta, é levada à prisão (daí a referência à cor laranja, relacionada aos trajes das penitenciárias americanas) por ter auxiliado sua namorada no tráfico de drogas. Por fim, no exemplo V, nota-se a utilização

do enunciado-base por meio da qual se cruzam transversalmente diferentes planos: a discursividade do campo da moda, da medicina e das questões raciais (FISCHER, 2013). Somando-se a esses exemplos de utilização e (re)atualização do enunciado “X é o novo preto” e tomando por base a discussão proposta, poderíamos (re)afirmar que, no interior dos estudos linguísticos, o “enunciado *is the new black*”.

Esquemáticamente, pode-se dizer que os enunciados, na perspectiva da prática foucaultiana, não são palavras, frases ou proposições, mas

[...] formações que apenas se destacam de seu *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem (DELEUZE, 2005, p. 29, grifo do autor).

Se é possível identificar um método em Foucault, tal método, partindo de palavras, frases, proposições, organiza-as “[...] num *corpus* determinado, variável conforme o problema colocado”. A particularidade dessa forma de organizar um *corpus* reside no fato de que ela não se dá em função de regularidades linguísticas, nem por conta de qualidades pessoais de um sujeito autor:

[...] as palavras, frases e proposições retidas no *corpus* devem ser escolhidas em torno dos focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema (DELEUZE, 2005, p. 28).

Considerações finais

Ao abordarmos a temática do discurso como é entendida por Foucault, com vistas a fazê-la funcionar no interior da disciplina AD, deparamo-nos com alguns desafios, tais como o entendimento do discurso como prática, a recusa aos universais e, conseqüentemente, a desnaturalização e/ou a desmitificação dos objetos, o abandono da concepção do sujeito enquanto ser desejante e fundante, a abordagem do discurso como uma expressão verbal/oral/escrita ou uma manifestação que reflete o mundo. Apesar desses obstáculos, ou talvez motivados por eles, podemos afirmar que o referencial foucaultiano é de grande utilidade na medida em que possibilita aos analistas do discurso um alargamento de seu espectro de estudo, bem como evita a procura de algo escondido ou de verdades universais, já que se intenta trabalhar com coisas efetivamente ditas.

Como pudemos verificar – diria mesmo ratificar – por meio do presente trabalho, discurso e enunciado são dois conceitos básicos e fundamentais para o aparato teórico-metodológico foucaultiano. Se há, como alguns acusam, algum tipo de ruptura ou desvio na trajetória do pensador francês, na verdade trata-se mais de variações em torno de um eixo do que abandono de determinados referenciais teóricos, como afirma Castro: “Esses deslocamentos no pensamento de Foucault não são rupturas, mas tor-

sões, movimentos em torno de um eixo” (2014, p. 75). Nesse sentido, entendemos e buscamos reiterar que a temática discursiva/enunciativa mantém-se presente nos diferentes momentos da reflexão do filósofo francês.

A noção foucaultiana de enunciado nos permite tratar de práticas e discursos correntes no cotidiano (como os provenientes do mundo da moda), pois, de certa forma, Foucault pode declarar que “[...] nunca escreveu nada que não fosse real, com o real, pois tudo é real no enunciado, e nele toda realidade se manifesta” (DELEUZE, 2005, p. 29). Nessa perspectiva, convém reafirmar que o enunciado é em si mesmo repetição, embora essa repetição seja de uma “outra coisa”, de um “lado de fora”, que pode “ser-lhe estranhamente semelhante e quase idêntica” (DELEUZE, 2005, p. 25). De acordo com Deleuze (2005, p. 23), esse domínio que o enunciado supõe se trata de um novo domínio, o do poder, enquanto está combinado com o saber. É disso que trataremos em outra oportunidade!

Considerations about Foucault's notions of statement and discourse and their productivity for a discursive analysis of fashion

Abstract

This article attempts a review of a few Michel Foucault's contributions to discourse analysis, considering the notions of discourse and statement and their application in the fashion field. It is an exercise in reflection and theoretical revision on some aspects that permeate the discursive theory, which can subsidize our understanding of this discursive field. Therefore, we approach these concepts in his writings related to his archaeological phase, but we defend the hypothesis that these are concepts that permeate the entire work of the french philosopher.

Keywords: Discourse. Discursive Formations. Fashion. Statement.

Notas

- ¹ Foucault fala em *condições de existência* dos discursos e não em *condições de produção* como é comumente mencionado pela AD francesa.
- ² A ênfase dada, no texto foucaultiano, às relações permite não se ter que recorrer à noção de contexto para explicar certos fatos linguísticos, uma vez que essa noção é suprida pelas possibilidades abertas pelas relações discursivas entre enunciados/discursos. Quanto ao contexto, considera Deleuze, “[...] ele nada explica, porque sua natureza varia conforme a formação discursiva ou a família de enunciados considerados” (2005, p. 22-23), o que pode ser melhor entendido pela noção de domínio associado (ver mais adiante).

- ³ Disponível em: <<http://oqueopovavaousa.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- ⁴ Acerca do funcionamento discursivo da moda, ver Paixão (2014).
- ⁵ Nome de uma série de televisão norte-americana.

Referências

- 50 TONS de cinza é o novo preto. Coluna Entretenimento. Vídeo. *Revista Veja*, 30 nov. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/multimedia/video/50-tons-de-cinza-e-o-novo-preto/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BARONAS, Roberto Leiser; AGUIAR, Gisele Freitas. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: o político na charge. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-182, 2009.
- CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Edufscar, 2009.
- _____. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FASHION 2015: Marsala é o novo preto! Coluna Estilo. *Revista Guia Show*, 5 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaguia-show.com.br/fashion-2015-marsala-e-o-novo-preto/>>. Acesso em: 30 de jun. 2015.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-152.

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.
- _____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009b.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- _____. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 82- 118. (Col. Ditos e escritos II).
- GORDO é o novo preto. *Blog Uol*, 2011. Disponível em: <http://leojaime.blog.uol.com.br/arch2011-03-13_2011-03-19.html>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Org.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividades*. São Carlos, SP: Claraluz, 2004. p. 23-44.
- LURIE, Alison. *A linguagem das roupas*. Tradução de Ana Luiza Dantas Borges. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- MALDIDIER, Denise. *A Inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- O QUE o povão usa + Trend Coffee: Crash de Estampas. Disponível em: <<http://oqueopovoausa.blogspot.com.br/2010/09/o-que-o-povao-usa-trend-coffee-crash-de.html>>. Acesso em: 24 set. 2010.
- PAIXÃO, Humberto P. Poder, saber e sujeito no dispositivo da moda. In: FERNANDES JUNIOR, Antônio; SOUSA, Kátia Menezes de. (Org.). *Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade*. Goiânia, GO: Gráfica UFG, 2014. p. 195-220.
- PASCOLATO, Costanza. *Confidencial: segredos de moda, estilo e bem-viver*. São Paulo: Jaboticabal, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-18.
- PRADO FILHO, Kleber. Diversidade e Diálogo: reflexões sobre alguns métodos de pesquisa em psicologia. *Revista Interações*, São Paulo, v. XII, n. 22, p. 11-38, 2006.
- REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.
- VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- VILLALBA, Patrícia. Amarelo é o novo preto em 'Além do Horizonte'. Coluna Quanto Drama. *Revista Veja*, 11 fev. 2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/quanto-drama/eu-vejo-novela/amarelo-e-o-novo-preto-em-alem-do-horizonte/>. Acesso em: 30 jun. 2015.

Diretrizes para autores

Normas para apresentação dos originais

Observação

Desenredo publica trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, vinculados a programas de pós-graduação em Letras e áreas afins, de instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. No caso de trabalhos em coautoria, mesmo que haja autor(es) que esteja(m) cursando o doutorado ou o mestrado, um dos autores, necessariamente, deve possuir o título de doutor e estar vinculado a um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área.

Os artigos deverão ser inéditos e conter entre 15 e 20 páginas. O autor deve anexar ao seu texto uma breve nota biográfica indicando o seu nome completo, local em que leciona e/ou pesquisa, sua área de atuação e e-mail. Utilizar o sistema SEER da Revista para submeter o artigo. Os trabalhos encaminhados serão submetidos à aprovação dos membros da Comissão Editorial e/ou do Conselho Editorial. Os conceitos emitidos nos artigos serão de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião dos pareceristas que integram a Comissão e o referido Conselho. A revista não se compromete em devolver os originais recebidos após o processo de análise. Uma vez aceito artigo submeti-

do, o autor não pode publicar novamente texto na Revista sem que tenha passado o período de um ano desde sua última publicação, nem submeter dois artigos, ainda que em co-autoria, na mesma edição. Mesmo os artigos que tenham sido aprovados para a publicação com ressalva ou inteiramente, podem vir a não ser publicados em função do volume de textos recebidos e do número limite de textos em cada edição. As provas com ajustes para a preparação da versão final para publicação serão enviadas ao(s) autor(es) correspondente(s) e deverão ser devolvidas dentro de um prazo máximo de 72 horas através da área do usuário da plataforma Seer.

Apresentação do texto

Para efeito de padronização gráfica, os trabalhos deverão seguir, rigorosamente, as normas abaixo especificadas, sob o risco de não serem aceitos, independentemente da adequação do conteúdo.

1. O trabalho deverá ser apresentado na seguinte sequência: título; nome(s) do(s) autor(es); resumo; palavras-chave; texto (seções obrigatórias: introdução; fundamentação teórica: (títulos e subtítulos), metodologia/procedimentos metodológicos, resultados e análise; considerações

- finais/conclusão; título abstract ou résumé; título do artigo na língua estrangeira escolhida; texto do abstract ou résumé; keywords ou mots-clé; notas; referências.
2. O texto deve vir acompanhado de e-mail dos autores, obrigatoriamente.
 3. A primeira página deve incluir o título, centralizado, em negrito, corpo 16, somente a primeira letra maiúscula; nome(s) do(s) autor(es), em itálico, somente as iniciais em maiúsculas, duas linhas abaixo do título à direita, com asterisco remetendo ao pé da página para identificação do Programa de Pós-Graduação (indicar a qualificação do docente; se discente, mestrando ou doutorando) a que o autor pertence e e-mail; resumo (a palavra Resumo em itálico, três linhas abaixo do nome do autor, seguida do resumo propriamente dito, duas linhas abaixo da palavra Resumo, corpo 10, espaço simples, apresentado num único parágrafo de, no mínimo, 7 linhas e, no máximo, 10 linhas); palavras-chave (Palavras-chave em itálico, seguida de dois pontos, duas linhas abaixo do fim do resumo; devem ser separadas entre si por ponto; mínimo de três e máximo de cinco palavras-chave, corpo 10).
 4. Tipo de letra corpo do texto: Times New Roman, corpo 12.
 5. Espaçamento: espaço simples entrelinhas e parágrafos; espaço duplo entre partes, tabelas, ilustrações, etc.
 6. Adentramento: 1 cm para assinalar parágrafos.
 7. Citações textuais:
 - a) até 3 linhas: marcadas entre aspas no corpo do texto;
 - b) com mais de 3 linhas: justificadas e recuadas em 1 cm, sem aspas, corpo 10.
 8. Subtítulos: centralizados, em negrito, somente a primeira letra maiúscula; sem numeração, corpo 14; introdução, conclusão, notas e referências seguem o mesmo padrão.
 9. A palavra Abstract ou Résumé em itálico, duas linhas abaixo do final do texto. Duas linhas abaixo da palavra Abstract ou Résumé deve constar a versão em inglês ou francês do título do artigo. O corpo do Abstract ou Résumé segue a mesma formatação do resumo: corpo 10, mínimo de sete e máximo de dez linhas; as palavras Keywords ou Mots-clé, duas linhas abaixo do final do texto do Abstract ou Résumé, em itálico, seguidas de dois pontos, mínimo de três e máximo de cinco palavras.
 10. Ilustrações, tabelas e outros recursos visuais: deverão ter identificação completa (títulos - espaçamento simples, fonte 12, alinhamento justificado; legendas e fontes - espaçamento simples, fonte 10, alinhamento justificado) e ser numeradas consecutivamente, inseridas o mais próximo possível da menção no texto. Por se tratar de publicação em preto e branco, recomenda-se, na elaboração de gráficos, uso de texturas no lugar de cores. Em caso de fotos ou ilustrações mais elaboradas, deverá ser enviado arquivo anexo com os originais. Tabelas e quadros deverão estar no formato de texto, não como figura. Imagens e/ou ilustrações deverão ser enviadas como “Documentos suplementares” em arquivo à parte, no formato JPG, ou TIF, em alta resolução (no mínimo 300 dpi). O autor é responsável pela autorização de publicação da imagens, bem como pelas referências correspondentes.
 11. Siglas: na primeira vez em que forem mencionadas, devem, antes de constar entre parênteses, ser escritas por extenso, conforme exemplo: Universidade de Passo Fundo (UPF).
 12. Notas: deverão ser utilizadas apenas as de caráter explicativo e/ou aditivo. Não serão aceitas notas de rodapé (converter em notas de fim).

13. Anexos: caso existam, devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.
14. Destaques: deverá ser usado itálico para palavras estrangeiras com emprego não convencional, neologismos e títulos de obras/periódicos.
15. Citações: deverão obedecer à forma (SOBRENOME DO AUTOR, ANO) ou (SOBRENOME DO AUTOR, ANO, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (SOBRENOME DO AUTOR, ANOa, p. xx) e (SOBRENOME DO AUTOR, ANOb). As citações com mais de três linhas devem constar sempre em novo parágrafo, em corpo 10, sem aspas, com espaçamento entrelinhas simples e recuo de 1 cm na margem esquerda. Deverá ser adotado uso de aspas duplas para citações diretas no corpo de texto (trechos com até três linhas). No caso de mais de três autores, indicar sobrenome do primeiro seguido da expressão latina et al. (sem itálico). A referência reduzida deverá ser incluída após a citação, e não ao lado do nome do autor, conforme exemplo: De acordo com Freire, “[...] o educador problematizador (re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (1987, p. 69).
16. Referências: deverão constar, exclusivamente, os textos citados, em ordem alfabética pelo nome do autor, seguindo as normas da ABNT. Deverá ser adotado o mesmo padrão em todas as referências: logo após o sobrenome, que será grafado em caixa-alta, apresentar o nome completo ou apenas as iniciais, sem misturar os dois tipos de registro (FREIRE, Paulo ou FREIRE, P.).

Exemplos de referências mais recorrentes:

Livros:

SOBRENOME, Nome. *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano.

Capítulos de Livros:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org.). *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano. p. xx-yy. (página inicial – final do capítulo).

Artigos em periódicos:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Nome do Periódico*, Cidade, v. ____ e/ou ano (ex.: ano 1), n. ____, p. xx-yy (página inicial - final do artigo), mês abreviado. ano.

Textos de publicações em eventos:

SOBRENOME, Nome. Título. In: NOME DO EVENTO, número da edição do evento em arábico, ano em que o evento ocorreu, cidade de realização do evento. *Tipo de publicação* (anais, resumos, relatórios). Cidade: Editora, ano. p. xx-yy (página inicial - final do trabalho).

Dissertações/Teses:

SOBRENOME, Nome. *Título da D/T*: subtítulo. Ano. Número folhas. Dissertação/Tese (Mestrado em.../Doutorado em...) – Nome do Programa de Pós-Graduação ou Faculdade, Nome da IES, Cidade, Ano.

Sites:

AUTOR(ES). *Título* (da página, do programa, do serviço, etc.). Versão (se houver). Descrição física do meio. Disponível em: <http://...>. Acesso em: dd(dia). mês abreviado. aaaa(ano).

Endereço para envio de correspondências

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)
Prédio B3 – Sala 106 – *Campus I*
Bairro São José – BR 285 – Km 292
Caixa Postal 611 – CEP 99052-900
Passo Fundo - RS
Fax: (54) 3316-8125
E-mail: ppgletras@upf.br

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapasse os 2MB).
3. Todos os endereços de URLs no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) estão ativos e prontos para clicar.
4. O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico ao invés de sublinhar (exceto em endereços URL); com figuras e tabelas inseridas no texto, e não em seu final.
5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em *Diretrizes para autores*, na seção Sobre a Revista.

6. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, para avaliação por pares (ex.: artigos). Em caso de citação de autores, "Autor" e ano são usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de Nome do autor, título do documento, etc.

Declaração de Direito Autoral

Declaro que o presente artigo é original, não tendo sido submetido à publicação em qualquer outro periódico nacional ou internacional, quer seja em parte ou em sua totalidade. Declaro, ainda, que uma vez publicado na revista DESENREDO, editada pela Universidade de Passo Fundo, o artigo jamais será submetido por mim ou por qualquer um dos demais coautores a qualquer outro periódico. Através deste instrumento, em meu nome e em nome dos demais coautores, porventura existentes, cedo os direitos autorais do referido artigo à Universidade de Passo Fundo e declaro estar ciente de que a não observância deste compromisso submeterá o infrator a sanções e penas previstas na Lei de Proteção de Direitos Autorias (Nº 9609, de 19/02/98).

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.