

INTERFACES DO SABER: DIÁLOGOS ENTRE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E INTERARTES

Organizadores

Altamir Botoso

João Vítor Corrêa Queiróz Mendonça

Ana Paula Almeida Mendes

Noah de Aguiar Pinho



EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM

INTERFACES DO SABER: DIÁLOGOS ENTRE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E INTERARTES

Organizadores

Altamir Botoso

João Vítor Corrêa Queiróz Mendonça

Ana Paula Almeida Mendes

Noah de Aguiar Pinho



**EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM
2024**

COMITÊ EDITORIAL - EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM

Diretora Editorial Liaki Paha	Revisão Textual e Gramatical Rapha Strol Camis Allana Maria Cristina da Silva
Co-fundador do Coletivo Cine-Fórum Diretor geral do Coletivo Cine-Fórum Renan da Silva Dalago	Assessoramento Editorial Felipe Ambrósio
Co-Fundadora do Coletivo Cine-Fórum Ágatha Martins Avila	Diagramação Final Renan da Silva Dalago
Produção de Conteúdo e Diretora de Cursos do Coletivo Cine-Fórum Victória Nantes Marinho Adorno	Capista e Ilustrador Pedro Henrique da Costa

Todos os artigos presentes nesse livro passaram por avaliação por pares cega e software anti-plágio.

Este é um livro técnico-científico com foco nos estudos do Colégio de Humanidades, especificamente nas áreas das Ciências Humanas: Filosofia, Sociologia, Educação e Interartes.

E-BOOK GRATUITO DE ACESSO ABERTO

Copyright © 2024 EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Adrianna Alberti (UFMS)	Dra. Marinete A. Zacharias Rodrigues (PROFHISTÓRIA)
Dr. Alan Silus (INSTED)	Dra. Marisol de Paula Reis Brandt (UFAC)
Dr. Altamir Botoso (UEMS)	Msc. Melina Carvalho Trindade (UNIFRA)
Dr. André Rezende Benatti (UFRJ)	Msc. Klebe Miranda de Lima (UFAC)
Dra. Aline Saddi Chaves (UEMS/USP)	Msc. Rainei Rodrigues Jadejiski (PPGE/UFES)
Dra. Amanda Mansur Custódio Nogueira (UFPE)	Dr. Paulo Custódio de Oliveira (UFGD)
Dra. Carolina Barbosa Lima e Santos (USP/UFMS)	Dr. Ramiro Girolido (UFMS)
Msc. Daniely Fernandes Kamazaki (UFRGS)	Dra. Renata Cristina Lopes Andrade (UFAC)
Dr. Erasmo Borges de Souza Filho (UFPA)	Dra. Renata de Godoy (UFPA)
Dra. Eurenice Oliveira de Lima (UFAC)	Dr. Rodrigo Dolandeli dos Santos (UFPA)
Dra. Fernanda Cristine dos Santos Bengio (UFPA)	Dra. Gracy Kelly Monteiro Dutra (UEA)
Msc. Helder Marques Batista (UFPA)	Esp. Gerson de Figueiredo dos Santos (UFPA)
Dr. Hertz Wendell de Camargo (UFPR)	Dra. Giseli Gomes Dalla Nora (UFMT)
Dra. Idanise Sant'Ana Azevedo Hamoy (UFPA)	Dr. Arcângelo da Silva Ferreira (UEA)
Dr. Leonardo Gomes Esteves (UFMT)	Dra. Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho (UFMT)
Dr. Mauro Cesar Rocha da Silva (UFAC)	Dr. Volmir Cardoso Pereira (UEMS)
Dra. Maria de Lourdes Silva (SEMED)	Msc. Victória Nantes Marinho Adorno (UEMS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Interfaces do saber [livro eletrônico] : diálogos entre ciências sociais, educação e interartes / organizadores Altamir Botoso...[et al.]. -- Goiânia, GO : Coletivo Cine-Fórum, 2024. PDF

Vários autores.
Outros organizadores: João Vítor Corrêa Queiróz Mendonça, Ana Paula Almeida Mendes, Noah de Aguiar Pinho.

Bibliografia.
ISBN 978-65-83315-00-7

1. Artes 2. Artigos - Coletâneas 3. Ciências sociais 4. Educação 5. Interdisciplinaridade na educação 6. Interseccionalidade I. Botoso, Altamir. II. Mendonça, João Vítor Corrêa Queiróz. III. Mendes, Ana Paula Almeida. IV. Pinho, Noah de Aguiar.

24-229160 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e arte 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou qualquer meio eletrônico, mecânico, inclusive por meio de processos xerográficos, incluindo ainda o uso da internet, sem a devida citação ou permissão expressa da Editora ou autor do artigo (Lei n. 9.610, 19/2/98)

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Este livro segue as normas atualizadas ABNT 2023

INTERFACES DO SABER: DIÁLOGOS ENTRE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E INTERARTES

Organizadores

Altamir Botoso

João Vítor Corrêa Queiróz Mendonça

Ana Paula Almeida Mendes

Noah de Aguiar Pinho



**EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM
2024**

SUMÁRIO

O MISTÉRIO DO COELHO PENSAnte: UM OLHAR COMPARATISTA ENTRE DUAS VERSÕES DO TEXTO Bianca Orelli Edgar C��zar Nolasco	11
ASPECTOS DA TEMPORALIDADE <i>QUEER</i> EM <i>WHY BE HAPPY WHEN YOU COULD BE NORMAL?</i>, DE JEANETTE WINTERSON Letícia Figueiredo Carvalho de Andrade Rangel Peruchi	23
REPRESENTA��ES DA MULHER NO RAP BRASILEIRO: ANÁLISE DOS ARQUÉTIPOS DA MÃE, MULHER E “CACHORRA” EM LETRAS DE ARTISTAS MASCULINOS Eduarda Gr��cil�� Ramos Pedroso Romagnolli Fattori	41
UM OLHAR ESPANHOL SOBRE O VESTUÁRIO SERTANEJO: OS FIGURINOS DE <i>AUTO DE LA COMPADECIDA</i> Leonardo Augusto de Jesus	53
DE STEPHEN KING A STANLEY KUBRICK: UMA ANÁLISE DO ASPECTO GÓTICO AMBIENTA��O NA ADAPTA��O FÍLMICA <i>O ILUMINADO</i> Cosmo Jadson Alves Leite Wesley Mayron Cunha Pacheco	69
A REPRESENTA��O DO FEMININO EM <i>CARRIE, A ESTRANHA</i>: O VALOR DE CULTO E EXPOSI��O NOS REMAKES FÍLMICOS Maria Eduarda Braga Priotto Leticia Xavier de Lemos Capanema Leandra Martins dos Santos	85
ESTUDOS GÓTICOS DO MONSTRO VAMPIRESCO POR MEIO DOS ESTUDOS DA TRADU��O DE BASE PÓS-MODERNA: UMA ANÁLISE DA ADAPTA��O DO F��LME <i>MORBIUS</i> Cosmo Jadson Alves Leite Wesley Mayron Cunha Pacheco	97
O ATO DE VER EM <i>MIDSOMMAR</i> Gabriela Pirotti Pereira	113

A REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA DA FOTOGRAFIA COMO FATOR DE MUDANÇA DO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO CULTURAL Caliel Alves dos Santos	127
ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA COM CINEMA: METODOLOGIA PARA O USO DE FILMES NA SALA DE AULA Abner Alexandre Nogueira	137
OLHARES ENTRE AS F[R]ESTAS DO FESTIVAL FOLCLÓRICO DE PARINTINS – O JULGADOR E O ESPECTADOR (2022-2023) Carlos Carvalho da Silva	151
UM SERTÃO DE DISTÂNCIAS, AUSÊNCIAS E ESPERAS: EXPECTATIVAS DE MODERNIDADE NO INÍCIO DO SÉCULO XX Eudes Marciel Barros Guimarães	167
KIALO EDU <i>VERSUS</i> FÓRUM: UM ESTUDO SOBRE DISCUSSÕES ONLINE EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Jardel Lucas Garcia	179
LEITURA LITERÁRIA DE UM CERTO CAPITÃO RODRIGO, DE ERICO VERISSIMO, NA ESCOLA: PROPOSTAS MULTIMIDIÁTICAS Nickolas Marques de Andrade Valéria Bussola Martins	197
“NÃO SE ESMAGUEM COM PALAVRAS AS ENTRELINHAS”: UM ENSAIO DO NÃO-DITO EM AGNÈS VARDÁ E CLARICE LISPECTOR Ana Karla Batista Farias	215
A ARTE E O IMAGINÁRIO: TECENDO CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I Miriam Araujo Nascimento	224
ANTROPOTOPIA: A LUGARIZAÇÃO HUMANA - A PRODUÇÃO DO MUNDO Carlos Santos	235
O INFERNO SÃO OS OUTROS: UMA LEITURA CRÍTICA BIOGRÁFICA FRONTEIRIÇA A PARTIR DOS RACIONAIS MC'S Indayá de Souza Nogueira Edgar Cézár Nolasco	253
SOBRE OS ORGANIZADORES	263
SOBRE OS AUTORES	269

7 anos

Sete anos de Cine-Fórum: o número cabalístico da perfeição, no tarô, o carro, àquele que bota para frente, que olha para o futuro, que fecha e expande um ciclo ao mesmo tempo.

O Cine, que nasceu em uma mesa de bar, entre conversas apaixonadas e sonhos constantes, hoje é um coletivo vibrante, que atravessa fronteiras e desafia limites.

O Cine-Fórum, que começou como uma pequena semente, foi regado com dedicação, amor e coragem, e hoje floresce como um espaço de resistência cultural, de arte viva e de troca constante de saberes.

Sete anos de encontros, debates, lutas e aprendizados.

Sete anos conectando pessoas, transcendendo os muros da academia e levando a democratização do conhecimento adiante, unindo a literatura, o cinema e o pensamento crítico. O número sete, símbolo da completude, reflete o caminho que percorremos — mas não um fim, e sim um novo começo.

Ao Coletivo Cine-Fórum, nossos mais profundos parabéns e a cada pessoa que estiveram conosco nesses 7 anos, nosso eterno obrigado!

Que esses sete anos sejam apenas o prelúdio de muitos outros, que as trilologias de saberes e diálogos continuem a inspirar e transformar.

Que o axé do Cine continue a ressoar nos corações de todos aqueles que acreditam na potência da arte e da cultura para mudar o mundo.

Que o futuro seja tão promissor quanto foi esse passado de batalhas e conquistas.

Vida longa ao Cine, que segue firme, como um farol para aqueles que acreditam no poder das ideias e no encontro de almas através da arte, conhecimento e com ciência.

O CINE É NOSSO E SEMPRE SERÁ.

Com amor, afeto e esperança de dias melhores.

Assinado, Equipe Cine-Fórum

Renan Dalago, Murilo de Castro, Pedro Costa, Victoria Nantes, Altamir Botoso, Camis Allana Pedroza, João Bernário e à nossa co-criadora, que hoje não jaz na equipe, pois foi percorrer sua caminhada e que ainda sim, será sempre importante para esse projeto, dedicamos estes 7 anos à Ágatha Martins Avila.

SALA DE AULA

SOCIEDADE

INTERTEXTOS

CIÊNCIAS SOCIAIS

SIMBOLOGIA

INTERARTES

EDUCAÇÃO

FILOSOFIA

O MISTÉRIO DO COELHO PENSAnte: UM OLHAR COMPARATISTA ENTRE DUAS VERSÕES DO TEXTO

Bianca Orelli

Edgar César Nolasco

INÍCIO DA ESCRITORA INFANTIL

Encontrar a infância na obra de Clarice Lispector independe de o livro ser destinado a crianças ou de retratar histórias sobre elas. O estado de infância que o texto clariceano apresenta e desperta no leitor está, antes de tudo, na sua escrita, na possibilidade que uma frase, às vezes uma palavra, abre para a imaginação e para a desautomatização da vida. (Barbosa, 2008, p. 82)

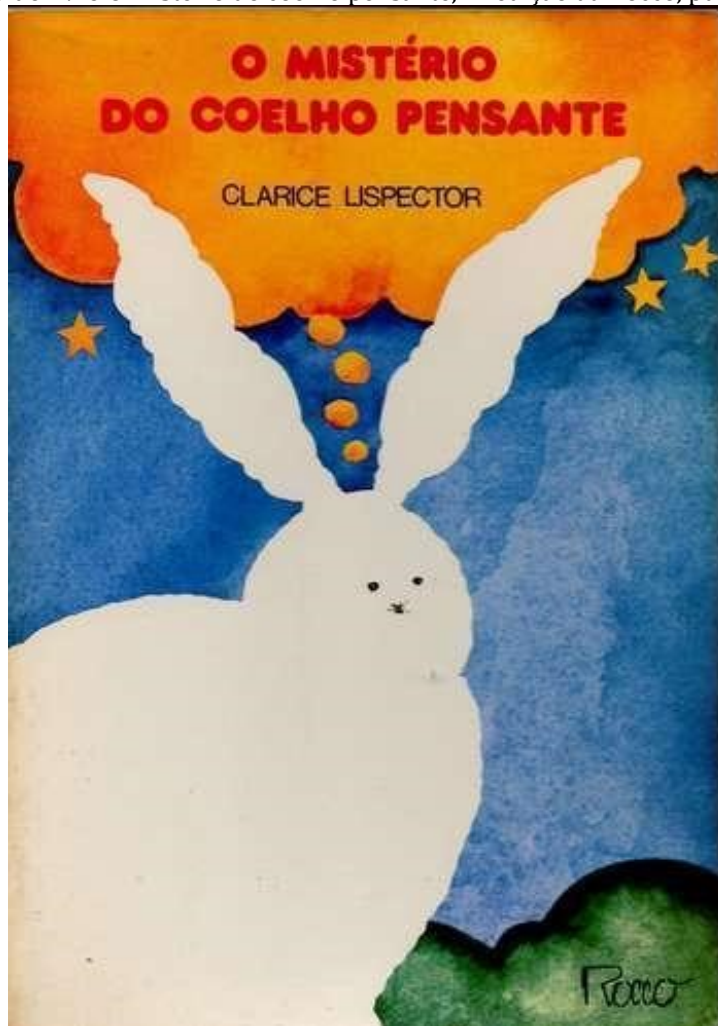
Clarice Lispector, nome renomado da literatura latina, possui vários artigos dedicados às suas mais complexas obras, sendo muito prestigiada e estudada. Quanto às suas obras infantis, os estudos são minimizados e pouco divulgados, levando a poucas pessoas fora da época a conhecerem seus trabalhos e até indagar sobre o porquê Clarice escreve na literatura infantil. Clarice ingressou neste mundo de repente, fazendo apenas como passatempo a pedido de seu filho. Seu livro conta a história de um coelho pensante, envolvendo seu filho, e todas as crianças posteriormente, numa investigação sobre a fuga e a vida de um coelho branquinho. Clarice transforma a sua literatura infantojuvenil em matéria desprendida do comum por incluir temáticas atuais e da realidade concreta do Brasil, como exposto por Coelho as condições de criação dessas literaturas na década de 70:

Apesar das restrições impostas pela censura governamental, a literatura infantojuvenil do período apresentou um caráter inovador, ao aderir a determinadas correntes da narrativa contemporânea, incorporando algumas conquistas dos escritores modernistas. Sua temática, libertando-se dos anteriores compromissos com os conteúdos escolares e com a função educativa da leitura, passou a incluir tópicos atuais, presentes na realidade das grandes cidades brasileiras. Ao lado da narrativa, observou-se a renovação da poesia, que, rompendo também com a tradição pedagógica, revelou-se lúdica e atrativa aos jovens leitores (Coelho *apud* Kirchof; Pereira; de Sousa, 2013, p. 95).

Sendo a versão com a qual estamos conversando publicada pela editora Rocco, a 4ª edição, de 1981, pouco anterior ao fim da ditadura, contempla no máximo dois

parágrafos em uma página e desenhos que ilustram e conversam com a obra. Em seu seguinte livro, veio *A Mulher que Matou os Peixes* (1968), de novo contando outra história pessoal, mas dessa vez já havia o cunho profissional, revelando a paixão por escrever para crianças após a sua estreia neste mundo (Coelho, 2022). *A vida íntima de Laura* (1974) e *Quase de verdade* (1978), sendo esse livro póstumo, vieram depois também com histórias sobre animais.

Figura 1 - Capa do livro *O mistério do coelho pensante*, 4ª edição da Rocco, publicada em 1981



Disponível em: <https://catracalivre.com.br/rede/contacao-de-historias-do-livro-o-misterio-do-coelho-pensante-de-clarice-lispector/>

Os objetivos, que vêm junto à problematização, são baseados em lermos criticamente *O mistério do coelho pensante* e sua versão em inglês, buscando observar atentamente as marcas linguísticas e sociais presentes nas duas obras, assemelhando e diferenciando-as. Assim, ancorados no recorte epistemológico da literatura comparada, estudamos individualmente um primeiro e depois reunimos. Ao estudarmos as marcas linguísticas identificaremos as escolhas lexicais, gramaticais e estilísticas que

caracterizam cada texto. Observamos como essas escolhas contribuem para a sintaxe e para a transmissão da mensagem ao leitor. No que tange às marcas sociais e culturais, procuramos os elementos que revelam a cultura e o contexto social em que cada obra foi produzida. Ao cruzarmos o estudo da linguagem utilizada com as perspectivas sociais, buscamos compreender como esses elementos se articulam para criar diferentes experiências de leitura. Assim, identificamos como as escolhas linguísticas e sociais contribuem para a construção da identidade dos personagens, para o desenvolvimento da trama e para a transmissão da mensagem final da obra.

A pesquisa utilizará a metodologia bibliográfica e comparatista, releituras da obra citada em suas duas versões, com apoio na bibliografia e de outros textos complementares contribuíram para o estudo. Também faremos um estudo teórico-crítico da presença de elementos culturais e linguísticos característicos de cada uma das versões, comparando-os para o atual artigo.

TRADUÇÃO NA LITERATURA COMPARADA

A literatura comparada é a história das relações literárias internacionais. O comparatista se encontra nas fronteiras, linguísticas ou nacionais, e acompanha as mudanças de temas, de ideias, de livros ou sentimentos entre duas ou mais literaturas. Seu método de trabalho deve-se adaptar à diversidade de suas pesquisas. Há, no entanto, condições prévias que pretenda tomar: um certo “equipamento”, como diz Van Tieghen, lhe é indispensável. (Nolasco *apud* Marius-François Guyard. Objeto e método da literatura comparada, p. 97–107)

Isso porque, como diz Yves Chevreton em *Literatura comparada*, “traduzir, editar uma tradução, não significa apenas se ocupar com uma operação de natureza linguística, é também tomar uma decisão que põe em jogo um equilíbrio cultural e social”. A tradução de um texto raramente é independente do sistema que está destinado a acolhê-la e, por isso, uma tradução “dinâmica” (quer dizer, que se constitui em fator de troca cultural, de contínua e mútua fecundação) é aquela que integra o texto traduzido na tradição do sistema que o acolhe. (Carvalho, 1994, p. 71)

O papel que pretendo assumir é na visão na qual mais compreendo e mais se encaixa no estudo da tradução com a comparada, já que o que devemos olhar para o livro em pauta são seus sentimentos e ideias transmitidos e nos colocarmos na fronteira entre duas versões de um mesmo livro. A literatura comparada se encontra com a tradução muitas vezes, especialmente após a prática deixar de ser uma arte secundária em 1970 (Carvalho, 2003, p. 219). Embasando o conhecimento da tradução comparada vista em dois livros de Tania Franco Carvalho, *Literatura Comparada* (1994) e *O próprio e o alheio* (2003), que dedica um capítulo inteiro para a tradução, chegamos à conclusão de que “É justamente no campo dos estudos de recepção literária, frequentes no comparatismo

contemporâneo, que a dimensão hermenêutica dada pelo leitor/receptor interessa e aproxima as duas orientações.” (Carvalho, 2003, p. 249), isso se resume à comparada de uma tradução existir no local onde o livro é traduzido e onde é escrito, pois a perspectiva de mundo local é a que mais influência na leitura do livro, então se for idealizado na Europa, nas Américas será diferente.

Até aqui, procurei pontuar tão somente duas questões as quais vejo como essenciais para a discussão que proponho e que atende pela rubrica de Crítica Biográfica Fronteiriça. Trata-se do que passo a denominar de (bios=vida + lócus=lugar) biolócus. Por essa conceituação compreendo, então, a importância de se levar em conta numa reflexão crítica de base fronteiriça tanto o que é da ordem do bios (quer seja do “objeto” em estudo, quanto do sujeito crítico envolvido na ação), quanto da ordem do lócus (o lugar a partir de onde tal reflexão é proposta) (Nolasco, 2015, p. 59).

Assim, a partir da citação, refletir do ponto que existimos molda nosso estudo, dando sentido ao subtítulo “um olhar comparatista”, dialogando primordialmente com o *biolócus* da escritora, com apoio de suas biografias, e pelos nossos atravessamentos na obra. A literatura comparada contempla uma abordagem que só ela pode nos levar a uma compreensão das transformações do sentimento das nações individuais, corrigir nossas visões tradicionais e revelar todos os erros (Carvalho, 1994). Dessa maneira analisamos as duas obras buscando suas semelhanças e diferenças tanto na linguagem quanto na cultura transmitida e recebida. A “perspectiva de mundo” dita significa a partir da ideia de Aubert “Visão de mundo corresponde a um conjunto de representações da realidade, que privilegiada, mas não exclusivamente, encontram-se entremeadas na estrutura e no uso de determinada língua.” (Aubert, 1994, p. 35).

Em *As (in)fidelidades da tradução* encontramos muito apoio para embasar nossos atravessamentos com a obra, por detalhar o processo que um tradutor passa e elucidar a existência das peculiaridades estruturais de cada língua. Procurando onde o *bios* de Clarice existe, em suas biografias feitas por Gotlib, no momento em que escreve o livro proposto, *O mistério do coelho pensante*, encontramos a passagem que, o ano escrito o livro em primeira mão, Lispector morava no exterior, numa casa em Chevy Chase Village em Maryland, EUA, ou seja, a visão de mundo de nossa escritora para seu pequeno leitor é de uma realidade e vivência estadunidense. Mas, se não se sabe disso de antemão, logo imagina Clarice talvez no Leme, onde morou por tanto tempo, ou qualquer outro cenário brasileiro.

Dessa forma, sublinhar nossos preconceitos e compreender o sentido de nações individuais são atividades que entram no campo da tradução, que abrange um

conhecimento do tradutor em saber reconhecer onde a cultura de uma população transpõe nas palavras, e pode não se fazer pertinente em outra língua. O *bios* de um autor quando traduzido, corre o risco de perder o valor dele, se não for feito com o cuidado e exigências de um tradutor consciente.

A EXPERIÊNCIA INSCRITA DE CLARICE

A relação complexa entre obra e autor, possibilita a interpretação da literatura além de seus limites intrínsecos e exclusivos, por meio da construção de pontes metafóricas entre o fato e a ficção. (Eneida Souza, 2002, p. 111)

Chegou à conclusão estranha de que eu era ainda mais difícil de traduzir que Guimarães Rosa, por causa de minha sintaxe. Não se assustem, nesta coluna esforço-me por não usar uma sintaxe que me é íntima e natural. Com um pouco de vergonha, já tinha esquecido o que quer dizer sintaxe. (Clarice Lispector, 1968, n.p.)

Íntima e natural é como se descreve, e realmente, a atitude única de Clarice, como escritora, de se transpor até mesmo na quieta literatura infantil é estrondosa, e não se pode deixar nada passar. As obras de Clarice dificilmente não dialogam com sua biografia, como se ela fosse uma só com suas escritas. Com o depoimento de Clarice de ter entrado no mundo infantil através de seus filhos, e continuou assim por diante, nos atravessa com essa ideia de que é difícil falar da *escrita clariciana* sem falar de sua história. Um livro extremamente pessoal como *O mistério do coelho pensante* é indiscutível sua inscrição e a chance de relacionarmos como Eneida as metáforas entre o fato e a ficção. Chamando o leitor de Paulo, mostra uma caricatura nova de Clarice: a escritora-mãe.

“Mãe” dentro de sua escrita se faz presente muitas vezes, pela dor da perda e da culpa pela morte de sua mãe. A culpa também é outra rubrica, como muitos textos sendo compostos por essa temática, como a crônica *Pertencer*, *A descoberta do mundo*, *A hora da estrela*, que por mais de assinar com pseudônimo, ainda se deixa aparecer com o sentimento, e outras obras.

Ou seja, a escrita, enquanto exercício de cura, porque escrever é estar em análise, torna possível que a escritora aprenda a viver com a culpa e, em parte, a escrita de Clarice representa, metaforicamente, uma espécie de tratado sobre a culpa. (Nolasco, 2004, p. 74)

Como sua escrita funciona como exercício de cura para essa dor exposta, devemos então fazer um retrospecto sobre seu passado, chegando na sua infância e entender a origem das raízes de sua escrita, já que muito dela vem dependente da culpa que sente pela morte da mãe, que morreu dez anos após seu nascimento, e carrega a dor de saber que esperava que sua chegada para a família a melhoraria de alguma forma. Ter a

oportunidade de se desculpar e curar na escrita, além da adulta, na literatura infantil, possibilita um rio de possibilidades novas para interpretação de seus textos com títulos marcantes como *A mulher que matou os peixes* como comparatistas.

Figura 2 - Clarice Lispector e Paulo Gurgel Valente, c. 1960, Leme, Rio de Janeiro. Fotografia não identificado. Acervo Pessoal Paulo Gurgel Valente.



Disponível em: <https://blogdoims.com.br/paulo-gurgel-valente-recorda-sua-mae-clarice-lispector/>

A figura do autor cede lugar à criação da imagem do escritor e do intelectual, entidades que se caracterizam não só pela assinatura de uma obra, mas que se

integram ao cenário literário e cultural recomposto pela crítica biográfica (Eneida Souza, 2002, p. 116).

Posta a fotografia de Clarice com Paulo, o sentimento que a tradução precisa passar é o da imagem exibida, o orgulho de uma mãe ao realizar o pedido-ordem de sua criança. A relação íntima e natural não pode ser perdida, também não se pode ocultar as necessidades e a imagem importante da escrita original, esta imagem que criamos do autor precisa ser mantida numa tradução, então “o tradutor assume um papel de entidade psicofísica com o escritor original” (Aubert, 1994, p. 23) reforça que a tradutora Suzanne Jill Levine precisa manter uma postura tão íntima e natural como Clarice. Ainda mais com um livro originado para o filho do outro, o trabalho minucioso de Levine precisa ser exaltado, já que conhecemos o lado maternal fervoroso de Lispector, que entre muitas dedicatórias bonitas para ambos de seus filhos, disse: “Você é o melhor livro que eu jamais escrevi, isso não tem dúvida” (Gotlib, 1995, p. 480).

O medo que surge ao traduzir sua vivência é o de se perder algo no caminho, e tendo em mente que o texto do coelho foi escrito primeiramente em inglês, e depois para o português a pedido da editora, e então traduzido novamente para o que tenho acesso, de Suzanne Jill Levine, nos faz pensar quantas vezes foi necessário rever o texto para que Clarice aprovasse a tradução, que com muita dificuldade exerceu, uma vez que ela diz na mesma crônica que se dá a epígrafe:

Traduzo, sim, mas fico cheia de medo de ler traduções que fazem de livros meus. Além de ter bastante enjoo de reler coisas minhas, fico também com medo do que o tradutor possa ter feito com um texto meu. (Clarice Lispector, 1968, n.p.)

Vale então observar minuciosamente as articulações necessárias para ainda existir Clarice na tradução da escrita inglesa, como também na persona de mãe incorporada por Lispector, na história estudada. Nossa escritora divide-se em duas ao longo da história, uma versão dela, escritora adulta, como já conhecemos, que brinca com as palavras o tempo inteiro, e a versão mãe, que conversa com o filho em todas as linhas, dedica-se delicadamente a todas as entrelinhas presentes para envolver Paulo. A parte principal que cito na qual Clarice age como escritora adulta neste texto é no trecho:

Desconfio que você não sabe bem o que quer dizer natureza de coelho. Natureza de coelho é o modo como o coelho é feito. Por exemplo: a natureza dele dá mais filhinhos do que a natureza das pessoas. É por isso que ele é meio bobo para pensar, mas não é nada bobo quando se trata de ter filhinhos. Enquanto um pai e uma mãe têm devagar um só filho-gente, o coelho vai tendo muitos, assim, como quem não quer nada. E bem depressa, igual como franze e desfranze o nariz.

Natureza de coelho é também o modo como ele adivinha as coisas que fazem bem a ele, sem ninguém ter ensinado.
Natureza de coelho é também o modo que ele tem de se ajeitar na vida (Clarice Lispector, 1967, p. 14).

Clarice se entrega ao texto na última frase, uma vez que se deixa levar na explicação da natureza do pequeno coelhinho. A tradução desta página agrupa muitas palavras e expressões que comumente não são vistas em nossa língua e que são intraduzíveis no sentido da escrita clariciana, como “filho-gente” que se traduz “people-child”. A expressão mais marcante na tradução é do trecho “[...] o coelho vai tendo muitos, assim, como quem não quer nada.” que em inglês se transforma em “[...] the rabbit has many, just like that, as if it were no trouble at all.” que exigiu um malabarismo gigante de Suzanne para que gírias brasileiras fossem concebidas para os pequenos leitores de língua inglesa, já que “As if it wants nothing to do with it” não funciona, pois não é uma expressão comumente usada para se referir a quem é ou está indiferente, ou despreocupado, em uma situação, outra tradução plausível além da proposta, seria referir-se como “just like that, nonchalant at all”.

O original da Clarice se perde quando a dúvida que a palavra gera, como faz muitas vezes em seus livros mais adultos, tornando as palavras únicas quase como marca registrada de sua escrita intimista, se dispersa em outra língua. Como exemplo: “And nowadays they are all well-adjusted” (Tanto que a natureza do coelho até já se habituou a não pensar), no original. A natureza do coelho tratada é o elemento principal da Clarice presente como escritora que conhecemos nesta literatura infantil, então ao adaptar a frase para “*nowadays*” (hoje em dia) oculta uma parte que é característica da escritora no texto.

Primeiro, traduzir pode correr o risco de não parar nunca: quanto mais se revê, mais se tem que mexer e remexer nos diálogos. Sem falar na necessária fidelidade ao texto do autor, enquanto ao mesmo tempo há a língua portuguesa que não traduz facilmente certas expressões americanas típicas, o que exige uma adaptação mais livre. (Clarice Lispector, 1968, n.p.)

O inglês americano pode não ter suas expressões traduzidas facilmente, mas o português brasileiro não fica para trás, como em sua própria *escrita clariciana*, dita íntima e natural, as palavras vão sendo modificadas para ser concebível em outra língua que não é a nativa dela. Para o estudo da tradução de Aubert (1994), *traduzir é desviar, a existência do desvio que institui a própria tradução*, então não podemos silenciar o papel do tradutor que é especialmente fazer ser um livro natural de sua língua, expressando de forma coesa e internalizada já na língua de chegada do leitor. Exemplificando com outra parte do discurso de Clarice:

Ele [diretor] achava que, em vez de “angústia”, usássemos a palavra “fossa”. Ora, nós duas discordamos: um personagem russo, ainda mais daquela época e ambiente, não falaria em fossa. Falaria em angústia e em tédio destruidor (Clarice Lispector, 1968, n.p.),

Claro que numa língua como o português, vasta e completa, nem tudo conseguirá ter os mesmos sentidos com gírias e expressões traduzidas para o vocabulário inglês que é muito mais raso, então quando Suzanne traduz “entrelinhas” para “spaces between lines” nos faz perceber a fala Aubert, (1994, p. 44) em que diz que precisamos “Encontrar na língua de chegada meios de expressão para um referente diverso daquele que o complexo língua/cultura de chegada usualmente exprime.”. E como estamos falando de uma literatura infantojuvenil, deveria ser tão complexo a habilidade de traduzir dinamicamente? Aí que está, o mistério do coelho foi elaborado por Clarice, que muitas vezes “desinfantiliza” as crianças em seus livros infantis (Coelho, 2022, p. 14), tratando-as equiparadas a seu intelecto introspectivo aguçado. Isto é o que falta em muitas dessas leituras, já que a literatura infantil habita a *exterioridade*¹ por ser rebaixada e menos impactante que outras “leituras de alto nível” pelos seus pequenos leitores não serem equiparados a seres completamente funcionais em formularem pensamentos. Clarice faz não exclusivamente no seu livro de estreia.

Figura 3 – Letras, Clarice Lispector datilografa em sua inseparável máquina de escrever. Claudia Andujar, 1961.



Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/clarice-lispector-escritora-22124221>

¹ “Exterioridade não é algo que se pode descrever somente do interior do sistema, mas requer uma narrativa criada na mesma exterioridade” (Mignolo, 2011, p. 51) Esse termo, a partir do significado, significa haver um certo espaço onde não existe uma matéria pela desvalorização dela, e para falar dessa matéria é preciso se inserir em seu meio para existir, nos levando a pensar descolonialmente.

Discutido na introdução, Clarice desprende do convencional para nos ensinar como fazer literatura infantojuvenil, uma vez que sua temática em *O mistério do coelho pensante* é o poder que um coelho possui ao pensar e tomar gosto pela liberdade, incentivando as crianças a pensar como coelhos, traduzindo melhor para: pensar por si. No parágrafo final de seu texto, Clarice convida seu filho, e o leitor, a mexer seu narizinho o suficiente para cheirar uma ideia, a serem completamente autônomos. Esse convite nos faz pensar que as entrelinhas referem as crianças como o pequeno coelho fujão, já que fecha o livro a pedido-ordem:

Se você quiser adivinhar o mistério, Paulinho, experimente você mesmo franzir o nariz para ver se dá certo. É capaz de você descobrir a solução, porque menino e menina entendem mais de coelho do que pai e mãe. Quando você descobrir, você me conta. Eu é que não vou mais franzir meu nariz, porque já estou cansada, meu bem, de só comer cenoura (Clarice Lispector, 1967, p. 50).

Por mais que na versão original em português esteja como “entendem mais de coelho”, fazendo referência como se criança soubesse mais como “funciona” um coelho, na versão traduzida para o inglês a frase fica como “Maybe you will discover the solution, because boys and girls understand rabbits better than fathers and mothers.” (Suzanne J. Levine, 1975, p. 7), e se encaixa melhor na ideia de que os pensamentos de um coelhinho se alinham mais aos pensamentos de uma criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho foi possível percorrer uma contextualização de onde nossa fronteira passa para identificarmos marcas linguísticas, que se diferenciam nas duas versões do texto como forma de preservar a cultura em cada língua, com mudanças significativas que, por mais que executadas de maneira correta, algumas vezes ultrapassam o limite do original. Esclarecemos a presença de uma nova persona sendo construída ao longo de toda a vida na literatura clariciana, a escritora-mãe, que interage *a partir de* seu biolocus e se põe num diálogo com seu filho ao longo do livro trabalhado, *O mistério do coelho pensante*, e seus posteriores. Vimos ao longo do texto a inferioridade construída da literatura infantil e a discrepância que a autora exerce em meio a este mundo, dando voz à criança e elevando a estima dos seus pequenos leitores.

Clarice Lispector situa o leitor evidenciando que o entendimento da obra dependerá do envolvimento do mesmo, identificando que, mesmo sendo uma obra destinada ao público infantil, mantém-se o comprometimento em elaborar

uma história instigante, singular e desafiadora. Essa proposição revela um posicionamento diferenciado da autora em relação ao que geralmente ocorre nas obras infantis, no sentido de estimular o estabelecimento de um diálogo em torno da história, com a intenção de propiciar à criança uma maior compreensão acerca do que leu (Coelho *apud* Bichuette, Coelho, 2014, p. 225).

Desse modo, o exercício de Lispector é mantido na tradução comparada, feita por Suzanne Jill Levine, que esboça muito bem, mesmo sem utilizar figuras ao longo da sua versão, a singularidade e estímulo que Clarice gostaria de transmitir em sua obra. Nada foi descaradamente perdido, apenas algumas alterações que reforçam um distanciamento da tradutora para com a escritora, e outras que declaram uma maior proximidade com o texto ao que a escritora quis dizer e ao que o leitor fora de sua realidade imagina a partir de sua própria visão de mundo e da visão que é concebida da autora durante o exercício da leitura.

REFERÊNCIA

- AUBERT, Francis Henrik. **As (in)fidelidades da tradução**: servidões e autonomia do tradutor. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- BARBOSA, Vânia Maria Castelo. **A literatura de Clarice Lispector para criança**: um convite à infância. 2008.
- CARVALHAL, Tânia. **Literatura comparada**: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- CARVALHAL, Tânia. **O próprio e o alheio**: ensaios de literatura comparada. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.
- COELHO, Bianca Oliveira. **O mistério da criança pensante**: um estudo das obras infantojuvenis de Clarice Lispector. São Paulo, 2022.
- GOTLIB, Nádia Batella. **Clarice**: uma vida que se conta. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- LEVINE, Suzanne J. **The mystery of the thinking rabbit**. Rio de Janeiro: 1975. Disponível em Casa de Rui Barbosa.
- LISPECTOR, Clarice. **O mistério do coelho pensante**. Rio de Janeiro: Rocco, 1967.
- LISPECTOR, Clarice. **Traduzir procurando não trair**, In: Joia, n. 177, Rio de Janeiro, maio de 1968.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade saberes subalternos e pensamento liminar. Ed. UFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar C  zar. **Crítica Biográfica Fronteiriça (Brasil\Paraguai\Bol  via)**. In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: Brasil\Paraguai\Bol  via. v. 7, n. 14. Campo Grande: Ed. UFMS, jul./dez. de 2015.

NOLASCO, Edgar C  zar. **Literatura comparada**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011.

NOLASCO, Edgar C  zar. **Restos de fic    **: a cria     biográfico-literária de Clarice Lispector. São Paulo: Editora Annablume, 2004.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica Cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ASPECTOS DA TEMPORALIDADE *QUEER* EM *WHY BE HAPPY WHEN YOU COULD BE NORMAL?*, DE JEANETTE WINTERSON

Letícia Figueiredo Carvalho de Andrade

Rangel Peruchi

INTRODUÇÃO

Quando nos deparamos com uma narrativa autobiográfica construímos algumas expectativas em nossas mentes. Por exemplo, espera-se, primeiramente, que se trate de uma narrativa sobre a vida do(a) autor(a). As histórias, em geral, também começam quando o(a) autor(a) é criança e avançam até o presente. No entanto, *Why be happy when you could be normal?* se diferencia de uma representação tradicional de narrativa temporal, o que significa ser não-linear de duas maneiras diferentes: (1) “não-linearidade descritiva” e (2) “não-linearidade interna”.

A narrativa da vida de Jeanette Winterson pode ser analisada sob vários ângulos: sua relação conturbada com sua mãe adotiva, a busca por sua mãe biológica, sua sexualidade, sua análise da literatura e da linguagem, suas descrições da vida da classe trabalhadora em Manchester, e assim por diante. Um dos aspectos *queer* da narrativa é a consciência do narrador sobre o gênero que está sendo escrito, e isso é evidente na obra, junto com a consideração da narradora acerca da questão. Por exemplo, “Ler a si mesmo como fato e ficção é a única maneira de manter a narrativa aberta – um modo de impedir que a história fuja para um tempo próprio, muitas vezes em direção a um final que ninguém quer”¹ (Winterson, 2021, p. 101). Sua reflexão sobre o processo de escrever uma narrativa de vida abre uma discussão maior sobre a verdade autobiográfica, tanto para ela quanto para o leitor. Essa consciência também se aplica à não-linearidade do tempo.

¹ “Reading yourself as a fiction as well as a fact is the only way to keep the narrative open - the only way to stop the story running away under its own momentum, often towards an ending no one wants” (Winterson, 2021, p. 101).

A narrativa começa com um retrato muito forte da mãe adotiva de Jeanette. A Sra. Winterson era uma mulher religiosa: “Ela era uma depressiva flamboyant”² (Winterson, 2021, p. 11), segundo as palavras da autora; elas tiveram uma relação problemática desde a infância de Jeanette. Para estabelecer o tom de seu relacionamento, a narradora começa o livro da seguinte maneira: “Quando minha mãe estava com raiva de mim, o que era frequente, ela dizia: ‘O Diabo nos levou ao berço errado’”³ (Winterson, 2021, p. 11). O tom que permeia seu relacionamento é cheio de conflito, para dizer o mínimo. A Sra. Winterson não tolerava quase nada além de coisas ligadas à Igreja e à *Bíblia*; livros que não fossem a *Bíblia* eram proibidos, bem como qualquer menção à sexualidade de Jeanette.

Neste estudo pretendemos analisar a autobiografia *Why be happy when you could be normal?* [“Por que ser feliz quando se pode ser normal?”], de Jeanette Winterson, sob a perspectiva da chamada temporalidade *queer*. Segundo Judith Halberstam: “parte do que tornou a *queeridade* atraente como forma de autodescrição na última década tem a ver com o seu potencial de abrir novas narrativas de vida e relações alternativas com o tempo e o espaço” (Halberstam, 2005, p. 2). A expressão “*queer*” não está, portanto, apenas ligada à questão da sexualidade, mas também engloba noções de temporalidade e espacialidade.

A fim de exemplificar isso, a narradora afirma:

HAVIA SEIS LIVROS em nossa casa. Um era a *Bíblia* e dois eram comentários sobre a *Bíblia*. Minha mãe tinha temperamento de panfletária e sabia que a sedição e a controvérsia são alimentadas por material impresso. Nossa casa não era secular e minha mãe estava determinada a que eu não tivesse influências seculares. Perguntei à minha mãe por que não podíamos ter livros e ela disse: ‘O problema com um livro é que você nunca sabe o que há nele até que seja tarde demais’ (Winterson, 2021, p. 35).⁴

No entanto, a jovem logo descobriu na Biblioteca Pública de Accrington uma seção intitulada Literatura Inglesa em prosa de A a Z, e foi então que ela “caiu” nas palavras: “Minha mãe não queria que os livros caíssem em minhas mãos. Nunca lhe ocorreu que eu caísse nos livros – eu me coloquei dentro deles para me proteger”⁵ (Winterson, 2021, p. 37). Na biblioteca, Jeanette encontra seu refúgio, no convidativo edifício histórico e nas palavras,

² “She was a flamboyant depressive” (Winterson, 2021, p. 11).

³ “When my mother was angry at me, which was often, she said, ‘The Devil led us to the wrong crib’” (Winterson, 2021, p. 11).

⁴ “THERE WERE SIX BOOKS IN our house. One was the Bible and two were commentaries on the Bible. My mother was a pamphleteer by temperament and she knew that sedition and controversy are fired by printed matter. Ours was not a secular house, and my mother was determined that I should have no secular influences. I asked my mother why we couldn’t have books and she said, ‘The trouble with a book is that you never know what’s in it until it’s too late’” (Winterson, 2021, p. 35).

⁵ “My mother didn’t want books falling into my hands. It never occurred to her that I fell into the books – that I put myself inside them for safe keeping” (Winterson, 2021, p. 37).

porque é o único lugar no qual ela experimenta a sensação de pertencimento. A linguagem dos livros torna-se a sua linguagem.

O abandono, que ela chama de “perda perdida”, é o lugar onde ela é separada de sua mãe biológica, e mesmo que Jeanette não se lembre, o seu corpo recorda. A busca por sua mãe biológica é um dos principais temas da narrativa, assim como os relacionamentos românticos da narradora e seu processo de escrita. No entanto, a história não segue um tempo linear; a narrativa é alterável entre memórias, não apenas na narração, mas dentro da própria personagem.

AUTOBIOGRAFIA, MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA

De acordo com Sidonie Smith e Julia Watson, a escrita autobiográfica deve ser vista como um termo geral para a escrita acerca de diversas especificidades, a qual toma uma vida como o seu assunto principal:

Tal escrita pode ser biográfica, novelística, histórica ou uma referência explícita ao próprio escritor. Entendemos a narrativa de vida como um termo um pouco mais restrito que inclui muitos tipos de escrita autorreferencial, incluindo autobiografia (Smith; Watson, 2001, p. 3).

Essencialmente, uma autobiografia é a própria história de vida do autor, escrita com suas próprias palavras. Além disso, Smith e Watson também afirmam que os narradores autobiográficos estão no centro das imagens históricas que montam e estão interessados no significado de forças maiores, ou condições, ou eventos para suas próprias histórias (Smith; Watson, 2001). Por essa razão, o gênero autobiografia é uma experiência de escrita/leitura subjetiva e a subjetividade desse processo pode ser dividida em dimensões, como Memória, Experiência, Identidade, Incorporação e Agência (Smith; Watson, 2001).

Pode-se entender a memória na autobiografia como sendo “tanto a fonte quanto a autenticadora dos atos autobiográficos” (Smith; Watson, 2001, p. 16). Além disso, existem métodos/técnicas para realizar o ato de recordar. Isso pode ocorrer através de um processo de criação de significado, onde “recordar envolve uma reinterpretação do passado no presente (...) o sujeito que recorda cria ativamente o significado do passado no ato de recordar” (Smith; Watson, 2001, p. 16).

Recordar algo não é apenas coletar dados em um banco de dados. A lembrança induz a uma reflexão da memória do passado no presente. Dentro dessa perspectiva, Smith e Watson (2001) entendem que:

História e memória andam de mãos dadas. Como as pessoas lembram, o que elas lembram e quem faz a lembrança são especificidades históricas. A compreensão da memória por uma cultura específica em um determinado momento de sua história torna a lembrança possível para um narrador de vida (Smith; Watson, 2001, p. 16).

Com base nisso, antiguidades, relíquias de família, álbuns de recortes, álbuns fotográficos e outros itens podem ser usados para auxiliar na lembrança. A memória também é contextual: “Os atos de lembrar ocorrem em locais específicos e em circunstâncias particulares”, como afirmam Smith e Watson (2001, p. 18). Essas condições incluem ocasiões, como aniversários, desfiles, feriados, eventos históricos e assim por diante.

A política está relacionada à lembrança em termos do que pode ser recordado, das razões e das circunstâncias que cercam tais atos. Como resultado, lembrar é uma atividade compartilhada na qual “as comunidades desenvolvem suas próprias ocasiões, rituais e práticas de lembrança” (Smith; Watson, 2001, p. 20). Um autor pode, portanto, usar documentos e fotografias, entre outras coisas, para apoiar a narrativa. Dado que alguns objetos materiais, como álbuns de recortes, álbuns fotográficos e relíquias de família, facilitam o ato de lembrar, pode-se concluir que a memória também está ligada à materialidade. O processo de lembrar pode ser realizado através de livros, registros e textos, bem como os sentidos. A memória é evocada pelos sentidos – olfato, paladar, tato, audição – e codificada em objetos ou eventos com significado particular para o narrador. Por exemplo, ouvir uma música pode trazer algumas memórias que se julgavam há muito esquecidas.

Memórias traumáticas, incluindo aquelas de agressão sexual, tortura e encarceramento, por exemplo, envolvem uma luta ao serem recordadas. Segundo Smith e Watson (2001, p. 22), “falar ou escrever sobre o trauma torna-se um processo pelo qual o narrador encontra palavras para dar voz ao que antes era indizível”. Essas memórias podem voltar em fragmentos; assim, escrever sobre o trauma é como recordar algo que foi enterrado para conseguir superá-lo.

Seja como for, narradores de trauma muitas vezes defendem a ideia de que existem possíveis “efeitos terapêuticos que a narrativa pode ter sobre seus leitores” (Smith; Watson, 2001, p. 23), pois promove a identificação do leitor com as histórias. Smith e Watson afirmam que o narrador do trauma também pode achar isso útil. Por fim, as narrativas de vida dependem de memórias, recordações e da construção de memórias. A memória do narrador e sua interpretação, sua relação com o passado.

A experiência é individual. Ao mesmo tempo, é uma colocação fora do narrador, o que significa que a experiência depende de elementos não apenas fornecidos pela pessoa/narrador. A experiência, então, é o próprio processo pelo qual a pessoa se torna um sujeito possuidor de certas identidades no âmbito social, identidades constituídas por meio das relações materiais, culturais, econômicas e inter-psíquicas (Smith; Watson, 2001).

Localização e linguagem são elementos da experiência: “a experiência é discursiva, embutida nas linguagens da vida cotidiana e no conhecimento produzido em locais cotidianos”. A linguagem varia dependendo do ambiente em que estamos, e então nos definimos dentro desse ambiente. Conforme Smith e Watson (2001), quando uma pessoa está em um hospital, ela pode ser descrita como paciente, pessoa doente ou como insuficiente.

Embora a experiência seja discursiva, é crucial notar que também existem outros tipos de experiências, ligadas, por exemplo, a sensações ou à religiosidade. Smith e Watson afirmam que sentimentos do corpo, ou sentimentos de espiritualidade são “poderosas memórias sensoriais de eventos e imagens. Todos os dias, o dia todo, o universo material nos afeta, literal e discursivamente” (Smith; Watson, 2001, p. 26). Nós transformamos essas experiências corporais através da linguagem, pelo processo de contar uma história, e junto com isso estabelecemos significado.

Ao considerar a experiência nas narrativas de vida, deve-se entender que o narrador interpretará sua própria experiência como parte da narrativa. Ler a memória do narrador também implicará ler sua interpretação dessa memória no momento em que foi escrita. Dito isso, para Smith e Watson: “Nos atos autobiográficos, os narradores tornam-se leitores de suas histórias experienciais” (Smith; Watson, 2001, p. 27); assim, evocam esquemas discursivos que estão culturalmente disponíveis para eles para lidar com o que lhes aconteceu. A interpretação da mesma experiência pode mudar quando um autor escreve mais de uma autobiografia, alterando a narrativa sobre ela.

Como a experiência serve como principal fonte de apoio em uma narrativa autobiográfica, o narrador deve ser estabelecido como uma autoridade para que o leitor confie na história: “A instabilidade de algo chamado de autoridade da experiência sugere como é que a categoria de experiência em si é negociada social, cultural, histórica e politicamente” (Smith; Watson, 2001, p. 28). Para uma melhor compreensão, pode-se inferir que indivíduos conhecidos podem usar seus nomes na capa para legitimar suas experiências, enquanto pessoas desconhecidas devem se identificar referenciando sua orientação sexual, raça, religião e outras características. Nessas circunstâncias, é desafiador ganhar a confiança do leitor.

IDENTIDADE, INCORPORAÇÃO, ATUAÇÃO, TEORIA QUEER

É imperativo para uma autobiografia que o narrador se identifique com o leitor, e que a identidade seja complexa. Como afirmam Smith e Watson (2001, p. 32): “Os escritores se fazem conhecer por atos de identificação e, por implicação, diferenciação”. Uma identidade pode conflitar com outra, e as identidades também dependem do contexto.

Adicionalmente, podemos inferir que a identidade é produzida, está na linguagem e é discursiva, conforme mencionado por Smith e Watson (2001). O autobiógrafo reproduz a própria identidade a fim de se retratar para o leitor, dentro de um modelo histórico e específico. Nesse sentido, múltiplas camadas de identidades estão entrelaçadas, pois, através da experiência, muitas identidades são construídas.

Os efeitos dessa multiplicidade de identidades não são aditivos, mas interseccionais. Ou seja, não podemos simplesmente somar os efeitos de uma identidade aos efeitos de outra para entender a posição de onde alguém fala. Falar autobiograficamente como uma mulher negra não é falar como “mulher” e como “negra”. É falar como mulher negra (Smith; Watson, 2001, p. 36).

As identidades são interseccionais, como exemplifica a afirmação acima. A autobiografia também inclui o corpo físico. As autoras Smith e Watson explicam que: “O corpo é um local de conhecimento autobiográfico porque a própria memória está incorporada. E a narrativa de vida é um local de conhecimento incorporado porque os narradores autobiográficos são sujeitos incorporados” (Smith; Watson, 2001, p. 37).

Através do corpo, pode-se experimentar e absorver sensações e memórias. Também é possível ser localizado em termos de cultura, gênero, raça, classe e outros fatores. Às vezes, uma cultura define uma certa característica corporal que é enfatizada “Existe o corpo sociopolítico, um conjunto de atitudes culturais e discursos que codificam os significados públicos dos corpos que sustentam as relações de poder” (Smith; Watson, 2001, p. 38), como a cor da pele, por exemplo. O corpo torna-se um local de experiência e conhecimento.

Podemos nos referir à capacidade das pessoas de viverem suas próprias vidas através de seu poder de atuação: “tendemos a ler narrativas autobiográficas como provas de atuação humana, relacionando ações nas quais as pessoas exercem livre escolha sobre a interpretação de suas vidas e expressam seus ‘verdadeiros’ eus” (Smith; Watson, 2001, p. 42). É crucial enfatizar como as estruturas sociais afetam a atuação tanto quanto a memória, a experiência, a identidade e a incorporação. Nesse sentido, existem muitas teorias que estudam a atuação; táticas transversais e modos de desuso; a rede flexível da linguagem; a navegação de comunidades imaginadas; performatividade; desidentificação psíquica; os jogos da cultura. Esses conceitos oferecem estruturas críticas para considerar como as

pessoas, no ato de narrar suas vidas, podem mudar as histórias que contam, podem ganhar acesso a outros roteiros culturais, podem vir a entender a si mesmas de maneira diferente, ou seja, podem exercer agência (Smith; Watson, 2001, p. 45).

Um exemplo de atuação pode ser entendido pela escrita pós-colonial, em que as autobiografias de pessoas anteriormente colonizadas atuam como uma estratégia de intervenção na repressão colonial. Por fim, não existe um eu imutável nem um eu capaz de lembrar de tudo o que aconteceu no passado. O processo de lembrar está imbuído de política, cultura e momentos históricos.

Tentar uma visão geral da teoria *queer* e identificá-la como uma escola de pensamento significativa, com a qual aqueles em busca de conhecimento geral deveriam estar familiarizados, é correr o risco de domesticá-la e fixá-la de maneiras que a teoria *queer* resiste a ser fixada (Jagose, 1996, p. 2). Essa teoria surge no contexto do pós-estruturalismo, como uma mudança em relação às restrições dos movimentos gays e lésbicos anteriores sobre categorias de identificação, tornando-se logo uma forma de identificação: "*Queer* é um produto de pressões culturais e teóricas específicas que cada vez mais estruturaram debates (tanto dentro quanto fora da academia) sobre questões de identidade lésbica e gay" (Jagose, 1996, p. 76). Embora não haja um consenso sobre a definição de *queer*, seu uso emergiu de críticas levantadas às tendências restritivas de 'gay' e 'lésbica' em relação à identidade, o que significa que nem todos se sentiam pertencentes apenas a termos como gay e lésbica.

Além disso,

Ambos os movimentos lésbicos e gays estavam fundamentalmente comprometidos com a noção de políticas de identidade, assumindo a identidade como o pré-requisito necessário para uma intervenção política eficaz. Queer, por outro lado, exemplifica uma relação mais mediada com as categorias de identificação. O acesso à teorização pós-estruturalista da identidade como provisória e contingente, juntamente com uma crescente consciência das limitações das categorias de identidade em termos de representação política, permitiu que queer emergisse como uma nova forma de identificação pessoal e organização política (Jagose, 1996, p. 78).

Essa nomenclatura é necessária tanto em termos de reconhecimento quanto de identidade política. Segundo Richard Miskolci, "A nova política de gênero – que também pode ser chamada de *queer* – materializa-se ao questionar as demandas feitas pelos sujeitos; em outras palavras, chama a atenção para as normas que os criam" (Miskolci, 2012, p. 27). Nesse sentido, em vez de tentar se encaixar em um padrão heteronormativo, a teoria *queer* critica e se opõe ao opressor.

Pode-se reconhecer o *queer* como “diferença” ou, pelo menos, considerar “diferença” como um termo crítico para *queer*. Além disso, é uma característica comum do Pós-Estruturalismo, mencionado anteriormente como o contexto no qual a Teoria *Queer* aparece. Pós-estruturalistas são contrários a oposições binárias, o cerne do Estruturalismo.

Mas também houve outros fatores como pano de fundo para o surgimento do *queer*, como afirma Jagose:

A deslegitimação das noções liberais, libertacionistas, étnicas e até separatistas de identidade gerou o espaço cultural necessário para a emergência do termo 'queer'. Sua não especificidade garante-lhe contra críticas recentes feitas às tendências excludentes de 'lésbica' e 'gay' como categorias de identidade. Embora não haja consenso sobre a definição exata de queer, as esferas independentes de ativismo e teoria que constituem seu contexto necessário passaram por várias mudanças (Jagose, 1996, p. 76).

Assim, é inevitável mencionar Foucault, que afirma que identidades sexuais são produzidas por operações de poder:

Há dois séculos, o discurso sobre o sexo tem sido multiplicado em vez de rarefeito; e se ele carregou consigo tabus e proibições, também, de maneira mais fundamental, assegurou a solidificação e implantação de um mosaico sexual completo" (Foucault, 1981, p. 53).

Reexaminando as afirmações dos dois parágrafos anteriores e vinculando-as às duas citações finais, pode-se concluir, com a ajuda de Miskolci, que a nova política de gênero (isto é: a perspectiva *queer*) “se materializa no questionamento das demandas feitas a partir dos sujeitos; em outras palavras, chama atenção para as normas que os criam” (Miskolci, 2012, p. 27). Essa mudança de foco na luta política baseia-se em duas concepções distintas sobre a dinâmica das relações de poder: uma que as entende como opressivas e outra que as vê como mecanismos sociais disciplinadores. Na perspectiva do poder opressor, os indivíduos lutam contra o poder em busca de liberdade, enquanto na do poder disciplinar, a luta é por desconstruir as normas e convenções culturais que nos moldam como sujeitos.

A TEMPORALIDADE QUEER EM WHY BE HAPPY WHEN YOU COULD BE NORMAL?

O *queer* está associado à diferença não normativa; assim, podemos ser levados a considerar o tempo de uma perspectiva *queer*. Uma vida em um tempo e espaço *queer* pode ser descrita como aquela que quebra o padrão heteronormativo. Halberstam indica que "Usos *queer* de tempo e espaço se desenvolvem, pelo menos em parte, em oposição às instituições de família, heterossexualidade e reprodução" (Halberstam, 2005, p. 1). A vida

em um tempo *queer* possui possibilidades fora dos tipos como nascer, crescer, reproduzir-se e morrer.

A autobiografia de Jeanette Winterson é um objeto de estudo apropriado à análise sob a perspectiva da temporalidade *queer*. Sua narrativa de vida não segue classificações simples, como tempo linear ou não-linear; na verdade, seria diminuir sua complexidade categorizar o tempo em *Why be happy when you could be normal?* apenas como não-linear ou simplificar suas nuances. A narrativa transcende as barreiras usuais na descrição do tempo. O tempo da narrativa torna-se o tempo da personagem e os efeitos que a memória tem sobre ela, sem delimitação fixa da passagem temporal, mas sim a marca deixada por ele na memória. A narradora fala com o leitor: "Não havia conexão em linha reta. Você pode perceber isso lendo isto. Quero mostrar como é quando a mente trabalha com sua própria fragmentação"⁶ (Winterson, 2011, p. 139). A voz da narradora está explicitamente dizendo como sua escrita é não linear e que essa é sua intenção.

A autobiografia de Jeanette Winterson não segue um padrão e, por essa razão, pode ser chamada de autobiografia *queer*. Exemplo disso está no fato de que, em vários trechos da obra, a narradora orienta o leitor sobre como ler certas passagens: "Leia em voz alta. E veja o que Marvell faz acontecer ao colocar a quebra de linha em 'sol'"⁷ (Winterson, 2011, p. 99), ao referir-se ao poema "To his coy mistress" de Andrew Marvell, a narradora se dirige ao leitor, em uma espécie de comando/orientação.

Questionar o processo de escrita na narrativa é outra maneira de testemunhar suas características *queer*: "Nunca pude escrever uma história com começo, meio e fim da maneira usual porque isso me parecia falso. Esta é a razão de eu escrever como escrevo. Não é um método; sou eu"⁸ (Winterson, 2011, p. 139). Com a passagem acima, fica claro que o tempo está sendo questionado além do processo de escrita, e a consciência da escritora é evidente.

Ainda considerando a citação anterior, a narradora explica que a história não poderia ser contada de maneira linear, porque seria desleal consigo mesma, embora haja comentários adicionais sobre o tempo durante a narrativa, a declaração anterior é distintiva porque transmite o ponto de vista da narradora.

⁶ "There was no straight-line connection. You can tell that reading this. I want to show how it is when the mind works with its own brokenness" (Winterson, 2011, p. 139).

⁷ "Read it aloud. And look what Marvell makes happen by putting the line break at 'sun'" (Winterson, 2011, p. 99).

⁸ "I never could write a story with a beginning, a middle, and an end in the usual way because it felt untrue to me. That is why I write as I do and how I write as I do. It isn't a method; it's me" (Winterson, 2011, p. 139).

Assim, o tempo é questionado. Mas, que tipo de tempo a narradora segue? No decorrer da história, a narradora descreve seu próprio conceito de tempo:

Estou situada em mais da metade da minha vida biológica e na metade da minha vida criativa. Eu meço o tempo como todos nós fazemos, e em parte pelo corpo que está desvanecendo, mas para desafiar o tempo linear, tento viver em tempo total. Reconheço que a vida tem um interior assim como um exterior e que eventos separados por anos ficam lado a lado imaginativa e emocionalmente⁹ (Winterson, 2011, p. 127).

A afirmação de que a autobiografia de Jeanette Winterson possui um tempo *queer* encontra sua prova original na citação acima. A narradora não apenas reconhece que há um tempo biológico, mas também elucida sua própria medida de tempo, que é sua maneira de viver e reconhecer a vida.

Há no texto da autora uma distinção entre os mundos exterior e interior; eventos de vida que acontecem à narradora ocorrem no mundo interior, sendo que o tempo é não-linear. Assim, mesmo que um evento tenha acontecido há muitos anos, pode-se ainda estar lidando com ele hoje.

Na narrativa de Winterson há um momento em que a narradora descreve uma cena em que está tendo dificuldades porque sua namorada de longa data a deixou. Nesse ponto é preciso lembrar que a narradora foi adotada quando bebê, e sentiu-se abandonada por sua mãe biológica, mesmo sem ter memórias do tempo da adoção. Assim, ao lidar com o rompimento, seu mundo interior retorna ao tempo em que não tinha linguagem para se comunicar, quando era um bebê abandonado; sobre isso, a narradora afirma: "Mas muitas vezes eu não conseguia falar. A linguagem me deixou. Eu estava no lugar antes de ter qualquer linguagem. O lugar abandonado"¹⁰ (Winterson, 2011, p. 134). Portanto, ela está lidando com um rompimento em seu mundo exterior, mas esse mesmo evento a leva a reviver a sensação de abandono em seu mundo interior.

Além disso, é possível entender a declaração: "Reconheço que a vida tem um interior assim como um exterior e que eventos separados por anos ficam lado a lado imaginativa e emocionalmente" (Winterson, 2011, p. 127), já apresentada acima. Dado o que foi dito, a não-linearidade da história geralmente está ligada a uma reflexão de uma memória que leva a outra, e dessa forma a narrativa é construída. Pode parecer confuso, e ainda assim, a

⁹ I am more than halfway through my biological life and about halfway through my creative life. I measure time as we all do, and partly by the fading body, but in order to challenge linear time, I try and live in total time. I recognise that life has an inside as well as an outside and that events separated by years lie side by side imaginatively and emotionally" (Winterson, 2011, p. 127).

¹⁰ "But often I could not talk. Language left me. I was in the place before I had any language. The abandoned place" (Winterson, 2011, p. 134)

história é fluida. É substancial deixar claro que existem dois tipos de não-linearidade na narrativa. Podemos dizer que uma é “descritiva” e a outra é “interna” à narradora/personagem.

A NÃO-LINEARIDADE "DESCRITIVA"

A autobiografia de Jeanette Winterson conta sua história e, para isso, eventos de vida são retratados. No entanto, esses eventos não são narrados de maneira linear; basicamente, a história possui muitos momentos de "ida e volta", quando a narradora conta uma memória e, frequentemente, essa memória puxa outra, e assim a história é construída.

A não-linearidade "descritiva" é aquela referente à história quando as memórias são narradas. Tomemos, por exemplo, a citação seguinte:

As fichas – mais dinheiro na fenda – e estou pensando, enquanto a voz dela vai e vem como o mar, 'Por que você não se orgulha de mim?' As fichas – mais dinheiro na fenda – e estou trancada do lado de fora e sentada na soleira novamente. Está muito frio e estou sentada num jornal, encolhida no meu casaco. Uma mulher passa e eu a conheço. Ela me dá um saco de batatas fritas. Ela sabe como minha mãe é. Dentro da nossa casa, a luz está acesa. Meu pai está no turno da noite, então ela pode ir para a cama, mas não vai dormir. Ela vai ler a *Bíblia* a noite toda, e quando meu pai chegar em casa, ele vai me deixar entrar, e ele não vai dizer nada, e ela não vai dizer nada, e vamos agir como se fosse normal deixar seu filho do lado de fora a noite toda, e normal nunca dormir com seu marido. E normal ter dois conjuntos de dentaduras postiços e um revólver na gaveta de poeira... Ainda estamos ao telefone em nossas cabines telefônicas¹¹ (Winterson, 2011, p. 14).

A citação acima começa com a frase "As fichas – mais dinheiro na fenda", que representa uma ligação telefônica entre Jeanette adulta e sua mãe. A ligação é uma discussão entre elas sobre o primeiro livro de Jeanette e seu conteúdo semiautobiográfico. Em seguida, a narradora descreve uma cena em que ela está trancada fora de casa e uma mulher lhe dá batatas fritas. Trata-se de uma descrição da infância de Jeanette que continua até a narradora dizer que ainda estão ao telefone.

Em outras palavras, a cena se desenrola no tempo: a narradora descreve um fato quando ela é adulta e, em seguida, começa a descrever uma cena que ocorre quando ela era criança, e então a narrativa volta para a ligação telefônica. A não-linearidade "descritiva"

¹¹ The pips – more money in the slot – and I'm thinking, as her voice goes in and out like the sea, 'Why aren't you proud of me?' The pips – more money in the slot – and I'm locked out and sitting on the doorstep again. It's really cold and I've got a newspaper under my bum and I'm huddled in my duffel coat. A woman comes by and I know her. She gives me a bag of chips. She knows what my mother is like. Inside our house the light is on. Dad's on the night shift, so she can go to bed, but she won't sleep. She'll read the Bible all night, and when Dad comes home, he'll let me in, and he'll say nothing, and she'll say nothing, and we'll act like it's normal to leave your kid outside all night, and normal never to sleep with your husband. And normal to have two sets of false teeth, and a revolver in the duster drawer . . . We're still on the phone in our phone boxes" (Winterson, 2011, p. 14).

ocorre nesta sequência de fatos sendo narrados sem uma cronologia específica. Muito semelhante a uma conversa oral informal, quando uma história puxa outra. Com esse estilo de narrativa, o leitor pode quase inferir o raciocínio do narrador.

Há dois séculos, o discurso sobre o sexo tem sido multiplicado em vez de rarefeito; e se ele carregou consigo tabus e proibições, também, de maneira mais fundamental, assegurou a solidificação e implantação de um mosaico sexual completo" (Foucault, 1981, p. 53).

A seguinte citação é outro exemplo de tempo "descritivo":

"Eu culpo a Connie", disse ela. "Eles deveriam ter trancado ela pelo que ela fez a você e ao seu pai. Você sabe que ela estava louca, não sabe? Aquele tanto de Jesus e ficar acordada a noite toda e te jogar para fora de casa e a arma e os espartilhos e pedaços da *Bíblia* espalhados por todo lugar. Eu fiz ele raspar tudo das paredes, sabe. Ele sempre te amou, mas ela não deixava. Ele nunca quis que você fosse embora". "Ele não lutou por mim, Lillian". "Eu sei, eu sei, eu disse a ele... e aquela casa horrível... e aquele Royal Albert horrível". Minha mãe tinha se casado mal. Casar mal significava sem dinheiro e sem perspectivas. Casar mal significava mostrar a todos os outros na rua que, mesmo que você não estivesse melhor, você era melhor. Ser melhor significava um armário de exposição. Cada centavo extra ia para uma lata de biscoitos marcada ROYAL ALBERT, e cada pedaço de Royal Albert ia para o armário de exposição"¹² (Winterson, 2011, p. 14).

Este fragmento está presente no capítulo cinco, intitulado "Em Casa", um diálogo entre Jeanette e a esposa de seu pai, Lillian, com quem ele se casou após a morte da Sra. Winterson, que abre a passagem. Elas estão tendo essa conversa porque o pai de Jeanette bateu em Lillian durante uma discussão, e Jeanette vai visitá-los. Em seguida, dá-se a impressão de que o diálogo não está terminado, mas a narrativa avança para nos contar sobre o casamento da Sra. Winterson, afirmando que ela se casou abaixo das expectativas. Em outras palavras, a narrativa se desenrola: a personagem Jeanette está conversando com a segunda esposa de seu pai, mas a narradora Jeanette avança no próximo parágrafo para falar sobre a Sra. Winterson e a memória de ela economizar para comprar louça Royal Albert.

Essas mudanças na narrativa, em ambos os exemplos, não são sem propósito ou soltas na história; elas têm uma conexão. No primeiro exemplo, quando a personagem está

¹² I blame Connie,' she said. "They should have locked her up for what she did to you and your dad. You know she was mad don't you? All that Jesus and staying up all night and throwing you out of the house and the gun and the corsets and bits of the bloody Bible stuck up everywhere. I made him scrape them off the walls y'know. He always loved you but she wouldn't let him. He never wanted you to go.' 'He didn't fight for me, Lillian.' 'I know, I know, I've told him ... and that horrible house ... and that horrible Royal Albert.' My mother had married down. Marrying down meant no money and no prospects. Marrying down meant showing everyone else in the street that even though you weren't better off, you were better. Being better meant a display cabinet. Every spare penny went into a biscuit tin marked ROYAL ALBERT, and every bit of Royal Albert went into the display cabinet"(Winterson, 2011, p. 14).

ao telefone com sua mãe, ela está passando por um momento de não aceitação por parte de sua mãe, o que faz Jeanette lembrar-se de quando sua mãe costumava trancá-la fora de casa à noite como uma punição, então outro momento de não aceitação. No segundo, é a louça Royal Albert que puxa a outra memória. A narradora afirma: "Reconheço que a vida tem um interior, assim como um exterior e que eventos separados por anos estão lado a lado imaginativa e emocionalmente" (Winterson, 2011, p. 127) — embora esta citação já tenha sido apresentada anteriormente neste estudo, sua repetição é imperativa para transmitir o significado do tema proposto, como também será necessária mais adiante. Esta frase explica a lógica da narrativa: para Jeanette, a narradora e a personagem, algumas memórias estão juntas, mesmo que não ocupem o mesmo período de tempo.

Além disso, é importante ressaltar que a narrativa nem sempre muda de um parágrafo para o próximo ou dentro de uma única página. Ademais, não há regularidade cronológica nos capítulos; eles saltam no tempo aleatoriamente, como já indicado, muito semelhante a um discurso falado casualmente. Além disso, a narradora diz: "Em meu trabalho, eu tenho lutado contra o peso do tempo do relógio, do tempo do calendário, dos desenrolares lineares" (Winterson, 2011, p. 127). Com esta citação, a narradora expressa claramente sua intenção e consciência em relação à sua escrita.

A NÃO-LINEARIDADE "INTERNA"

Nos capítulos iniciais, a não-linearidade refere-se aos fatos e memórias sendo descritos ou relatados (o que se traduz pela não-linearidade "descritiva"). Dito isso, a não-linearidade "interna" é o tempo embaralhado dentro da personagem Jeanette. Isso indica que ela é afetada pelos eventos e os revive.

Em essência, a personagem Jeanette vive em seu mundo interior: "O tempo pode ser o que impede que tudo aconteça ao mesmo tempo, mas o domínio do tempo é o mundo exterior" (Winterson, 2011, p. 127). O trecho acima sugere que não apenas a narradora Jeanette está nos contando uma história de maneira não-linear, mas que a personagem Jeanette também vive suas experiências de forma não-linear. Para melhor ilustrar, consideremos o seguinte excerto:

"Eu estava sozinha quando outra carta chegou do tribunal. O juiz havia falado. 'O requerente deve preencher o formulário usual e encaminhar novamente.' (...) (...) Fui para a cozinha, peguei um prato e o joguei na parede...'Requerente... formulário usual... encaminhar novamente...' Não é uma porra de um pedido de cartão de crédito, seu idiota. E o que aconteceu em seguida me envergonha, mas vou me forçar a escrever: eu me urinei. Não sei por quê ou como. Sei que perdi o controle da bexiga e que me sentei no degrau, suja e molhada, e não consegui me levantar para me limpar e chorei do jeito que se chora quando não há nada além

de chorar. Não havia nada a que me agarrar. Eu não era Jeanette Winterson em sua própria casa com livros nas prateleiras e dinheiro no banco; eu era um bebê e estava fria e molhada e um juiz havia tirado minha mamãe."(...) (...) "Perda perdida' é imprevisível e não civilizada. Fui jogada de volta a um lugar de desamparo, impotência e desespero. Meu corpo respondeu antes da minha cabeça. Normalmente, uma carta pomposa e obscura do mundo jurídico me faria rir e eu simplesmente lidaria com isso. Não tenho medo de advogados e sei que a lei é grandiosa e projetada para intimidar, mesmo quando não há razão para isso. É projetada para fazer as pessoas comuns se sentirem inadequadas. Eu não me sinto inadequada – mas não esperava ter seis semanas de idade novamente também"¹³ (Winterson, 2011, p. 155).

O contexto em que esta passagem está localizada no livro é quando Jeanette recebe uma carta do tribunal no meio de um processo para encontrar sua mãe biológica. No fragmento acima, a personagem está revivendo a experiência de perder sua mãe. Embora ela não consiga se lembrar da primeira vez, seu corpo se lembra, como descrito na narrativa. A narração torna evidente que Jeanette, a narradora, está ciente de si mesma como adulta com pertences, mas a personagem volta a se sentir como um bebê, um recém-nascido que perdeu sua mãe mais uma vez. É uma sensação tão poderosa de retorno à infância que seu corpo reage a isso; ou seja, ela se descreve como um bebê chorando e molhado.

A não-linearidade "interna" é reconhecível quando Jeanette regride internamente na idade, já que o seu corpo de alguma forma reage à perda. Essencialmente, assim como a não-linearidade "descritiva" tem algo que liga as memórias, o mesmo ocorre com a não-linearidade "interna". Portanto, no relato de um processo conturbado, isso desencadeia sentimentos de perda, e ela se sente como se estivesse perdendo sua mãe uma segunda vez. Nesse sentido, ela está vivendo em seu "mundo interior", onde está vivendo dois eventos ao mesmo tempo.

Outro exemplo que ilustra a não-linearidade "interna" está presente nos seguintes trechos:

¹³ "I was alone when another letter came from the court. The judge had spoken. 'Applicant should fill in the usual form and refer back' (...) (...) 'I went into the kitchen, picked up a plate, and threw it at the wall ... 'Applicant ... usual form ... refer back ... ' It's not a fucking credit-card referral, you asshole. And what happened next makes me ashamed but I will force myself to write it: I wet myself. I don't know why or how. I know that I lost bladder control and that I sat down on the step soiled and wet and I couldn't get up to clean myself and I cried in the way that you do when there is nothing but crying. There was nothing to hold on to. I wasn't Jeanette Winterson in her own home with books on the shelves and money in the bank; I was a baby and I was cold and wet and a judge had taken my mummy away" (...) (...) "Lost loss' is unpredictable and not civilised. I was thrown back into a place of helplessness, powerlessness and despair. My body responded before my head. Normally, a pompous obfuscating letter from the legal world would make me laugh and I would just deal with it. I am not scared of lawyers and I know that the law is grandiose and designed to intimidate, even when there is no reason for it to do so. It is designed to make ordinary people feel inadequate. I do not feel inadequate – but I did not expect to be six weeks old again either" (Winterson, 2011, p. 155).

Deborah não tinha a intenção de detonar a 'perda perdida', e eu nem sabia que ela estava lá – não de uma maneira factual – embora meus padrões de comportamento fossem uma pista¹⁴ (Winterson, 2011, p. 133).

A psique é muito mais esperta do que a consciência permite. Enterramos coisas tão profundamente que não nos lembramos mais de que havia algo a enterrar. Nossos corpos lembram. Nossos estados neuróticos lembram. Mas nós não¹⁵ (Winterson, 2011, p. 133).

Mas muitas vezes eu não conseguia falar. A linguagem me deixava. Eu estava no lugar antes de ter qualquer linguagem. O lugar abandonado¹⁶ (Winterson, 2011, p. 134).

O pano de fundo para os trechos citados revela detalhes de um término difícil entre Jeanette e sua namorada Deborah. Diante da situação ruim, a narradora não consegue falar. A personagem se encontra nesse estado porque o momento presente do fim de seu relacionamento desencadeia a experiência de perda, novamente a perda de sua mãe, o que a faz reverter para uma idade anterior em que não possuía nenhuma linguagem. A "perda perdida" é esse lugar de abandono, que muitas vezes provoca a reversão de sua idade.

A maneira como a narradora afirma que o corpo se lembra é entender como a não-linearidade "interna" funciona, porque as mudanças no tempo dentro da personagem são refletidas fisicamente. A personagem não apenas vive e revive mais de uma experiência ao mesmo tempo, mas seu corpo também reflete isso. Ainda no contexto da separação de Jeanette com sua namorada Deborah, devido ao sofrimento que estava experimentando, ela começa a ouvir a voz de uma pessoa dentro dela, como a narradora descreve: "Havia uma pessoa em mim – uma parte de mim – como quer que você queira descrever – tão danificada que estava disposta a me ver morta para encontrar paz"¹⁷ (Winterson, 2011, p. 140), essa pessoa é posteriormente chamada de "criatura", e é parte de Jeanette:

A criatura demente em mim era uma criança perdida. Ela estava disposta a ouvir uma história. A adulta em mim tinha que contá-la¹⁸ (Winterson, 2011, p. 142).

Ela era uma criança pequena, exceto que ela tinha outras idades também, porque o tempo não opera por dentro como faz por fora. Às vezes ela era

¹⁴ "Deborah did not intend to detonate the 'lost loss', and I didn't even know it was there – not in any matter of fact way of knowing – though my behaviour patterns were a clue" (Winterson, 2011, p. 133).

¹⁵ "The psyche is much smarter than consciousness allows. We bury things so deep we no longer remember there was anything to bury. Our bodies remember. Our neurotic states remember. But we don't" (Winterson, 2011, p. 133).

¹⁶ "But often I could not talk. Language left me. I was in the place before I had any language. The abandoned place" (Winterson, 2011, p. 134).

¹⁷ "There was a person in me – a piece of me – however you want to describe it – so damaged that she was prepared to see me dead to find peace" (Winterson, 2011, p. 140).

¹⁸ "The demented creature in me was a lost child. She was willing to be told a story. The grown-up me had to tell it to her" (Winterson, 2011, p. 142).

um bebê. Às vezes ela tinha sete anos, às vezes onze, às vezes quinze (Winterson, 2011, p. 143).

A “criatura” é uma parte de Jeanette; está dentro dela, e também é ela. E a personagem está vivendo com sua própria parte, mas essa parte não segue o mesmo tempo que ela; a criatura tem várias idades, e pode-se reconhecer que Jeanette está vivendo no “mundo exterior”, enquanto a criatura está vivendo no “mundo interior”. E a narradora afirma que “o tempo não opera por dentro como opera por fora”. Em outras palavras, a não-linearidade “interna” é evidente, pois o tempo embaralhado dentro de Jeanette é representado por sua criatura e suas idades variantes.

Nesse sentido, a personagem cria sua própria definição de tempo, porque sua própria vida não segue uma linha do tempo regular. A narradora afirma: “Eu contei minha versão – fiel e inventada, precisa e mal lembrada, embaralhada no tempo”¹⁹ (Winterson, 2011, p. 15). A reivindicação por uma perspectiva de leitura *Queer* sobre o tempo reside precisamente nesta consciência da narradora de que um tempo regular não se encaixa em sua narrativa, não se encaixa em suas memórias, não se encaixa em sua personagem, nem dentro dela, uma vez que há um “mundo exterior e interior”. A não-linearidade “descritiva e interna” aparece neste estudo como uma forma de analisar a autobiografia de Jeanette Winterson sem colocá-la em estruturas analíticas preexistentes, uma vez que a própria narrativa não segue uma.

CONCLUSÕES

Why be happy when you could be normal? é uma narrativa intrigante, uma autobiografia com uma abordagem *Queer* que reflete sobre a consciência da autora acerca do gênero autobiográfico, em que cada escolha narrativa é intencional. A perspectiva adotada pela autora parece ser a de mostrar como ela vive suas experiências de vida nos domínios do “mundo exterior” e do “mundo interior”. A obra não hesita em desafiar o gênero autobiográfico, sendo, ao seu modo, bastante vanguardista, já que não apenas foca na narração de uma história de vida, mas vai além ao refletir a sociedade, sobre a literatura, a sexualidade e a religiosidade.

O tempo é um dos temas principais da obra. A narradora deixa transparecer, em vários momentos da história, seus questionamentos e seus próprios conceitos sobre ele. A autora nos força a aceitar uma noção temporal diferente daquelas comumente usadas em narrativas tradicionais.

¹⁹ “I told my version – faithful and invented, accurate and misremembered, shuffled in time” (Winterson, 2011, p. 15).

Há conceitos como "tempo interior", "tempo exterior", "tempo real" e "tempo total" que são usados ao longo do texto, dando certo ritmo à narrativa. A personagem pode viver mais de um evento ao mesmo tempo, em seu mundo interior, de modo que seu corpo reage a isso e ela experimenta uma regressão de idade. Tal ocorrência é denominada "não-linearidade interna" neste trabalho.

Aos avanços e retrocessos da narrativa foram denominados neste estudo como processos de "não-linearidade descritiva". Em essência, a história é apresentada sem uma ordem específica; a narradora descreve os eventos de sua vida, mas quando uma lembrança puxa outra, a narrativa avança ou retrocede no tempo – as mudanças não ocorrem apenas de uma parte/parágrafo para outro, mas também os capítulos não seguem uma ordem cronológica. Embora essas mudanças no tempo possam parecer “soltas” ou sem propósito, elas seguem os conceitos de tempo estabelecidos pela narradora.

Simplesmente rotular a obra de Jeanette Winterson como não-linear é insuficiente para reconhecer as nuances temporais e os conceitos de tempo apresentados pela autora. Sendo assim, neste estudo buscamos analisar o tempo não-linear na autobiografia de Winterson sob uma perspectiva *Queer*, termo este que pode ser considerado como algo diferente, algo que não se encaixa nos conceitos existentes. Uma vez que Jeanette Winterson questionou o tempo e criou suas próprias definições sobre ele, a narrativa precisava ser analisada fora dos padrões tradicionais. Portanto, "não-linearidade descritiva" e "não-linearidade interna" foram termos utilizados para tentar reconhecer as mudanças no tempo da narrativa.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **The History of Sexuality**. 1st american ed. ed. New York: Pantheon Books, 1981.

HALBERSTAM, J. **In a queer time and place**: transgender bodies, subcultural lives. New York: New York University Press, 2005. (Sexual cultures).

JAGOSE, A. **Queer theory**: an introduction. New York: New York University Press, 1996.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte/Ouro Preto: Autentica/UFOP, 2012. (Cadernos da diversidade).

SMITH, S.; WATSON, J. **Reading Autobiography**: A Guide for Interpreting Life Narratives, Second Edition. University of Minnesota Press, 2001. Disponível em: <https://academic.oup.com/minnesota-scholarship-online/book/15040>. Acesso em: 14 jun. 2024.

WINTERSON, J. **Why be happy when you could be normal?** London: Jonathan Cape, 2011.

WINTERSON, J. 2021. **On Jeanette Winterson.** Disponível em: <https://www.jeanettewinterson.com>. Acesso em: 14 jun. 2024.

REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO RAP BRASILEIRO: ANÁLISE DOS ARQUÉTIPOS DA MÃE, MULHER E “CACHORRA” EM LETRAS DE ARTISTAS MASCULINOS

Eduarda Gracilia Ramos Pedroso Romagnolli Fattori

INTRODUÇÃO

O rap, originário do movimento hip hop, significa "Ritmo e Poesia". Caracterizado por suas canções rimadas, o rap tornou-se um dos gêneros musicais mais populares no Brasil contemporâneo. Historicamente, o rap retrata o cenário urbano periférico e, em grande parte, a experiência da população negra. No Brasil, o gênero emergiu nos anos 1980, mas alcançou um grande destaque na década de 1990 com grupos como os Racionais MC 's. Embora o rap seja predominantemente dominado por artistas masculinos, suas letras frequentemente exploram as relações entre homens e mulheres, refletindo o cotidiano de seus criadores e ouvintes.

Este artigo tem como objetivo analisar como as mulheres são representadas no rap brasileiro, com um foco particular em três arquétipos recorrentes: a mãe, a amada e a "cachorra". A motivação para este estudo é pessoal e acadêmica. Como ouvinte do rap nacional desde a adolescência e, sendo mulher e militante, as representações femininas nessas canções sempre me provocaram questionamentos. Essa inquietação levou à decisão de explorar e analisar esses arquétipos, a fim de compreender e discutir as implicações dessas representações.

A análise desses arquétipos visa não apenas entender suas características e significados dentro da poesia dessas canções, mas também revelar como essas representações refletem os papéis sociais das mulheres no imaginário masculino. Ao dissecar esses arquétipos, espera-se contribuir para um entendimento mais profundo das dinâmicas de gênero no contexto do rap brasileiro e suas implicações culturais e sociais.

Priscila Saemi Matsunaga, em seu trabalho "As representações sociais da mulher no movimento hip hop" (2008), aborda de forma abrangente a questão das mulheres no contexto do hip hop. Ela não apenas analisa como as mulheres são representadas nas

letras das músicas, mas também explora as diferenças temáticas entre as canções escritas por homens e por mulheres.

Se compararmos as produções entre homens e mulheres, percebemos que as letras escritas por mulheres falam sobre suas experiências pessoais, quem são, onde vivem, revelando como se vêem, como constroem suas identidades. As letras dos homens possuem um conteúdo, de forma geral, mais abrangente, acontecimentos que ocorreram no bairro, com outros e com eles mesmos. Esta forma de construção de narrativas, porém, não é "exclusividade" dos homens (Nega Gizza possui letras mais abrangentes), mas está mais presente na produção destes. Podemos pensar que esta distinção fornece dados sobre como as mulheres exercem em sua fala o direito de expressar sobre suas próprias experiências. (p. 110)

Matsunaga destaca as nuances e variações nas perspectivas de gênero dentro do movimento hip hop, contribuindo para um entendimento mais profundo das dinâmicas sociais e culturais que permeiam o gênero.

Ao aprofundarmos na análise dos arquétipos femininos no rap brasileiro, é crucial considerar o contexto mais amplo das relações de gênero e raça, conforme discutido por bell Hooks (2019). Hooks destaca a complexidade das interseções entre sexismo e racismo, particularmente no movimento negro, onde as mulheres frequentemente são relegadas a papéis secundários em prol da promoção dos interesses masculinos. Esta dualidade é refletida no rap, onde as representações das mulheres como mães, amadas ou "cachorras" oscilam entre a idealização e a desumanização. Ao colocar em foco a opressão dupla enfrentada pelas mulheres negras, Hooks argumenta que "a resistência não deve ser confundida com transformação" e que a romantização da força feminina negra, frequentemente celebrada, não deve obscurecer a necessidade de abordar as opressões estruturais que essas mulheres enfrentam. Dessa forma, a análise dos arquétipos no rap brasileiro não apenas ilumina as complexidades de gênero e raça dentro do gênero musical, mas também destaca a importância de uma crítica interseccional que reconheça as múltiplas camadas de opressão enfrentadas pelas mulheres negras.

CONSCIENTE COLETIVO, ARQUÉTIPOS E O RAP BRASILEIRO

A noção de consciente coletivo tem suas raízes em várias teorias fundamentais das ciências sociais e da psicologia. Durkheim (1912) desenvolveu o conceito de "representações coletivas", que são produtos da cooperação e interação de muitas mentes ao longo do tempo e espaço. Estas representações são categorias compartilhadas que transcendem o indivíduo e formam a base da vida social, incorporando ideias essenciais como tempo, espaço, causalidade e quantidade. Durkheim argumenta que essas

representações são conscientes e governam a vida social, sendo infinitamente mais ricas e complexas do que o conhecimento individual.

Por outro lado, Jung (1936) ampliou o conceito de inconsciente, originalmente proposto por Freud (1900), para incluir uma dimensão coletiva. Jung introduziu a ideia de "inconsciente coletivo", que consiste em elementos sociais e culturais que influenciam os indivíduos de forma inconsciente. Este inconsciente coletivo abrange conteúdos como folclore, costumes, atitudes, valores, crenças e disposições religiosas, e é comum a todos os seres humanos.

Dentro do inconsciente coletivo, Jung (1941) situou os "arquétipos". Arquétipos são formas ou ideias preconcebidas que influenciam profundamente as ações e comportamentos dos indivíduos.

Jung introduziu a ideia do "inconsciente coletivo", que contém arquétipos, ou formas preconcebidas, que influenciam os comportamentos e pensamentos dos indivíduos de maneira inconsciente. No rap, esses arquétipos femininos são manifestações do inconsciente coletivo, refletindo ideias culturais profundas e compartilhadas sobre a feminilidade. Os arquétipos da mãe, da amada e da "cachorra" no rap brasileiro podem ser vistos como personificações de conceitos universais que influenciam a forma como as mulheres são percebidas e representadas.

Jung argumenta que os arquétipos não são apenas resíduos do passado, mas sistemas ativos que continuam a operar no presente, influenciando as ações e comportamentos dos indivíduos. No rap brasileiro, os arquétipos femininos desempenham uma função similar, moldando as narrativas e os discursos sobre as mulheres.

A análise dos arquétipos femininos no rap brasileiro, à luz das teorias de consciente coletivo e arquétipos de Durkheim e Jung, revela como essas representações são construídas a partir de um conjunto de ideias culturais compartilhadas e internalizadas. Esses arquétipos não apenas refletem, mas também reforçam, os papéis sociais atribuídos às mulheres no imaginário masculino.

A MÃE

O arquétipo da mãe é uma representação simbólica e universalmente reconhecida da figura materna, que transcende as fronteiras culturais e temporais. No âmbito do rap brasileiro, esse arquétipo emerge como uma expressão poderosa de valores como amor, proteção e resiliência, permeando as narrativas das letras e influenciando as perspectivas dos artistas. Nesse contexto, a mãe é retratada não apenas como uma presença afetiva, mas como um símbolo de sabedoria, conselho e força, cuja influência ressoa

profundamente na vida dos indivíduos e na construção da identidade cultural. Essa representação reflete a realidade de muitos artistas que veem em suas mães uma âncora emocional e uma guia em meio às adversidades da vida. Matsunaga (2008) descreve a figura materna no contexto hip hop da seguinte forma.

A mãe é o tipo/personagem mais valorizado pelos *rappers*, sendo muito exaltada nas letras. Seu sofrimento, sua luta pra manter a família e os filhos unidos, sua dedicação é detalhada, e diria idealmente configurado. Esta personagem é envolta em uma "áurea" que a transforma em quase uma santa. Ela é capaz de sofrer, quase morrer e perdoar as "irresponsabilidades" do filho de "coração sempre aberto". Configura-se, portanto, uma reiteração de um imaginário sobre as funções sociais da mulher, em especial, o cuidado com os filhos. (p. 111)

Em *Jesus Chorou*", os Racionais MC's ilustram a mãe como conselheira, alguém que alerta sobre as ilusões e dificuldades da vida:

"E a minha mãe diz:/ 'Paulo acorda, pensa no futuro que isso é ilusão,/Os próprio preto não 'tá nem aí com isso não,/ Olha o tanto que eu sofri, que eu sou, o que eu fui,/ A inveja mata um, tem muita gente ruim'/ Pô, mãe, não fala assim que eu nem durmo,/Meu amor pela senhora já não cabe em Saturno/Dinheiro é bom, quero sim, se essa é a pergunta,/Mas a dona Ana fez de mim um homem e não uma puta!"

Esse trecho demonstra a dualidade entre o amor incondicional pela mãe e a pressão para atender às suas expectativas e conselhos, enfatizando o impacto duradouro de suas palavras na formação do caráter do eu-lírico. Djonga, em "A música da mãe", reflete sobre a vida após a fama através de uma conversa contínua com sua mãe, mostrando como seus conselhos permanecem relevantes: *"Ô, mãe/ Olha como me olham/ Ô, mãe/ Eles me pedem foto/ [...]/ Minha mãe já me disse que surge parente de todo lugar"*

Aqui, Djonga compartilha o impacto das palavras de sua mãe, abordando os desafios e as mudanças trazidas pela fama. Em outro trecho, ele utiliza um jogo de palavras para destacar a importância da mãe e de Deus em sua vida: *"E acima do rei, só sua coroa (e Deus)"*. Neste caso, "coroa" se refere tanto ao poder de um rei quanto ao termo coloquial para mãe, indicando que, para ele, as coisas mais importantes são sua mãe e sua fé em Deus. Emicida, em "Mãe", expõe a profunda conexão emocional e a influência que sua mãe exerce sobre ele, ressaltando o amor e a gratidão, inclusive pelos defeitos dela: *"Até meu jeito é o dela/ Amor cego, escutando com o coração a luz do peito dela/ Descreve o efeito dela: Breve, intenso, imenso/ A ponto de agradecer até os defeito dela"*

Essa descrição poética sublinha a identificação e a profunda admiração do eu-lírico por sua mãe, mostrando como suas características e conselhos moldam sua própria identidade.

Em "Eu sou 157" dos Racionais MC 's, mesmo ao descrever a organização e realização de um crime, o eu-lírico prioriza a expressão de seu amor pela mãe e o desejo de não lhe causar sofrimento. Esses versos destacam a devoção e o compromisso do eu-lírico com sua mãe, prometendo protegê-la e valorizá-la acima de tudo: "Família em primeiro lugar, é o que há/ Juro pra senhora, mãe, que eu vou parar/ Meu amor é só seu, brilhante num cofre/ Enquanto eu viver, a senhora nunca mais sofre". Esse enfoque revela a complexa dualidade entre a vida criminosa e os valores familiares, destacando a mãe como uma figura central de afeto e preocupação, mesmo em situações de adversidade extrema. Tal representação sublinha a profundidade do vínculo materno e a constante presença dos valores familiares na vida dos indivíduos, independentemente de suas circunstâncias.

Em todas essas músicas, a figura materna é retratada como um pilar de sabedoria e suporte, cuja influência e conselhos são fundamentais na vida dos artistas. Essa representação reflete não apenas o respeito e a admiração que eles têm por suas mães, mas também a importância do papel materno na cultura e na formação de valores dentro do contexto do rap brasileiro.

A AMADA

O arquétipo da amada no rap brasileiro é um elemento fundamental que permeia as narrativas líricas, representando não apenas uma figura de afeto e devoção, mas também uma expressão complexa das relações de gênero e sexualidade. Nas "love songs" do rap, a amada é enaltecida como alguém que simboliza lealdade, compreensão e cuidado, desempenhando papéis multifacetados que vão além do romântico. No entanto, essa representação não se limita apenas ao aspecto emocional; ela também abrange a sexualidade da mulher, diferenciando sua experiência íntima e pessoal das demais. Neste contexto, o rap articula uma interseção entre a figura da mãe e a expressão sexual explícita, destacando as complexidades e dualidades das relações femininas.

MC Marechal, em "Primeiro de Abril", exemplifica a dedicação do eu-lírico à mulher e aos filhos: "*Faço isso pelos meus filhos/ Se vierem me matar/ Que a mina que eu confio/ Possa entregar pra eles/ Tipo ó: 'papai deixou isso aí'*". Este trecho a função de cuidado depositada na amada, reforçando seu papel protetor dentro da narrativa masculina. A amada também é descrita com atenção ao prazer sexual, à personalidade e às qualidades que a distinguem do arquétipo puramente sexualizado. Emicida, em "9nha", ilustra essa complexidade relacional, misturando experiências íntimas com conflitos e reconciliações que enriquecem a representação da esposa:

Aí, nossa primeira vez foi horrível, medo nos zói, suor/ Pensando: Será que um dia eu vou fazer melhor?/ Talvez se pá com pó, hein, carai/ Uma pá de sangue, deixa essas merda aí, corre/ Nossa primeira treta, poucas ideia/ Loucas ideia, o que quer que eu falasse ganhava a plateia/ O jeito que ela se irrita/ Vai de Bonnie e Clyde, sai de que, Maria Bonita e brilha/ Tua boca quente na minha virilha/ Quase queima, que fase, reina, kamikaze/ O que tem entre nós é tão raro/ Foda é que pra tirar um barato às vez a gente paga tão caro, meu bem.

Djonga, conhecido por combinar declarações de amor com elogios sexuais, frequentemente utiliza suas músicas para explorar essa dualidade. Em "1010", ele articula a interdependência emocional e a satisfação física em suas relações:

Cê não precisa de mim para nada/ Eu não preciso de você também, é/ Pra ser sincero, eu quero dominar o mundo/ Eu vim só perguntar se você vem/ Me disse que eu não passo segurança/ Infelizmente eu não sou cinto/ Tô mais pra banco, aí você senta/ Eu fecho os olhos e só sinto

Essa combinação é ainda mais evidente na colaboração entre Djonga e Livia Cruz em "#Tamotransandodefato", onde a declaração de amor é entrelaçada com elogios à performance sexual. O videoclipe, que acompanha os dois artistas, reforça essa dinâmica através de demonstrações de carinho e sensualidade:

Essa mina parece que tá cansada/ É que ela gosta de sentar/ Tire férias em mim, não tire férias de mim/ E aquele peito parecia o mundo: Começo, meio e fim/ Melhor improviso ela faz com a boca/ É rap pra caralho, mesmo frio ela me quer sem toca/ Tipo Osiris e Iris, nós na cama é algo lendário/ Pede mais força/ Mina, se eu for mais forte, eu machuco até seu coração

Esses exemplos demonstram como o rap brasileiro, através das perspectivas masculinas, constrói complexas representações da amada, oscilando entre o respeito e a objetificação, o carinho e a erotização. Essa oscilação não apenas reflete as tensões culturais e sociais presentes nas relações de gênero, mas também revela as expectativas e pressões impostas às mulheres dentro desse contexto. A amada é simultaneamente enaltecida por sua lealdade e compreensão, mas também é reduzida a um objeto de desejo, reforçando estereótipos de feminilidade que limitam a complexidade de suas identidades. Essa dicotomia nas representações femininas no rap brasileiro expõe a luta contínua entre a valorização das mulheres como indivíduos completos e a perpetuação de suas imagens como meros acessórios na vida dos homens.

Além disso, essas representações no rap refletem as influências de um contexto social mais amplo, onde as mulheres são frequentemente valorizadas por suas capacidades de cuidado e suporte, mas também enfrentam uma objetificação constante. O impacto dessas representações vai além da música, contribuindo para a formação de percepções sociais sobre o papel e o valor das mulheres. Ao explorar essas complexas

dinâmicas, podemos entender melhor como o rap brasileiro não apenas reflete, mas também molda, as relações de gênero na sociedade contemporânea.

A CACHORRA

O arquétipo da "Cachorra" no rap brasileiro apresenta uma representação estereotipada e desumanizada da mulher, frequentemente reduzida a um objeto sexual e associada a uma visão hipersexualizada e utilitária. Neste arquétipo a figura feminina é frequentemente retratada como um meio de satisfazer desejos e elevar o ego masculino, perpetuando uma visão utilitária e superficial das relações interpessoais.

Em "Geminiano", de Djonga, o eu-lírico refere-se às mulheres de maneira redutora, utilizando eufemismos que as despersonalizam: *"E odeia que eu fique preso em outras pernas/ Minha profissão exige que analise pernas"* Neste trecho, a mulher é referida apenas como "pernas", exemplificando a sua objetificação e a superficialidade com que é tratada.

Black Alien, na faixa "Aniversário de Sobriedade", estabelece uma comparação explícita entre a mulher e a cocaína, destacando a dependência e a objetificação: *"Buceta pro homem fraco é que nem cocaine/ Dependência é muita treta, reclamar com quem/ Vira o centro do rolê, diversão que encarece o kit/ Whisky, pó, cigarro, 'mulé' e um carro pra Nikity"* Ao comparar o sexo com mulheres à cocaína, uma droga que ele critica ao longo do álbum (lançado após sua reabilitação), Black Alien enfatiza a negatividade dessa comparação. Além disso, ao listar "mulé" como parte de um "kit" de ostentação, ele reduz a mulher a um simples objeto de consumo.

Djonga, em "Música da Mãe", traz outro exemplo dessa objetificação ao colocar a mulher no mesmo patamar que o dinheiro: *"Grana e buceta nunca foi o foco (nunca foi o foco)"* Aqui, a mulher é equiparada ao dinheiro, reforçando sua objetificação e a ideia de que ela é apenas mais uma recompensa ou conquista.

A música "Estilo Cachorro" dos Racionais MC's, devido à sua polêmica, foi removida do setlist de shows do grupo¹, mas é um exemplo claro dessa visão objetificada e hipersexualizada da mulher:

Mulher e dinheiro/ Dinheiro e mulher/ Quanto mais você tem, muito mais você quer/ Mesmo que isso um dia traga problema/ Viver na solidão, não, não vale a pena/ Mulher e dinheiro/ Dinheiro e mulher/ Sem os dois eu não vivo, qual dos dois você quer/ Mesmo que isso um dia traga problema/ Ir pra cama sozinho não vira esquema.

¹ <https://gshow.globo.com/programas/conversa-com-bial/noticia/edi-rock-explica-por-que-cortaram-musicas-machistas-da-turne-dos-30-anos-dos-racionais-mcs.ghtml>

Neste trecho, mulher e dinheiro são colocados como equivalentes, ambos necessários e desejáveis para o homem. A mulher é retratada como uma conquista, um meio de elevar o ego masculino.

Ainda em "Estilo Cachorro", a seleção de mulheres por características físicas e a ideia de que elas são colecionáveis reforçam essa visão utilitária e superficial:

Segunda, a Patricia/ Terça, a Marcela/ Quarta, a Raissa/ Quinta, a Daniela/
Sexta, a Elisângela/ Sábado, a Rosangela/ E domingo? É matinê, 16 o nome é
Ângela/ Tenho uma agenda com dezenas de telefones/ Uma lista de
características e os nomes/ (Qual é a fonte parceiro?)/ Ah, isso não é segredo/
Colo de moto tá ligado? Tenho dinheiro.

Essa narrativa sugere que com dinheiro, um homem pode "comprar" esse objeto de luxo que é a mulher, retratada como interesseira e materialista.

A ideia da mulher interesseira, que busca apenas o dinheiro do homem, permeia o imaginário do rap, especialmente no arquétipo da mulher para sexo. Em "Geminiano", de Djonga, esse tema é abordado mesmo em uma canção de amor: *"Boogie Naipe nas caixa e ela dormindo no carona/ Enquanto olho e penso que ela só quer dinheiro/ Se é isso menos mal, não tenho, logo não temo"*. Apesar de ser uma canção de amor, o medo do eu-lírico de que a mulher esteja interessada unicamente em seu dinheiro revela a persistência dessa visão utilitária e desconfiada da mulher no rap brasileiro.

Essa análise evidencia como o arquétipo da "Cachorra" perpetua a desumanização e a objetificação da mulher no rap brasileiro, refletindo tensões sociais e culturais em torno das relações de gênero e da sexualidade. O termo "Cachorra" é frequentemente utilizado em letras de rap para descrever mulheres de maneira pejorativa, associando-as a comportamentos sexualmente promíscuos e desvalorizando suas qualidades humanas e intelectuais. Esse tipo de representação reduz as mulheres a meros objetos de desejo, cuja principal função é satisfazer os impulsos masculinos, desconsiderando sua autonomia e individualidade.

Essa perpetuação da desumanização é especialmente problemática no contexto do rap, um gênero musical que historicamente tem servido como uma plataforma para a expressão das vozes marginalizadas. A utilização de arquétipos como o da "Cachorra" contrasta com os valores de resistência e empoderamento frequentemente associados ao rap, criando uma dissonância entre a luta contra opressões sociais e a perpetuação de opressões de gênero.

Além disso, essa objetificação das mulheres no rap brasileiro não apenas reflete, mas também reforça, normas sociais e culturais que legitimam a desigualdade de gênero. A representação constante de mulheres como "Cachorras" normaliza a visão de que as

mulheres são inferiores e merecem ser tratadas com menos respeito do que os homens. Isso contribui para a manutenção de um ambiente social em que a violência contra as mulheres e a misoginia são frequentemente aceitas ou minimizadas.

A análise desse arquétipo também revela como ele está enraizado em estruturas de poder patriarcais, onde a masculinidade é afirmada através do controle e da dominação das mulheres. A "Cachorra" no rap não é apenas uma figura desumanizada, mas também uma projeção das inseguranças e das necessidades de afirmação dos homens que utilizam esse termo. Ao desumanizar a mulher, esses homens reafirmam seu próprio poder e autoridade, perpetuando um ciclo de opressão que é difícil de romper.

Portanto, entender a perpetuação do arquétipo da "Cachorra" no rap brasileiro é crucial para desafiar e transformar as dinâmicas de gênero e poder presentes não apenas na música, mas na sociedade como um todo. É necessário um esforço consciente para substituir essas representações degradantes por imagens que reconheçam e celebrem a complexidade e a dignidade das mulheres, promovendo uma cultura de respeito e igualdade.

"ADORO AS MÚSICAS, MAS PRECISO PROVAR MEU PONTO"

Ao analisar os arquétipos da mãe, da amada e da "Cachorra" no rap brasileiro, percebemos como as representações de gênero e raça se entrelaçam de maneiras complexas e frequentemente problemáticas. Utilizando o texto de bell Hooks como base teórica, aprofundamos nossa compreensão dessas representações e suas implicações sociais.

Bell Hooks discute a dificuldade de abordar simultaneamente as questões de gênero e raça, destacando como as mulheres negras são frequentemente relegadas a papéis secundários tanto nos movimentos antirracistas quanto nos feministas. Hooks afirma que "o que se iniciou como ativismo para libertar todas as pessoas negras da opressão racista se tornou um movimento cujo objetivo principal era estabelecer o patriarcado negro" (Hooks, 2019, p. 23). Essa marginalização também se reflete nas representações das mulheres no rap, onde elas são muitas vezes confinadas a arquétipos que não capturam a totalidade de suas experiências e identidades.

O arquétipo da mãe, por exemplo, é frequentemente exaltado no rap como uma figura de sabedoria e resiliência. No entanto, como Hooks observa, essa representação pode romantizar a força das mulheres negras, ignorando o impacto negativo da opressão.

"Quando feministas reconhecem coletivamente que mulheres negras são vitimadas e, ao mesmo tempo, enfatizam a força delas, deixam implícito que,

apesar de mulheres negras serem oprimidas, elas conseguem contornar o impacto prejudicial da opressão ao serem fortes – e isso simplesmente não é o caso" (Hooks, 2019, p. 23).

No contexto do rap, a mãe é vista como uma figura quase santa, cuja luta e sacrifício são venerados. Embora isso possa parecer um reconhecimento positivo, ele também perpetua a expectativa de que as mulheres negras devem suportar a adversidade sem questionar, reforçando o estereótipo desumanizador da mulher "forte".

Por outro lado, o arquétipo da amada oscila entre a idealização romântica e a objetificação sexual. Enquanto algumas letras de rap retratam a mulher como uma parceira amorosa e dedicada, outras a reduzem a um objeto de desejo. Essa dualidade reflete as tensões culturais em torno da sexualidade e do papel das mulheres nas relações afetivas. Hooks destaca como as mulheres negras foram parabenizadas por sua dedicação à maternidade e ao cuidado, enquanto eram simultaneamente sexualizadas e objetificadas. No rap, essa contradição se manifesta claramente, mostrando como as mulheres negras são vistas tanto como cuidadoras quanto como objetos sexuais, sem uma consideração plena de sua humanidade.

O arquétipo da "Cachorra" representa a objetificação extrema, onde a mulher é reduzida a um mero objeto sexual. Essa representação é marcada pela desumanização e pela associação das mulheres a bens materiais, refletindo uma visão hipersexualizada e utilitária. Hooks discute como, historicamente, mulheres negras foram colocadas em papéis de objeto sexual e de força indomável, um tema que se perpetua no rap. Essas letras reforçam estereótipos racistas e sexistas, mostrando como o racismo e o sexismo operam conjuntamente para oprimir as mulheres negras. "Nenhum outro grupo nos Estados Unidos teve sua identidade socializada tão à parte da existência quanto a das mulheres negras" (Hooks, 2019, p. 24).

A análise desses arquétipos no rap brasileiro revela as complexas intersecções de raça e gênero na cultura popular. As representações das mulheres no rap não apenas refletem as dinâmicas sociais existentes, mas também contribuem para a perpetuação de estereótipos opressivos. Como Hooks argumenta, é crucial reconhecer e desafiar essas representações, promovendo uma compreensão mais completa e crítica das experiências das mulheres negras. Isso envolve não apenas destacar suas lutas e resiliência, mas também reconhecer e confrontar as estruturas opressivas que continuam a marginalizá-las. Assim, ao examinarmos criticamente os arquétipos da mãe, da amada e da "Cachorra", podemos ver como as tensões de gênero e raça se manifestam no rap brasileiro. Hooks enfatiza que "quando falam sobre pessoas negras, o foco tende a ser homens negros; e quando falam sobre mulheres, o foco tende a ser mulheres brancas" (Hooks, 2019, p. 25).

Essa análise nos permite não apenas entender melhor a cultura do rap, mas também refletir sobre as formas como podemos trabalhar para criar representações mais justas e equitativas para todas as mulheres, especialmente as mulheres negras.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou explorar as representações das mulheres no rap brasileiro, focando nos arquétipos da mãe, da amada e da "cachorra". A análise revelou como essas figuras são construídas a partir de complexas dinâmicas sociais e culturais, refletindo as interseções de gênero e raça no contexto do rap.

Os arquétipos analisados mostram que, enquanto a figura da mãe é frequentemente idealizada e venerada, reforçando a imagem da mulher negra como forte e resiliente, ela também perpetua a expectativa de que estas mulheres devem suportar adversidades sem questionar. Tal representação, embora positiva em aparência, pode ser limitante e desumanizadora. O arquétipo da amada oscila entre idealização e objetificação, revelando as tensões culturais em torno da sexualidade feminina. Essa dualidade reflete uma visão contraditória da mulher, ora como parceira amorosa e dedicada, ora como objeto de desejo, sem considerar plenamente sua humanidade e complexidade.

O arquétipo da "cachorra" representa a objetificação extrema, onde a mulher é reduzida a um mero objeto sexual e utilitário. Esta visão perpetua estereótipos racistas e sexistas, reforçando a desumanização e a associação das mulheres a bens materiais.

Bell Hooks oferece uma perspectiva crucial para entender essas representações, destacando como as mulheres negras são frequentemente marginalizadas tanto nos movimentos antirracistas quanto nos feministas. Hooks argumenta que a romantização da força das mulheres negras pode obscurecer a necessidade de abordar as opressões estruturais que elas enfrentam. No rap, essa dualidade é evidente, onde as mulheres são simultaneamente celebradas e objetificadas.

Portanto, a análise dos arquétipos femininos no rap brasileiro nos leva a uma compreensão mais profunda das dinâmicas de gênero e raça no gênero musical e suas implicações culturais e sociais. É essencial reconhecer e desafiar essas representações para promover uma visão mais justa e equitativa das mulheres, especialmente das mulheres negras.

Esta reflexão nos convida a questionar as estruturas opressivas que moldam as representações culturais e a trabalhar para criar narrativas que reflitam a plena humanidade e complexidade das mulheres. Ao fazê-lo, podemos contribuir para um rap

mais inclusivo e representativo, que respeite e celebre a diversidade de experiências e identidades femininas.

REFERÊNCIAS

Djonga. **A MÚSICA DA MÃE**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/djonga/a-musica-da-mae/>> acesso em 21 mai. 2024

Djonga. **1010**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/djonga/a-musica-da-mae/>> acesso em 21 mai. 2024

Djonga. **GEMINIANO**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/djonga/geminiano/>> acesso em 21 mai. 2024

Djonga, CRUZ, Livia. **#TAMOTRANSANDODEFATO**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/lvia-cruz/tamotransandodefato/>> acesso em 21 mai. 2024

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. Trad. Paulo Neves. 1996.

Ebony. **ESPERO QUE ENTENDAM**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/ebony/espero-que-entendam/>> acesso em 04 jun. 2024

Emicida. **MÃE**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/emicida/mae/>> acesso em 21 mai. 2024

Emicida. **9NHA**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/emicida/9nha-part-drik-barbosa/>> acesso em 21 mai. 2024

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo Vol. 9/1**. Editora Vozes Limitadas, 2018.

MATSUNAGA, Priscila Saemi. As representações sociais da mulher no movimento hip hop. **Psicologia & Sociedade**, Jundiaí-SP, v. 1, ed. 20, 2008.

MC Marechal. **PRIMEIRO DE ABRIL**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/mc-marechal/primeiro-de-abril/>> acesso em 21 mai. 2024

Racionais MC 's. **JESUS CHOROU**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/64919/>> acesso em 21 mai. 2024

Racionais MC 's. **EU SOU 157**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/317603/>> acesso em 21 mai. 2024

Racionais MC 's. **ESTILO CACHORRO**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/80504/>> acesso em 21 mai. 2024

UM OLHAR ESPANHOL SOBRE O VESTUÁRIO SERTANEJO: OS FIGURINOS DE *AUTO DE LA COMPADECIDA*

Leonardo Augusto de Jesus

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar os figurinos da peça *Auto de la Compadecida*, escrita por José María Pemán e dirigida por Modesto Higuera na Espanha em 1965. Busco evidenciar as diferenças entre o original de Ariano Suassuna e seu hipertexto espanhol para identificar as modificações introduzidas na adaptação e seus desdobramentos nos aspectos materiais da *mise-en-scène*.

Certamente, a tarefa de adaptar permite modificar a obra para adequá-la à recepção por públicos com diferentes horizontes de expectativa; entretanto, cabe questionar se as alterações introduzidas por Pemán estariam influenciadas por sua visão ideológica de apoio ao franquismo e à Igreja Católica, totalmente oposta à temática original do *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna.

Figura 1 – Cartaz de divulgação de *Auto de la Compadecida*



Fonte: Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música do Ministerio de Cultura y Deporte da Espanha.

Neste aspecto, ressalto que as trajetórias de José María Pemán e de Ariano Suassuna estão marcadas por suas relações com a política e com o catolicismo. Mas, se Suassuna sempre esteve ligado a movimentos políticos de esquerda, o dramaturgo espanhol ficou conhecido por haver apoiado a ditadura de Francisco Franco e por seu conservadorismo religioso.

Pretendo, aqui, jogar luz sobre o trabalho do figurinista Víctor María Cortezo sob a direção de Modesto Higuera para entender o esforço de resgate do sentido crítico de Ariano Suassuna na encenação espanhola e observar a representação do sertanejo sob um olhar estrangeiro através das indumentárias dos personagens.

Assim, a partir do libreto do diretor, de fotografias e do áudio da apresentação gravado na noite da estreia em Madri¹, além das críticas publicadas na imprensa, analiso os figurinos de *Auto de la Compadecida*.

LA COMPADECIDA DE JOSÉ MARÍA PEMÁN

A adaptação espanhola apresenta muitas semelhanças com o *Auto* de Suassuna. Em um primeiro momento, o leitor menos atento pode não identificar diferenças substanciais entre ambos os textos. De fato, o adaptador manteve a maioria das características da peça original; no entanto, permitiu-se diversas manobras que modificaram formalmente a sua estrutura textual. Na maioria das vezes, tais alterações não afetaram a temática crítica do auto.

Neste aspecto, o crítico espanhol Víctor Aúz destacou a dificuldade de adaptar *Auto da Compadecida* e afirmou que Pemán teria conseguido reproduzir a mescla de linguagem refinada e expressão popular do texto original. Entretanto, criticou a introdução de gírias supostamente da língua portuguesa e mais parecidas ao galego. Por fim, considerou o texto harmônico, apesar de algumas omissões ou deformações na tradução (*Yorick*, jul./ago., 1965, p. 21).

Com efeito, Pemán suprimiu algumas cenas e ampliou outras. Algumas réplicas eliminadas, por exemplo, permitiram diálogos mais dinâmicos; por outro lado, algumas frases introduzidas facilitaram o entendimento e a recepção da obra pelo público espanhol. Adequar e modificar são possibilidades intrínsecas à tarefa de adaptar um texto. O próprio Suassuna, na primeira rubrica de *Auto da Compadecida*, deu total liberdade ao diretor para realizar as modificações necessárias à *mise-en-scène*. Se deixou livre o diretor, pode-se

¹ Materiais obtidos junto ao *Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música* do *Ministerio de Cultura y Deporte* da Espanha).

concluir que também autorizou alterações nas futuras adaptações para adequar a peça a diferentes realidades socioculturais.

Não resultou grave, por exemplo, a exclusão de referências a figuras do sertão nordestino, como *Padre Cícero*, *Lampião* e *Maria Bonita* que, embora ainda hoje permaneçam na memória e no imaginário popular no Brasil, eram desconhecidas na Espanha dos anos 1960. Mas não se pode esquecer que a eleição de um tema para uma obra teatral inevitavelmente evidencia a posição ideológica do autor sobre o mesmo, conforme sustenta Alonso de Santos (2008, p. 350). Se as visões políticas do autor e do adaptador se diferenciam, a fé católica é o grande ponto em comum de ambos. Entretanto, se afastam quanto à forma de manifestá-la, o que explica determinadas discordâncias entre o texto original e a adaptação espanhola.

Ariano Suassuna, continuador da tradição de questionamentos dos autos de Gil Vicente, não poupou uma só crítica, não perdeu a oportunidade de estocar os poderosos, denunciar seus delitos e criticar seus maus costumes. Fez uma leitura cômica e burlesca da sabedoria popular e evidenciou as desigualdades e injustiças em Taperoá, no sertão paraibano, que funcionava como metáfora do que acontecia em todo o Brasil. Em primeiro plano, viam-se as críticas contra a Igreja Católica. Uma análise mais atenta revelava diversas críticas sociais nas réplicas dos personagens. Como aponta Newton Jr. (2004, p. 212), é impossível separar religião e política na obra de Suassuna.

José María Pemán, conhecido por seu conservadorismo político e religioso, eliminou muitas críticas presentes no *Auto* original, fosse a instituições governamentais (como o Tribunal de Justiça e a polícia) ou a denúncia à violência de gênero. Estes são exemplos de críticas e réplicas irônicas totalmente eliminadas em sua adaptação. Mas o que mais chama atenção é o tratamento dado às críticas religiosas, essenciais ao texto de Suassuna. *Auto da Compadecida* não é anticlerical, é um verdadeiro auto católico, no qual se pretende criticar a Igreja para corrigi-la. Os personagens populares estão mais próximos de Deus, que compreende e perdoa seus erros pelas inúmeras dificuldades que enfrentaram na vida, pelas condições sociais em que viveram. O auto de Suassuna, assim, demonstra profunda empatia pelos marginalizados. Trata-se de um catolicismo social, de uma religiosidade popular na qual a Virgem possui um papel mais ativo que o próprio Cristo. Os religiosos, por sua vez, abusam de seus poderes e de suas funções eclesásticas, contribuem para a corrupção na Igreja, que se apresenta como garantidora da sociedade capitalista.

A partir de 06 de fevereiro de 1964, as *Normas de Censura Cinematográfica* vigentes na Espanha passaram a ser aplicadas também ao teatro, proibindo tudo que atentasse à Igreja Católica, seu dogma, sua moral e seu culto (Muñoz Cáliz, 2004, p. 246-248). O texto

de *Auto da la Compadecida* foi submetido à análise prévia dos censores, não merecendo nenhum tipo de correção ou ressalva. De fato, o franquista Pemán não estava entre os autores que costumavam ter suas obras censuradas; conhecia muito bem como funcionava a censura, sabia o quê e como escrever para não desaprovar o regime ditatorial que apoiava. Destaco, a seguir, as modificações que mais afetaram a mensagem ideológica de Suassuna na adaptação.

As defesas à Igreja são frequentes nas réplicas do narrador (*Payaso*) de Pemán. Comparemos alguns fragmentos de ambos os textos. Em sua primeira aparição, *Payaso* diz: “*¡Auto de la Compadecida!... Representa el juicio de alguna gente importante y poco recomendable, para ejemplo y ejercicio de la moralidad*”² (Pemán, 1965, p. 9). A primeira réplica do narrador de Suassuna anunciava o julgamento de alguns canalhas, inclusive um sacristão, um padre e um bispo; o prólogo original, portanto, acusava os sacerdotes e advertia aos espectadores para que estivessem atentos às críticas contra as figuras eclesiásticas. Na adaptação, *Payaso* chama-os de gente pouco recomendável e deixa claro que eles não representam toda a instituição. Mais adiante, diz o narrador:

*Nadie se escandalice... Son cosas que ocurren. Que no debieran ocurrir, pero que ocurren. ¡Auto de la Compadecida! El autor no aprueba. El autor da testimonio. El autor ama a la Iglesia de Dios. Y os muestra sus lunares como mostraría los que sombrean el rostro de una amada. Pero tengan un poco de paciencia. Todo será juzgado al final de la obra y se dará paso a la misericordia. Porque esta farsa ha sido escrita para moralidad de los hombres y celebración del amor celestial. Porque ésta no es una farsa de risa, burla y juego de bufones*³ (Pemán, 1965, p. 29).

O *Palhaço* de Suassuna não se preocupa em tranquilizar os espectadores; tampouco se declara expressamente católico. Ao contrário, o trecho “*el autor ama a la Iglesia de Dios*” não encontra equivalência no texto original e evidencia a intenção de Pemán em excluir a instituição das críticas. O verdadeiro porta-voz de Suassuna é *Manuel*, em cujas réplicas o autor manifesta sua fé⁴.

Por outro lado, a substituição do personagem *Bispo* aporta uma grande modificação ao conteúdo crítico da peça, feito que levou Newton Jr. a considerar péssima a adaptação

² Auto da Compadecida!... Representa o julgamento de alguma gente importante e pouco recomendável, para exemplo e exercício da moralidade (tradução minha).

³ Ninguém se escandalize... São coisas que acontecem. Que não deveriam acontecer, mas acontecem. Auto da Compadecida! O autor não aprova. O autor dá seu testemunho. O autor ama à Igreja de Deus. E lhes mostra suas verrugas como mostraria as que ocultam o rosto de uma amada. Mas tenham um pouco de paciência. Tudo será julgado ao final da obra e se dará vez à misericórdia. Porque esta farsa foi escrita para moralidade dos homens e celebração do amor celestial. Porque esta não é uma farsa de risos, burla e jogo de bufões (tradução minha).

⁴ Quando *João Grilo* pergunta se *Manuel* é protestante, a resposta é: “Sou não, João, sou católico”, (Suassuna, 1959, p. 187). Em outro diálogo, *Manuel* diz que *Encourado* é espírita e gosta de fazer magia (Suassuna, 1959, p. 162). Tais diálogos evidenciam a crença do autor, em que pese o tratamento pejorativo às religiões brasileiras de origem africana. Também a escolha da Virgem como intercessora pela salvação dos homens deixa clara sua religião: de fato é católico, mas não declara nas réplicas do narrador como faz o adaptador.

espanhola e a crer que Pemán o fez “certamente para não comprometer a autoridade clerical” (2004, p. 201). Segundo Víctor Aúz:

Con todo, la más grave infidelidad al texto de Suassuna me parece la conversión del Obispo en su propio Secretario, que resta intención picaresca y alcance crítico a la obra, en beneficio de algún extraño temor a molestar a cualquier jerarquía nacional con esta bien intencionada estampa localista del nordeste del Brasil⁵ (Yorick, jul./ago., 1965, p. 21).

No texto original, *Bispo* é o representante máximo da Igreja em cena: corrupto, soberbo, autoritário, mundano, não age como deveria. Pemán o substitui pelo seu *Secretario*, o que suaviza o tom das críticas. A ele são atribuídas as características negativas do *Bispo* de Suassuna, como a simonia, o materialismo e a cobiça. Ademais, Pemán criou um bispo ausente⁶, exemplo da correta atuação como homem eclesiástico. Não é culpado pelos erros dos demais religiosos; com efeito, estes decidem não lhe dizer nada sobre o dinheiro que recebem pelo enterro do cachorro. O bispo de Pemán nunca aparece em cena; bom administrador, possui uma honestidade indiscutível, impõe respeito e autoridade. Mas desconhece o que acontece em *Taperoá*, não toma conhecimento do enterro do cachorro:

SECRETARIO.- ¿El señor obispo no sabe nada de la manda da diócesis?
JUAN GRILLO.- Nada...
SECRETARIO.- Podría tomarlo a mal...
JUAN GRILLO.- Podría no decírselo...
SECRETARIO.- (Reflexionando.) Dice: “el obispo... y su curia”, ¿no?
JUAN GRILLO.- Sí, señoría... Y aún no sé si dice “curia” o “secretaría”.
SECRETARIO.- Todo esto debe estudiarse despacio. Vamos a reunirnos en una pequeña conferencia⁷ (Pemán, 1965, p. 35).

O diálogo acima transcrito não existe no texto original; Pemán eliminou a culpa do bispo e afirmou sua honestidade: se tivesse conhecimento dos fatos, puniria a todos os demais, que acordaram não lhe dizer nada. Se a máxima autoridade religiosa na peça não é culpada, tampouco seria a própria Igreja Católica.

Assim, a divisão de *Bispo* em dois personagens na adaptação altera as suas funções dramáticas. Em Suassuna, por ser a maior autoridade religiosa hierarquicamente, o

⁵ Contudo, a mais grave infidelidade ao texto de Suassuna me parece a conversão do Bispo em seu próprio Secretário, que diminui a intenção picaresca e o alcance crítico da obra, em benefício de algum estranho temor a molestar a qualquer hierarquia nacional com esta bem intencionada estampa localista do nordeste do Brasil (tradução minha).

⁶ Segundo García Barrientos (2007, p. 24-25), *ausentes* são os personagens meramente aludidos, nunca visíveis, mas que possuem importância na trama e aos quais os demais fazem referência.

⁷ SECRETARIO.- O senhor bispo não sabe nada da quota da diocese? / JUAN GRILLO.- Nada... / SECRETARIO.- Poderia levar a mal... / JUAN GRILLO.- Poderia não contar-lher... / SECRETARIO.- (Refletindo) Aqui diz: “o bispo... e sua cúria”, não? / JUAN GRILLO.- Sim, senhoria... E ainda não sei se diz “cúria” ou “secretaria”. / SECRETARIO.- Tudo isto deve ser estudado com calma. Vamos nos reunir em uma pequena conferência (tradução minha).

personagem representa toda a instituição. Seus atos não constituem erros individuais, mais institucionais. A Igreja deveria cuidar para que não houvesse sacerdotes como ele. Pemán, ao contrário, somente culpa o *Secretario*. Na adaptação, ele é o grande responsável – e culpado – por permitir o enterro do cachorro. Não há nada que possa condenar o bispo ausente de Pemán, e assim a máxima autoridade eclesiástica da diegese está protegida de todas as críticas da peça. Portanto, na adaptação, as críticas religiosas se dirigem aos personagens individualmente: ao *Padre*, ao *Sacristán* e ao *Secretario*, ficando clara a preocupação de proteger a instituição.

Gravíssima é a decisão de não encenar o momento em que os religiosos são pagos pelo enterro do cachorro em latim. Ainda que não seja a ação principal da peça, é a crítica mais forte quanto à atuação da Igreja Católica, pois concretiza a venda de um sacramento. Em Suassuna, todos lucram com a negociação: naquela cena, o *Padre*, o *Sacristão* e o *Bispo* atuam como um só actante⁸, ao representar a instituição como um todo. Pemán prefere que esta ação seja latente, apenas narrada pela réplica da mulher do padeiro, anulando totalmente a denúncia à corrupção institucional na Igreja.

Importante apontar outro aspecto em relação ao enterro do cachorro. Em distintos momentos do julgamento no texto de Suassuna, *João Grilo* se refere a *Encourado* como *cão*. É costume popular no Brasil associar o diabo à figura de um cão; assim, há uma ironia crítica oculta neste jogo de palavras: por dinheiro, pode-se inclusive dar ao *cão/diabo* um enterro cristão. Logicamente uma tradução literal ao espanhol perderia o sentido do original, e talvez por isso o adaptador tenha suprimido essa referência a *Encourado* das réplicas de *Juan Grillo*.

Como ensina Alonso de Santos, “*el contexto personal del autor, su marco emocional, sus obsesiones, su posición ante la realidad, sus objetivos, su compromiso político, las condiciones en que escribe, etc., forman parte indisoluble de su obra*”⁹ (2008, p. 421). Assim, burlar-se da Igreja Católica dependerá da concepção que se tenha da instituição, o que ajuda a explicar a preocupação do adaptador em alterar os destinatários das críticas. A ideologia de Ariano Suassuna está presente no *Auto da Compadecida*: a peça contém fortes críticas à atuação da Igreja e dos religiosos. Por outro lado, a adaptação apresenta a ideologia de José María Pemán, que suaviza as críticas à Igreja e as dirige aos personagens, os quais considera maus exemplos de pessoas que não merecem pertencer à instituição. Várias vezes Pemán afirma – sempre através do narrador *Paysaso* – que não aprova a conduta dos personagens.

⁸ Conforme modelo actancial descrito por Ubersfeld (2013, p. 34-68).

⁹ o contexto pessoal do autor, seu marco emocional, suas obsessões, sua posição ante a realidade, seus objetivos, seu compromisso político, as condições em que escreve, etc., formam parte indissolúvel de sua obra (tradução minha).

LA COMPADECIDA DE MODESTO HIGUERAS

A obra estreou em 5 de abril de 1965, no Teatro Beatriz, em Madri, dirigida por Modesto Higuera. Wolfgang Burmann assinou a cenografia, enquanto Víctor María Cortezo ficou encarregado dos figurinos. Compunham o elenco: José Sazatornil, Carlos Muñoz, Félix Navarro, Fernando de la Riva, Félix José Montoya, Miguel Armario, Luis B. Arroyo, Emilio Espinosa, Rafael Cores, José Luis Blanco, Miguel Vico, Julio Arroyo, María Luisa Ponte, Javier de Campos, Marta Réves e Manuel Castillo. Na *mise-en-scène* tudo possuía significado: cenário, vestuário, os gestos e a movimentação dos atores. Todos os aspectos materiais da apresentação emitiam uma mensagem não verbal aos espectadores.

O libreto do diretor contém muitas indicações de posicionamento dos personagens, que complementam as rubricas e definem o espaço cênico, sugerindo deslocamentos bastante expressivos. Em determinadas cenas, Higuera propõe que determinado personagem permaneça no centro do palco, posicionando-se os demais ao seu redor, para enfatizar o seu protagonismo em uma cena ou para aumentar o grau de tensão dramática. Por exemplo, nas cenas após sua chegada, *Severino* está no centro do palco durante a maior parte do tempo, segundo as anotações do diretor. Algumas vezes, Higuera indica um deslocamento do cangaceiro conforme as necessidades da ação, mas *Severino* sempre volta ao centro, de onde ordena o assassinato dos demais personagens. Quando tentam convencê-lo para que não os mate, o diretor indica que cada um deles vá ao centro e dialogue com *Severino*, reforçando a importância de cada dueto.

Também no segundo ato, antes da aparição de *La Compadecida*, Higuera sempre situa *Encourado* no centro da cena. Em seguida à aparição de *Manuel*, o diabo perde a exclusividade daquela posição: mas, segundo o libreto, deverá se dirigir ao centro acompanhado do personagem a quem acusa. O ato de acusar é a ação a ser evidenciada ao público, e por isso ocorre no centro do palco, local que será definitivamente ocupado por *Encourado* após concluir as acusações e escutar de *Manuel* que os fatos são graves: “*Encourado en el centro y dueño de la situación*”¹⁰ (Higuera, 1965, p. 90v). Em seguida, os personagens se lamentam por sua situação no julgamento e Higuera indica gestos e intenções que aportam significado à *mise-en-scène*: “*Todos empiezan a lamentarse y olvidanse de Manuel*”¹¹ (Higuera, 1965, p. 90v). Tal comportamento dos personagens não está indicado em nenhuma rubrica, seja na adaptação ou no texto original de Suassuna, mas é uma intenção importante que o diretor acrescenta à representação para reforçar a crítica

¹⁰ Encourado no centro e dono da situação (tradução minha).

¹¹ Todos começam a se lamentar e se esquecem de *Manuel* (tradução minha).

daquela sequência de cenas. Quando saem os personajes para o enterro do cachorro, Higuera os posiciona conforme a diferença social entre eles: no centro está *Sacristán*; à sua frente vão o padeiro e sua mulher; por último seguem *Juan Grillo* e *Chicó* (Higuera, 1965, p. 30v). Com essas orientações, o diretor semantizou o posicionamento dos personajes na representação, e resolveu a ausência de indicações diegéticas a esse respeito.

Chama atenção a quantidade de pantomimas determinadas pelo diretor, ainda que o texto da adaptação sugira poucas. Ademais, Higuera propõe as pantomimas em cenas importantes para o desenvolvimento da ação. Conseguiu, assim, aumentar o tom circense e a crítica burlesca na *mise-en-scène*. Vale citar alguns exemplos: “*Chicó y Juan hacen su pantomima según la acción que se desarrolla entre el Padre y Morais*¹²” (Higuera, 1965, p. 16v). Quando *Mujer* se lamenta pela morte do cão: “*Pantomima en el lloro de Chicó y Grillo*”¹³ (Higuera, 1965, 28v). Enquanto os religiosos saem de cena para decidir se o enterro do cachorro foi ou não um sacrilégio, “*les sigue en pantomima Grillo, que luego se va a la derecha*¹⁴” (Higuera, 1965, p. 42v). Na cena em que *Grillo* pede a *Chicó* que introduza moedas no gato: “*toda la pantomima de ida y vuelta de una manera similar al circo*¹⁵” (Higuera, 1965, p. 46v). Portanto, as pantomimas foram fundamentais na *mise-en-scène* para aumentar o tom crítico, através da ironia de *Juan Grillo* e *Chicó* em relação às ações que ocorriam no palco.

Higuera acrescenta algumas poucas linhas às réplicas dos personagens, quase sempre com o objetivo de deixar o diálogo mais claro e mais compreensível ao público. Algumas vezes altera uma palavra, provavelmente em busca de uma sonoridade que permita um maior deleite do público. Por outro lado, alguns diálogos do texto da adaptação foram eliminados da *mise-en-scène*. Possibilidade que já previa e autorizava o texto de Suassuna, ainda que referida a algumas réplicas específicas. Nas cenas do julgamento, o diretor chega a excluir diálogos inteiros. Se por um lado tal decisão conseguia uma representação mais dinâmica e mais adequada a uma comédia de enganos, por outro assumia o risco de perda do conteúdo diegético.

Entretanto, a supressão de determinados diálogos nas cenas do julgamento resultou em uma aproximação à mensagem ideológica do texto original. Higuera logrou suprimir diálogos hacerlo sin que haya una pérdida de contenido, posibilitando un mayor dinamismo en dicha secuencia. Los cambios permiten diálogos más ágiles, que, si no aumentan la

¹² *Chicó e Juan* fazem sua pantomima segundo a ação que se desenvolve entre o *Padre e Morais* (tradução minha).

¹³ Pantomima no choro de *Chicó e Grillo* (tradução minha).

¹⁴ *os* segue em pantomima *Grillo*, que depois vai à direita (tradução minha).

¹⁵ toda a pantomima de ida e volta de maneira similar ao circo (tradução minha).

comicidade, al menos hacen que el juicio sea más rápido y menos monótono para los espectadores.

Por exemplo, não se encenou a sequência de réplicas em que *La Compadecida* faria a defesa dos personagens *Secretario, Padre y Sacristán* (Higueras, 1965, p. 100, 101). No texto de Pemán, *La Compadecida* sustenta que o secretário do Bispo “*agravaba sus propias faltas... Pero las agravaba por eso, porque estaba de nuestra parte... Era trabajador. (...) No le vamos a agravar más porque era de nuestra gente*”¹⁶. Sobre os demais diz que “no eran los mejores... Pero hay que tener en cuenta la pobre condición humana... La carne es mezquina... Quiere poder, gozo, dinero...”¹⁷ (Pemán, 1965, p. 71). No contexto da representação, não encenar tais réplicas significava não defender as atitudes dos religiosos. *La Compadecida* de Higueras roga a *Manuel* não os condene, mas não justifica suas motivações. Assim, o diretor conseguiu aproximar a obra à ideologia do autor brasileiro.

Não pretendi aqui me aprofundar nas questões estéticas ou ideológicas que orientaram o labor da direção; apenas pontuei alguns momentos em que restou claro o esforço de Modesto Higueras para contornar o conservadorismo político e religioso de Pemán, o que conduziu a uma aproximação ao conteúdo original da peça de Suassuna.

OS FIGURINOS DE VÍCTOR MARÍA CORTEZO

Ainda que não tenha encontrado no libreto do diretor qualquer apontamento relacionado ao figurino, parece-me bastante provável que o conceito aplicado à encenação por Modesto Higueras também tenha alcançado a criação e produção dos figurinos.

Ao analisar as fotografias realizadas na noite de estreia da peça no Teatro Beatriz, percebo que o figurinista Víctor María Cortezo logrou atribuir significados ao vestuário dos personagens. Assim, estabeleciam uma comunicação não verbal com os espectadores e também ajudaram a resgatar o tom crítico na *mise-en-scène*, como passo a demonstrar a seguir.

O personagem-dramaturgo se apresentava com maquilagem circense e vestia uma roupa estilizada de palhaço (figura 1), com remendos de tecido cosidos às calças. Tratava-se de uma provável referência às tradicionais festas juninas brasileiras, nas quais, àquele tempo, se representava de maneira pejorativa a roupa da população do interior do país.

¹⁶ agravava suas próprias faltas... Mas as agravava por isso, porque estava do nosso lado... Era trabalhador. (...) Não vamos agravar mais sua pena porque era gente nossa (tradução minha).

¹⁷ não eram os melhores... Mas há que ter em conta a pobre condição humana... A carne é mesquinha... Quer poder, gozo, dinheiro... (tradução minha).

Figura 2 – Payaso



Fonte: *Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música do Ministerio de Cultura y Deporte da Espanha.*

Pelo que se observa da figura 2, que mostra o espaço cênico em plano geral, não parece ter sido a intenção do diretor uma representação realista que representasse mimeticamente o sertão nordestino nos cenários, o que autorizou a escolha de silhuetas características de determinados trajes típicos de diferentes regiões do Brasil para os figurinos dos personagens.

Figura 3 – Espaço cênico de *Auto de la Compadecida*.



Fonte: *Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música do Ministerio de Cultura y Deporte da Espanha.*

Figura 4 – *Severino e Salteador*.



Fonte: *Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música do Ministerio de Cultura y Deporte da Espanha.*

Desta forma, o figurino de *Mujer* – a *Mulher do Padeiro*, para Suassuna – emulava a roupa considerada típica das baianas. *Severino* e *Salteador* usavam vestuários característicos do sul do Brasil (figura 3). *Encourado* vestia uma roupa de couro, como seu próprio nome sugere, inspirada em trajes característicos dos vaqueiros do sertão nordestino (figura 4).

Figura 5 – Demonio e Encourado



Fonte: *Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música do Ministerio de Cultura y Deporte da Espanha.*

Muñoz Cáliz lembra que durante o franquismo, um dos recursos utilizados no teatro crítico foi o de situar a trama em países distantes ou imaginários, pois a censura era menos rigorosa com peças estrangeiras, alheias à realidade política espanhola (2004, p. 264, 265). Os figurinos, portanto, com características regionais brasileiras, funcionavam como uma ferramenta de distanciamento dos espectadores e ajudavam a driblar os censores.

Outros figurinos foram semantizados, para destacar traços determinados de cada personagem. Os remendos nas calças de *Juan Grillo* e *Chicó* não só distanciavam os espectadores com características culturais estrangeiras, como também evidenciavam a diferença social dos personagens. Pode-se observar na figura 5 a diferença entre os figurinos do protagonista e seu ajudante (os personagens mais pobres da trama) e o do major *Morais*.

Figura 5 – Chicó, Morais e Juan Grillo



Fonte: *Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música* do *Ministerio de Cultura y Deporte* da Espanha.

Enquanto *Chicó* e *Juan Grillo* usavam roupas comuns e coloridas, com grandes remendos nas calças, o major vestia um terno branco. Seu figurino e sua expressão corporal assinalavam seu poder político e econômico. Destacavam-se as setas em seu terno: signos de poder, pois ordenam seguir ou olhar em uma determinada direção; seu uso no figurino de *Morais* dirigia o olhar dos espectadores ao personagem. Também a cor escolhida despertava a atenção do espectador, posto que os demais personagens que com ele contracenavam usavam figurinos mais escuros. Pode-se imaginar facilmente o contraste quando estavam em cena *Juan Grillo, Chicó, Morais y Padre*.

O mesmo recurso foi empregado para os figurinos de *Manuel* e *La Compadecida*, a partir do significado de pureza e divindade normalmente atribuídos à cor branca. Ele vestia camisa, calça e sandálias brancas, com um lenço em tom claro ao redor do pescoço. Ela usava uma camisa branca, saia e véu em cores claras. Quando estavam em cena, estes personagens funcionavam como pontos de luminosidade que atraíam a atenção dos espectadores (figura 6).

Figura 6 – O julgamento em *Auto de la Compadecida*



Fonte: *Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música* do *Ministerio de Cultura y Deporte* da Espanha.

Figura 7 – *Secretario* e *Fraile*



Fonte: *Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música* do *Ministerio de Cultura y Deporte* da Espanha.

A cor negra, por sua vez, costuma estar associada a maus sentimentos, a personagens com características negativas. Assim, *Secretario* usava um terno negro, mas, à diferença do *Padre*, possuía um chapéu. Ainda que a cor negra seja tradicional nas roupas eclesiásticas, estava clara a intenção de associá-la às más condutas daqueles personagens. De fato, seus vestuários contrastavam com o figurino de *Fraile*, religioso em cuja roupa não predominava o negro; considerado um homem santo, vestia uma roupa tipicamente eclesiástica: um hábito branco e negro, com uma cruz (figura 7).

CONCLUSÃO

José María Pemán adaptou *Auto da Compadecida* dez anos após a estreia no Brasil, o que demonstra sua capacidade de reconhecer rapidamente uma obra de qualidade, apesar de escrita por um dramaturgo então desconhecido internacionalmente. Os textos de Suassuna e Pemán possuem muitas semelhanças, mas algumas diferenças chamam atenção. Não há por que rechaçar as alterações formais que não afetaram a essência da peça, apenas aquelas que trouxeram prejuízo à temática ideológica do texto original, que buscaram suavizar ou anular determinados aspectos de seu discurso crítico.

As críticas de Suassuna se dirigem à Igreja Católica; os personagens são utilizados apenas para permitir uma crítica institucional, em busca do verdadeiro espírito cristão, de uma visão mais solidária da vida, apresentada com a simplicidade da fé popular, que o autor

crê mais autêntica que a fé *oficial*. Por sua parte, as críticas do adaptador não se direcionavam à instituição, mas alcançavam os personagens individualmente. Pemán se preocupou em proteger a Igreja das críticas: suprimiu algumas e suavizou as que manteve, fazendo com que perdessem sua potência. A autocensura exercida por Pemán, portanto, afetou a essência do *Auto da Compadecida*, modificando consideravelmente seu conteúdo crítico e ideológico. No entanto, ao eliminar determinadas cenas e diálogos, deixou lacunas que puderam ser preenchidas na *mise-en-scène*. Os profissionais que nela atuaram esforçaram-se para realçar as técnicas de distanciamento na cenografia e nos figurinos e, através de mensagens críticas não verbais convidaram o público a refletir sobre o uso e o abuso do poder.

O diretor Modesto Higuera empregou a total liberdade *autorizada* por Suassuna para a montagem da peça, e com isso conseguiu burlar a censura espanhola e recuperar grande parte da essência crítica do *Auto da Compadecida*. A *mise-en-scène* aproximou-se ideologicamente do sentido original; apresentou ao público um conteúdo mais crítico que o texto adaptado. Ao emitir mensagens em seus elementos materiais, a encenação completou o discurso textual, comunicou aos espectadores as questões das quais Pemán se esquivou.

O entusiasmo com que a obra foi recebida pelos críticos e pelo público atestou a adequada compreensão de sua temática ideológica. Os receptores espanhóis identificaram o conteúdo crítico nas questões políticas, sociais e principalmente religiosas; ainda que em diferentes graus de recepção e segundo seus horizontes de expectativa. A peça teve duas sessões diárias no Teatro Beatriz entre 05 de abril e 23 de maio de 1965, totalizando 96 apresentações, o que comprova seu êxito comercial em Madri. Ademais, *Auto de la Compadecida* participou da edição dos *Festivales de España* no mesmo ano, tendo sido apresentada nas seguintes cidades: Sevilha (17 de junho), Granada (20 de junho), Córdoba (22 de junho), Badajoz (25 de junho), Cáceres (01 de julho), Alcoy (06 de julho), Melilla (08 de julho), Ciudad Real (13 de julho), Mataró (17 de julho), Vitória (24 de julho), Santiago de Compostela (29 de julho), Barcelona (01 de agosto) e Soria (10 de agosto)¹⁸. A participação da obra nos *Festivales* ratificava o seu sucesso na capital espanhola, pois era costume selecionar para o evento as peças que haviam obtido importante repercussão em Madri, conforme menciona Jover (*Yorick*, jul/ago, 1965, p. 23).

Portanto, apesar da autocensura exercida por José María Pemán e das alterações no discurso ideológico do texto original segundo seu próprio conservadorismo religioso, o sentido crítico de Ariano Suassuna permaneceu latente no texto adaptado. O diretor

¹⁸ Segundo dados do *Centro de Documentación Teatral* do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* da Espanha.

Modesto Higuera e o figurinista Víctor María Cortezo puderam reconhecer o verdadeiro sentido do *Auto da Compadecida* e se esforçaram para recuperá-lo na *mise-en-scène*. Assim, possibilitaram uma recepção em Madri mais adequada ao sentido originalmente pretendido pelo autor.

REFERÊNCIAS

- ALONSO DE SANTOS, J. L. *La escritura dramática*. Madri: Editorial Castalia, 2008.
- AÚZ, Víctor. *Más cantidad que calidad*. *Yorick*, n. 3, mai. 1965, p. 16.
- AÚZ, Víctor. *La versión de José María Pemán*. *Yorick*, n. 5/6, jul./ago. 1965, p. 21.
- GARCÍA BARRIENTOS, J. L. *Análisis de la dramaturgia: Nueve obras y un método*. Madri: Editorial Fundamentos, 2007a.
- HIGUERAS, Modesto. *Libreto del director, Auto de la Compadecida de José María Pemán*. Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música, do Ministerio de Cultura y Deporte da Espanha, Madri, 1965.
- JESUS, L. A. *Análisis dramático de Auto da Compadecida*. Dissertação (Mestrado em Historia del Drama). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2012.
- JOVER, F. *Justicia a la intemperie*. *Yorick*, n. 5/6, jul./ago. 1965, p. 23.
- MUÑOZ CÁLIZ, B. *El teatro crítico español durante el franquismo, visto por sus censores*. Tese (Departamento de Filología). Facultad de Filosofía y Letras, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2004.
- NEWTON JÚNIOR, Carlos. (2004). *Auto da Compadecida: 50 anos*. In: SUASSUNA, A. *Auto da Compadecida*: Edição comemorativa revista pelo autor. Rio de Janeiro: Agir, p. 199-213.
- PEMÁN, José María. *Auto de la Compadecida*. Madri: Alfil, 1965.
- SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 1959.
- UBERSFELD, A. *Para ler o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DE STEPHEN KING A STANLEY KUBRICK: UMA ANÁLISE DO ASPECTO GÓTICO AMBIENTAÇÃO NA ADAPTAÇÃO FÍLMICA *O ILUMINADO*

Cosmo Jadson Alves Leite

Wesley Mayron Cunha Pacheco

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desse estudo é analisar o aspecto gótico ambientação traduzido na construção do terror presente na obra cinematográfica *O iluminado* a partir de sua obra literária. Para tanto, alguns objetivos específicos foram definidos, a fim de nortear o estudo. Estes são analisar a construção da ambientação na obra literária *O iluminado*, de Stephen King, como um aspecto gótico literário e investigar a construção da ambientação na adaptação fílmica *O iluminado* como tradução da obra de Stephen King.

Este estudo se trata de uma síntese de um estudo monográfico e utiliza como *corpus* o livro *O iluminado*, de Stephen King, publicado em 1977 e aqui traduzido por Betty Ramos de Albuquerque, em uma edição contemporânea publicada pela Editora Suma de Letras em 2017, assim com sua adaptação fílmica, de 1980. O estudo se desenvolve como uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, de caráter analítico-descritivo, conduzida a partir de material já elaborado por outros autores, como livros, artigos científicos, teses, dissertações etc.

A respeito da obra utilizada como principal sustentáculo para a realização da pesquisa, *O iluminado* (em inglês, *The Shining*), obra literária escrita por Stephen King em 1977, despertou a atenção do diretor Stanley Kubrick e da romancista Diane Johnson, que produziram o filme em 1980. A obra literária apresenta Jack Torrance (interpretado, no filme, por Jack Nicholson), que se isola no chamado Hotel Overlook com sua esposa, Wendy (interpretada, no filme, por Shelley Duvall) e seu filho, Danny (interpretado, no filme, por Danny Lloyd), durante o inverno. Alguns fatores sobrenaturais contribuem para que a família se sinta perturbada e diante de uma situação aterrorizante que jamais imaginaram

que iriam vivenciar, e especialmente a ambientação pode ser analisada como um aspecto eficaz para desenvolver o terror na história.

A partir disso, o gótico é um estilo que ganha bastante destaque nesse contexto. Envolve o terror, o horror, o suspense, entre outros gêneros; e nele, o medo é usado como linguagem para representar os acontecimentos sociais e o que eles representam, como destaca Farias (2017). Desse modo, as adaptações cinematográficas de obras literárias góticas são demasiado passíveis de análise, para que sejam levantados aspectos sociais e culturais presentes nessas adaptações. Pode-se acrescentar, inclusive, que o estudo de tais adaptações fílmicas é bastante significativo não apenas pela exploração do contexto cinematográfico, mas porque, a partir do momento em que são produzidas, estas adaptações se tornam novas obras, autônomas, cuja relação com a literatura traduzida estabelece sentidos e ideologias.

Sendo assim, posteriormente, o estudo se dividirá da seguinte maneira: após essa seção introdutória, a próxima seção, a seguir, será constituída de uma abordagem a respeito da relação entre tradução e adaptação fílmica, a fim de explicar como essa relação é construída. A seção seguinte será composta de uma exploração e contextualização da literatura e do cinema góticos, abordando um pouco a respeito do nosso *corpus* de pesquisa, qual seja, *O iluminado* e como a narrativa é construída. Por sua vez, a última seção será composta de uma análise da tradução do aspecto gótico ambientação pela adaptação fílmica de Stanley Kubrick a partir do livro *O iluminado*, de Stephen King.

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO FÍLMICA: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

Em um mundo cada vez mais conectado entre si, a tradução, assim como os diversos aspectos que envolvem esta ação, é tema de várias pesquisas. Diversos autores e estudiosos, cada um levado por suas próprias concepções teóricas, procuram compreender quais os significados, tanto linguísticos quanto culturais, que estão intrínsecos no ato de traduzir.

Branco e Maia (2016) revelam que, após a virada cultural, os Estudos de Tradução e os estudos da pós-modernidade se aliaram, contestando as análises de tradução já existentes e permitindo que novas formas de pensar a prática tradutória e as relações culturais e históricas existentes entre elas surgissem, bem como a importância dessas relações dentro do contexto da tradução. Assim, “[...] Estudos foram redefinidos pela desconstrução das noções clássicas sobre o sujeito, sobre o signo linguístico e sobre as relações ideológicas que se estabelecem entre eles” (Branco; Maia, 2016, p. 216).

Arrojo (2003), no livro *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*, também contribui com reflexões a respeito do significado da tradução na

modernidade. Para ela, no processo de traduzir, existe um contato singular entre duas culturas, duas línguas, dois tempos e dois escritores distintos. Desse modo, toda tradução, quando realizada, tende a desafiar as teorias da linguagem e o que ela chama de “a própria dicotomia entre teoria e prática” (Arrojo, 2003, p. 107).

Jakobson (1995), em seu estudo *Aspectos linguísticos da tradução*, classifica a tradução em três espécies: a tradução intralingual ou *reformulação*; a tradução interlingual ou *tradução propriamente dita*; e a tradução intersemiótica ou *transmutação*. De acordo com o autor, a tradução por reformulação acontece quando se interpreta um signo verbal através de outro signo da mesma língua; a tradução propriamente dita é a interpretação desse signo verbal através de outra língua; e a feita por transmutação ocorre por meio de sistemas de signos não-verbais.

Nesse sentido, tradução, como se verifica, não está apenas no ato de traduzir um texto de uma língua para outra; pode-se enxergar a tradução como fator chave para a aproximação de culturas, no que se refere a vários aspectos, como literários, científicos, físicos, de entretenimento etc. A partir do conceito de tradução intersemiótica de Jakobson (1995), quando este esclarece que é aquela tradução feita por meio de sistemas de signos não-verbais, pode-se usar como exemplo a arte verbal, que pode partir desta para a música, para a dança, para a pintura e ainda para o cinema, através da chamada adaptação fílmica.

Dito isso, Campos Júnior (2007) avalia que “[...] existe uma relação transtextual entre cinema e literatura permitida pela intertextualidade, quando um texto é unido ao outro mediante alusões textuais ou paratextuais” (Campos Júnior, 2007, p. 09). Isso quer dizer que, no que concerne à obra literária que serve de inspiração para um filme, esta atua como modelo para a construção do que venha a ser o roteiro e, assim, os dois textos construirão a unidade, que é o filme, muito mais cheio de liberdade na sua criação.

Destacando as adaptações fílmicas como formas de tradução intersemiótica, Plaza (2003, p. 45) considera que, neste tipo de tradução, “tornam-se relevantes as relações entre os sentidos, meios e códigos”. Este autor contribui de diversas maneiras para os estudos de intersemiótica e comenta que os sentidos despertam a sensação de sinestesia como responsável por integrar todos os sentidos e garantir o que ele chama de apreensão do real.

Ribeiro (2005) prossegue afirmando que a tradução intersemiótica cria novas realidades ao mesmo tempo em que se torna representação das realidades já existentes. O autor destaca a análise de uma adaptação fílmica como um processo em que se deve ter ciência das particularidades que estão envolvidas nessa análise, que cercam tanto o livro quanto o filme e o fato de cada um ser único em seu próprio universo.

Dessa maneira, uma adaptação fílmica deve ser compreendida como um produto único, apesar de todas as influências que esta pode ter do texto literário de que foi originada. Apenas desse modo, o espectador, seja ele apreciador de ambas as artes, literatura e cinema, vai conseguir vivenciar a experiência de consumir as duas formas de expressão separadamente e de modo que não se sinta prejudicado ou incompreendido em nenhum momento.

Sendo assim, até este ponto, procuramos entender alguns estudos e teorias de tradução, esquadrinhando como pensam alguns autores a respeito do que é esse fenômeno tão complexo, e voltamos nossa atenção para a tradução intersemiótica, que é a tradução entre signos diferentes. Na próxima sessão, abordaremos a literatura e o cinema góticos, a fim de explicar especificamente como *O iluminado* adentra nesse contexto. Buscaremos compreender, portanto, a relevância dos estudos góticos para o contexto literário e cinematográfico.

A LITERATURA E O CINEMA GÓTICOS: O ILUMINADO

Pereira e Lima (2018) contextualizam que o gótico é um termo que surgiu a partir dos *godos*, que foram povos de origem germânica que habitaram as margens do Mar Báltico em meados do século II a. C. O termo gótico foi usado para designar a primeira língua escrita e lida por esses povos que, por falarem esse idioma, eram considerados bárbaros pelos povos romanos.

Na segunda metade do século XVIII, a palavra “gótico” começa a ser usada para definir uma espécie de romance de terror, e o gênero romance foi, de fato, um dos principais responsáveis por circular a literatura de terror (Pereira; Lima, 2018). Nesse estudo, a alcunha é usada como um termo guarda-chuva para definir justamente as produções, em sua maioria, literárias, de obras de terror e horror.

Ao discutirem o gótico na literatura, Souza e Cavalcante (2014) consideram que esse estilo se revela em uma escrita expressional, que surgiu na Inglaterra no século XVIII, como uma vertente do movimento artístico e cultural conhecido como Romantismo. Rompe-se, nesse momento, com os padrões clássicos da época que, até então, davam sentido a tudo, desde a literatura até a estética.

Segundo estes autores, o gótico na literatura se apresenta através de recursos linguísticos e de imagem que buscam fazer referência ao medo, ao horror e à fragilidade humana quando diante de forças irracionais. Vasconcelos (2002) pontua que o gótico literário surge como uma forma de perturbação à calma presente no realismo, trazendo uma visão muito mais de medo e temor, que estavam envolvidos na sociedade burguesa.

Diante das mudanças sociais que ocorriam, a autora explica que o gótico na literatura se tornou uma ferramenta precisa para tratar de questões políticas e estéticas que eram vivenciadas na França, Inglaterra e Itália.

“As ameaças de desintegração manifestas na revolução política encontrariam dessa forma sua tradução simbólica na temática que parece dominar a ficção gótica: a natureza do poder, da lei, da sociedade, da família e da sexualidade” (Vasconcelos, 2002, p. 122). Surge daí uma forte tendência do gótico no contexto literário se encontrando com o que está intrínseco ao seio social e aos problemas derivados dele.

Ao avaliar o romance gótico, essa autora mencionada analisa que este se firma na chamada “virtude em perigo” e encontra na dificuldade e na perseguição (seja ela de natureza social, religiosa ou psicológica) seu principal alicerce. Assim, surge a psicologia do medo, em que o gótico se transforma em experiências emocionais que confundem a realidade e deturpam a percepção e a perspectiva (Vasconcelos, 2002). Portanto, verifica-se que, “em situações de isolamento social, a personagem experimenta distorções de sua sensibilidade, questiona o ‘real’ e busca na natureza, representada no que ela tem de sublime e magnífico, abrigo e refúgio” (Vasconcelos, 2002, p. 127).

França (2008) acentua que, mesmo que o início da literatura gótica remonte do que o autor chama de tempos imemoriais, a tradição literária ocidental adota como ponto de partida e marco inicial desta a publicação do romance *O castelo de Otranto*, de Horace Walpole, publicado em 1764. O romance trouxe consigo a caracterização de um ambiente decadente e inóspito que era identificado como elemento de terror e horror para atormentar as personagens da trama. O sucesso da obra na época pode ser analisado a partir do ponto de vista de que esta oferecia ao público uma forma de escape, de certa maneira, do que exigia a vida comum e todas as questões que dela emanavam.

Ao discutir as contribuições de Walpole para o gótico literário, Vasconcelos (2002) prossegue afirmando que este autor, através de seus castelos assombrados, passagens subterrâneas e forças sobrenaturais, ajudou a dar forma a este gênero com sua narrativa de usurpação. É preciso observar que, até alcançar o status que tem hoje, o gótico na literatura enfrentou muitos preconceitos por parte da crítica especializada, que não via potencial nos romances ficcionais que já ajudavam a criar uma plataforma de admiradores, mesmo em meio a esse cenário nada convidativo.

Foi a partir desse potencial literário que o cinema foi ganhando um papel como propagador desse estilo em questão, o gótico. Buscaremos demonstrar como a sétima arte contribuiu, de uma maneira ou de outra, para o desenvolvimento e para a disseminação desse estilo no meio cultural e social.

No que se refere especialmente ao gótico no cinema, Silva (2017) revela que este surge como sucessor das chamadas *pulp magazines*. De acordo com o autor, eram revistas de baixa qualidade, produzidas a partir da polpa da celulose. Seu principal intuito era apresentar capítulos de romances e contos de horror, ficção científica, ficção de crimes e aventuras. Assim, o cinema de horror substituiu tais revistas como uma espécie de mídia que oferecia conteúdo gótico para quem se interessasse em consumi-lo.

Melo (2010) explica que Georges Méliès pode ser considerado o pai do filme de horror. Nascido em 1861, Méliès era mágico e, a partir da invenção dos irmãos Lumière, precursores do cinema, criava seus números de ilusionismo. O autor ainda lista alguns filmes que surgiram em decorrência e que ajudaram a intensificar a “onda” do horror gótico no cinema. Entre eles, *Frankenstein* (1910), adaptação da obra literária de Mary Shelley; *O Médico e o Monstro* (1925); *O corcunda de Notre Dame* (1923); *O fantasma da Ópera* (1925); *London After Midnight* (1927); *Dracula* (1931); entre muitos outros.

O cinema gótico surgiu como uma expressão contrária ao que vinha sendo oferecido na época de seu surgimento. Ao trazer uma abordagem de exploração dos monstros considerados produtos da imaginação, conseguia retirar do foco principal o momento de crise econômica em que se encontrava os Estados Unidos e o mundo na época.

Muitos outros filmes vieram e entregaram, cada um à sua maneira, sua contribuição para tornar o cinema gótico indispensável dentro do movimento cinematográfico e cultural. Podem ser citados clássicos como *Psicose* (1960), de Alfred Hitchcock, que iniciou o *serial-killer* no cinema, tornando-se, mais tarde, até um subgênero do horror – o *Slasher*; *O bebê de Rosemary* (1968), de Roman Polanski; *O Exorcista* (1973); *Halloween* (1978); remakes como *O Massacre da Serra Elétrica* (2003) e *A casa de Cera* (2005); *Atividade Paranormal* (2009), entre tantos outros.

Destarte, pontua-se a riqueza desse estilo desde o que pode ser considerado seu início; apresenta vários contextos em suas narrativas e influencia, de certa forma, a estética de várias produções contemporâneas. Diante das discussões a respeito do gótico, acrescentaremos a essa discussão teórica como o livro e o filme *O iluminado*, de Stephen King e Stanley Kubrick, respectivamente, foram importantes, ao longo dos anos, para a realização de pesquisas nessa área, assim como buscaremos apontar qual a relevância destes para a modificação da literatura e do cinema de terror.

Inicialmente, nos concentraremos em apresentar brevemente Stephen King, autor da obra literária *O iluminado*, publicada em 1977, e Stanley Kubrick, que produziu e dirigiu a adaptação fílmica em 1980. Stephen Edwin King nasceu em 21 de setembro de 1947 em Portland, nos Estados Unidos. Ferreira (2016) acentua que, entre os vários romances e

contos que já escreveu, muitos deles já foram adaptados para o cinema; são citados *À Espera de um Milagre* (1999); *Carrie, a Estranha* (2002); *Louca Obsessão* (1990); *1408* (2007); *IT - A Coisa* (minissérie de 1990); *Um Sonho de Liberdade* (1994) etc.

Stanley Kubrick, por sua vez, nasceu em Manhattan em 26 de julho de 1928 (veio a falecer em Londres, a 07 de março de 1999), mas foi criado no Bronx, ambos em Nova York, já apresentando grande interesse pelas culturas da literatura, fotografia e cinema. Sua produção cinematográfica o revelou como um diretor de personalidade, que imprimia na tela sua visão de forma única e intrigante. Fenwick *et al.* (2017) apontam que o renomado diretor inovou o cinema ao explorar novas técnicas, como a *Steadicam*¹ e lentes ultrarápidas, colaborando, ainda, com empresas como a *Cinema Products Corporation* na criação de novas tecnologias para o cinema.

Em 1980, adaptou para o cinema, a partir do romance do escritor Stephen King, *O iluminado*, considerado uma de suas obras-primas e um dos maiores clássicos de terror dos nossos tempos. Conta a história de Jack Torrance, que é contratado como zelador do Hotel Overlook, que não abre para o inverno pois se encontra nas montanhas geladas do Colorado; Torrance, pensando em recomeçar e fugir do alcoolismo, dos acessos de fúria e repetidos fracassos, aceita o emprego, levando consigo seu filho, Danny Torrance, que tem uma espécie de dom sobrenatural, e sua esposa, Wendy Torrence.

Contudo, à medida que o inverno vai ficando pior, presos naquele hotel gigantesco, tudo fica cada vez mais remoto e sinistro. Logo se percebe que forças malignas habitam o Overlook e buscam tomar o controle de Danny; como falham, tamanho o poder do menino, vão atrás de seu pai, que é um homem fraco e repleto de inseguranças.

Ao buscar descrever os temas impregnados no enredo da adaptação fílmica produzida por Kubrick, Rodrigues (2014) o faz da seguinte maneira:

[...] o enredo desta película [O iluminado] possibilita a interpretação das seguintes temáticas: a influência do capitalismo no comportamento humano e no ambiente, a violência resultante do isolamento social e a dualidade moral e amoral no contexto familiar. Aquela se observa desde o início do filme quando se faz referência a construção do Hotel Overlook, no começo do século XX, sobre um cemitério indígena, denotando o predomínio da sociedade moderna. Nesse momento, se percebe um dos primeiros sinais da violência, devido a sobreposição da sociedade moderna diante dos povos antigos que ali habitavam (Rodrigues, 2014, p. 158).

¹ Também chamado de 'estabilizador de câmera', é um sistema em que a câmera é acoplada ao corpo do operador por meio de um colete no qual é instalado um braço dotado de molas, e serve para estabilizar as imagens produzidas, dando a impressão de que a câmera flutua.

Desse modo, *O iluminado* se consolida como uma das obras de terror mais consagradas de todos os tempos, e sua adaptação fílmica não foge a essa regra; logo se percebe a presença de elementos góticos na construção do seu enredo. Contudo, a produção de Stanley Kubrick foi, por muitos, aprovada, porém, por muitos, renegada.

Posto isso, é plausível analisar isso pelo viés do gótico, que envolve justamente essa premissa psicológica, que também atinge o público que assiste à adaptação. A partir de tudo que foi discutido até aqui, o próximo capítulo representa o principal foco deste estudo, que é a realização de uma análise aprofundada de como a ambientação do filme contribuiu para traduzir o gótico da narrativa literária de *O iluminado*.

O GÓTICO NA ADAPTAÇÃO FÍLMICA O ILUMINADO: A AMBIENTAÇÃO COMO ASPECTO DE CONSTRUÇÃO DO MEDO

A discussão dessa seção será voltada para a análise de como a adaptação fílmica *O iluminado*, produzida e dirigida por Stanley Kubrick, traduz o gótico do romance escrito por Stephen King, primordialmente no que se refere ao uso de sua ambientação. Serão empregados trechos do livro e imagens ou sequências de imagens que caracterizam as cenas do filme. Os trechos literários foram retirados do livro *O iluminado*, de Stephen King. Já as imagens serão expostas a fim de analisar e descrever como os frames apresentados foram construídos para traduzir a ambientação da obra literária.

O romance *O iluminado* conta a história de Jack Torrence que, na busca por recomençar, aceita o emprego de zelador de inverno em um hotel, chamado Hotel Overlook. Ele se muda com sua esposa, Wendy, e seu filho, Danny. Juntos, os três ficam isolados do mundo enquanto o inverno fica cada vez mais intenso e rigoroso ao redor. O hotel fica no Colorado, um dos cinquenta estados dos Estados Unidos, especialmente conhecido por suas montanhas muito densas, rochosas e precipitação de neve, que se acumula durante o inverno. Dividida em cinco partes (Introdução, Dia de encerramento, O ninho de vespas, Presos pela neve e Questões de vida ou morte), a obra literária descreve o hotel já na primeira parte, por meio dos sonhos que Danny, o iluminado, tem com o local:

– Profundo demais – disse Tony da escuridão, e havia uma tristeza em sua voz que amedrontava Danny. – Profundo demais para poder sair. Outra silhueta surgiu de forma gradual, esguia. Imensa e retangular. Um telhado íngreme. Brancura obscurecida pela sombra da tempestade. Muitas janelas. Um edifício alto, coberto de telhas de madeira. [...] Uma luz bruxuleante verde surgiu brilhante em frente ao prédio, estremeceu e se transformou em uma caveira gigante e sorridente sobre dois ossos cruzados. [...] um pavor nebuloso flutuou pra dentro dos olhos sombrios de seu corpo [...] (King, 2017, p. 44-45).

Apenas na segunda parte, no capítulo oito, e após uma sequência de acontecimentos e fatos que introduzem a obra literária e o contexto em que vive a família Torrence, com seus segredos e adversidades, é que somos introduzidos ao cenário específico em que fica o Hotel Overlook. Também, é quando Danny conhece pessoalmente o local que lhe causa medo e assombra seus sonhos desde o início da narrativa.

King (2017) apresenta os cenários montanhosos e grandiosos onde o hotel se localiza ao descrever a viagem que a família Torrence faz para chegar ao hotel, local em que apenas Jack já havia estado durante sua entrevista de emprego, que acontece na primeira parte, especificamente no capítulo um do livro. No trecho a seguir, apresenta-se o ponto de vista de Danny acerca das montanhas que ele observa na viagem: “Danny estava impressionado com as montanhas. [...] tão altas que dificilmente conseguiam enxergar os cumes [...]” (King, 2017, p. 73).

No que diz respeito ao Hotel Overlook e à sua extensão, tudo é bastante descrito durante toda a obra literária: “*O Hotel Overlook, um deslumbrante e pitoresco palácio nas montanhas do Colorado, [...] um elefante branco [...]*” (King, 2017, p. 179-180). Tais descrições informam o leitor acerca da grandiosidade de seus espaços e ambientes, e de coisas que aconteceram no decorrer do tempo no local, aspectos que assumem conotação fundamental no desenvolvimento do terror no romance.

Outras descrições também destacam elementos importantes para a ambientação dos locais e o desenvolvimento da atmosfera gótica. Um deles é o isolamento. A família se encontra em um hotel gigantesco, repleto de ambientes enormes e rodeado pela neve, que é responsável por deixá-los totalmente inacessíveis do resto do mundo. Assim, o clima também é uma ameaça e um aspecto a se destacar como importante para criar a atmosfera gótica. Outro aspecto é o ambiente ser descrito como propício para a existência de fantasmas: “Jack Torrance olhou [...] aquela escuridão impenetrável [...] e pensou que aquele seria o lugar ideal para fantasmas” (King, 2017, p. 38).

O isolamento tem sido entendido como um fator que está ligado ao gótico contemporâneo, como considera Paz (2019), que estuda as relações existentes entre gótico e a psicologia. De acordo com o autor, o que antes era caracterizado por castelos mal assombrados, atualmente é entendido como qualquer espaço ou local, desde chácaras a apartamentos, que permita uma construção gótica através do fator isolamento, desde que esse acentue o medo de forma geral.

No que concerne à adaptação fílmica, a obra cinematográfica se utiliza de três recursos fundamentais para traduzir a ambientação e a atmosfera gótica da obra literária nas telas: os planos gerais; a trilha e os efeitos sonoros que demarcam suspense; e a

iluminação sombria, caracterizada por cores frias, especialmente nas cenas externas com neve. Os planos gerais e abertos assumem uma função fundamental para despertar essa sensação de isolamento, que é uma característica do gótico.

Ao comentar sobre a função de um plano geral, Pisani (2013) explica que esse tipo de plano é bastante utilizado para ambientar o espectador geograficamente na narrativa. Através desses grandes planos gerais, somos ambientados tanto no cenário solitário de montanhas geladas e planícies de *O iluminado* quanto no cenário grandioso do Hotel Overlook (figuras 1 e 2)

Figura 1 - Uso de planos gerais para caracterizar o tamanho dos espaços.



Fonte: filme *O iluminado* (1980).

Figura 2 - Uso dos planos gerais para diminuir e/ou isolar a personagem em cena.

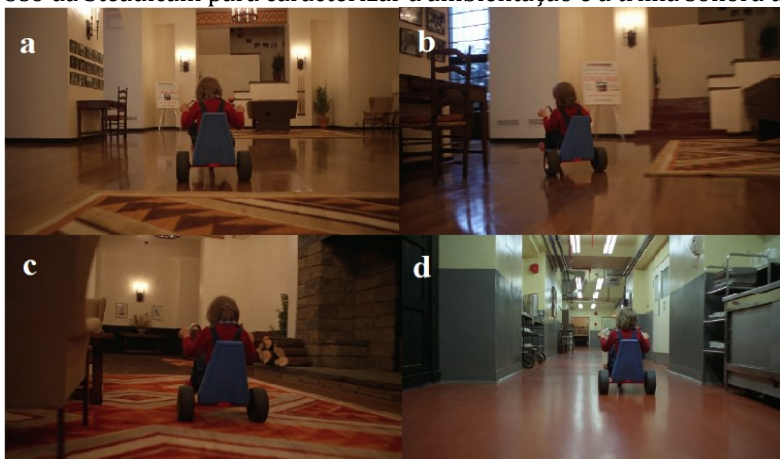


Fonte: filme *O iluminado* (1980).

Pontua-se, que os efeitos de som também são utilizados para demarcar o isolamento. A adaptação cinematográfica se utiliza bastante da *Steadicam* para inserir esses efeitos de

som e as personagens nesse ambiente de suspense e de silêncio. A câmera, por vezes, de forma rápida ou lenta, acompanha as personagens pelos espaços (figura 3). As sequências, acompanhadas em sua maioria efeitos de som para demarcar medo, fazem parecer que, a qualquer momento, algo surgirá do nada e quebrará o silêncio ou o pouco barulho que se desenvolve no ambiente sinistro.

Figura 3 - Uso da Steadicam para caracterizar a ambientação e a trilha sonora de suspense.



Fonte: filme *O iluminado* (1980).

Outro aspecto que contribui, na obra literária, para a criação do ambiente e da atmosfera góticos é a neve. Esse elemento climático é inserido de forma a instituir uma atmosfera sinistra à narrativa, e é utilizado como uma espécie de barreira entre as personagens e o mundo para além do Overlook, como é possível verificar no trecho em destaque, retirado do livro.

Agora nevava diariamente, às vezes apenas uma neve rápida que se pulverizava na superfície brilhante; às vezes neve pesada, o assobio baixo do vento provocando um uivo meio feminino, que fazia o velho hotel sacudir e gemer assustadoramente mesmo no seu berço branco. (King, 2017, p. 231).

Devido à neve, as personagens não podem deixar os arredores do hotel, pois o inverno rigoroso fecha as estradas e as isola do mundo, deixando-as presas nesse lugar assombrado por forças malignas: “Estavam sozinhos. Lá fora, a neve caía mais forte, formando uma cortina que os separava do resto do mundo” (King, 2017, p. 358). Na adaptação cinematográfica, esse recurso climático também é traduzido de forma a pontuar a atmosfera gótica do livro. Nas cenas externas em que a neve é colocada em contexto, recursos como iluminação são adaptados para tornar o ambiente esquisito, desértico e envolvido em escuridão (figura 4), o que ilustra o estado sombrio dos espaços rodeados pela neve. Percebe-se, por exemplo, que a iluminação é projetada para despertar bastante obscuridade.

Figura 4 - O uso da pouca iluminação como recurso para traduzir o gótico.



Fonte: filme *O iluminado* (1980).

A neve parece despertar uma sensação de perigo no espectador, pois, apresentada sob pouca iluminação, esse recurso faz com que os ambientes se tornem sinistros e eleva o suspense, ao mesmo tempo em que é um elemento que, por mais que simbolize proteção ou sensações de calma, é justamente o que mantém as personagens presas e se constitui como uma barreira entre elas e o mundo para além do hotel. Tal aspecto traduz o ambiente gótico descrito por King (2017), que introduz esse elemento climático de forma que seu leitor ligue a neve ao perigo e à inquietação: “Naquele momento, o vento soprou forte, fazendo a neve bater nas venezianas, mas parecia haver mais alguma coisa. Um grunhido abafado” (King, 2017, p. 389).

Cores frias inseridas na fotografia cinematográfica podem ser associadas psicologicamente a vários tipos de sentimentos, desde ordem e harmonia até tristeza e decadência. Também, tais cores são responsáveis por despertar sensação de frio nos cenários, se esse for o propósito, como nos revela Reis (2016) ao escrever sobre a influência das cores nas narrativas cinematográficas.

No que consiste, especialmente, à ambientação, um recurso importante é acrescentado à *mise-en-scène*² da obra cinematográfica. A audiência do filme é informada de que o hotel foi construído em 1907 e finalizado em 1909. Tal informação é traduzida do livro: “- O Overlook foi construído entre 1907 e 1909 - continuou Ullman” (King, 2017, p. 18). Contudo, acrescenta-se aos diálogos da adaptação fílmica que o hotel foi construído supostamente em cima de um cemitério indígena, pois, durante as obras de construção, desencadearam-se vários conflitos com índios locais, que atacavam constantemente as

² Expressão francesa que significa “Colocar na tela”, quando utilizada no cinema. É bastante empregada para englobar elementos presentes em um filme, como cenário, atores, figurino, maquiagem etc., como nos informa Flores (2017).

obras para impedir que o hotel fosse levantado. Tal informação não existe na narrativa literária e foi acrescentada ao filme de maneira intencional.

A partir de um artigo publicado em 1987 pelo jornalista Bill Blakemore no jornal americano *The Washington Post*, Figueira (2014) revela que a adaptação fílmica de *O iluminado* pode ter sido produzida de modo a se tornar uma metáfora sobre a repressão que os povos indígenas foram vítimas durante a colonização dos Estados Unidos.

Ao comentar sobre a inserção dessa particularidade na obra cinematográfica, Vugman (2001) explica que foram acrescentadas várias referências aos índios, presentes nos cenários e figurinos; até mesmo na trilha sonora, que se utiliza, por vezes, de sons de tambores e chocalhos em sequências que demarcam suspense (figura 5).

Dessa maneira, tal aspecto pode ser demarcado como um elemento gótico da ambientação, pois nos remete à ideia de cemitério e morte, utilizados como dois fatores que confluem terror à adaptação cinematográfica. Tal aspecto remete, assim, a algo relativamente maldito, como aponta Silva (2019). Ao fazer considerações a respeito desses dois elementos góticos, o autor destaca que o espaço do cemitério pode ser observado como um local maléfico e que sua ideia pode ser entendida de maneira fantástica e aterrorizante.

Desse modo, podemos considerar que o cenário e o figurino são bastante utilizados para colocar esse aspecto em foco e demarcar a atmosfera gótica e aterrorizante. Por exemplo, na cena destacada na imagem a seguir, Wendy Torrence usa o que parece ser um casaco amarelo com elementos indígenas desenhados (figura 5).

Figura 5 - Elementos indígenas presentes no figurino.



Fonte: filme *O iluminado* (1980).

Dessa maneira, percebe-se que existe um propósito na construção dos figurinos e do cenário na adaptação de Kubrick quanto à ambientação do terror. O diretor busca, implícita ou explicitamente, despertar medo ou uma sensação de incômodo por meio de

elementos que fazem alusão à história sombria americana e aos indígenas, que foram massacrados durante seu processo de colonização. Tal fato entrega à construção dos cenários e do figurino com muito mais profundidade e realismo, fazendo com que o espectador busque o que está além da tela do cinema.

Observando, por exemplo, a concepção da cena a seguir (figura 6) de maneira simbólica, pontuamos o modo como o ângulo da câmera é ajustado, o fato de Danny ser de etnia branca, entre outros aspectos. A partir disso, podemos considerar que essa imagem pode caracterizar a tentativa de domínio do homem branco, com sua modernização e máquinas, sob a cultura indígena. Concretamente ou figurativamente, a imagem também pode reforçar a ideia de que eles estão em cima do cemitério indígena.

Figura 6 - Elementos indígenas presentes no cenário.



Fonte: filme *O iluminado* (1980).

Portanto, através dos diversos recursos que utiliza, bem como do próprio estilo de dirigir, Stanley Kubrick consegue traduzir o terror da ambientação e da atmosfera presentes nas páginas de Stephen King. Estes são demarcados, em grande parte, pela visão das personagens e descrição dos espaços de forma a inserir o leitor no terror da narrativa literária.

CONCLUSÃO

A análise empreendida nesse estudo acerca da ambientação na adaptação fílmica *O iluminado* a partir de sua obra literária permitiu concluir que ambas as produções conseguem desenvolver os aspectos góticos firmadas nessas duas formas de narrativa. O isolamento, em ambas as produções, é um aspecto essencial para demarcar o terror. Kubrick também apostou no poder da imagem fílmica para traduzir tal aspecto, pois utiliza a câmera

de maneira que se levante a impressão de que as personagens estão sendo observadas a todo momento, ainda que estejam sozinhas em um ambiente enorme e silencioso.

Pode-se pontuar que a ambientação e o espaço são um dos maiores recursos utilizados para traduzir e demarcar o terror. Stanley Kubrick utiliza seu olhar cinematográfico para traduzir esse aspecto gótico, a ambientação, trazendo como novo o olhar sombrio sobre o social, que pode, muitas vezes, despertar mais medo do que o próprio sobrenatural. Isso se constitui, por exemplo, nos elementos indígenas empregados nos figurinos e na ambientação.

A análise intersemiótica permitiu o entendimento de como a tradução de aspectos fílmicos pode contribuir, também, na construção de um olhar literário mais apurado. Tal observação não deve ser construída a fim de comparar duas obras, literária e cinematográfica, pois são sistemas semióticos diferentes. Deve ser construída para contribuir no entendimento de que cada uma das obras é importante e representa uma parte da cultura e da sociedade. E, por que não dizer, acabam, ao longo do tempo, contribuindo uma com a outra.

REFERÊNCIAS

ARROJO, Rosemary. (Org.) **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

BRANCO, Sinara de Oliveira; MAIA, Iá Niani Belo. O entrelugar da tradução literária: as exigências do mercado editorial e suas implicações na formação de identidades culturais. **Ilha do Desterro**, v. 69, nº1, p. 213-221, Florianópolis, jan/abr 2016.

CAMPOS JR, Luis de Castro. Cinema, História e Literatura: Possibilidades de Diálogo. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. V Congresso Nacional de História da Mídia – São Paulo – 31 maio a 02 de junho de 2007.

FARIAS, Kildery Oliveira. **O Cinema de Horror e as novas Mídias Digitais**. Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2017.

FERREIRA, Luísa Splimbergo. **Stephen King e Stanley Kubrick**: uma análise da adaptação da obra O iluminado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil, 2016.

FENWICK, James; *et al.* Stanley Kubrick: A Retrospective. Introduction. **Cinergie – Il cinema e le altre arti**. n. 12 (2017).

FIGUEIRA, João Victor. **Conheça as grandes teorias da conspiração do cinema**. 2014. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-110131/?page=10>. Acesso em: 27 out. 2020.

FRANÇA, Júlio. **O horror na ficção literária**: Reflexão sobre o “horrível” como categoria estética. XI Congresso Internacional da ABRALIC. São Paulo/SP: USP, 2008.

JAKOBSON, Roman. **Aspectos linguísticos da tradução**. Trad: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995, 63-86.

KING, Stephen. **O iluminado**. Tradução de Betty Ramos de Albuquerque. 2ª ed., Rio de Janeiro: Suma das Letras, 2017.

MELO, Marcelo Briseno Marques de. **Zé do caixão**: personagem de horror. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo/SP, 2010.

PAZ, Fábio Ramos. **Psicodinâmica no gótico contemporâneo**: psicopatologias em “O Iluminado”, de Stephen King. 2019.

PEREIRA, Rita de Cássia Mendes; LIMA, Maiane Paranhos de. Considerações sobre o gótico e seus reflexos na sociedade: uma leitura de Drácula, de Bram Stoker. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 20, n. 31, p. 49-70, jul./dez. 2018.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. 1ª edição. São Paulo/SP: Editora Perspectiva, 2003.

PISANI, Marília Mello. **A linguagem cinematográfica de planos e movimentos**. 2013. Disponível em: <https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/A-Linguagem-cinematografica-de-planos-e-movimentos-.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

REIS, Douglas de Toledo. **A influência das cores nas narrativas cinematográficas**: análise cromática dos filmes Kill Bill vol. I e O grande hotel Budapeste. Faculdades Integradas Hélio Alonso, 2016.

RIBEIRO, Emílio Soares. O senhor dos anéis: a tradução da simbologia do anel do livro para o cinema. **Cadernos de Tradução**, v. 02, n. 16, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2005.

RODRIGUES, J. W. C. Resenha do filme “O Iluminado”. **Revista Transgressões**, v. 2, n. 2, p. 156-161, 10 dez. 2014.

SOUZA, Diogo dos Santos; CAVALCANTE, Luiza Rosiete Gondin. Figurações do gótico em O fantasma da ópera: interseções entre a literatura e o cinema. In: ROSSI, Aparecido Donizete; SÁ, Luiz Fernando Ferreira (Org.). **O Gótico e suas interseções teórico-críticas**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

SILVA, Suellen Cordovil da; SILVA, Teófilo Augusto da. A tradução intersemiótica em Frankenstein, de Mary Shelley, The Little Girl Lost, de William Blake, e a série The Frankenstein Chronicles. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL – Salvador, Vol.: 11; nº. 02, p. 140-157, dezembro de 2017.

SILVA, Anderson Lopes da. O cemitério como o espaço de produção de sentido na minissérie fantástica “Amorteamo”(2015). Brumal. Revista de Investigación sobre lo Fantástico/Brumal. **Research Journal on the Fantastic**, v. 7, n. 2, p. 157-177, 2019.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. **Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002, p. 118-135.

VUGMAN, Fernando S. O iluminado, de Stanley Kubrick. In: **INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001.

A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO EM *CARRIE, A ESTRANHA*: O VALOR DE CULTO E EXPOSIÇÃO NOS REMAKES FÍLMICOS

Maria Eduarda Braga Priotto

Leticia Xavier de Lemos Capanema

Leandra Martins dos Santos

INTRODUÇÃO

“Carrie, a Estranha” é um livro de Stephen King, autor norte-americano conhecido por seus *best-sellers* nos gêneros de terror e fantasia. Publicado pela primeira vez em 1974, “Carrie” marca a estreia comercial de King na literatura, com críticas favoráveis que levaram à sua adaptação cinematográfica por Brian De Palma em 1976, alcançando ainda mais sucesso comercial. A tradição de adaptações continuou com os filmes de 2002, dirigido por David Carson, e de 2013, dirigido por Kimberly Peirce.

A narrativa se desenrola na cidade fictícia de Chamberlain, centrando-se na vida de Carrie White, uma adolescente marginalizada por seus colegas e professores. Criada por sua mãe, Margaret White, uma fanática religiosa, Carrie enfrenta constante repressão, isolamento e abuso psicológico. Desconhecida de todos, Carrie possui poderes telecinéticos que se intensificam com cada humilhação sofrida e se conecta com o sangue, manifestando-se de forma dramática quando ela tem sua primeira menstruação durante uma aula de educação física. Despreparada pela mãe para esse evento natural, Carrie é atormentada por suas colegas, marcando o início de uma série de eventos que culminam em tragédia.

Na escola, Carrie é vítima de bullying sistemático, especialmente por parte de Chris Hargensen, que planeja uma humilhação pública no baile de formatura. Em casa, a opressão de sua mãe a empurra cada vez mais para o isolamento e o sofrimento. No clímax da história, durante o baile, um plano cruel de Chris resulta em uma humilhação pública devastadora para Carrie, desencadeando uma fúria telecinética que causa destruição e mortes. A história de Carrie White é uma narrativa sobre bullying, repressão e as consequências devastadoras de uma sociedade que falha em proteger os vulneráveis.

Acerca de seu livro, Stephen King afirma que a personagem é, em grande parte, uma representação de como as mulheres encontram seus próprios canais de poder e de como os homens temem as mulheres e suas sexualidades (Clover, 1993). O presente artigo busca explorar o valor de culto e a estratégia de exposição nas adaptações cinematográficas de “Carrie”, especialmente na representação do corpo feminino e da menstruação. As diversas adaptações oferecem perspectivas distintas, desde a sexualização e padronização de Carrie na versão de De Palma até a abordagem mais sóbria e introspectiva de Kimberly Peirce. Compreender essas variações é essencial para apreciar a complexidade da obra original de King e seu impacto contínuo na cultura popular.

O VALOR DE CULTO E EXPOSIÇÃO NOS REMAKES FÍLMICOS

Walter Benjamin (1892-1940), um pensador da Escola de Frankfurt e adepto à teoria do materialismo histórico de Marx, publicou em 1936 o ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. Nele, Benjamin argumenta que “mesmo a reprodução mais perfeita de uma obra de arte carece de um elemento: sua presença no tempo e no espaço, sua existência única no local onde ela se encontra” (Benjamin, 1994). Ele se refere a esse contexto cultural único como a 'aura' da obra, definindo-a como “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (Benjamin, 1994). Para Benjamin, a aura está relacionada à autenticidade e à existência única da obra de arte, algo que se perde na reprodução. Essa ideia está ligada ao caráter quase religioso da arte original, conferindo-lhe um status de objeto de culto.

Além disso, Benjamin diferencia valor de culto e valor de exposição. O valor de culto de uma obra de arte está associado à sua aura única e sua reverência em contextos específicos, enquanto o valor de exposição está relacionado à sua acessibilidade e capacidade de ser reproduzida e apreciada em diferentes meios e contextos. O presente artigo relaciona esses conceitos com o livro “Carrie, a Estranha” de Stephen King e suas adaptações cinematográficas.

Não é de hoje que o cinema produz remakes. Dentre os motivos para a realização de refilmagens, as melhorias técnicas que foram surgindo já nas primeiras décadas do século XX respondem como fatores para justificar novas versões de obras já conhecidas. Assim, não é novidade que o gênero horror tenha sido marcado por refilmagens no decorrer da sua história (Maciel, 2018, p. 17).

Os remakes cinematográficos de “Carrie, a Estranha” privilegiam o valor de exposição ao focar na capacidade de reprodução e sucesso de bilheteria. King construiu uma jovem verdadeiramente estranha, mas os filmes de Hollywood frequentemente escalam

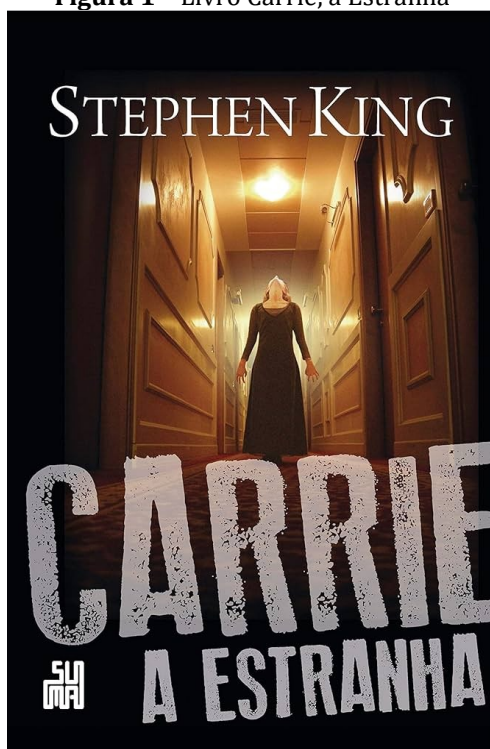
protagonistas que se encaixam em padrões estéticos convencionais: loiras, magras e de olhos claros. Isso resulta em uma representação visual da personagem que se distancia da descrição original de King, que a retratava como uma jovem feia e desajustada.

Essa divergência entre a representação de Carrie no livro e nos filmes reflete uma preferência da indústria cinematográfica por protagonistas que sejam facilmente aceitos pelo público, em termos de aparência física. Essa padronização estética pode diluir a essência do horror presente na narrativa original de King, que se concentra na luta de uma garota marginalizada e seus poderes telecinéticos.

Assim, a aura de horror que permeia o livro, centrada na jornada de uma personagem estranha, se perde nas adaptações cinematográficas, que tendem a seguir um padrão estético feminino mais convencional. Isso mostra como as demandas comerciais e estéticas de Hollywood podem influenciar a representação de personagens e temas em filmes baseados em obras literárias.

Tais remakes foram recriados para vender um corpo feminino, rompendo com o valor de culto e priorizando o valor de exposição.

Figura 1 – Livro Carrie, a Estranha



Fonte: Amazon

Laura Mulvey (1975) argumenta que “o cinema dominante codificou o erótico dentro da linguagem da ordem patriarcal dominante”.

Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade (Benjamin, 1994, 172).

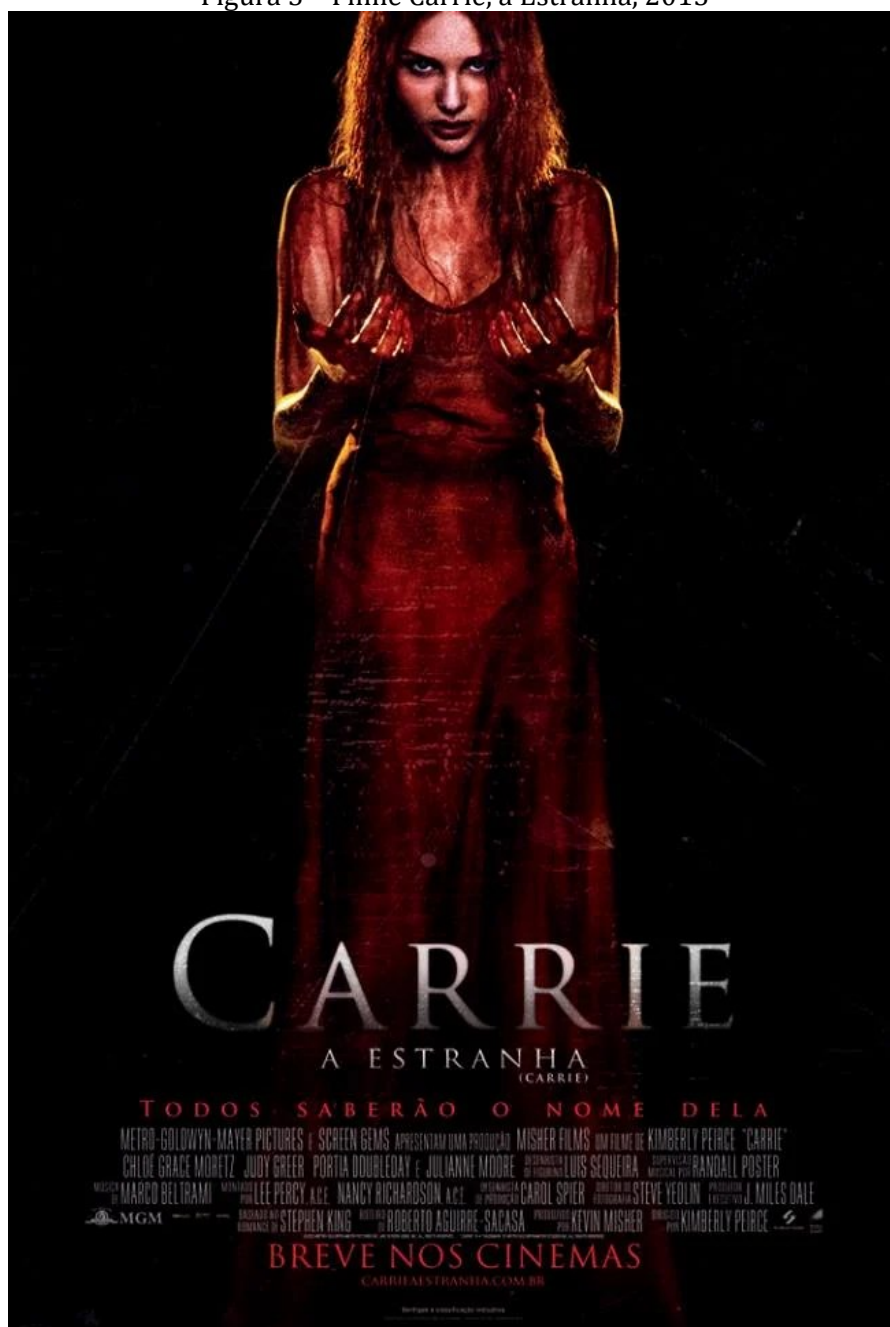
Dessa forma, os remakes de “Carrie” não apenas exemplificam essa dinâmica, mas também refletem como a estética e a narrativa podem ser moldadas para atender às expectativas e demandas do mercado, muitas vezes à custa da autenticidade e da profundidade da obra original. O ensaio de Walter Benjamin oferece uma visão crítica sobre como a reprodutibilidade técnica transforma a experiência estética e cultural da arte, exemplificado pela trajetória dos remakes cinematográficos de “Carrie”. Benjamin destaca a tensão entre os valores de culto e de exposição, convidando-nos a refletir sobre o impacto da tecnologia e do mercado na preservação da autenticidade artística. Esta perspectiva é particularmente relevante para entender como cada adaptação de “Carrie” lida com a essência da obra original de Stephen King.

Figura 2 – Filme Carrie, a Estranha, 1976



Fonte: Filmow

Figura 3 – Filme Carrie, a Estranha, 2013



Fonte: Filmow

A PADRONIZAÇÃO DA PROTAGONISTA

Laura Mulvey, por sua vez, analisa como o uso sexual das imagens, as formas eróticas de olhar e o espetáculo visual são predominantes na construção de um olhar masculinizado no audiovisual. Mulvey argumenta que essa dinâmica submete as personagens femininas a uma objetificação que serve ao prazer visual do espectador masculino. Ao aplicar essa teoria à análise das adaptações de “Carrie”, podemos observar como o olhar masculino e feminino

molda a representação de Carrie White e como essas diferentes abordagens influenciam a recepção da personagem.

Era uma garota troncuda, com espinhas no pescoço, nas costas e nas nádegas. O cabelo molhado, completamente sem cor, colado no rosto, em encharcada depressão ela ficava ali em pé, a cabeça ligeiramente inclinada, deixando a água bater contra seu corpo e escorrer. Parecia um animal a ser sacrificado, o eterno alvo de gozações, a acreditar em coisas inexistentes, a abominada; e ela realmente o era (King, 1974, p. 6).

Na versão original de Stephen King, a protagonista Carrie White é descrita como uma garota estranha segundo os padrões sociais. Sua aparência contribui para o isolamento e o medo que os outros sentem em relação a ela. No entanto, na versão cinematográfica dirigida por Brian De Palma, a personagem é interpretada pela atriz Sissy Spacek, que possui uma beleza que se alinha aos padrões convencionais de aceitação social. Dessa forma, a imagem de Carrie no filme de De Palma é marcada por uma aparência física mais atraente, sendo distante da descrição original de King e impactando a percepção do público sobre a personagem quando o filme foi lançado.

A escolha da atriz padrão continua no filme de 2013, quando Chloë Grace Moretz foi escolhida para interpretar Carrie White. Assim como Sissy Spacek, Moretz é uma atriz que também se alinha aos padrões de beleza convencionais, o que reforça a padronização da protagonista e afasta ainda mais a representação visual da descrição original de Stephen King. Essa escolha contribui para uma representação que difere significativamente da personagem marginalizada e excluída do livro.

A análise de Laura Mulvey sobre o olhar masculino no audiovisual é particularmente relevante aqui. Segundo Mulvey, o cinema convencional tende a objetificar as personagens femininas, enquadrando-as de maneira que satisfaça o prazer visual do espectador masculino. Isso se manifesta na escolha de atrizes como Sissy Spacek e Chloë Grace Moretz para o papel de Carrie, ambas consideradas atraentes pelos padrões de Hollywood.

A Carrie dos filmes, interpretada por atrizes bonitas, não é vista como o “animal a ser sacrificado” ou “abominada” como descrito por King, mas sim como uma figura trágica mais convencional, cuja beleza facilita uma empatia superficial por parte do público. Essa transformação reflete um padrão mais amplo na indústria cinematográfica, onde personagens femininas muitas vezes são remodeladas para atender às expectativas visuais dominadas pelo olhar masculino.

ANÁLISE E COMPARAÇÃO DE CENA: A PRIMEIRA MENSTRUÇÃO DE CARRIE NO BANHEIRO

A representação do feminino em “Carrie, a Estranha” é complexa e multifacetada, explorando temas de poder, sexualidade reprimida e o olhar masculino no cinema. O filme mergulha nas profundezas da adolescência e da maternidade, destacando as tensões entre a liberdade sexual e o controle.

A personagem de Carrie White é única por diversos aspectos, especialmente pela introdução de poderes paranormais que se fortalecem com a chegada de sua primeira menstruação. Esse evento é retratado como um marco em sua jornada para a maturidade e para o domínio de seus próprios poderes, que são uma metáfora para a descoberta e a aceitação de sua feminilidade.

A relação conturbada entre Carrie e sua mãe, uma figura fanática e repressora, reflete as complexidades. Margaret White impõe a Carrie uma visão distorcida do sexo como algo sujo e pecaminoso, contribuindo para a alienação e o isolamento da protagonista.

Com a menstruação, a personagem se transforma em mulher, podendo a partir daí exercer a maternidade. Ignorando o que acontecia devido à educação repressora de sua mãe, em uma das primeiras cenas do filme, a jovem Carrie acredita que está morrendo devido a quantidade de sangue. Sua mãe, uma fanática religiosa, diz a ela que o sexo é algo sujo e que os homens são seres perversos. Ao pronunciar tais palavras a Sra. White reforça o medo e ansiedade tão associados historicamente ao corpo e à sexualidade feminina (Larocca, 2014, p. 8)

A cena da menstruação de Carrie é uma representação poderosa da transição para a idade adulta, mas também é carregada de simbolismo e imagens menstruais, que são frequentemente associadas à impureza e à destruição. Essa representação é acentuada pelo olhar masculino da câmera, que objetifica e erotiza o corpo feminino, transformando o momento natural em um evento caótico e perturbador.

O conceito de *male gaze*, cunhado por Laura Mulvey, é evidente na forma como o filme retrata a sexualidade de Carrie e outras personagens femininas. As mulheres são frequentemente vistas como objetos de desejo e contemplação, em vez de sujeitos com agência própria. O filme de “Carrie, a Estranha” engaja o espectador com esse olhar voyeurístico, construindo uma narrativa que reflete as ansiedades e fantasias do público masculino.

Stephen King, ao comentar sobre sua obra, reconhece que “Carrie” é em grande parte uma representação das lutas das mulheres para encontrar seus próprios canais de poder, enquanto os homens temem esses poderes e a sexualidade feminina. O livro é uma

exploração das complexidades da adolescência e da feminilidade, enquadradas em um contexto de horror e poder sobrenatural.

Assim, “Carrie, a Estranha” transcende os limites do gênero do horror, oferecendo uma reflexão profunda sobre as questões de gênero, poder e controle na sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que critica as normas patriarcais e o olhar masculino no cinema, a obra de King desafia as expectativas e oferece uma visão provocadora e visceral da feminilidade em sua forma mais poderosa e assustadora. Enquanto que, a obra do diretor De Palma, transformou o filme em uma versão sexualizada de Carrie.

Figura 4 – Cena do banheiro no olhar do diretor Brian de Palma



Fonte: Carrie, 1976, 98min

Figura 5 – Cena do banheiro no olhar da diretora Kimberly Peirce



Fonte: Carrie, 2013, 100min

No uso da toalha e no distanciamento do corpo nu da protagonista, percebe-se uma abordagem diferenciada entre os dois longas-metragens. No filme de 1976, dirigido por Brian De Palma, o olhar masculino é evidente: a câmera foca nos seios da personagem, aproximando-se intimamente enquanto ela é zombada por suas colegas por não saber o que era menstruação. Essa abordagem destaca a nudez de Carrie de forma que intensifica a objetificação do corpo feminino.

Em contraste, o filme de 2013, dirigido por Kimberly Peirce, demonstra um cuidado maior para esconder o corpo nu da atriz. Na direção de fotografia, a nudez de Carrie é velada, utilizando ângulos e enquadramentos que respeitam sua privacidade, mas ainda assim, conseguem transmitir a angústia e o terror que ela está vivenciando. Esse cuidado na representação visual reflete uma perspectiva feminina que busca evitar a sexualização desnecessária da personagem, focando mais na experiência emocional de Carrie.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da representação do feminino em “Carrie, a Estranha” revela uma complexa interação entre o horror como gênero cinematográfico, a sexualidade feminina, e o olhar masculino no cinema. O filme é baseado no livro de Stephen King, especialmente nas tensões da adolescência e da feminilidade.

A representação da menstruação de Carrie como um evento sobrenatural é um ponto central do filme, simbolizando a sua transição para a maturidade e também sua descoberta dos poderes telecinéticos. Esses poderes, por sua vez, são uma metáfora para o potencial oculto e a força das mulheres, que muitas vezes são reprimidos e temidos pela sociedade patriarcal. Carrie evolui conforme seus poderes se intensificam, refletindo a transformação de uma jovem vulnerável em uma figura de autoridade e terror.

A relação conturbada entre Carrie e sua mãe, Margaret White, exemplifica as complexidades da maternidade e da educação repressora. Margaret, uma figura fanática e repressora, impõe a Carrie uma visão distorcida da sexualidade feminina, contribuindo para sua alienação e isolamento. A cena do banheiro, onde Carrie experimenta sua primeira menstruação, é um momento poderoso que encapsula a luta da protagonista para encontrar sua identidade em meio à opressão materna e social.

Além disso, o conceito de *male gaze*, cunhado por Laura Mulvey, é evidente na forma como o filme retrata a sexualidade de Carrie e outras personagens femininas. A câmera frequentemente objetifica e erotiza o corpo feminino, sugerindo uma exploração sexualizada da protagonista, especialmente no primeiro filme da obra dirigido por Brian De Palma, uma figura masculina. O filme oferece uma visão provocadora e perturbadora da

protagonista, muitas vezes acompanhada de cenas de nudez desnecessárias, que podem ser interpretadas como uma indulgência voyeurística voltada para o público masculino.

No entanto, quando comparamos com o filme dirigido por Kimberly Pierce, uma mulher, a representação do feminino em “Carrie” toma uma abordagem potencialmente mais sensível e empática. Embora ainda haja elementos de sexualidade e vulnerabilidade, a direção de Pierce parece focar mais nas emoções e nas experiências internas das personagens femininas, oferecendo uma perspectiva menos objetificadora e mais centrada na complexidade psicológica das protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa destacam a importância de explorar criticamente as representações de gênero no cinema, especialmente no contexto do horror, onde as mulheres frequentemente são retratadas como objetos de desejo e terror. “Carrie, a Estranha” desafia essas normas ao oferecer uma protagonista feminina complexa e poderosa, cuja jornada de autodescoberta e vingança ressoa com questões contemporâneas de poder, sexualidade e controle.

As diferentes abordagens dos diretores Brian De Palma e Kimberly Peirce nas adaptações cinematográficas de “Carrie” revelam como a perspectiva de gênero pode influenciar a representação visual e narrativa dos personagens. De Palma, com um olhar masculino, intensifica a objetificação do corpo feminino, destacando a nudez de Carrie de maneira que enfatiza sua vulnerabilidade e sexualização. Em contraste, Peirce adota uma abordagem mais cuidadosa e respeitosa, escondendo a nudez da protagonista e focando na angústia emocional que ela enfrenta. Essa diferença ressalta a importância de diversificar as vozes e olhares na direção cinematográfica para promover representações mais equilibradas e autênticas das mulheres na tela.

Além disso, ao comparar os filmes com a obra original de Stephen King, observa-se como as adaptações podem tanto enriquecer quanto distorcer a visão do autor. A versão de De Palma, embora fiel em muitos aspectos, acaba distanciando-se da visão de King ao sexualizar Carrie White. Já a adaptação de Peirce, enfatiza o sofrimento de maneira menos exploratória e mais empática da personagem.

Portanto, esta pesquisa reforça a necessidade de uma análise crítica contínua das representações de gênero no cinema. Filmes de horror, como “Carrie”, servem como um espelho das ansiedades e expectativas sociais em relação ao feminino. Ao examinar essas obras através de lentes teóricas, como o *Male Gaze* de Laura Mulvey e as considerações de

Walter Benjamin sobre a reprodutibilidade técnica, podemos compreender melhor como as narrativas visuais moldam e refletem as percepções culturais de gênero e poder.

Em última análise, “Carrie, a Estranha” é uma história de horror e também um poderoso comentário sobre a luta por identidade e autonomia feminina em um mundo que frequentemente busca controlar e definir as mulheres por meio da objetificação e do medo.

REFERÊNCIAS

FILMOW. A sua rede social de filmes e séries. **Carrie, a Estranha**, 1976. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://filmow.com/carrie-a-estranha-t4608/>> . Acesso em: 09 jun. 2024.

FILMOW. A sua rede social de filmes e séries. **Carrie, a Estranha**, 2013. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://filmow.com/carrie-a-estranha-t54473/>> . Acesso em: 09 jun. 2024.

CARRIE, A ESTRANHA. Direção: **Brian de Palma**. Produção: Brian De Palma e Paul Monash. Intérpretes: Sissy Spacek, Piper Laurie, Amy Irving, William Katt, John Travolta. Roteiro: Lawrence D. Cohen, baseado em livro de Stephen King. Estados Unidos. Distribuidora: United Artists/MGM, v. 98, 1976.

CARRIE, A ESTRANHA. Direção: **Kimberly Peirce**. Produção: Kevin Misher. Intérpretes: Chloë Grace Moretz, Julianne Moore, Gabriella Wilde, Portia Doubleday, Alex Russell. Roteiro: Roberto Aguirre-Sacasa, baseado em livro de Stephen King. Estados Unidos. Distribuidora: Screen Gems, v. 100, 2013.

KING, Stephen. **Carrie, A estranha**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CLOVER, Carol. **Men, Women and Chain Saws: Gender in the Modern Horror Film**. Nova Jersey: Princeton University Press, 1993.

FRIEDMAN, Lester. **Introduction: movies and the 1970s**. In: FRIEDMAN, Lester. American cinema of the 1970s: themes and variations. New Jersey: Rutgers University, 2007.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 165-196.

MACIEL, Filipe Tavares Falcão. **A aceleração do medo: o fluxo narrativo dos remakes de filmes de horror do século XXI**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

MULVEY, Laura. **Visual Pleasure and Narrative Cinema**. Screen, v. 16, n. 3, p. 6-27, Autumn, 1975.

RINALDI, Eliza. Estilo ao meu redor **O Que É O Male Gaze... E Como Conseguirmos Outro Olhar?** 2017. Disponível em: <<https://estiloaomeuredor.com/o-que-e-o-male-gaze>> . Acesso em: 09 jun. 2024.

ESTUDOS GÓTICOS DO MONSTRO VAMPIRESCO POR MEIO DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO DE BASE PÓS-MODERNA: UMA ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO DO FÍLME *MORBIUS*

Cosmo Jadson Alves Leite

Wesley Mayron Cunha Pacheco

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende, em seu objetivo geral, investigar o personagem vampiresco Morbius em uma relação com as produções das Histórias em Quadrinhos *Um Homem Chamado Morbius* (Keatinge, 2021), lançadas pela produtora Marvel, e o filme *Morbius*, também lançado pela Marvel em 2022 nos cinemas e, logo após, disponibilizado na plataforma de streaming MAX.

O trabalho não pretende ser de cunho meramente descrito ou comparativo, mas, antes de tudo, fundamenta-se nas teorias da tradução de cunho pós-moderno, que percebe a adaptação enquanto uma tradução de elementos ambientados em novas configurações culturais e de linguagem, neste caso, das HQs para o filme. Assim, são levantadas hipóteses e percepções pertinentes a certos elementos narrativos, como as mudanças do personagem de uma linguagem para outra.

Pautado também nos estudos góticos, o trabalho pretende perceber o personagem vampiresco na adaptação, levando em conta as HQs, questionando e procurando compreender as mudanças que se dão no personagem Morbius. A exemplo, suas formas físicas, seus poderes, como o personagem é promovido pelas HQs e como passou a ser promovido para um público que está ligado a narrativas fílmicas.

Os estudos góticos percebem o monstro como uma espécie de representação da cultura e do momento em que a sociedade está inserida. Assim, o monstro sempre está em transformação e novas composições, sempre refletindo o atual momento em que a sociedade está configurada, relacionando questões ou aspectos culturais, de classes, etnias, gêneros, identidades, bem como transformando a percepção do leitor/telespectador, permitindo o alargamento de novas visões dos novos aspectos culturais que os rodeiam.

Neste ponto, é relevante utilizar também certos aspectos da intersemiótica nos termos de Pierce, via leituras de Plaza (2003), de modo que os estudos do signo são relevantes para os estudos da linguagem em diferentes configurações. Os signos, segundo Plaza (2003), são de três tipos: icônicos, indiciais e simbólicos. Nesse contexto, o vampiro é um signo simbólico, por representar diferentes características da cultura e do humano na sociedade.

A partir disso, por meio das teorias pós-modernas e dos estudos da tradução, o trabalho questiona: Quais os motivos das mudanças do personagem? O que leva o cinema a promover uma nova face de um vampiro já conhecido e produzido pela produtora Marvel nas HQs? O que leva um vampiro anti-herói, com crises existenciais e pessimista, a assumir, em sua primeira adaptação fílmica, uma postura de confiança e a ser promovido nas telas como uma espécie de herói, procurando seduzir o telespectador?

A partir desses questionamentos, a próxima seção busca, antes da análise da adaptação fílmica, que sustenta a pesquisa, realizar alguns apontamentos teóricos, que se concentram em compreender o vampiro como um monstro gótico na contemporaneidade e a adaptação fílmica como um tipo de tradução. Todos esses apontamentos são realizados em uma perspectiva pós-moderna.

UM OLHAR SOBRE A TEORIA: O MONSTRO GÓTICO NA CONTEMPORANEIDADE E OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO DE BASE PÓS-MODERNOS

Como mencionado, esta seção será dividida em duas importantes linhas de estudos teóricos. A primeira linha reflete sobre os aspectos góticos e dos monstros na sociedade contemporânea, situando o leitor a respeito da relevância e contribuições dos estudos góticos para a compreensão da representação de elementos culturais e sociais por meio de elementos narrativos que dialogam com o cultural por meio de monstros e outros aspectos da narrativa gótica. Tais elementos narrativos, como o personagem gótico, relacionam-se com a cultura, a sociedade e o inconsciente humano, não por meio de uma mimese, representação realista e direta da sociedade, mas por meio de elementos psicológicos e sobrenaturais que traduzem questões da vida humana contemporânea (França, 2023).

A segunda linha teórica reflete sobre a tradução, não apenas como uma referência a um texto fonte ou uma suposta origem, mas por meio de uma perspectiva pós-moderna não essencialista. Assim, ao teorizar sobre a tradução, buscar-se-á refletir sobre novas configurações e novos elementos que aparecem em uma nova produção com estética e estilísticas diferentes. No caso deste estudo, a adaptação fílmica, que, trazendo novas

perspectivas com relação a outros gêneros anteriores, modifica o sentido e traz outras visões de certos elementos narrativos e culturais. Assim os Estudos da Tradução de base pós-modernos contribuem para o entendimento dos estudos góticos no cinema ou nas narrativas fílmicas em interface com outros gêneros não fílmicos, proporcionando analisar como o gótico no cinema reconfigura os sentidos já postos em outros gêneros trazendo novos aspectos de sentido para o telespectador.

ESTUDOS GÓTICOS: O MONSTRO ENQUANTO PORTADOR DE SENTIDOS

Esta subseção poderia começar logo de início abordando os estudos góticos e a perspectiva do monstro na contemporaneidade, no entanto, muitos curiosos e até leitores da literatura gótica não entendem os estudos góticos contemporâneos de base pós-moderna por não compreender o papel do monstro e de aspectos góticos nas narrativas do século XXI. Assim, muitas são as críticas que leitores e críticos fazem das manifestações góticas no século XXI, seja na literatura ou no cinema.

O monstro gótico não possui, muitas vezes, a mesma função que possuía e desencadeava no século XIX, quando a literatura gótica floresceu, e muitos leitores e críticos literários promovem discursos a respeito do gótico ter se tornado apenas um elemento de entretenimento da cultura pop em geral.

Os críticos esperam apenas que o monstro cause o terror do que é desconhecido, ou o sobrenatural, ou aposte apenas em personagens com elementos sadistas como os psicopatas. No entanto, vale ressaltar que, já no século XIX, a literatura gótica tinha em seus objetivos promover não apenas o entretenimento da classe burguesa e aristocrática, mas, sobretudo, refletir e representar o medo do desconhecido, com as mudanças nas sociedades por meio da modernização e dos grandes centros urbanos, a luta da mulher por meio da denúncia literária no gótico feminino, entre outras questões que, muitas vezes, passam despercebidas dos leitores e críticos literários que não fazem uma leitura cultural e marginal das obras góticas (Ribeiro, 2021).

Essa perspectiva vem de uma herança chamada logocentrismo (a origem é o centro), que possui forte saudosismo de um desejo pela falsa origem dos sentidos e que foi amplamente debatida e criticada nos estudos pós-estruturalistas. Um dos expoentes desses estudos pós-estruturalistas foi Derrida, que criticou fortemente os sentidos únicos no texto literário e, por meio da sua crítica a metafísica da presença, demonstrou que não existem sentidos únicos; os sentidos estão sempre se deslocando na linguagem de obras para outras obras. Não existe um sentido único e fechado em si mesmo, nem mesmo dentro de um único

texto, visto que o leitor e o contexto possuem forte manifestação na ordem de compreensão e interpretação de um dado texto ou gênero textual.

Derrida (2014, p. 225-247) usou a fenomenologia de Husserl e Heidegger para demonstrar que os sistemas de significados são sempre abertos e dependem do estudioso que se debruça sobre determinado estudo. Assim, o objeto de estudo e seu estudioso ou observador, que também já é uma espécie de tradutor, constroem, mas não descobrem os sentidos de um texto estudado.

A partir desta compreensão de sentidos múltiplos na linguagem, os estudos do gótico na contemporaneidade pretendem estudar como os elementos góticos refletem questões sociais, culturais e de identidades do século XXI e, por isso, elementos góticos, como o monstro, sempre estão em constante mudanças, a depender do que o monstro representa ou queira modificar em termos culturais para os leitores e telespectadores.

De um modo geral, observa-se que em épocas de estresse social, há uma recorrência de determinados monstros. No presente trabalho, entende-se que o monstro e sua configuração, o que inclui elementos como o seu aspecto físico, o caráter psicológico que o envolve, suas manifestações, sua influência sobre as personagens e seus efeitos nos leitores, são construções que se relacionam à época e à cultura que o produziram. A monstrosidade pode ser observada enquanto um modo de discurso cultural, enquanto uma construção que serve à reflexão e à crítica da existência humana (Ribeiro, 2021, p. 35).

De acordo com as palavras de Ribeiro (2021), podemos entender que o monstro promove manifestações culturais de acordo com a sociedade e o tempo no qual está inserido. Assim, o monstro passa a ter novos sentidos de acordo com novas configurações sociais e novos valores que um determinado público de leitores ou telespectadores possam desejar.

É o caso do monstro vampiresco estudado neste trabalho, que, em sua adaptação, traz para o telespectador marcas ao mesmo tempo de monstrosidades e de heroísmo. É como se os valores culturais a respeito da monstrosidade humana estivessem mudando e atos heroicos e maléficos estão cada vez mais fluídos e fundidos em um único personagem, o que espanta, mas, ao mesmo tempo, causa admiração tanto nos personagens que convivem com o monstro quanto no telespectador. É o que este trabalho pretende demonstrar na seção de análise.

Corroborando com as palavras de Ribeiro (2021), Cohen (2000, p. 26) menciona, em seus estudos sobre o monstro, que o monstro é sempre um corpo cultural, suas configurações se dão sempre por meio das culturas emergentes das sociedades. Assim, o monstro parece sempre apontar o desejo cultural da sociedade vigente, mas, também, segundo os estudos pós-modernos, pode suscitar novos interesses no público e na cultura.

O monstro na contemporaneidade é sempre ambivalente, por suscitar medo e terror, mas também por trazer questões de minorias sociais e culturais e seus sofrimentos, por mostrar também os interesses sociais dominantes e por trazer novas configurações sociais e desejos de mudanças, bem como marginalizações de minorias (Ribeiro, 2021).

O caso do vampiro não é uma exceção, ao contrário, o vampiro sempre serviu a diferentes representações culturais e simbólicas ao longo das décadas. E isso se dá desde o auge da literatura gótica até os dias de hoje, em que o vampiro foi, muitas vezes, não apenas adaptado para o cinema, mas também influenciou novas produções fílmicas com características várias, não se limitando aos aspectos dos primeiros vampiros, como *Drácula* de Bram Stoker ou o Vampiro de *Polidori*.

Segundo Humphreys (2018, p. 312), a temática do vampiro sempre é permutável, sempre é alterada conforme a época em que está inserido. Assim, o vampiro, longe de ser apenas um ser grotesco e predatório, que destrói os humanos lhes tirando o sangue, pode representar inúmeras faces culturais, como questões de gênero e sexualidade: homossexualidade, transexualidade, bissexualidade, não binaridade, apenas para citar alguns exemplos; questões de poder e dominação; questões econômicas e étnicas e questões identitárias, sejam identidades de gênero ou identidades mais abrangentes e culturais.

Tais questões são promovidas e distribuídas em adaptações, como é o caso do vampiro Morbius, que foi adaptado para o cinema por meio das suas HQs. Posto isso, faz-se necessário discutir questões relacionadas à adaptação fílmica nos estudos pós-modernos e como essas adaptações também são formas de traduções de sentidos contemporâneos relativos aos elementos culturais e identitários já citados.

ESTUDOS PÓS-MODERNOS: ADAPTAÇÃO ENQUANTO TRADUÇÃO DE SENTIDOS

A adaptação nos estudos pós-modernos pode ser vista como um estudo de novas produções de sentidos, em que ora reforça a obra literária – no caso deste estudo, HQs –, ora modifica elementos da obra literária, trazendo novos aspectos de sentido na nova obra. Vale ressaltar que, aqui, não se pretende de forma nenhuma criticar uma adaptação quando ela traz novos aspectos e novos sentidos, recorrendo à obra que serviu de adaptação, que foi produzida anteriormente.

Este conceito de tradução que leva em conto o desejo de fidelidade, não é adequado a este trabalho de cunho pós-moderno, pois o Estudo da Tradução de base pós-moderna percebe a tradução enquanto promotora de novos sentidos dentro da história e das diversas formas de organização social e cultural. A defesa aqui é que a adaptação é essa espécie de

tradução, uma tradução que realça sentidos ou promove novos arranjos na linguagem para produzir outros sentidos. Esses outros sentidos dependem de muitos fatores que o estudioso da adaptação fílmica pode se debruçar, como aspectos culturais, novas formas de manifestações identitárias, novos valores econômicos e arranjos culturais dentro das configurações neoliberais em que estamos inseridos. Observemos o que Huntcheon (1991) diz sobre os estudos pós-modernos:

Chamo a atenção para esse simples fato verbal a fim de começar a “teorizar” sobre o empreendimento cultural ao qual parecemos ter aplicado um rótulo tão instigante. Em vista de toda a confusão e de toda a imprecisão associadas ao próprio termo (ver Paterson 1986), gostaria de iniciar afirmando que, na minha opinião, o pós-modernismo é um fenômeno contraditório, que usa e abusa, instala e depois subverte, os próprios conceitos que desafia seja na arquitetura, na literatura, na pintura, na escultura, no cinema, no vídeo, na dança, na televisão, na música, na filosofia, na teoria estética, na psicanálise, na linguística ou na historiografia (Hutcheon, 1991, p. 19).

De acordo com a percepção da autora, o pós-modernismo e a pós-modernidade são formas contemporâneas de promover reflexões e críticas dentro do próprio sistema. Assim, existem diversos fatores que podem contribuir para uma adaptação se apropriar do texto ou gênero que veio anteriormente ou se distanciar dos seus sentidos, procurando, de acordo com seus objetivos, produzir outros sentidos na obra adaptada.

As adaptações podem, então, ora servir para manter uma cultura ou ideologia hegemônica e dominante, ora servir para desconstruir ideologias dominantes no seio do próprio sistema mercadológico, bem como alterar os sentidos do gênero anterior para se adequar a gostos e costumes sociais em ascensão.

Para o leitor, espectador ou ouvinte, a adaptação *como adaptação* é inevitavelmente um tipo de intertextualidade *se o receptor estiver familiarizado com o texto adaptado*. É um processo dialógico contínuo, conforme Mikhail Bakhtin teria dito, no qual comparamos a obra que já conhecemos àquela que estamos experienciando [...]. Ao acentuar o vínculo do produto individual com as demais obras e um sistema cultural inteiro, a teorização semiótica e pós-estruturalista francesa da intertextualidade [...] foi importante por desafiar as noções pós-românticas de originalidade, exclusividade e autonomia. No lugar, os textos são vistos como mosaicos de citações visíveis e invisíveis, sonoras e silenciosas; eles já foram todos escritos e lidos. Pode-se dizer o mesmo das adaptações, embora seja necessário acrescentar a ressalva de que elas também são reconhecidas como adaptações *de textos específicos*. Não raro, o público notará que a obra é uma adaptação de mais de um texto (Hutcheon, 2011, p. 46).

Para a estudiosa da adaptação citada, em termos pós-modernos, a adaptação é um produto e um processo, ao mesmo tempo. Vista enquanto processo, a adaptação está sempre produzindo novos sentidos, em diálogo constante não apenas com o texto que serviu de base para a adaptação, mas com vários outros textos e elementos narrativos que circulam

na sociedade, em constante diálogo com a cultura e os telespectadores. É uma espécie de dialogismo, nos termos de Bakhtin, em que a linguagem está sempre em diálogo permanente com os sujeitos, por meio de signos que não param de circular na sociedade.

A adaptação fílmica, elemento estudado neste trabalho, é sempre carregada de outros sentidos, e a cultura mercadológica está inserida dentro das adaptações das grandes produtoras, como a Marvel, e suas grandes adaptações fílmicas. Nesse sentido, configuração cultural, mercado e adaptação são inseparáveis quando se está diante de uma grande recepção do cinema e de uma grande quantidade de telespectadores.

A adaptação, assim, passa a ser uma espécie de tradução, pois a adaptação irá traduzir certos elementos culturais contemporâneos e seus anseios, aliando-se ao fantástico ou ao gótico, caso do filme *Morbius*. Este traz o símbolo do vampiro enquanto um melhoramento da condição humana, por meio de seus grandes poderes, para produzir uma espetacularização de características que fascinam e chamam atenção de um grande e variado público, com diferentes gostos identitários e culturais.

Com suas estratégias abertamente anti-essencialistas, que estabelecem novas relações entre o que se considera a origem e sua derivação, entre objeto e representação, entre escritura e interpretação, entre poder e conhecimento e, sobretudo, entre significante e significado, as diversas tendências do pensamento pós-moderno necessariamente começam a impactar os estudos da tradução. Aliás, como tenho defendido, a própria “visibilidade” da tradução enquanto área do conhecimento e disciplina acadêmica a merecer um lugar institucional devidamente demarcado somente começou a se tornar possível, não coincidentemente, a partir de articulações explícitas e implícitas entre aspectos e temas associados à reflexão pós-modernidade os estudos da linguagem, mais intensamente divulgada sobretudo desde meados da década de 1980. Entre esses temas, talvez nenhum seja tão fundamental quanto o reconhecimento e a aceitação da diferença (e do que Derrida chama de *différance*) que tem permitido o abandono de perspectivas científicas e do desejo impossível de se sistematizar e tornar asséptica a tarefa de traduzir. (Arrojo, 1996, p. 63).

De acordo com as palavras de Arrojo (1996), os estudos da tradução, filiados aos estudos pós-modernos, sempre estabeleceram relações de sentidos com as derivações de uma obra, não estudando as obras ou os gêneros de texto em sua imanência interna, mas, na relação que há entre os sentidos históricos do texto com o poder, a interpretação e novas formas de conhecimentos percebidas por meio de novos sentidos. Essa percepção da tradução enquanto estudo dos sentidos, no contexto histórico e cultural e nas relações de poder, deu-se por meio dos estudos pós-estruturalistas e pós-modernos, que percebem a linguagem e as produções da linguagem como uma abertura de sentidos, em que cabe a relação e o diálogo com o que é de ordem social, cultural e ideológico.

A adaptação fílmica, assim, é uma tradução pós-moderna, em que esse diálogo é amplamente estudado e discutido entendendo a tradução como uma investigação interpretativa e com forte relação com questões de caráter cultural e sempre atualizando os sentidos para o que é do contemporâneo. No caso, como já citado, é a partir disso que esse estudo faz uma análise da adaptação fílmica *Morbius*, em que a modificação do personagem não pode passar despercebida, levando o estudioso da adaptação a se debruçar e fazer indagações sobre aspectos interpretativos e sociais na contemporaneidade, mais especificamente, nesse início do século XXI. Assim, é nisso que o estudo se concentra a partir desse ponto.

ANÁLISE DO PERSONAGEM PROTAGONISTA NA ADAPTAÇÃO DO FÍLME MORBIUS

Em 2013, foi compilado em um único volume várias HQs intituladas *Um Homem Chamado Morbius*. Essas HQs tinham o propósito de reformular Morbius, retirando o seu status de vilão e promovendo um anti-herói, uma espécie de monstro produzido em laboratório pelo próprio Morbius, por meio de um experimento científico para curar uma doença rara e degenerativa que consumia rapidamente seus órgãos, mas que não deu certo.

Nesse volume, temos uma espécie de vampiro ou “ser vampírico”, como o próprio personagem se intitula, angustiado e passando por várias questões existenciais e emocionais, com uma identidade frágil e fragmentada. Esse personagem tem um forte senso de moral e entende que o que faz no processo de se transformar, como se alimentar de sangue e tirar vidas, às vezes, não é correto; por meio de suas contradições, tal monstro acaba sendo ambivalente e, segundo Ribeiro (2021), em suas contribuições teóricas sobre o monstro gótico contemporâneo, o monstro é um ser terrível, mas também aponta os horrores da sociedade ou as marginalizações de certas identidades.

Nas HQs mencionadas, apesar de não se considerar um herói, e por entender sua rejeição social, o personagem principal sempre procura ajudar pessoas menos favorecidas em bairros pobres da sociedade, como mulheres e crianças em perigo, moradores de rua indefesos, que até mesmo os heróis se esqueceram, pois procuram dar uma vida digna apenas às classes mais favorecidas dos bairros mais desenvolvidos dos Estados Unidos da América.

Na figura 1, retirada das HQs de *Um Homem Chamado Morbius* (2021), o personagem é representado como um anti-herói, que sobrevive se alimentando de lixo e que procura viver como morador de rua, que não deseja matanças ou se apoderar do mundo ou de parte dele, não possuindo planos maléficos.

Figura 1 - personagem Morbius como um morador de rua.



Fonte: HQ *Um homem chamado Morbius* (2021).

Nesse ínterim, o monstro é apenas um ser modificado geneticamente, mas não procura oferecer risco às estruturas da sociedade. Tal vampiro apresenta características do que Humpherys (2018, p. 325) chama de vampiro byroniano, pois possui consciência de sua condição e não deseja permanecer nela, possuindo crises existenciais e fortes indagações sobre suas ações e comportamentos.

O vampiro byroniano. O vampiro byroniano traz à tona uma criatura que permanece em seu simulacro de vida em meio a conflitos pessoais e vícios morais, muito mais do que complexos em termos de condenação da alma. É nessa fase que alguns vampiros passam a sentir culpa pelos atos cometidos (Humpherys, 2018, p. 325).

Diante das palavras da estudiosa do cinema e da literatura vampiresca citadas no excerto, podemos perceber um ser decadente, um ser vampiresco que, ainda que não tenha ganhado seus poderes de forma mística como a maioria dos vampiros, sente-se um ser deslocado do mundo e sem propósitos, arrependido de seus atos hediondos. A figura 2, também retirada da compilação das HQs, representa a percepção do monstro com relação a si mesmo.

Figura 2 - percepção do monstro com relação a si mesmo.



Fonte: HQ *Um homem chamado Morbius* (2021).

É importante, neste ponto, descrever a fala de dois balões, em que o vampiro diz, no primeiro, que “sempre luta para fazer a coisa certa e dar tudo errado”, e o balão mais abaixo diz ao leitor: “lutar contra homens mais nobres que, legitimamente, me derrotaram”. Tais falas nos mostram um monstro que nega sua existência, não acredita em si mesmo nem para fazer o que considera correto e não se considera digno, uma vez que já foi, no passado, derrotado por heróis “verdadeiros”, como o homem arranha.

Percebemos, assim, a representação do monstro, um vampiro de caráter byroniano, que se arrependeu não apenas do seu experimento científico e procura revertê-lo, como também de seus atos ao longo de sua vida. O personagem é uma espécie de personificação cultural para algumas identidades que possuem um gosto mais gótico vinculado ao mundo pop das HQs da Marvel.

Discutido brevemente como é o monstro vampiresco no compilado das novas HQs lançadas em sua primeira edição em 2013, agora, cabe-nos indagar a respeito do filme *MORBIUS*, lançado nos cinemas em 2022: o monstro no filme apresenta as mesmas características ou a adaptação traz novas configurações para o monstro em destaque? É o que iremos nos debruçar a partir desse ponto.

O filme *Morbius* foi lançado em 2022 e dividiu a crítica pelo fato de o personagem não estar ligado às características das HQs. Tal percepção da adaptação já foi discutida e é uma postura ainda do essencialismo e logocentrismo, em que o público entende que a adaptação deve ser “fiel” às obras que vieram antes. No entanto, o filme também chamou a atenção e teve boa recepção pelo público em geral, que lotou cinemas em diversas partes do mundo e gostou da sagacidade do personagem não presente nas HQs. Trata-se de um público menos especializado no que tange ao mundo das HQs e muitos espectadores confessaram em redes sociais que nunca tinham lido as HQs de Morbius, mas que gostaram bastante do personagem.

E, de fato, percebemos uma reconfiguração do personagem no filme de 2022. Trata-se de um vampiro mais poderoso, capaz de percorrer longas distâncias e, até mesmo, voar em algumas circunstâncias. Trata-se também de um novo tipo de anti-herói, mais focado nas suas novas capacidades de vampiro e sem tantas crises existenciais.

A figura 3, retirada do filme de 2022, aponta para um vampiro que, diferente do vampiro das HQs, possui amplos poderes sensoriais, podendo captar seus alvos por meio da audição aguçada e da supervisão.

Figura 3 - vampiro Morbius e seus sentidos aguçados.



Fonte: Adaptação fílmica *Morbius* (2022).

O personagem se sente à vontade com seus novos poderes, ainda se arrependendo, na primeira parte do filme, de ter que tomar sangue, mas logo a questão é deixada de lado para dar mais enfoque ao empoderamento do personagem por meio de outras características de enormes poderes. Ainda que não possa ser chamado de vampiro stokeriano, nos termos de Hampherys (2018), por não apresentar forte apelo sexual e desejo de destruição de vítimas inocentes, é um vampiro da atualidade; um vampiro que tem quase todas as conveniências de superpoderes sem grandes ônus. Na figura a seguir (figura 4), por exemplo, vemos a forma mais letal e o aspecto físico mais feio ou que produz horror no telespectador.

Figura 4 - Morbius em uma forma mais letal.



Fonte: Adaptação fílmica *Morbius* (2022).

Esta imagem representa o vampiro Morbius em uma cena da adaptação fílmica de 2022, nela, o vampiro precisou usar todos os seus poderes contra seu amigo Lucian, que ficou descontrolado após também passar pelo experimento científico. No entanto, o protagonista pode convenientemente mudar sua forma monstruosa para a sua forma humana, o que não acontece nas HQs, em que o vampiro está preso à sua forma de monstro e precisa se disfarçar em várias ocasiões.

Isso nos leva a questionamentos de o porquê da mudança do personagem na adaptação fílmica. De acordo com Hutcheon (2011, p. 25), o sucesso comercial está ligado diretamente ao público e à sua recepção pelo telespectador. Podemos inferir que o telespectador da adaptação de Morbius não é tão especialista quanto os leitores das HQs e que o filme precisou modificar o personagem levando em conta seu público.

Como aponta Hall (2006, p. 46) em seus estudos sobre identidades pós-modernas, em uma sociedade de culturas e identidades cada vez mais diversificadas e fragmentadas, os sujeitos são cada vez mais fragmentados e procuram suprir a fragmentação por meio de práticas e comportamentos que reafirmem suas identidades na era da globalização, em que características nacionais perdem cada vez mais seus impactos. Podemos perceber que o personagem se transpõe em uma figura mais carismática, dotada de grandes poderes e com controle sobre esses poderes, pois isso suplanta valores como empoderamento e autoestima, o que um grande público dentro da indústria e do comércio cinematográfico tem procurado na contemporaneidade.

Segundo Hutcheon (2011), nos estudos da adaptação de cunho pós-moderno, é impossível não levar em conta questões comerciais, bem como questões culturais emergentes, ou seja, aquilo que o público almeja. Assim, a tradução se faz presente por meio da adaptação fílmica, em que o personagem sofre mudanças em seus aspectos físicos, comportamentais e psicológicos, pois o filme é de entretenimento e se propõe, por meio da característica da produtora Marvel, a alcançar maiores quantidades de telespectadores e que o monstro traduz o desejo das identidades fragmentadas e das culturas emergentes dentro de gostos mais sombrios e góticos, mas que também passam a ser pops e de fácil consumo para um amplo público.

O que as identidades emergentes em obras cinematográficas e comerciais precisam é de novos símbolos, ou de velhos símbolos com configurações diferentes e que promovam novas identidades ou se liguem a identidades já em expansão. É o caso do monstro vampiresco Morbius em sua adaptação, traduzindo os anseios e desejos de um público movido pelo desejo do empoderamento, dos grandes efeitos visuais e do desejo de possuir

o controle e grandes poderes causados pelo monstro. Os estudos do signo, por meio de Charles S. Pierce, apontam que:

Para Charles S. Pierce o signo não é uma entidade monolítica, mas um complexo de relações triádicas, relações estas que, tendo um poder de autogeração, caracterizam o processo sógnico como continuidade e devir. a definição de signo pierciana é, nessa medida, um meio lógico de explicação do processo de semiose (ação do signo) como transformação de signos em signos a semiose é uma relação de momentos num processo sequencial-sucessivo ininterrupto (Plaza, 2003, p. 17).

O que Plaza (2003) nos diz é que o signo sempre gera novos sentidos na relação com novos signos, e o que podemos entender sobre o monstro vampiresco é que o vampiro é uma espécie de signo. É um símbolo por excelência carregado de múltiplos sentidos, a depender do que a obra ou o gênero textual se proponha a representar ou a reconfigurar.

Neste caso, o símbolo do vampiro traz os elementos já tradicionais, como o poder, a força e a superioridade, mas também traz uma nova configuração cultural para o amplo público, o autocontrole, a autoestima, e o poder de seduzir, mas sem a destruição em massa. O monstro é símbolo de uma sociedade que deseja poder, segurança, mas não o horror, a destruição e o medo.

CONCLUSÃO

Este trabalho procurou mostrar a tradução do monstro vampiresco das HQs para a adaptação fílmica, entendendo que o monstro, nos estudos góticos, sempre está relacionado a questões culturais, desejos sociais, configurações identitárias. Na perspectiva pós-moderna, os Estudos da Tradução são fontes de percepção de novos sentidos e os estudos pós-modernos estão sempre interessados em questões ideológicas e mercadológicas dentro do próprio sistema, como nos diz Hutcheon (2011) em seus estudos da adaptação na contemporaneidade.

Assim, percebemos as transformações pelas quais o monstro vampiresco Morbius passou de uma produção à outra, de um gênero a outro. O monstro, em sua ambivalência contemporânea, como aponta Ribeiro (2021), é um produto cultural e psicológico, apresentando anseios, medos, angústias e desejos do seu tempo.

Diante de uma sociedade com identidades fragmentadas pela globalização e o neoliberalismo, como aponta Hall (2006), percebemos, por meio dos estudos góticos e da tradução, um novo monstro vampiresco, que procura representar os anseios dessa sociedade fragmentada. Morbius, em sua adaptação fílmica, é um personagem do século XXI que não é nem bom nem mal, visto que conceitos de moral, mal absolutos, princípios

religiosos e tradicionais passam a se diluir e a responsabilidade de distinguir o certo do errado não cabe mais a instituições religiosas e familiares, mas ao próprio indivíduo, sujeito dos vários discursos e sentidos que circulam no social em termos dialógicos.

Morbius também representa, assim, essa fragmentação, o medo e a angústia de definir seu caminho; não é um monstro angustiado por sua aparência ou completamente arrependido de seus poderes, possui forte autoestima, beleza e força física e as aceita muito bem, mas o vampiro não deseja ser o grande mal absoluto na tentativa de causar grandes destruições no mundo ou tomá-lo para si.

Tal monstro possui ampla gama de características e configurações identitárias da pós-modernidade por demonstrar essa identidade inacabada, esse devir, a incompletude que marcam as identidades do século XXI. A produtora Marvel, tendo em visto o aspecto mercadológico da recepção de um público amplo e com culturas e identidades variadas, esforça-se para que o monstro represente essas novas formas culturais e identitárias dos sujeitos consumidores do cinema, que não possuem estudos especializados, mas que procuram ser representados e são cada vez mais exigentes.

O cinema do século XXI é, sem dúvidas, o cinema da representação das culturas, dos sujeitos e de suas identidades. Não é apenas uma produção fechada que procura adaptar uma obra literária, mas um cinema que inclui uma gama de outras obras, trazendo significados para telespectadores que são mais do que meros espectadores. São sujeitos que desejam e exigem ser representados.

Ou seja, é um cinema de traduções de anseios culturais como nunca antes, o estudo da adaptação *Morbius* é apenas um exemplo de uma gama variada de produções e adaptações fílmicas no século XXI.

REFERÊNCIAS

ARROJO, Rosemary. **Os Estudos da Tradução na Pós-Modernidade, o Reconhecimento da Diferença e a Perda de Inocência**. Santa Catarina: GT de Tradução, v.1, n.1, 1996.

COHEN, Jeffrey. A Cultura dos Monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz. **Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

FRANÇA, Júlio; SILVA, Daniel Augusto. **Poéticas do Mal: a literatura de medo no Brasil (1830-1920)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Acaso Cultural, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUMPHREYS, Juliana. **O Vampiro na Literatura**: um estudo sobre a constituição da performance da personagem através da permutabilidade do tema. Maranhão: Revista de Letras, 2018.

HUTECHEON, Linda. **Uma Teoria da Adaptação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

HUTECHEON, Linda. **Poética do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1991.

KEATINGE, Joe. **Um Homem Chamado Morbius**. Tradução de Mario Luiz C. Barroso. Barueri, São Paulo: Panini, 2021.

MORBIUS. Direção: **Daniel Spinoza**. Produção de Marvel Studios. Estados Unidos. Marvel entertainment, 2022.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

RIBEIRO, Emílio. **O Gótico e seus Monstros**: a literatura e o cinema de horror. São Paulo: Cartola Editora, 2021.

O ATO DE VER EM *MIDSOMMAR*

Gabriela Pirotti Pereira

INTRODUÇÃO

A narrativa do longa-metragem *Midsommar* (2019) é povoada por imagens, desenhos e pinturas. Os objetos visuais são apresentados como prenúncios do enredo, mas também assumem o papel de catalisadores para o desenvolvimento das personagens. As pinturas apresentadas em *Midsommar* são tomadas por sentidos: elas são relacionadas, e talvez até indiquem, o passado e futuro das personagens. Portanto, é possível argumentar que tais imagens funcionam tanto como elementos de inclusão do espectador na narrativa como quanto ferramenta de dominação.

Este artigo busca analisar o ato de ver em *Midsommar*: quem olha, quem é olhado, como o olhar é construído e estabelecido dentro de um *frame* e quais significados estes aspectos acrescentam à narrativa do longa-metragem. A partir das concepções de Michel Foucault sobre representação e discurso, este trabalho se propõe a discutir o conflito (e ultimamente, a possível consolidação) da identidade da personagem Dani, e a centralidade do ato de “ver” para a efetivação deste desenvolvimento subjetivo da personagem. Considerando que Dani se encontra, pela primeira vez durante a narrativa, acolhida e compreendida como sujeito ao contemplar um desenho de seu rosto feito por Pelle, o ato de ver e ser vista por outro se faz central para as temáticas abordadas no filme de Ari Aster: sociedade, comunidade, pertencimento e identidade.

As pinturas apresentadas em *Midsommar* são imbuídas de sentidos para além da própria imagem. Elas se relacionam, e talvez até indiquem, o passado e o futuro dos personagens – e portanto, pode-se argumentar que estes objetos visuais exercem, dentro da narrativa, um papel que é ao mesmo tempo acolhedor e controlador. Este trabalho se propõe a analisar o olhar na narrativa de *Midsommar*: quem olha a quem, como o olhar é disposto e quais sentidos este traz para a história. A partir da apresentação de frames retirados de *Midsommar*, o presente artigo pretende debater o discurso, que a tudo engloba, e a noção de “representação”.

Olhando para os conceitos teóricos desenvolvidos por Charles Sanders Peirce (1894) and Terry Royce (1998), este estudo busca analisar as imagens de *Midsommar* em duas instâncias: (1) estudando os desenhos, pinturas e retratos que são apresentados intra-

diegeticamente e (2) discutindo a composição de alguns *frames*. A primeira seção busca debater como as imagens afetam as personagens, enquanto a segunda seção foca principalmente nos recursos visuais empregados pelo filme para transmitir certos significados para a audiência. Assim, com o apoio da teoria de Michel Foucault sobre representação e discurso, este artigo busca discutir o conflito (e finalmente, a possível consolidação) da identidade da personagem Dani Ardor – argumentando que os atos de ver e ser vista são cruciais para o desenvolvimento da narrativa. Adicionalmente, *Midsommar* parece utilizar imagens como meio de reforçar os temas abordados pelo enredo: controle, comunidade e identidade.

SÍMBOLOS, SIGNOS E SIGNIFICADOS

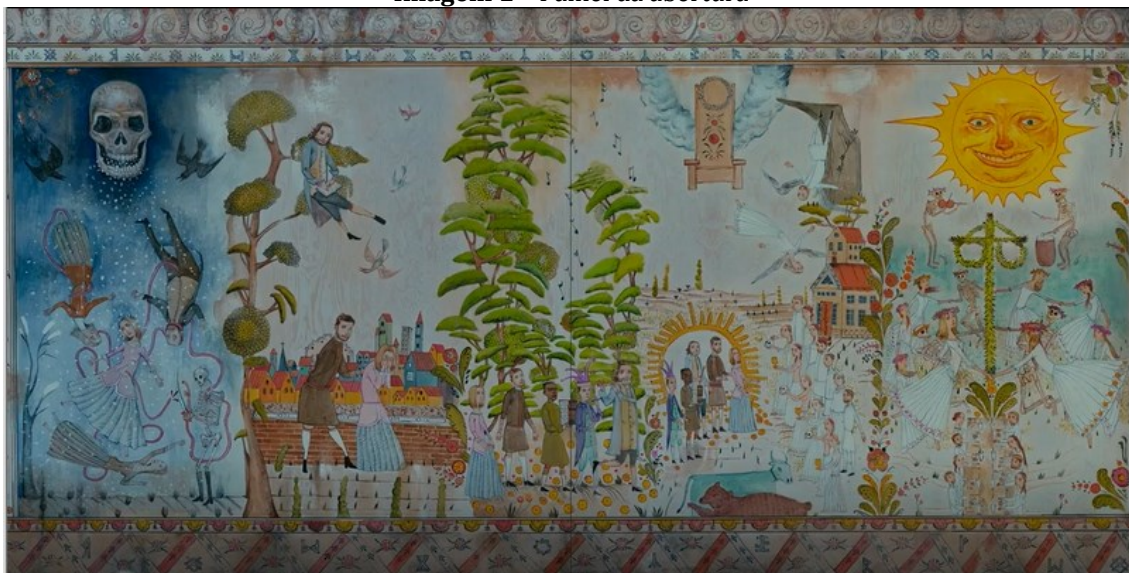
O longa-metragem *Midsommar* (2019), dirigido por Ari Aster, narra a história da jovem Dani Ardor e seu ambíguo acolhimento por uma comunidade isolada ao norte da Suécia. Após descobrir que sua irmã, em meio a uma crise depressiva, cometeu suicídio e matou também os dois pais, Dani encontra-se órfã e abruptamente cortada de suas relações mais próximas. O relacionamento de Dani com seu namorado, Christian, também passa por problemas. Após a perda de sua família, ela acompanha Christian e um grupo de seus amigos universitários a uma viagem para a comunidade sueca Hälsingland a fim de presenciar as celebrações do solstício de verão – *midsommar*.

Pelle, um dos amigos de Christian, nasceu na comunidade; é ele quem convida o grupo para presenciar as festividades e os leva até lá. Os rituais do solstício ocorrem durante um período de nove dias e se tornam progressivamente mais sinistros de violentos, envolvendo substâncias alucinógenas, sacrifícios humanos e animais, e cerimônias de procriação não consensuais. Um a um, os visitantes são mortos como parte das celebrações ou cooptados para que participem delas – deixando ao final apenas Dani, que parece ter sido gradualmente integrada à Hälsingland.

A atmosfera que expressa a presença dominadora e controle que a comunidade exerce é construída por meio de pinturas em um estilo singular. O primeiro *frame* de *Midsommar* (Imagem 1) apresenta, de forma linear, os eventos que acontecerão ao longo da narrativa; da esquerda para a direita é possível notar a morte da família de Dani e sua abrupta separação. Em seguida, vê-se ela sendo consolada por Christian. Então, na parte central, a jornada do grupo de estudantes até Hälsingland, anunciando o destino de cada um: Josh carrega livros, apontando como ele seria morto ao tentar acessar conhecimentos reservados à comunidade; Mark usa um chapéu de bobó da corte, demonstrando sua ignorância e desrespeito por tudo que não lhe é familiar. Finalmente, o painel apresenta os

rituais do solstício – com Dani participando de um ritual em forma de dança que lhe daria o título de Rainha de Maio (*May Queen*) – em uma progressão da noite para a luz. A estética desta imagem evoca o estilo artístico da comunidade sueca, o que se torna claro quando outros desenhos são apresentados.

Imagem 1 – Painel da abertura



Fonte: *Midsommar*, 2019.

Este painel claramente conta a jornada de Dani – e, notavelmente, expressa uma perspectiva positiva sobre a progressão dos eventos. Enquanto a metade esquerda da imagem mostra escuridão e tristeza, associando os primeiros passos de Dani com a morte por meio de símbolos reconhecíveis – uma caveira, corvos, e a estação do inverno – a metade da direita é associada com um verão abundante, luz, e vida com a ilustração de flores, animais e um sol em amarelo vibrante. As extremidades da esquerda e da direita são compostas como paralelas, mas opostas: a caveira e o sol ocupam o mesmo espaço, a vegetação morta é trocada por flores desabrochando, e a solidão de Dani, que é representada por sua imagem flutuando em meio aos seus parentes mortos conectados por um cordão umbilical, é substituída pelos membros de Hälsingland, com quem ela dança de mãos dadas em perfeita harmonia. Ainda, o centro da imagem se mostra um claro ponto de separação, uma transição da morte para a vida, as árvores altas criando uma fronteira entre as metades esquerda e direita do painel. De acordo com Terry Royce (1998, p.42), o centro de uma página é a posição visual primária, que frequentemente serve como ponto de divisão e equilíbrio para a composição geral de uma imagem. Portanto, o ponto de transição colocado no meio do painel demonstra a importância da chegada à comunidade como um momento transcendental na jornada de Dani.

O desenho é feito no estilo característico da comunidade sueca, o que se torna explícito quando outros desenhos começam a aparecer, adornando as construções e roupas dos habitantes de Hälsingland. É notável que Pelle aparece no painel (Imagem 1) tanto ao lado dos outros personagens como for a da ação; ele, que convidou o grupo para visitar a comunidade, guiando-os para suas mortes, é representado em cima de uma árvore e desenhando. Isso estabelece Pelle como uma figura poderosa, o arquiteto e orquestrador dos eventos que seguem. Desenhos e pinturas neste estilo característico continuam a mostrar vislumbres dos acontecimentos da narrativa, frequentemente aparecendo no plano de fundo das cenas enquanto as ações se desenrolam em primeiro plano. Por vezes, os desenhos pairam sobre as personagens, parecendo maiores que as pessoas, incorporando-as ao conglomerado de imagens (Imagem 2).

Imagem 2 – As pessoas desaparecem em meio às imagens



Fonte: Midsommar (2019)

Considerando que estas imagens estão ligadas à identidade da comunidade sueca – registrando suas tradições e história, eventos passados e futuros – sua presença constante sugere que Hälsingland controla cada passo das personagens. Assim, as imagens guiam o caminho das personagens e as consomem, criando uma sensação de predestinação que assombra a narrativa. No mais, como já descrito, esses desenhos retratam um ponto de vista específico sobre os eventos: isto é, a perspectiva de Hälsingland. O painel de abertura (Imagem 1) representa a jornada de Dani como uma melhora em suas circunstâncias – o que é debatível, considerando que o longa-metragem se encerra com a jovem incorporada ao culto de Hälsingland, separada e isolada da vida que ela conhecera.

O que se refere aqui a como o estilo de arte característica de Hälsingland pode ser entendido como parte do sistema semiótico e linguístico desta sociedade. Estas imagens parecem assumir o papel de signos, de acordo com a definição de Charles Peirce's (1894), de algo de media entre a ideia e o objeto; isto, o teórico elabora, pode ser chamado de representação. Pierce (1894) destaca três tipos distintos de signos: semelhança ou ícones, que imitam a coisa para passar a ideia; indicações, que possuem uma conexão física ou alguma similaridade com a coisa que representam; finalmente, existem os símbolos, que são associados ao sentido por uso contínuo e constante. O teórico explica:

A semelhança não tem conexão dinâmica com o objeto que representa; apenas acontece que suas qualidades parecem com aquelas do objeto, e evocam sensações análogas na mente daquelas às que é semelhante. Mas realmente se mantém desconectada delas. A indicação é fisicamente conectada ao seu objeto; eles fazem um par orgânico. Mas a mente interpretativa não tem nada a ver com essa conexão, apenas a reforça, uma vez que esteja estabelecida. O símbolo é conectado com o seu objeto pela virtude da ideia da mente inclinada aos símbolos, sem a qual não existiria qualquer conexão. (Peirce, [n.p.], 1894, em tradução livre)

Estes três signos, indissociáveis uns dos outros, formam uma rede de sentidos por meio da qual o mundo pode ser interpretado. Dentro da narrativa de *Midsommar*, pinturas e desenhos parecem dar continuidade às tradições da comunidade e expressam o poder e controle que ela tem sobre tudo que ocorre em seu território. As imagens representam e ajudam na concretização dos eventos do enredo. Essa construção parece ecoar as considerações de Royce (1998) sobre formas visuais de comunicação; o crítico aponta que os objetos visuais performam atos imagéticos, que oferecem informações ou demandam algum tipo de resposta do espectador; assim, o produtor da imagem pode utilizá-la para agir sobre ou fazer algo com quem vê. A concretização de uma demanda visual, Terry Royce (1998) explica, depende de como a imagem aborda o espectador, na presença ou na ausência do olhar. De acordo com o crítico, “o olhar sempre toma a forma de um vetor formado pelo vislumbre de um ou mais dos participantes animados representados em direção ao exterior, para quem vê o visual” (Royce, 1998, p. 35, em tradução livre). Em *Midsommar*, imagens frequentemente são utilizadas tanto para oferecer quanto para demandar, o que narrativamente expõe a dinâmica do culto sueco que seduz e destrói os indivíduos que visitam aquele local.

COMPOSIÇÃO VISUAL E CONTROLE NARRATIVO

Como já mencionado, é Pelle quem ordena e impulsiona a narrativa, como guia do grupo. As imagens e desenhos são proeminentes na narrativa do longa, e Pelle é o

desenhista: assim ele é apresentado pelo painel inicial (Imagem 1), ao mesmo tempo separado da narrativa – sentado em uma árvore acima dos outros, observando a ação com seu caderno de desenho e lápis – e participando dela. Este é um dos primeiros indicativos de um tema que perpassa todo o longa-metragem: a premeditação dos acontecimentos e o controle que a comunidade de Hälsingland tem sobre eles por meio de uma linguagem imagética própria. A fim de melhor compreender como a narrativa de *Midsommar* é construída, faz-se relevante debater alguns conceitos referentes às noções de linguagem, representação, e ponto de vista.

Michel Foucault explora em sua obra *As Palavras e as Coisas* o rompimento linguístico que separa a idade clássica da idade moderna e a origem das ciências humanas. Um dos pontos centrais do texto é a discussão acerca da ordem no mundo; o autor aponta que os conceitos, objetos, animais – todas as coisas são organizadas a partir da linguagem, o que implica em um ponto de vista específico sobre tal configuração. Esta categorização, realizada de forma aparentemente empírica pelos seres humanos, seria tanto imanente às coisas quanto imposta a elas pela forma como são observadas – pelo olhar que se lança sobre elas. O pensamento e as teorias filosóficas têm o papel de explicar a lei geral por trás desta disposição; elas desvelam a ideia de que tais códigos seriam prescritivos, e demonstram que não existe apenas uma ordem possível para as coisas do mundo. Sobre tal aspecto, Foucault explica,

A ordem é ao mesmo tempo aquilo que se oferece nas coisas como sua lei interior, a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem; (...). Os códigos fundamentais de uma cultura — aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas — fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. (Foucault, 2000, p. XVI)

Ao desenvolver esta noção, o autor diferencia as utopias das heterotopias; a primeira representa um estado no qual a ordem está dada – ou seja, as palavras e as coisas estão em harmonia. Na segunda, há uma cisão na linguagem e o reconhecimento de que os sentidos são construídos a partir de um olhar. É este entendimento que se desenvolve na modernidade em oposição à idade clássica. A partir do século XIX, as teorias filosóficas não mais compreendem a representação como algo possível, mas compreendem as classificações dadas pela cultura como um processo histórico; Foucault, então, delineia o método arqueológico que busca “escavar” o solo da história, compreender o que constituiu as classificações que se mostram, superficialmente, naturais e inerentes às coisas. Ao basear seu estudo na concepção arqueologia do saber, o autor se dedica a compreender a episteme

das ciências humanas, analisando como estes campos do conhecimento apresentam sua organização de mundo e de quais formas eles se alteram com o desenvolvimento da história. Utilizando o método arqueológico, Foucault pode delimitar que com o início da idade moderna,

(...) uma historicidade profunda penetra no coração das coisas, isola-as e as define na sua coerência própria, impõe-lhes formas de ordem que são implicadas pela continuidade do tempo; (...) e, sobretudo, a linguagem perde seu lugar privilegiado e torna-se, por sua vez, uma figura da história coerente com a espessura de seu passado. (Foucault, 2000, p. XX)

Tal descontinuidade na linguagem que se deu com o fim do pensamento clássico faz-se clara na arte e na literatura; Foucault demonstra a transição entre a consciência da idade clássica sobre a representação e o questionamento inicial deste conceito (que emergiu com a idade moderna) ao analisar a pintura *Las Meninas* (1656) de Diego Velázquez, apontando como o jogo de olhares dispostos ao mesmo tempo acolhem e excluem o observador. O pintor, retratado dentro do quadro, lança sua visão para fora como se escrutinasse o objeto que visa reproduzir, e o espectador é colocado onde este modelo estaria e “nesse lugar preciso, mas indiferente, o que olha e o que é olhado permutam-se incessantemente” (Foucault, 2000, p. 5).

A tela apresentada pela pintura está escondida do espectador e, ao encarar o verso do retrato, aquele que olha o quadro *Las Meninas* se encontra também na posição de modelo: observado, ficcionalizado, objeto do artista. O efeito resultante é o desvelar da noção de representação; ao reconhecer o observador como real, o quadro expõe a irrealidade dos modelos, dos quais a única indicação visível é o espelho no fundo do cenário que reflete seus rostos. Em vista disso, Foucault demonstra que a episteme clássica não é dá conta de descrever o fenômeno da representação: é possível ver apenas o verso do quadro dentro da pintura de Velázquez, pois não existe a possibilidade de representar a própria representação. O filósofo conclui sua análise sobre esta obra declarando,

Talvez haja, neste quadro de Velázquez, como que a representação da representação clássica e a definição do espaço que ela abre. Com efeito, ela intenta representar-se a si mesma em todos os seus elementos, com suas imagens, os olhares aos quais ela se oferece, os rostos que torna visíveis, os gestos que a fazem nascer. Mas aí, nessa dispersão que ela reúne e exhibe em conjunto, por todas as partes um vazio essencial é imperiosamente indicado: o desaparecimento necessário daquilo que a funda — daquele a quem ela se assemelha e daquele a cujos olhos ela não passa de semelhança. Esse sujeito mesmo — que é o mesmo — foi elidido. E livre, enfim, dessa relação que a acorrentava, a representação pode se dar como pura representação. (Foucault, 2000, p. 20-21)

Midsommar cria um “jogo” semelhante, que envolve a audiência à medida que cria um espaço para o observador dentro da cena. O posicionamento dos personagens na Imagem 2 se dá de forma que a audiência esteja de frente para ambos os componentes, ainda que eles estejam de lados opostos do ambiente; isso coloca o espectador em algum ponto dentro do mesmo espaço, e tal noção é realçada quando Dani cruza o ambiente até chegar ao lado de Christian e a câmera a acompanha, sem cortes. A disposição aqui compõe uma triangulação: Dani, Christian, e o espectador, que olha para a cena no mesmo nível que os personagens. Como é possível observar na Imagem 2 abaixo, o uso de um espelho cria eixos que de certa forma evocam a composição de Velásquez – o reflexo de Christian mostra ao espectador o que Dani enxerga, mas não permite que se lance um olhar direto para ele. O espelho é disposto exclusivamente para proporcionar à audiência um vislumbre do outro lado do quarto, reconhecendo implicitamente o espaço deste observador invisível.

Imagem 3 – Dani e Christian discutem



Fonte: *Midsommar* (2019)

A cena demonstrada pela Imagem 3 novamente captura o observador para dentro do ambiente ficcional criando um espaço no qual a audiência é encarada pelos personagens. Josh, Pelle e Mark, sentados no sofá, olham para Christian e Dani que adentram a sala; estes dois personagens são visíveis à audiência apenas pelo seu reflexo aparente na superfície envidraçada ao fundo. O posicionamento da câmera coloca quem assiste ao filme em um espaço semelhante àquele ocupado por Christian e Dani, fazendo com que os homens sentados que os observam olhem também para o espectador. Toda a composição em muito

se assemelha a *Las Meninas* e coloca em questão a visibilidade e participação do espectador. Como Foucault aponta,

Inundando a cena (quero dizer, tanto a sala quanto a tela, a sala representada na tela e a sala onde a tela está colocada), a luz envolve as personagens e os espectadores, impelindo-os, sob o olhar do pintor, em direção ao lugar onde seu pincel os vai representar. Esse lugar, porém, nos é recusado. Olhamo-nos olhados pelo pintor e tornados visíveis aos seus olhos pela mesma luz que no-lo faz ver. E, no momento em que vamos nos apreender transcritos por sua mão como num espelho, deste não podemos surpreender mais que o insípido reverso. O outro lado de um reflexo. (Foucault, 2000, p. 7-8)

Aqui, as figuras ficcionais assumem o papel do pintor no quadro de Velásquez, pois “no momento em que colocam o espectador no campo de seu olhar, os olhos do pintor captam-no, constroem-no a entrar no quadro, designam-lhe um lugar ao mesmo tempo privilegiado e obrigatório” (Foucault, 2000, p. 6); é importante notar que dentre eles se encontra Pelle, o desenhista, que já foi estabelecido como alguém que ao mesmo tempo observa, controla, e participa da narrativa. Este movimento de absorção do espectador pela mídia audiovisual se sustenta também pela identificação e o prazer de ver; como Mulvey (1999) aponta, sob a perspectiva psicanalista, que o ambiente do cinema é capaz de causar fascinação tal que pode propiciar, ao mesmo tempo, a perda temporária e reafirmação do ego – algo que se reforça pelo jogo de olhares que desvelam o espectador invisível e o puxam para dentro da cena.

Imagem 4 – Josh, Pelle e Mark observam o casal que adentra a sala.



Fonte: *Midsommar* (2019)

Consequentemente, a presente organização visual implica que quem observa esta cena está também sendo observado; o espectador não está apartado dos acontecimentos,

mas é compelido a participar deles. Assim como o olhar do pintor no quadro de Velásquez liga aquele que olha a pintura ao que por ela é representado (Foucault, 2000), o posicionamento desta cena absorve a audiência ao meio ficcional. *Midsommar* constrói esta perspectiva em relação à audiência e também dentro da narrativa para se referir à caracterização de Dani. Ao começo de sua jornada como personagem, Dani está órfã, tendo perdido seus pais e irmã e sente-se distante de seu namorado. Gradualmente, ela é integrada à Hälsingland até atingir a prestigiada posição de *May Queen* ao ser a última mulher ainda de pé após um longo ritual de dança – que completa a sua aceitação da comunidade e seus valores. Ao fim do longa-metragem, Dani não está mais sozinha, porém abandona sua identidade inicial durante o processo.

Em diversos pontos durante o longa, os membros de Hälsingland são apresentados como uma unidade: um grupo de mulheres juntas embalam um bebê, quando alguns indivíduos da comunidade sofrem fisicamente ao serem sacrificados, todos os outros membros convulsionam e gritam como se fossem atingidos pela mesma dor. A integração de Dani à comunidade se torna explícita quando, próximo ao final da narrativa, ela experimenta esta forma de acolhimento: ela chora, e as mulheres suecas se juntam a ela aos prantos, da mesma maneira que Dani, expressando que a agonia de uma é sentida por todas. Pelle expressa este aspecto de união para Dani,

Meus pais morreram em um incêndio e eu me tornei, tecnicamente, órfão. Então acredite em mim quando digo que eu entendo como é. Porque eu entendo, eu realmente entendo. Mas a diferença é que eu nunca tive a chance de me sentir perdido, porque tive uma família aqui. Onde todos me abraçaram, e me ergueram (...) Ele [Christian] é um bom amigo e eu gosto dele, mas... Dani, você se sente abraçada por ele? Sente que ele é seu lar? (*Midsommar*, 2019, em tradução livre)

Midsommar joga com a percepção e o sentido da visão; quando Dani consome drogas alucinógenas logo ao chegar à comunidade sueca, os lugares e objetos pelos quais ela passa são apresentados de forma distorcida, com ondulações e os cenários se movem como se fossem líquidos. Como uma obra contemporânea, pós idade clássica de acordo com os conceitos de Foucault (2000), *Midsommar* explora perspectivas que não se pretendem representativas, ou seja, não buscam uma reprodução do real. Sobre a arte na era moderna, Zaaïman (2015) aponta que o objeto artístico convida a entrar em um mundo à parte muitas vezes estranho e perturbador; as visões que são reais porém imaginárias apresentadas pelo longa-metragem de Ari Aster evocam o desconfortável jogo de olhares que levanta questionamentos sobre o lugar do espectador ocupa, e como os personagens são absorvidos gradualmente para um mundo estranho.

Imagem 4 – Dani em união com o solo



Imagem 5 – A grama passa pelos pés de Dani



Fonte: *Midsommar* (2019)

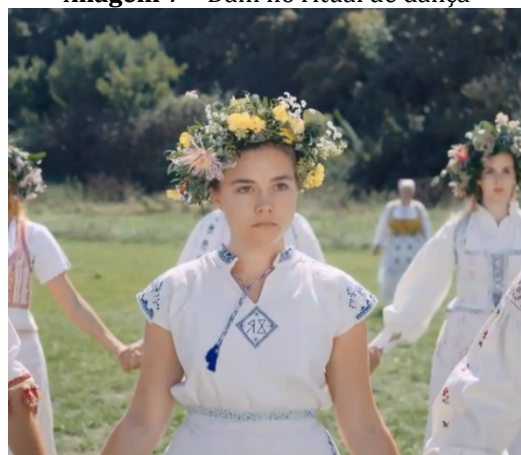
A Imagem 4 retrata como Dani vê sua mão algumas horas após entrar em Hälsingland; a Imagem 5 apresenta um efeito semelhante, demonstrando como ela enxerga os próprios pés durante o ritual de dança que a coroaria *May Queen*. A grama atravessando o corpo de Dani expressa visualmente sua conexão crescente com aquele ambiente e cultura e demonstra como ela está fisicamente integrada àquela comunidade. Tal apresentação imagética também demonstra a organização de Hälsingland: a sua ordem sobre as coisas do mundo consiste em um olhar que engloba a todos, e não discerne os indivíduos do todo. A construção discursiva desta comunidade é utópica nos termos de Foucault (2000), considerando que sua linguagem constrói um lugar de homogeneidade e harmonia; não há cisão entre o que as imagens que permeiam aquela realidade demonstram e o que efetivamente se passa em Hälsingland.

O indicativo visual mais relevante de acolhimento e controle, no entanto, se passa quando Pelle presenteia Dani com um desenho de sua autoria, retratando-a com uma coroa de flores muito similar a que é posteriormente usada para nomeá-la *May Queen*, acompanhado pelas runas bordadas no vestido que ela usaria durante o ritual (Imagem 6 e Imagem 7). A interpretação do desenhista sobre a imagem de Dani apresenta uma forma de controle discursivo, e altera como ela vê a si mesma. Em consonância com o pensamento moderno, *Midsommar* expressa a arbitrariedade do olhar que ordena e classifica o mundo ao demonstrar como sua protagonista é impelida a um certo papel sob o ponto de vista da organização de Hälsingland; ali, reina uma ordem de mundo que não se aplicava originalmente àqueles que vieram de fora da comunidade.

Imagem 6 – O desenho de Dani feito por Pelle



Imagem 7 – Dani no ritual de dança



Fonte: *Midsommar* (2019)

É interessante notar que na obra *A Ordem do Discurso*, Michel Foucault aponta para os mecanismos internos e externos do discurso que permitem a reiteração da ordem. Tais mecanismos determinam as possibilidades de funcionamento do discurso, impõem regras àqueles que o utilizam e fixam limites que são eternamente atualizados para seus próprios propósitos. Pode-se argumentar que a comunidade isolada que *Midsommar* apresenta constitui suas regras e linguagem por meio dos desenhos e imagens que permeiam todo o ambiente. Foucault (1996) argumenta que o discurso é um meio de poder que afirma a si mesmo; certas instituições, indivíduos e espaços detêm o domínio do discurso que o torna válido e verdadeiro. Tais procedimentos de controle e delimitação permitem que o poder discursivo se perpetue. Sobre tal aspecto, Foucault considera que,

A formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle (é o que se passa, por exemplo, quando uma disciplina toma forma e estatuto de discurso científico); e, inversamente, as figuras do controle podem tomar corpo no interior de uma formação discursiva (Foucault, 1996, p. 66)

A linguagem apresentada pelos Hälsingland dentro da narrativa é semelhante ao descrito como sendo o “verdadeiro” discurso da antiguidade clássica, aquele que “não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino” (Foucault, 1996, p. 15). Isso demonstra o total controle discursivo que se dá por meio das imagens, visto que os desenhos que aparecem na tela constantemente guiam e dão forma aos acontecimentos da narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O longa-metragem de Ari Aster apresenta uma narrativa que discute olhares, controle e dominação. A jovem protagonista, fragilizada e sozinha após perder sua família, sente-se vista e acolhida por uma reclusa comunidade. As imagens, que são uma presença constante durante o filme, possuem uma estética específica que as imbui de sentido narrativo; assim, *Midsommar* estabelece os desenhos como a linguagem e ordenação de mundo de Hälsingland, que funciona também como uma forma de controle sobre os indivíduos. A noção de discurso perpassa todo o enredo, assumindo sempre uma dimensão dominadora cujas regras reiteram a si mesmas.

A comunidade ao mesmo tempo acolhe e controla; quando Dani encara um desenho de si mesma sob os olhos de Pelle, ela se percebe pertencente àquele espaço e assume uma nova identidade, que se forma a partir do olhar do outro sobre ela. O papel de Pelle como pintor/desenhista e, portanto, quem dá a direção da narrativa, faz emergir a questão da perspectiva que está por trás do estabelecimento de qualquer “ordem” para as coisas do mundo. De acordo com o debate desenvolvido por Foucault, toda organização cultural provém de um determinado ponto de vista ainda que a ordem, para um olhar superficial, possa parecer inerente e natural às coisas. Desta maneira, o longa metragem analisado se foca nos questionamentos acerca do ato de ver: aquele que observa, aquele que detém o discurso, apodera-se da narrativa e projeta seu olhar sobre quem é observado. Ver é ao mesmo tempo um ato de empatia e de cooptação.

Assim como a personagem Dani reforma sua identidade sob o olhar de Pelle e de Hälsingland, o espectador também é compelido a participar dos eventos do filme, pois tem sua posição desvelada pelas construções cênicas. O jogo de olhares que se estabelece em determinadas cenas de *Midsommar* remetem à obra de Diego Velásquez, *Las Meninas*, e desta forma, tensionam de jeitos semelhantes os limites entre o espaço real e o ficcional. *Midsommar*, portanto, debate a temática de comunidade, pertencimento e controle tanto pelo desenrolar de seu enredo quando pelas construções visuais que apresenta. As de pinturas Hälsingland, que tem como autores os seus membros, demonstram a sutil e gradual integração dos indivíduos à comunidade, como se seus caminhos estivessem predestinados – quando forma traçados e designados por meio de mecanismos de controle discursivos.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de Salma Tannus Muchail.

MIDSOMMAR. Directed by **Ari Aster**. Los Angeles: A24, 2019. Col. Son. (147 min.).

MULVEY, Laura. "Visual Pleasure and Narrative Cinema". Em: BRAUDY, Leo; COHEN, Marshall (eds.). **Introductory Readings**. New York: Oxford UP, 1999.

ROYCE, Terry. D. Synergy on the page: exploring intersemiotic complementarity in page based multimodal text. **JASFAL - Occasional Papers**, v. 1, n. 1, 1998, p. 25-49.

PEIRCE, Charles Sanders. **What Is a Sign?**. 1894. Disponível em: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/peirce1.htm>. Acesso em 16 de jun. 2022.

ZAAIMAN, Jakob. "For 'art' to be 'art', it has to be strange and disturbing". **Alldaynight.Info**. Londres, 2015. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/ZAAFAT>. Acesso em 10 de jun. 2024.

A REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA DA FOTOGRAFIA COMO FATOR DE MUDANÇA DO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO CULTURAL

Caliel Alves dos Santos

INTRODUÇÃO

A fotografia é uma das mais importantes formas de linguagem contemporânea. Possibilitou registros históricos que marcaram épocas. Como arte, passou a ser exposta em diversos museus e galerias pelo mundo. As mudanças provocadas vão muito além dessas questões, ela alterou o sistema de representação cultural, deslocando-o do texto verbal para o imagético.

Num mundo onde a imagem ganha cada vez mais centralidade, como historiador, me senti motivado a problematizar a fotografia e os sistemas de representação. Encontrei no surgimento da fotografia um motivo para entender esse novo modo de representar os sujeitos, os objetos e o mundo. A Nova História Cultural forneceu muitos subsídios para realizar esse estudo, pois, se centra em novas fontes e abordagens (Burke, 2008).

Através dessa abertura metodológica, novos campos de pesquisa se formaram, dentre eles, o de História e Fotografia. É uma área com muitas possibilidades de investigação. O pesquisador pode enveredar pela história da fotografia, a história na fotografia e a fotografia enquanto representação imagética da história. Os historiadores que se dedicaram a esse tipo de fonte, propuseram variados métodos ao longo dos anos.

Um dos primeiros teóricos a tratar da história da fotografia foi o filósofo alemão Walter Benjamin (1842-1940). Em seu ensaio seminal sobre a temática, *Pequena história da fotografia*, Benjamin (1987, p. 100) chamou a atenção para “[...] o decisivo na fotografia continua sendo a relação entre o fotógrafo e sua técnica”. O que o autor enfatiza é que todo estudo sobre a fotografia deve considerar o modo como ela é produzida, pois, diferente de outras categorias de arte, é mediada pelo aparelho (Flusser, 1985, p. 13 *et seq.*).

Somado ao seu outro texto *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*, Benjamin escreveu sobre a perda da aura. A autenticidade da obra artística se perdeu em meio ao seu processo de industrialização. Ao citar a passagem da litografia para a fotografia,

o filósofo ponderou que “pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam ao olho” (Benjamin, 1987, p. 167).

A fotografia operou uma mudança significativa na forma como o ser humano passou a se expressar. O registro fotográfico adquiriu uma universalização devido ao modo instantâneo como é gerado, e a sua atribuição de veracidade dos fatos. Ela se transformou numa linguagem comum, que se massificou, gerou novas profissões, agências e até estratégias de comunicação.

A fotografia deslocou a linguagem do campo da escrita, verbal e literária para o da imagética, visual e iconográfica. O sistema de representação cultural passou a ser mais imagético que verbal. A imagem passou a ganhar a centralidade nas formas de comunicação do mundo contemporâneo. É até mesmo possível dizer que o ser humano passou do “homem que sabe” para o “homem que vê”.

Esse ensaio se baseou no conceito de reprodutibilidade técnica para compreender esse deslocamento. Em uma abordagem histórica, nas páginas a seguir, faço uma breve história da fotografia. Após, trato do uso dessa fonte nas pesquisas históricas. Por fim, discuto a conexão entre a reprodutibilidade técnica da fotografia e como ela mudou o sistema de representação cultural na contemporaneidade.

A HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA: A INDUSTRIALIZAÇÃO DA ARTE

Desde os primórdios da humanidade, a imagem fez parte da sua história. As sociedades pré-Estado representaram o seu cotidiano nas paredes das cavernas. Essas pinturas rupestres possibilitaram aos cientistas reconhecerem as suas formas de organização social, as práticas e o imaginário desses homens e mulheres de outrora. A linguagem visual é uma das primeiras formas elaboradas pelo ser humano para representar o seu mundo.

Seus efeitos no modo como os humanos entendem a si mesmos e o mundo não pode ser negligenciada pelo pesquisador. Os registros visuais ajudam na compreensão da produção de sentido em uma determinada comunidade, “a imagem, bela; simulacro da realidade, não é realidade em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivadas” (Paiva, 2002, p. 18-19).

O texto imagético, para além da sua capacidade de registro, ganhou outras funções sociais. Dentre elas, estão a legitimação do poder, a iconografia religiosa e a elaboração de identidades. Isso ocorreu em um processo de longa duração e variou de região para região.

O sentido que as imagens possuíam para os gregos antigos diferem da dos chineses do mesmo período histórico.

Foi no século XIX que a humanidade viu surgir uma técnica de produção de imagens que era mediada por um aparelho. Isso foi chamado de fotografia. Com ela surgiu novas profissões, instituições, usos/desusos e mesmo abusos da imagem. Apesar de nascer contemporânea, sua fundamentação possui origens mais antigas. Desde a Antiguidade, há estudos envolvendo a câmara escura e a óptica (Salles, 2004).

O que impulsionou o surgimento da fotografia foi a Revolução Industrial europeia a partir do século XVIII. Assim como o modo de produção havia mudado, o sistema de representação cultural precisava se tornar mais célere para acompanhar o desenvolvimento da sociedade capitalista. Nada mais conveniente que criar uma técnica de geração de imagens imediatas e reproduzíveis.

Embora houvesse inventores e técnicas concorrentes na busca pela obtenção da fotografia, foi na França do século XIX que se deu a sua invenção. Os patronos da fotografia foram o militar Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) e o pintor Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851). A técnica denominada daguerreotipia, envolvia fatores físico-químicos, e era um processo longo e demorado.

A descoberta foi feita por acidente, mas logo gerou grande repercussão. O suporte dos daguerreótipos não era o papel, mas sim os clichês que “[...] eram placas de prata, iodadas e expostas na *camera obscura*, elas precisavam ser manipuladas em vários sentidos, até que se pudesse reconhecer, sob uma luz favorável, uma imagem cinza-pálida” (Benjamin, 1987, p. 93).

Mesmo possuindo defensores, houve uma resistência inicial em atribuir a fotografia um status artístico. Os motivos vão desde a sua mediação pelo aparelho, até a sua reprodução automática. Ao longo do seu desenvolvimento, os fotógrafos e seus críticos encontraram formas cada vez mais artísticas na produção das fotos. Essa categoria de imagem se tornou a linguagem do instantâneo e do reproduzível.

O registro fotográfico não ficou restrito ao campo das artes. Logo foi absorvida pelas instituições, a exemplo do Estado e a imprensa. A polícia parisiense inaugurou o uso estatal da fotografia na repressão a Comuna de Paris em 1871, a partir daí, documentos passaram a ser impressos com fotografias, adquirindo um uso coercitivo pelos governos “[...] as fotos tornaram-se uma útil ferramenta dos Estados modernos na vigilância e no controle de suas populações cada vez mais móveis” (Sontag, 2004, p. 9).

A imprensa também se beneficiou do seu uso. As fotografias geravam maior senso de veracidade na veiculação das matérias. Se antes se ilustrava a notícia, agora, havia um

texto imagético que também devia ser lido e interpretado pelo leitor, “no decorrer do século XX, o avanço das técnicas fotográficas e a mudança do padrão na edição dos jornais foram atribuindo às imagens fotográficas um papel cada vez maior na imprensa escrita” (Borges, 2008, p. 70).

Os fotógrafos foram se especializando a cada demanda, surgiram assim os artistas fotográficos, retratistas, fotojornalistas e os fotógrafos cinematográficos, dentre outros. Quanto mais se avançava a tecnologia fotográfica, maior o acesso da população aos aparelhos. A mudança do modelo analógico para o digital fez com que o ato fotográfico se beneficiasse da internet e as mídias sociais.

O avanço da tecnologia fotográfica promoveu uma maior automação e imediatividade, ou seja, menor interferência do fotógrafo na produção, veiculação e reprodução mais rápida. O fato gerou várias problemáticas como os direitos autorais e a própria autoria das fotos. Por se tornar algo quase onipresente na sociedade, a fotografia foi incorporada ao arsenal de fontes do historiador.

A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E FOTOGRAFIA

Até o início o final do século XIX, a História estava restrita a esfera política, ao tempo cronológico e a biografia de sujeitos nos postos de lideranças institucionais. Embora em outros lugares do mundo houvesse propostas de modificar o paradigma da historiografia vigente, foi na França do início dos anos vinte que esse processo se desencadeou. Surgiu então a Escola dos *Annales*.

Esses historiadores franceses convergiam mais em sua proposta iconoclasta que numa escola histórica de fato. Pressupunham análises estruturais, interdisciplinares, relacionadas a estrutura socioeconômica e com inclusão de diferentes temporalidades. A Escola dos *Annales* passou por várias fases ao longo dos anos, radicalizando a sua proposta inicial, alargou os problemas históricos, as suas fontes e métodos (Burke, 1992).

Apesar dessa reorientação do método historiográfico pela Nova História Francesa da década de 1970, só a partir da década seguinte que os primeiros trabalhos de História e Fotografia são publicados. Essas obras tratavam da história da fotografia e a história pela fotografia (Canabarro, 2015). A fotografia já não podia mais ser vista como mera ilustração do texto escrito. Precisava ser encarada como um documento passível de análise.

Isso possibilitou que fontes históricas como a fotografia ganhassem campos específicos de pesquisa. Entretanto, era preciso formular métodos de abordagem que desse conta da singularidade dos objetos culturais trazidos à oficina do historiador. Os métodos

estabelecidos já não davam mais conta dos temas. Era preciso novas elaborações teórico-metodológicas.

De acordo o fotógrafo e historiador Boris Kossoy, a pesquisa em História e Fotografia deve se atentar há três aspectos: os elementos constitutivos como o assunto, fotógrafo e a tecnologia; coordenadas de situação, nesse caso, o tempo e o espaço; e o produto final, a foto em si (Kossoy, 2003). A análise é abrangente, considera o processo técnico, o tempo histórico e os elementos que constituem a fotografia.

Esse tipo de imagem possui um caráter dúbio, é reprodução visual da realidade material, ao mesmo tempo, em que a representa. Reproduz o espaço, os sujeitos e objetos, pois, só se pode fotografar o concreto. Embora não seja possível fotografar o abstrato, é possível registrar o subjetivo. Uma foto captura os estados emocionais e psicológicos dos sujeitos, até mesmo o espírito de uma época. Esses aspectos dão nuances mais complexas à fotografia.

A condição simbólica da fotografia nasce com a seleção, é a transposição da sua dimensão tridimensional em bidimensional que permite a cristalização do momento na temporalidade. A fotografia não pode ser vista como uma representação desprovida de sentidos e valores. Há um agente humano operando o aparelho fotográfico. Desconsiderá-lo da equação, desfavorece a pesquisa.

A historiadora Ana Mara Mauad propõe uso de fichas de análise. Sua abordagem metodológica é muito influenciada pela semiótica. Elas são baseadas em três condições: a função sógnica da imagem fotográfica; uma mensagem com duplo referencial, ou seja, uma opção realizada dentre muitas outras; e por último, a relação entre o plano do conteúdo e o plano de expressão (Mauad, 2008, 43-44).

Os métodos de análise documental da fotografia variam. Cada problematização e recorte gera diferentes abordagens. Mas considero que três elementos não podem ser esquecidos, independentemente do método escolhido pelo historiador. Os três são: o agente da fotografia, quem a produz; o objeto cultural, a fotografia, o produto do registro; o contexto em que é produzido, ou seja, o tempo histórico.

O SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO CULTURAL ALTERADO PELA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA

A representação se tornou um conceito caro aos historiadores que aderiram a Nova História Francesa do século XX. Os novos questionamentos exigiam não apenas métodos, como também conceitos que extraíssem das novas fontes históricas as respostas para as

problematizações no âmbito sociocultural. O marxismo, o estruturalismo e a História Política da época não forneciam mais subsídios para essas empreitadas.

A tarefa interdisciplinar gerou frutos. Histórias antes negligenciadas ou invisibilizadas, puderam ser estudadas. O conceito de representação pôs alguns grupos e fenômenos históricos na ordem do dia, revelando que os sujeitos e grupos sociais tinham a sua própria trajetória. Possuíam uma atuação histórica. Isso concedeu um avanço a diversas pesquisas que anteriormente esbarravam na controversa “ausência de fontes históricas”.

O conceito de representação se origina na filosofia do século XIX. Depois ele foi incorporado a sociologia e a psicologia. Adquiriu tamanha relevância que mesmo um materialista histórico como Karl Marx (1818-1883) não deixou de recorrer à noção. Em um de seus livros, o historiador brasileiro Jorge Grespan resgata o conceito de modo de representação, complementar ao modo de produção, e que foi esquecido por uma vasta parcela de marxistas dogmáticos (Grespan, 2019).

Um dos mais influentes historiadores a usar o conceito de representação é o francês Roger Chartier. Em seus estudos, o autor afirmou que as representações estão em disputa, assim como as classes sociais (Chartier, 2022). O objetivo final de uma representação é ser hegemônica, se tornar referencial de valor para uma sociedade. Logo, todo ato representacional é uma forma de poder.

A fotografia sofreu um processo de institucionalização, tanto pelo Estado quanto pela imprensa. Essas instituições compreenderam o papel político que a nova linguagem desempenhava na Era Contemporânea, e a assimilaram. As representações imagéticas foram usadas para dar maior veracidade aos seus discursos, e manter em suas mãos o controle da criação de sentidos e valores na sociedade.

O ato representacional exige uma substituição do ser representado, pela imagem desse ser, essa última, portadora de sentidos que podem corresponder mais ou menos ao sujeito/objeto representado. A fotografia inova ao elaborar uma representação por meio de sua reprodução. Desse modo, se assemelha mais ao significado de reapresentar o ser que o substituir de fato.

Em algum nível, as expressões artísticas sempre foram reproduzíveis. Mas essa repetição da forma, tinha um caráter de mimese pedagógica. A xilogravura foi a primeira forma de reprodução técnica da imagem, seguida pela litografia (Benjamin, 1987). Ainda não era o tempo da imediatividade, as técnicas ainda exigiam o uso das mãos. Elas só ganhariam alguma liberdade com o aparelho fotográfico.

Ela alterou o sistema de representação cultural, que nada mais é que uma teia de sentidos compartilhados pela linguagem (Hall, 2016). As representações geradas dentro

dele são parciais, portam os valores de quem as produz e veicula, estão em constante disputa. Logo, toda fotografia é uma representação concorrente da realidade material. Quem domina a linguagem e a elaboração do código, está em vantagem nessa disputa simbólica.

O ato representacional não gera uma equivalência de conteúdo na fotografia. As dimensões da realidade são alteradas pelo suporte fotográfico. A fotografia é restrita pela sua bidimensionalidade. Uma foto tem quatro lados que limitam o seu espaço de expressão. Ao congelar o momento para a posterioridade, o fotógrafo excluiu diversos outros da sua seleção. A seleção tem um sentido próprio, há uma busca pela eternização de uma fração significativa do espaço e do tempo.

Por maior função que o aparelho tenha no registro, é o clique do fotógrafo que gera a imagem. Tudo parte do agente humano. Ele pode condicionar o ambiente antes ou depois, alterar a disposição dos objetos ou estimular as pessoas a se comportar de determinada forma. Um exemplo prático é o “digam X”, ou condicionar a foto após o registro através de um programa de software.

Mesmo buscando representar a realidade objetiva, só através de sua contínua reprodução é que consegue se firmar, um tipo de pedagogia da repetição. Quanto mais saturada a fotografia estiver no meio social, mais valorada ela é. Mesmo ao se incluir elementos como efeitos e recortes, mais força comunicacional ela ganha.

Na sociedade contemporânea, o texto imagético adquiriu uma espécie de onipresença. Sua geração cada vez mais automática pelos meios digitais, a sua capacidade de reprodução célere, e seu atrelamento as práticas e normas sociais vigentes, transformaram a fotografia em um modificador considerável do sistema de representação cultural. A sociedade passou a se comunicar “por” e “pela” imagem.

Muito disso deveu-se ao fato da popularização das máquinas fotográficas. No século XX, modelos de aparelhos fotográficos mais fáceis de produzir, mais baratos e com a geração da foto mais imediata fez com que mais representações concorrentes da realidade social (Salles, 2004). Um fotógrafo leigo tinha a mesma possibilidade de registrar um fato histórico como um fotojornalismo experiente.

As noções de veracidade e autenticidade tornaram-se insuficientes para legitimar as representações imagéticas. A reprodutibilidade técnica ganhou uma nova função. Através da reprodução exaustiva de uma imagem, ela adquire a hegemonia do sentido. As tecnologias digitais facilitaram a tarefa. As barreiras do tempo e do espaço foram ultrapassadas pelo algoritmo.

Quanto mais espaços uma fotografia ocupa na sociedade, mais ela é aceita como um dado real. Mesmo que ela não seja a única possibilidade de representação imagética e tenha sofrido adulterações, a sua célere e massiva proliferação em diversas plataformas como TV, smartphones e computadores recriam a veracidade que as representações concorrentes ameaçam. Um dos motivos pelo qual as agências de checagem de informação foram criadas.

Redes sociais como o Facebook e Instagram são vastas coleções de álbuns fotográficos digitalizados. Fotografias em *outdoors* representam mais que alegres familiares desjejuando, projetam noções familiares no espectador. São essas formas visuais que mediam as relações sociais no século XXI. Ícones de valores, de sentidos e de práticas consumíveis e assimiláveis no mundo da reprodutibilidade técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia surge no século XIX, em meio a Revolução Industrial. Os diversos estudos de óptica e da câmara escura contribuíram para a sua origem. Por ser mediada por um aparelho, houve certa resistência em ser reconhecida como uma arte, mesmo que alguns apontassem para as suas qualidades artísticas. A técnica fotográfica se popularizou ao longo dos anos, sendo incorporada pelas instituições como o Estado e a imprensa.

O uso institucional atribuiu as fotos uma noção de veracidade. Segundo essa postura, fotografava-se a realidade como ela se apresentava. Além disso, os documentos pessoais passaram a ser impressos com fotografias, aumentando a vigilância e o controle do Estado sobre o indivíduo. Ocorreu uma relação entre a fotografia e a identidade dos sujeitos contemporâneos.

Apesar do seu valor como um registro histórico, a fotografia só passou a ser incorporada no rol das fontes históricas com a Nova História Francesa da década de 1970. De largo uso pelos historiadores da cultura, os acervos fotográficos evidenciaram histórias que acabaram invisibilizadas ou negligenciadas por um paradigma historiográfico que focava nas estruturas e quantificações.

A partir da década de 1980, o Brasil viu surgir as primeiras publicações sobre História e Fotografia. Desenvolveram-se estudos da história da fotografia e a história na fotografia, gerando novos campos de pesquisa. Sujeitos e grupos sociais que antes eram considerados “sem história”, passaram a ser temas recorrentes nas análises dessas fontes históricas, abundantes em representações.

A representação é um conceito de uso interdisciplinar na História, e que contribuiu na análise documental de vários acervos fotográficos. O ato representacional na técnica fotográfica ocorre quando se seleciona uma fração da realidade objetiva e a registra por uma

foto. Há uma transposição da tridimensionalidade para a bidimensionalidade. É algo imediato e reproduzível.

Foi a reprodutibilidade técnica da fotografia que possibilitou uma mudança no sistema de representação cultural, ou seja, a forma como a sociedade compartilha sentidos por meio da linguagem. No mundo contemporâneo, ele se tornou mais imagético. Houve um deslocamento das formas de expressão escrita para a visual. A sociedade passou a se comunicar cada vez mais por meios iconográficos.

Diferente de outras categorias de imagens, a fotografia não legitima as suas representações apenas pela veracidade ou verossimilhança, mas pela sua capacidade de reprodução. É uma arte industrial, gerada para ser produzida em massa. Por esse fator, a imprensa, o marketing e as mídias sociais se utilizam largamente desse texto imagético. A imagem passou a mediar as relações sociais, atribuir as suas normas e sentidos.

Esse ensaio pode ser ampliado com novas pesquisas focando no uso da fotografia pelas redes sociais, e como impactaram na forma como se produz o sentido compartilhado. Outra vertente seria fazer um estudo dos valores contidos nas propagandas que usam fotos, e como geram padrões de consumo por meio da reprodutibilidade técnica. Há muito a ser explorado na sociedade das imagens do século XXI.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989**: A revolução francesa da historiografia. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. 2. ed. Ver – ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANABARRO, Ivo Santos. Fotografia e História: questões teóricas e metodológicas. **Visualidades**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 98-125, jan./jun., 2015.

CHARTIER, Roger. Introdução. In: **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Portugal: DIFEL – Difusão Editorial, 2002.

FLUSSER, Vilém. O aparelho. In: **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

GRESPLAN, Jorge. **Marx e a crítica do modo de representação capitalista**. São Paulo: Boitempo, 2019.

HALL, Stuart. O papel da representação. In: **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

KOSSOY, Boris. Fundamentos teóricos. In: **Fotografia & História**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história – interfaces. In: **Poses e Flagrantes**: ensaios sobre história e fotografias. Niterói: Editora da UFF, 2008.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SALLES, Filipe. **Breve história da fotografia**. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.mnemocine.com.br/index.php/downloads/doc_download/15-capitulo-1-breve-historia-da-fotografia.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA COM CINEMA: METODOLOGIA PARA O USO DE FILMES NA SALA DE AULA

Abner Alexandre Nogueira

INTRODUÇÃO

No âmbito do Ensino de História, o debate relacionado a fonte fílmica possui vasta amplitude, diversidade de abordagens e perspectivas, com ênfase na metodologia de ensino, mas não em uma metodologia específica para a fonte fílmica enquanto narrativa histórica. Na sala de aula, há inúmeras utilizações do cinema, de formas anômalas ao ofício do historiador quando o filme se torna mero substituto da aula ou o filme serve de “ilustração” a um tema abordado previamente, concluindo o tópico; a usos conscientes que problematizam a fonte no contexto histórico e como uma narrativa que revela passado e presente na tela. Geralmente essa última forma é dividida em etapas contendo a apresentação do filme com um roteiro possuindo a ficha técnica resumida e perguntas norteadoras; exibição do filme; por fim, debate sobre o tema abordado em sala de aula e na fonte fílmica a partir da observação dos alunos sobre as questões norteadoras. Mas a questão permanece: qual metodologia deve ser adotada para analisar a fonte fílmica?

Como uma resposta dentre outras possíveis, pretende-se apresentar a metodologia baseada em Deleuze (1985) e Nietzsche (1976) e exemplificar com o filme *Fúria de Titãs* (dir. Louis Leterrier, 2010) em suas potencialidades para o uso do cinema nas salas de aula de história. Para Deleuze (1985), os filmes épicos históricos utilizam três formas históricas características do século XIX e definidas por Nietzsche (1976): a História Monumental, a História Antiquária e a História Ética ou Crítica.

Dessa forma discute-se inicialmente os usos do cinema na sala de aula pela ótica do Ensino de História, em seguida problematizamos o conhecimento histórico na perspectiva de Jörn Rüsen e encarando o professor como pesquisador e historiador, o professor-pesquisador. Em sequência a metodologia proposta a partir de Deleuze e Nietzsche será descrita e utilizada na análise do filme *Fúria de Titãs* (2010).

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA

Abordar o cinema no Ensino de História deve em primeiro lugar ser bem planejado (Oliveira *et al.*, 2021) evitando algumas armadilhas utilizando o filme como substituto do texto didático ou da aula expositiva, como mera ilustração do tema anteriormente estudado ou como mera informação transmitida pelos filmes (Abud, 2003; Napolitano, 2003). Os filmes são narrativas ideologicamente construídas, com princípios mercadológicos e econômicos, produzido pelo presente e, por isso, imbuído do tempo histórico do presente. Apenas “passar o filme”, é desconsiderá-lo enquanto uma fonte histórica e narrativa necessitando o trabalho do professor-historiador para historicizar o objeto e torná-lo útil como conhecimento histórico.

O objetivo em trabalhar uma fonte fílmica deve ser em extrair de um produto cultural elementos de historicidade ou, concordando com Jörn Rüsen atingir uma consciência histórica “[...] da relação dinâmica entre a experiência do tempo e a intenção no tempo” (2010, p. 58) a partir das intenções dos produtores na obra fílmica e as experiências que os espectadores são levados ao encontro de um outro tempo histórico, projetado pela película. Cabe nesse processo, o professor-historiador trazendo a *ciência histórica* promover uma cultura histórica, em outras palavras, levar a interpretação “[...] sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2010, p. 57).

Por essa ótica é imprescindível ao professor levar as ferramentas do ser historiador no processo didático, do planejamento à execução e nas avaliações: atingiu-se o conhecimento histórico de forma crítica? Desenvolveu-se habilidades e competências em relacionar as múltiplas temporalidades, povos e culturas? Utilizar filmes na sala de aula, e, mais especificamente, no Ensino de História Antiga, tais questões são chaves para a produção de conhecimento histórico coletivamente com os alunos.

Assim, adentrando na especificidade da fonte fílmica e na sua análise, o historiador Marcos Napolitano (2008) defende três relações possíveis entre a História e o Cinema: história *do* cinema, cinema *na* história e história *no* cinema. Para o autor, a história do cinema considera as questões técnicas, a linguagem cinematográfica, as influências artísticas e de gêneros, a evolução tecnológica entre outros elementos do cinema ao longo do tempo. Para se compreender um filme, o primeiro passo é encará-lo como um filme, ou seja, com uma construção própria através da montagem cinematográfica, uso de efeitos visuais e sonoros, em suma, a linguagem cinematográfica. Portanto, no Ensino de História com Cinema, a história do cinema deve constar como auxílio ao professor que precisa ser historiador da fonte abordada.

A segunda relação apontada por Napolitano (2008) é o cinema na história, ou seja, enquanto produto de seu tempo. O filme é realizado por atores coletivos (diretor, produtores, roteirista, cenógrafo, *etc.*) que estão no presente, é idealizado para consumidores do presente e uma visão do presente, pois raramente há uma consultoria histórica e quando há se preocupa com os objetos e vestimentas.

Historicizar a fonte é um segundo passo importante, identificando as marcas do presente na narrativa fílmica e como esta conduz a visão histórica sobre o evento narrado. Contextualizar é um primeiro momento, em seguida de uma pesquisa dos críticos e pesquisadores de cinema. Geralmente boas resenhas fílmicas têm esse cuidado crítico.

Por fim e, talvez o mais importante em filmes históricos, a história no cinema, em outras palavras, como o cinema representa a história. Ora, ele representa a partir de uma linguagem própria (história do cinema) com questões do presente (cinema na história) para atingir um determinado público. Questionar o que determinado filme pode nos dizer sobre o passado (Rosenstone, 1997), se há diálogo com fontes históricas ou com a própria historiografia é necessário para melhor compreender a representação do passado no filme.

Para Robert Rosenstone: “A história em imagens deve ter normas de verificação, mas — e aqui se radica a chave — normas que devem estar em consonância com as possibilidades do meio” (1997, p. 7). Não é, na visão do autor, uma busca pelas falhas, incoerências históricas ou os anacronismos, mas entender que o cinema é um meio de comunicação com uma linguagem própria que permite ou veta determinadas formas, por exemplo, um filme de duas horas precisa dar conta de uma biografia. Analisar o cinema como uma nova forma de representar a história auxilia na construção da consciência crítica dos educandos.

O historiador José Petrócio Farias Júnior (2020) chama a atenção na temática de filmes infantis sobre a mumificação do presente ou a presentificação do passado, que é quando os filmes ou séries animadas levam as vivências sociais e culturais do presente para o mundo antigo, o presente sempre existiu na forma atual, apenas com outra tecnologia. Por exemplo, *Os Flintstones* (1994), a série *A Era do Gelo* (2002, 2006, 2009, 2012, 2016 e 2022), *Os Croods* (2013, dir. Chris Sanders, Kirk DeMicco). Dessa forma, o historiador defende que:

Grande parte das produções fílmicas destinadas às crianças negligencia a alteridade cultural no tempo, isto é, não consideram as especificidades históricas das experiências humanas de outras épocas; não permitem que a criança saia do presente e deixe de tomar seus valores e parâmetros de julgamento para analisar outras culturas ou organizações sociais situadas no tempo bem como não consideram as permanências e as mudanças do processo histórico (Farias Jr, 2020, p. 106).

No caso dos filmes sobre a antiguidade, há inúmeras questões que permeiam as temáticas do filme oriundas do presente. Em *Gladiator* (2000), Nóvoa defende que a temática da corrupção abordada se refere mais ao presente, devido a escândalos nos Estados Unidos, como o escândalo Lewinsky (1997) e o pedido de impeachment de Bill Clinton (1998). Para o historiador, “o mais importante é alimentar esperanças de solução no interior dos marcos atuais” (2000, p. 320), de forma que a corrupção de Roma só poderia ser sanada pela própria Roma, no filme através da arena devolve-se o poder ao senado.

Dessa forma, os filmes podem levar a reflexão de historicizar o passado e a fonte histórica, desnaturalizando o conhecimento apresentado pela fonte em busca de uma consciência histórica crítica. Para tanto, Adriene Baron Tacla (2019) argumenta que o Ensino de História Antiga deve aprofundar o conceito de alteridade, desconstruindo representações e apropriações tradicionais, sendo o cinema uma dessas apropriações, ou melhor, recepções.

Concordando com Silva, Funari e Garrafoli que a recepção é um tipo específico dos usos do passado, definimos este conceito por:

[...] a recepção dos clássicos é a materialização de um diálogo entre presente e passado em uma perspectiva bidirecional, para trás e para a frente, iluminando tanto a Antiguidade quanto a modernidade, ambas em constantes mudanças (Silva, Funari e Garrafoli, 2020, p. 45)

Ao recepcionar a antiguidade nos filmes orienta-se os espectadores no tempo apresentado, sem necessariamente gerar conhecimento histórico, podendo, em alguns casos, produzir abusos ou mal usos do passado. Na dialética do ir e vir, Charles Martindale (2006) argumenta que o passado chega até o presente em múltiplas camadas tendo representações das representações, não sendo possível chegar ao núcleo, mas compreender como se dá o processo da recepção e como este mostra o presente e o passado simultaneamente. Por exemplo, a Odisseia de Homero é recepcionada pelo poeta romano Virgílio na produção da Eneida, e por Dante Alqueire no Inferno ou nos Lusíadas de Camões. A grande maioria dos filmes de Hollywood não possuem uma consultoria histórica, no máximo para questões estéticas (ambientação, cenário, vestimentas, ornamentos, etc.), sendo uma grande recepção em diversos outros conteúdos já recepcionados, inclusive nos filmes históricos anteriores. Considerando as múltiplas temporalidades há uma ênfase no processo da emissão e da distância entre a gênese e da adaptação posterior, utilizando-se do passado de acordo com seu contexto histórico, rede de interesses, dinâmicas de produção, no caso da indústria cinematográfica, e da intertextualidade própria.

É nestas idas e vindas entre o passado e o presente, estabelece-se analogias historicizadas a fim de gerar a aceitação do diferente, do outro, de formas religiosas distintas e de modos de vidas da antiguidade para a alteridade no presente entre os diversos grupos sociais, com ênfase nas minorias, conforme Ygor Klain Belchior “[...] esteja alinhado com a dignidade humana, ajudando a promover a igualdade e, da mesma forma, combatendo o racismo, o machismo e a homofobia” (2021, p. 101).

A HISTÓRIA MONUMENTAL, ANTIQUÁRIA E ÉTICO-CRÍTICA

Segundo Gilles Deleuze (1983), o cinema norte-americano filma e refilma o mesmo fundamento fílmico: o nascimento da nação-civilização estadunidense, a eclosão dessa nação com uma história teleológica e universal. Essas concepções históricas de Hollywood para o filósofo:

Parece-nos, ao contrário, que elas [as concepções históricas de Hollywood] recolhem os aspectos mais sérios da história vista pelo século XIX. Nietzsche distinguia três desses aspectos, ‘a história monumental’, ‘a história antiquária’ e a ‘história crítica’, ou melhor, ética (Deleuze, 1983, p. 187)

A História Monumental caracteriza o ambiente natural e arquitetural da película, como desertos, floresta, cidade, palácio, submundo, ruínas, aspectos analisados na sequência. Tais aspectos facilitam a analogias ou paralelos entre as civilizações que, para Deleuze, se comunicaram pelos ápices. O auge de uma civilização demonstrado por sua arquitetura será substituído por outra civilização com uma arquitetura diferente com traços da antiga, por exemplo, a arquitetura de Washington se assemelha à arquitetura clássica e no Brasil, os diversos palácios de governadores e outros prédios foram construídos nesse estilo. Essa concepção da história universal do qual os países recém-constituídos seriam herdeiros da civilização ocidental que se inicia na Grécia e Roma Antigas.

O segundo tipo de História, a Antiquária, reconstitui formas habituais da época, desde vestuários, adornos, instrumentos até costumes ou supostos costumes que reforçam o aspecto histórico, são signos que atualizam o período retratado e duplicam o aspecto monumental e tendência a história universal. Não importa aqui os costumes enquanto aspectos culturais, sociais ou econômicos para o grego antigo, o que se quer ressaltar é o mundo antigo distante e diferente do nosso, simultaneamente, familiar e próximo.

Por fim, a história Crítica ou Ética¹, para Deleuze, afere e organiza as tendências anteriores a partir de um processo, um julgamento revelando a decadência daquela

¹ Nietzsche (1976) define como História Crítica porém, Deleuze (1983) prefere utilizar História ética, pelos motivos expressados do cinema de Hollywood em dar um sentido mais ético do que crítico à história abordada em seus filmes. Outras distinções entre os autores ocorre no significado de História Monumental, enquanto para

sociedade assim como a semente de uma nova civilização ou ideal de civilização. Dentro da decadência, opulência, corrupção do antigo há os germes da liberdade, da democracia, da moral nobre.

Por fim, Deleuze ainda caracteriza o herói épico como aquele que é atingido pelo meio e reage à ele, tendo essa ação não uma modificação do ambiente, mas o restabelecimento da ordem, como será visto no filme, não há uma mudança das estruturas e das causas que o levam a aventura, mas o restabelecimento do reino com um justo governante.

Concluindo os aspectos metodológicos, Robert Burgoyne (2008), ressalta a importância da memória do gênero, a partir de Bakhtin (Morson; Emerson, 2008). Para o autor há uma memória de filmes épicos anteriores nas novas produções, informando-os e dando cor a mensagem narrativa, ou seja, o significado é dado pelo conjunto de intertextos de filmes épicos que se concretiza na película em específico, *Fúria de Titãs* (2010), contendo em si uma longa tradição de significados.

ANÁLISE DE FÚRIA DE TITÃS (2010)

O filme *Fúria de Titãs* (2010) conta a história de Perseu em suas aventuras em busca de vingança a Hades que matou sua família. Para consegui-la, Perseu junto com um grupo composto por quatro soldados, dois aventureiros e uma criatura humanoide de pedra chamada de Djinn, precisam derrotar um grande monstro marinho, o Kraken. Apenas com o olhar petrificante da Medusa tal feito é possível e Perseu e seu grupo parte em busca das Bruxas Estígias que revelam como encontrar a Medusa. Após confrontar monstros pelo poder de Hades, as próprias bruxas e derrotar a Medusa, Perseu salva a princesa Andrômeda e a cidade de Argos petrificando o monstro Kraken e atirando uma espada eletrificada com o raio de Zeus, envia o maligno Hades a profundidade do Tártaro.

Impactado pelo sucesso de bilheteria de *300* (2006, dir. Zack Snyder), o épico cinematográfico, em específico sobre mitologia grega, alcança um curto ciclo de filmes entre 2010 e 2014 com *Fúria de Titãs* (2010, dir. Louis Leterrier), *Imortais* (2011, dir. Tarsem Singh), a franquia *Percy Jackson e o Ladrão de Raios* (2010, dir. Chris Columbus) e *Percy Jackson e o Mar de Monstros* (2013, dir. Thor Freudenthal), *Fúria de Titãs 2* (2012, dir. Jonathan Liebesman), *Hércules* (2014, dir. Renny Harlin), *Hércules* (2014, dir. Brett Ratner). A fórmula de sucesso parece ter se esgotado, após fracassos expressivos, declinando tanto

Nietzsche (1976) essa tendência estaria preocupada com os grandes exemplos, das grandes personalidades históricas que deveriam ser imitadas ou recusadas, Deleuze (1983) transfere para os ambientes das filmagens: meio ambiente como deserto, mar e os aspectos arquitetônicos: templos, pirâmides, coliseu, etc.

o gênero épico (que tem uma sobrevida até 2017) como o subgênero do épico mítico grego em 2014. *Fúria de titãs* (2010) foi dirigido por Louis Leterrier, conhecido por filmes de ação e tiro (*Carga Explosiva*, 2002 e 2005), ação e artes marciais (*Cão de Briga*, 2005) e o segundo filme do *Universo Cinematográfico Marvel*, *O Incrível Hulk* (2008). Phil Hay e Matt Manfredi são creditados como roteiristas juntamente com Travis Beacham e o roteiro do filme homônimo de 1981 por Beverley Cross.

O filme foi produzido em um curto período de tempo com cenas sendo escritas durante a gravação e processos de pós-produção em simultâneo. O curto espaço foi revelado por Leterrier em 2013:

Eu comecei os filmes sem roteiro, tanto 'Clash' quanto 'Hulk' e isso foi extremamente estressante, porque você tem a tendência de super compensar com efeitos. Você não testou na sua cabeça. Você não roda de novo e de novo para cobrir todos os buracos da trama e descobrir eles. É uma maratona que você corre (Ryan, 2013).

Gemma Arterton que interpreta a personagem Io, mentora, guerreira e amante de Perseu, comenta sobre esses problemas:

Foi frustrante por um longo tempo, sabe, eu acho que em particular em "Fúria de Titãs", porque o roteiro era realmente muito bom e eles tinham todos esses ótimos atores. E acabou de entrar na pós-produção, e eles refizeram tudo no último minuto, e é tão frustrante estar apegado a algo que é totalmente diferente do resultado (Smith, 2013)

Outro problema durante a pós-produção foi a polêmica da conversão 3D, gerada pelo imenso sucesso de *Avatar* (2009), resultando em um grande fracasso técnico e de crítica. Apesar de todos esses elementos, a bilheteria de *Fúria de Titãs* (2010) alcançou — sendo o 11º filme de maior bilheteria daquele ano.

Os roteiristas focaram no desenvolvimento dos personagens que acompanham Perseu e nas diferentes visões sobre as divindades que cada personagem possuía, divergindo no filme original de 1981. Um dos soldados que acompanham Perseu é fervoroso fazendo orações e rituais aos deuses, outro apesar de não gostar deles compreende a importância das divindades e incita Perseu a fazer as pazes com os deuses e aceitar seus presentes, já revelando questões éticas na visão histórica. Perseu recusa cultuar e aceitar os deuses como benevolentes, fugindo e recusando Zeus em dois momentos e, apenas no final, entra em reconciliação com ele, mas mantendo um distanciamento, como dito por Sam Worthington:

Foi uma dessas coisas que eu pensei e disse a Louis, conversei com ele sobre que ele [Perseu] quer ser um homem e fazer isso como homem e fazer isso com outros homens. Eu acho que essa é uma boa mensagem de que tudo é possível se

vocês estiverem unidos como homens, então é aí que as coisas diferem bastante. Ele está rejeitando muito os deuses (Weintraub, 18 fev. 2010a)

Outra perspectiva importante na produção fílmica é a aproximação do heroísmo contemporâneo com o herói mítico, que para Leterrier o *Incrível Hulk* (2008) se aproxima da mitologia:

Nós queríamos ação total, Hulk destruindo tudo [...]. Admito que eu não sou o diretor mais adulto, mas só porque estamos fazendo um filme de super-heróis, ele não precisa apelar apenas para garotos de 13 anos. Edward [ator de Bruce Banner] e eu vemos os super-heróis como os novos deuses gregos, então há uma tendência clássica ao psicodrama de Bruce. É Prometeu, Caixa de Pandora, Hércules... mas com explosões! Isso é o que sempre sentimos falta nos mitos gregos (Richards, 2008).

Ainda, segundo o diretor, quando já imerso no processo final do filme *Fúria de Titãs* (2010):

E o que é engraçado sobre tudo isso [sobre os super-heróis], é que remonta à mitologia grega. Todas as coisas de super-herói são mitos gregos e deuses gregos, só que usando calças e capas. Isso é o que eles são. Sou atraído por isso e é o que eu gosto agora, aos trinta e seis anos (Wayland, 2010).

Dessa forma, concordando com Ferro (1992), Kornis (1992), Nóvoa (1995), Napolitano (2008), Schvarzman (2003), o filme nos diz mais sobre o presente do que do passado representado, a tendência Ética no filme parte de questões importantes para o presente e a partir dele, que deve ser considerada na utilização de filmes na sala de aula. Acreditar nos deuses para os gregos antigos poderia ser motivo de especulações na filosofia, assim como a necessidade de cultuá-los, mas a representação de um Zeus impotente e dependente de um semideus, assim como uma cidade declarar guerra aos deuses é impensável para os gregos antigos (cf. Veyne, 1983 e Vernant, 1993, 2006, 2008, 2010).

Adentrando na película em si e analisando algumas cenas, o aspecto monumental pode ser observado em uma sequência de ação composta por 08 minutos e 43 segundos (38:19-47:02)² que inicia com Calibus atacando o grupo de Perseu na floresta, sendo ferido pelo semideus e foge para uma região desértica. Nesse ambiente de apenas areia e alguns monumentos, escorpiões gigantes aparecem dividindo o grupo e atacando-os. Após algumas batalhas, o grupo se reúne e é cercado por escorpiões ainda maiores que são impedidos de atacá-los com o aparecimento do povo do deserto, os Djinnns.

² O uso de minutagem é importante para utilização de cenas específicas e recortes que podem ser realizados como recurso didático, para ressaltar, pular cenas por conta do tempo de exibição, retomar momentos e é um importante recurso metodológico de análise, pois conforme Christian Metz, os filmes possuem como característica essencial ser movimento, devendo ser analisado em seus elementos em conjunto da cena e não como uma imagem fotográfica.

Um primeiro aspecto pode ser analisado através da sequência ambientes: o início do filme se dá no mar tempestuoso, seguido de sequências mostrando o contato litorâneo e marítimo, onde sua família é assassinada. Perseu é levado a cidade de Argos, lá descobre seu passado e sua missão, dando início a viagem. Esta começa em uma floresta onde Perseu é presenteado por uma espada mágica, que está recusa usar, conhece o Pégasus e recebe treinamento por Draco, um soldado veterano. Em seguida o primeiro combate se inicia na floresta e continua no deserto, onde a maior parte da cena descrita acontece. Uma sequência de imagens de viagem muda o cenário para uma região montanhosa e permeada por uma densa névoa, local das Bruxas Estígias. O confronto com a Medusa se dá no mundo dos mortos nas profundezas de uma montanha com fogo e lava e, por fim, a batalha final se dá na cidade de Argos com Perseu montado no Pégaso e salvando Andrômeda. A cena final acontece no topo de um desfiladeiro para o mar com Io e a promessa de um “felizes para sempre” implícito.

As cenas iniciais se conectam diretamente as cenas finais: ambas na costa litorânea ou em alto mar, a primeira em uma tempestade que marca o nascimento de Perseu (que é jogado no mar por ser filho de uma relação ilegítima da rainha de Argos com Zeus disfarçado do rei Acrisius) e a última em um tempo agradável com o casal Perseu e Io, este retornando a seu ofício de pescador, agora com uma esposa. Percebe-se que Perseu é movido por um agente externo que o tira do seu ambiente inicial que é favorável e, ao concluir sua aventura e estabelecer o equilíbrio no reino, retorna ao mesmo ambiente sem modificá-lo, o que Deleuze (1983) chama de SAS - Situação-Ação-Situação. Ou seja, um movimento cíclico que apenas restaura o meio que gerou o caos inicial, retirando-o de seu lugar, porém no final ele retorna reconciliado com o meio e sem alterar a situação inicial.

Podemos perceber que os ambientes formam um ciclo de degradação até o retorno: litoral, cidade, floresta, deserto, montanha, profundezas de pedra e fogo, cidade e litoral. Tal visão é condizente com a visão histórica cíclica, ainda tão presente no imaginário coletivo, e reforça a característica das civilizações, sendo uma superada pela outra até a civilização que produz o próprio filme a Hollywood estadunidense.

Por fim, analisando a cena em específico do deserto, há algumas ruínas que são rapidamente apresentadas sendo destruídas em seguida, elas relembram muito o patrimônio mundial, pela Unesco, as ruínas de Nemrut Dâg que foi o mausoléu rei Antiochus I de Commagene (69-34 a.C.), parte do antigo império Selêucida, na região da atual Turquia com influências e sincretismos dos gregos e dos persas.

Uma ruína antiga com características gregas em um filme ambientado na Grécia antiga nos tempos mitológicos reforçam a ideia cíclica (Nogueira, 2020) e universal da

história: aquela civilização mostrada em seu esplendor, como a grande cidade de Argos ricamente construída em imagens computadorizadas, tornará-se as ruínas, como Nemrut Dâg. Tais ruínas se conectam com o presente que somos herdeiros das tradições passadas a partir da História Monumental que segundo Deleuze, se comunica pelos grandes ápices. Ora um outro povo ali esteve e agora restam apenas ruínas, como os gregos no tempo diegético do filme, que são uma grande civilização e, no futuro, serão as ruínas do nosso presente, uma outra civilização precedeu os gregos ou serão os próprios gregos apresentados na película.

A História Monumental presta-se diretamente à história cíclica. Tal sentido não é gerado apenas se encarado como uma ruína de outro povo, ele pode estar presente em qualquer ruína pelo binômio apogeu-declínio. A própria Grécia, esplendorosa ou em ruínas, comunica-se com o nosso presente de forma monumental: já foi uma grande civilização, berço da cultura ocidental nas visões históricas mais tradicionais, e hoje, como ruínas, dá lugar a outras grandes sociedades.

No aspecto antiquário há um uso exagerado em algumas cenas, como o barco de pesca do pai de Perseu. Essa profusão de objetos se repete na cidade, do lado de fora do palácio, com diversas caixas, jarros e outros que estão presentes da tela para relembrar a todo instante o espectador: estamos em um outro tempo, com outros costumes. O exagero antiquarista cai no vício, indicado por Nietzsche (1976), por apresentar os objetos sem pesar qual seria necessário ou não. A ausência de utilidade de diversos objetos que, provavelmente, não poluíram a cidade ou o barco como apresentado no filme, reforça a História Antiquária.

Torna-se perceptível o contraste entre a cidade com seus objetos escuros, com muitas mulheres, crianças, velhos, mendicantes, com o palácio, ricamente adornado e pintado, com vasos decorados. Além de ressaltar ao espectador um outro tempo, os objetos possuem uma função socioeconômica: a cidade pobre devido a guerra e o palácio rico por empobrecer a cidade. Apresentar essas duas cenas em sequência, evidencia o desequilíbrio daquele povo, tomado por vícios, os humanos desejam tomar o lugar dos deuses.

A mensagem ao final do filme é explícita: os corruptos devem perecer e os justos ascender ao trono, desse modo, Andrômeda, mulher caridosa, temente e sensata, leva a paz que seus pais enquanto reis conduziram à destruição (vingança dos deuses com o Kraken). Tal salvação só pode vir da mão do herói, que nesse momento já se encontra redimido com os deuses, ou melhor, com seu pai Zeus e protegendo a manutenção do equilíbrio, derrubando Hades de volta a seu lugar, o Tártaro.

O princípio ético evocado na película assemelha-se aos diversos filmes de super-heróis contemporâneos: primeiro momento da apresentação do herói, chamado e recusa da aventura, primeiro conflito seguido de grandes conflitos e por fim o equilíbrio do herói consigo mesmo, com o grupo ou com o ambiente levando a salvação. Ressalta-se que tal salvação não modifica o meio, apenas retorna ao equilíbrio anterior. A história prossegue de forma espiralada em um progresso e retorno ao ponto de equilíbrio, que só é atingido pelos valores positivados do heroísmo, a nobreza, junto com a liberdade e, no caso não havendo democracia, um governante melhor e justo.

Nesse nítido viés histórico a sociedade é apresentada em seu auge (construções monumentais e belas), mas decadente em seus vícios tem em si o potencial de um novo surgimento que Deleuze vai chamar do germe da civilização estadunidense. Ter essas questões em mente, propicia o professor a analisar os filmes com um olhar crítico para a visão histórica demonstrada no filme, para os aspectos monumentais e antiquários que são apresentados para além de ser uma ilustração fidedigna ou não e assim, criticar tais abordagens que são dominantes em um cinema dominante que é Hollywood.

Por fim, um dos temas que poderiam ser abordados, concordando com (Moerbeck, 2018; Tacla, 2019; Belchior, 2021) que o Ensino de História Antiga deve se preocupar pelo ensino crítico da alteridade, aceitação do diferente e por uma história não eurocêntrica, aborda-se o papel feminino na película.

Io de início é uma mulher amaldiçoada com a imortalidade, é sábia e narra a história de Perseu e da Medusa. Na cena do deserto ela é uma guerreira que luta lado a lado com os combatentes, todos homens. E finalmente, na entrada do covil da Medusa, ela é impedida de entrar, o monstro, aliás feminino, mata todos os companheiros de Perseu até ser decapitada por ele. Ao retornar, Io é morta por Calibos tendo Zeus lhe trazendo viva novamente para se unir a Perseu. Nessa última cena, Io está transformada: das vestes de batalha, cabelo preso, ela aparece de vestido longo, cabelos lisos e soltos.

Ao analisar a trajetória de Io é nítido uma tentativa de atender a agenda feminista de uma mulher guerreira e não apenas uma princesa esperando ser salva. Mas no fim, tudo desaba e a mensagem nada boa, Io deve ser uma mulher do lar ao lado de Perseu, como se o ser guerreira não pudesse conviver com ser esposa. O sentido ético apresentado tem seu viés patriarcal, religioso e tradicional e um tímido avanço: ela pelo menos lutou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar o cinema em sala de aula é sempre desafiador e, neste capítulo, pretendeu-se demonstrar um possível caminho metodológico: compreender a especificidade da fonte fílmica em sua linguagem própria, no contexto em que foi produzido e o tema representado na película. Para tanto as tendências históricas Monumental, Antiquária e Ética são eficazes para compreender como os filmes recepcionam um tempo passado a partir da lógica do presente. Extrair da fonte fílmica o conhecimento histórico demanda do professor uma pesquisa como historiador, ou parafraseando Rüsen, da Ciência Histórica, historicizando a fonte, analisando-a e estabelecendo relações entre presente e passado e, por sua vez, entre passado e presente. Em seu caráter monumental os filmes podem dizer muito sobre o período retratado: há uma aura de decadência ou de riqueza? O filme é sombrio, bem iluminado ou possui um filtro amarelo? A forma de se retratar a sociedade revela muito sobre a concepção que se tem dela.

Por sua vez, a História Antiquária reforça a todo momento a ilusão de realidade projetada pelo cinema: aquele é um outro tempo histórico em determinada época. Se há um uso racional ou exagerado, historicamente correto ou confuso entre vários grupos sociais, deve ser um dos questionamentos do professor-pesquisador.

Por fim, a História Ético-Crítica une as anteriores e promove uma leitura sobre o tempo histórico: cíclico, teleológico, espiralado, ideia de progresso, esperança no futuro passado, visão religiosa, cristã entre outras. Compreender como se conjugam nas relações entre cinema e história pode ser um rico caminho para o Ensino de História com Cinema levando ao conhecimento histórico crítico.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino.** História, São Paulo, v. 22, n. 1, 2003, p. 183-193.

BARON, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. **A Teoria da História de Jörn Rüsen entra a Modernidade e a Pós-Modernidade: uma contribuição à didática da história.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n.3, p.991-1008, set./dez. 2012.

BELCHIOR, Ygor Klain. **Por uma História Antiga que promovam a dignidade humana: um ensaio/provocação.** Brathair, v. 21, n. 1, 2021, p. 92-106.

BURGOYNE, Robert. **The Hollywood Historical Film.** Series: New approaches to film genre. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

- DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Movimento** (Cinema 1). Trad. Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 143p.
- FÚRIA de Titãs**. Direção: Louis Leterrier. Roteiro: Travis Beacham, Phil Hay e Matt Manfredi. Burbank, Califórnia: Warner Bros; Legendary Entertainment, 2010. 106 min., son., color.
- KORNIS, Mônica Almeida. **História e Cinema: um debate metodológico**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p.237-250.
- MORSON, Gary Saul; EMERSON, Carly. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- MOERBECK, Guilherme. **História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica**. Rev. História Hoje, v. 7, n 13, 2018, p. 225-247.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.
- NAPOLITANO, Marcos. Fontes Audiovisuais. A história depois do papel. In.: PINSKY, Carla (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p.235-289.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Considerações Intempestivas**. Trad. Lemos de Azevedo. Lisboa: Presença/São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- NOGUEIRA, Abner Alexandre. **Visões em Fúrias: a construção das narrativas históricas fílmicas em Fúria de Titãs (1981 e 2010)**. Curitiba: Editora CRV, 2022a.
- NÓVOA, Jorge. **Apologia da relação cinema-história**. Olho da História. Salvador: UFBA, n. 1, nov. 1995. <http://www.olhodahistoria.ufba.br/01apolog.html> Data de acesso: 11/07/2013.
- NÓVOA, Jorge. **Imagens, imaginário e representações da história a partir do filme Gladiador**. In: Projeto História. São Paulo: EDUSP, 2000.
- OLIVEIRA; ARAÚJO; ALBUQUERQUE. **Luz, câmera, ação: práticas de professores de História com o cinema na sala de aula**. Educação: Santa Maria, v.26, 2021, p. 3-18.
- RICHARDS, Olly. **Exclusive: New Incredible Hulk Pics. Edward Norton is not Happy**. Empire, Londres, 27 feb. 2008. Disponível em: <https://www.empireonline.com/movies/news/exclusive-new-incredible-hulk-pics/>. Acessado em: 22 fev. 2020
- ROSENSTONE, Robert. **História em imagens, história em palavras: reflexões sobre as possibilidades de plasmar a história em imagens**. O olho da história, Salvador, v.1, n.5, p. 1-12, 1997.

ROSENSTONE, Robert A. **A História nos Filmes, os Filmes na História**. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 264p.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história v.1: fundamentos da ciência histórica**. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. 194p.

RYAN, Mike. Louis Leterrier, 'Now You See Me' Director, On The Problems With 'The Incredible Hulk' And 'Clash Of The Titans': Director Admits 3D Was 'Gimmick To Steal Money From The Audience'. **Huffpost**, 28 mai. 2013. Disponível em: https://www.huffpost.com/entry/louis-leterrier-now-you-see-me_n_3333311. Acesso em: 12 dez 2023

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cultura Histórica e Cultura Escolar. Diálogos a partir da Educação Histórica**. História Revista, Goiânia, v.17, n.1, p. 91-104, jan.jun. 2012.

SCHVARZMAN, Sheila. **As encenações da História**, História, São Paulo, 22 n 1, p. 165-182 2003 <http://www.scielo.br/pdf/his/v22n1/v22n1a07.pdf> data de acesso: 19/07/2013.

SMITH, Nigel M. Gemma Arterton On Life After James Bond, the 'Clash of the Titans' Nightmare and Why She's a 'Quite a Sexual Person': Gemma Arterton On Life After James Bond, the 'Clash of the Titans' Nightmare and Why She's a 'Quite a Sexual Person'. **Variety**, Los Angeles, 27 jun. 2013. Disponível em: <https://www.indiewire.com/features/general/gemma-arterton-on-life-after-james-bondthe-clash-of-the-titans-nightmare-and-why-shes-a-quite-a-sexual-person-37263/>. Acesso em: 12 dez 2023.

TACLA, Adriene Baron. **Pesquisa e ensino de História Antiga: para quê?** Outros tempos, v. 16, n. 18, 2019, p. 146-161.

VERNANT, Jean-Pierre (dir.). **O Homem Grego**. Editora Presença: Lisboa, 1993.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e Pensamento Entre os Gregos: estudos de psicologia histórica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. **As Origens do Pensamento Grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VEYNE, Paul. **Acreditavam os Gregos nos seus Mitos?** Lisboa: Edições 70, Editions du Seuil, 1983.

WAYLAND, Sara. **Director Louis Leterrier Interview Clash of the Titans**. Collider, Los Angeles, 28 mar. 2010. Disponível em: <https://collider.com/director-louis-leterrier-interview-clash-of-the-titans/>. Acesso em 22 fev. 2020

WEINTRAUB, Steve. **Director Louis Leterrier on set Interview Clash of the Titans**. Collider, Los Angeles, 18 fev. 2010b. Disponível em: <https://collider.com/director-louis-leterrier-on-set-interview-clash-of-the-titans/>. Acesso em 11 dez. 2023.

OLHARES ENTRE AS F[R]ESTAS DO FESTIVAL FOLCLÓRICO DE PARINTINS – O JULGADOR E O ESPECTADOR (2022-2023)

Carlos Carvalho da Silva

UMA ANÁLISE DE MÚLTIPLOS OLHARES

O *Festival Folclórico de Parintins* desperta sentimentos e interesses em torno de uma celebração anual. Atrai milhares de pessoas para a Ilha da Magia¹, mesmo quando localizada cerca de 360 Km de distância de Manaus. Parintins abriga uma festividade de alcance mundial, que acontece durante os três últimos dias do mês de junho. Disputam no Bumbódromo, uma arena construída em 1988 com capacidade de aproximadamente 25 mil espectadores², onde duas associações folclóricas, que dividem paixões, opiniões e antigas rivalidades, dramatizam performances a partir de uma temática, subdividida em três partes. De um lado, o boi negro com a estrela na testa, o Caprichoso, do outro, o boi branco com o coração na testa, o Garantido³. Suas cores, respectivamente, o azul e branco e o vermelho e branco representam, além das cores das Associações Folclóricas, as delimitações dos espaços públicos e privados pela identificação de seus torcedores, em ruas, nas casas e nos comércios. Inegavelmente, o *Festival Folclórico de Parintins* desperta também, no campo da literatura acadêmica, uma ampla e diversificada produção textual, ao se examinarem os diversos contornos da festividade. Pois, como cita Carlos Rodrigues Brandão, em *A cultura na rua* (1989, p. 18), *a festa é uma fala, uma memória e uma mensagem*, comprovando que o festival dos bois-bumbás existe para ser lembrado, no intuito de restabelecimento dos laços afetivos e até mesmo na manutenção dos conflitos entre os brincantes.

De uma prática cultural e festiva do passado, quando os embates entre os grupos brincantes se encontravam *na rua ou tentando adentrar no seu território* (Monteverde,

¹ Epíteto dado pelo caráter encantador do evento.

² A capacidade do Bumbódromo foi coletada na Secretaria de Cultura e economia criativa do estado do Amazonas. Disponível em: <https://cultura.am.gov.br/espacos-culturais/centros-culturais/centro-cultural-de-parintins-bumbodromo/> Acesso em: 23 de fevereiro de 2024. Segundo o portal Festival de Parintins 2024, a quantidade de público pagante é de 4.516. Disponível em: <https://www.festivaldeparintins.com.br/bumbodromo-dispoe-de-4-516-lugares-para-setores-privados/> . Acesso em: 23 de fevereiro de 2024.

³ Com a finalidade de mostrar imparcialidade no texto, ao citar as associações folclóricas, coloquei em ordem alfabética.

2021)⁴, até chegar no mundo contemporâneo da disputa no Bumbódromo. A dinâmica da festividade, por consequência, proporciona múltiplos saberes, pelo estímulo de criação de um vasto repertório textual e audiovisual, como o projeto *Hoje tem festa de boi – mapeamento das tradicionais disputas folclóricas bovinas em todo estado do Amazonas* (2020). O projeto, composto por uma equipe multidisciplinar, organizou um levantamento sobre as festividades folclóricas e referências bibliográficas com os temas “boi-bumbá”, “cultura” e “folclore” na Amazônia. Foram listados, até o lançamento do projeto, 225 publicações, divididas em artigos científicos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso, reportagens, livros e produção audiovisual.

O levantamento realizado pelo projeto comprova não apenas a dimensão dos múltiplos olhares para a região amazônica, mas a importância educacional dos festivais, proporcionando a democratização dos saberes produzidos. Contudo, ciente da grandiosidade dos materiais produzidos, não será nosso intuito analisá-los, tão pouco aprofundar na historicidade do *Festival Folclórico de Parintins*⁵. Cito os exemplos com objetivo de demonstrar como os fluxos e refluxos de caráter pedagógico têm alcance em diversos estados brasileiros, sendo, inclusive, utilizados pelos jurados selecionados para o Festival Folclórico de Parintins como suporte de entendimento e de apoio para função de julgadores.

Trato o artigo como mais uma possibilidade de reflexão sobre o papel do olhar do estrangeiro⁶, afastado dos conflitos existentes dos brincantes dos bois-bumbás, mas, ao mesmo tempo, realizando um mergulho antropológico na cultura e nos hábitos da população de Parintins. Segundo Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2007, p. 18), a linguagem usada pelo *Festival Folclórico de Parintins dramatiza e revela tensões e contradições do mundo social* dentro e fora dos espaços de convívio dos brincantes e dos agentes internos e externos da festividade. Por este motivo, escrevo ora na posição da primeira pessoa, no relato das tensões e contradições nas experiências vividas, ora no

⁴ Em 2021, foi lançado um documentário com título *Revelando a fábrica de sonhos do Festival de Parintins*, apresentando os saberes artísticos da cultura parintinense, por meio de entrevistas coletadas por brincantes do Caprichoso e Garantido. Disponível em: https://youtu.be/w_9NyU8VjTI?si=TfQfQPgBam9wmL7G. Acesso em: 07 de março de 2024.

⁵ Entre a diversidade dos estudos sobre o Festival Folclórico de Parintins, tenho como fontes Sérgio Ivan Gil Braga, em *Os bois-bumbás de Parintins* (2002); Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti, com *O boi-bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa* (2000), *Tema e variantes do mito: sobre a morte e a ressurreição do boi* (2006) e *Brincando de boi: antropologia dos Bois-Bumbá de Parintins, Amazonas*. In *Ciência Hoje*. Revista de divulgação da SBPC, vol. 40, agosto de 2007, p. 18-25.

⁶ Gilberto Velho, no capítulo *Observando o familiar*. In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 7 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004, considera, como premissa inicial de um pesquisador o distanciamento que “garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho” (2004, p. 123). Portanto, utilizo o termo “olhar do estrangeiro” ou “olhar estrangeiro”, para predizer que o festival e os bois-bumbás serão observados a partir do cotidiano e hábitos dos brincantes, sem influências dos fatores internos ou externos que cercam a festividade.

coletivo, pela decodificação das múltiplas vozes existentes no festival. Atento à (re)leitura sistematizada nos capítulos, artigos e parágrafos do *Regulamento do Festival Folclórico de Parintins*, assim como nas notas e justificativas dos jurados para, posteriormente, relacionar com os diferentes olhares dos agentes internos e externos do Festival, com foco nos *fluxos culturais que interagem ou se misturam permanentemente* (Nogueira, 2014, p. 18) durante a festividade.

OBSERVANDO O FAMILIAR

Ao longo da minha trajetória⁷ como um profissional do carnaval (desde 1998) e como julgador dos desfiles carnavalescos no Rio de Janeiro - em Niterói e Vitória⁸ traço parâmetros de avaliações em conformidade às regras dos diversos regulamentos, aprimorando minhas competências e habilidades como julgador. Contudo, no ano de 2022, como membro do corpo de jurados do 55^o Festival Folclórico de Parintins, atuante do bloco artístico⁹ –, foram possibilitados olhares aprimorados para a função de julgador, que antes observava os desfiles carnavalescos em cortejo. As aproximações do ato de julgar, do carnaval e festival folclórico dos bois-bumbás, ou, como cita João Gustavo Melo (2022), dos *entrecruzamentos*, contribuíram para um olhar distanciado e isento de paixões, assumindo um *comportamento de juiz [es], devendo primar pela isenção e procurando agir com sabedoria, imparcialidade e justiça, aplicando fielmente [o] regulamento* (Parintins, 2022).

Geralmente, o olhar do estrangeiro recorre nas fontes acadêmicas, nas informações trocadas pelas redes sociais ou pelas informações encontradas na *internet*, para construir seu repertório acerca da festividade. Transforma-se num olhar construído: com foco nas formulações dos outros, nas interpretações individuais, muitas vezes distantes das realidades dos atores e habitantes da cidade. Baseado nas diversas fontes disponíveis que esclarecem os contornos que caracterizam o festival, cabem outras análises das características da estrutura social, cultural e artística de Parintins, evitando um falso entendimento do que é visto ou julgado com base apenas nas produções acadêmicas. Reforço dizer da necessidade de vivenciar¹⁰ *in loco*, por meio do contato com os sujeitos que

⁷ Para Gilberto Velho, em *Mediação, cultura e política* (2001, p. 9), a trajetória de um sujeito contribui para no processo de mediação a partir das interações entre os diversos grupos que transita.

⁸ Minha atuação como jurado, iniciou no carnaval do município de Niterói/RJ em 2018. Posteriormente, nos desfiles da escola de samba dos grupos C e D, de 2020 a 2022 no Rio de Janeiro. No carnaval de Vitória/ES em 2022. Além dos carnavais de maquete e virtual, de 2021 a 2023. Em 2023, julgando os Bois Mirins e as Quadrilhas Juninas, em Parintins.

⁹ Os blocos são divididos, respectivamente, em A- musical, B- cênico/coreográfico e C- artístico. O edital encontra-se disponível em: <https://files.parintins.am.gov.br/documents/103992.pdf>. Último acesso em: 20 de outubro de 2023.

¹⁰ Walter Benjamin aponta em *Experiência e pobreza*. In: *Magia e técnica, arte e política* (1987, p. 114-119), que o compartilhamento das experiências se torna uma responsabilidade daqueles vivenciaram ações do cotidiano.

dialogam com a dinâmica da cidade e do festival, no intuito de ampliar as vozes que mantêm as experiências por meio dos diversos saberes sociais, culturais e artísticos presentes no *Festival Folclórico de Parintins*.

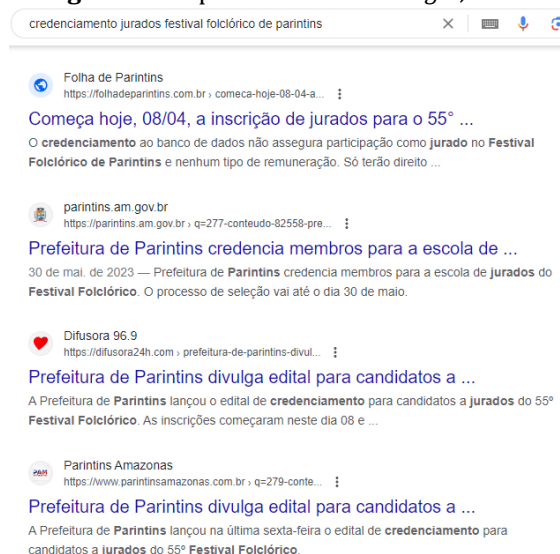
No entanto, o olhar do estrangeiro em 2022 foi construído com as referências externas e do contato com *Regulamento do Festival Folclórico de Parintins*. Posteriormente a seleção de jurados que aconteceu no mês de abril de 2022 e após a chegada em Parintins, foi realizado um encontro com os representantes das Associações Folclóricas de Bois-Bumbás e da prefeitura para esclarecimentos do regulamento. Contudo, cabe explicar que o processo de seleção do corpo de jurados como ponto de partida da construção dos personagens que convergem a atenção dos bois-bumbás, da imprensa e dos espectadores. O edital de *Credenciamento de candidatos a jurados do Festival Folclórico de Parintins*¹¹ torna-se público via publicação no *Diário Oficial do Município de Parintins*¹² e é compartilhado entre as instituições públicas, por onde o perfil dos candidatos estão localizados, como Universidades Federais e instituições culturais, uma forma de democratizar o certame. Bem como torna-se descentralizado o certame, pela divulgação em mídias sociais e pela imprensa da região amazônica, o que dá à divulgação do edital uma dimensão maior e mais ampla. Como exemplo, a divulgação pode ser encontrada no *site* de busca (Figura 1):

O ato de repassar a diante, transforma a vivência em experiência e, consequentemente, um significado para quem não realiza a ação.

¹¹ Segundo o edital de credenciamento (2022, p. 3) fica vedada a participação de *pessoa física e/ou residente e domiciliada na região norte do Brasil*. Compreendo a proibição como uma forma de imparcialidade dos jurados selecionados. Uma vez que, na região norte existe uma variedade de festividades folclóricas, onde os profissionais dos bois-bumbás de Parintins atuam como brincantes ou torcedores.

¹² Para efeito da elaboração do edital e sua publicação, existe uma lógica dentro da indústria cultural (Adorno, 2002, p. 8-9), na qual a parte administrativa do município deve manter o controle dos processos que antecedem as apresentações. Vale ressaltar que as associações, agremiações, fundações, ou quaisquer instituições sem fins lucrativos, estão localizadas no terceiro setor da sociedade. Tais categorias dependem das políticas públicas do primeiro setor – autarquias nas esferas municipal, estadual e federal - para aprovação de leis de renúncias fiscais e do segundo setor – empresas privadas – como patrocinadoras que estimulam atividades que beneficiam a população.

Figura 1 – Captura de tela do Google, 2023



Fonte: Sistema de busca Google.

Entre os capítulos do edital, os candidatos ficam cientes sobre a inscrição ocorre em *plena concordância com [seus] termos* (Parintins, 2022), para que não exista discordâncias posteriores. Anexo ao edital, existe a ficha de inscrição, onde o candidato escolhe o bloco de julgamento de acordo com sua formação exigida no edital. Os blocos são divididos em três, especificados pelos Itens¹³ de julgamento, com as respectivas áreas de conhecimento *exigido* (grifo meu), conforme a Figura 2:

Figura 2 – Separação dos blocos julgados.

BLOCO DE JULGAMENTO	ITENS DE JULGAMENTO	AREA DE CONHECIMENTO EXIGIDA
(A) COMUM/ MUSICAL	01- APRESENTADOR 02- LEVANTADOR DE TOADAS 03- BATUCADA OU MARUJADA 06- AMO DO BOI 19- GALERA 11- TOADA (LETRA E MÚSICA) 21-ORGANIZAÇÃO DO CONJUNTO FOLCLÓRICO	MÚSICO/COMPOSITOR/MAESTRO/ MUSICÓLOGO/FOLCLORISTA/ COMUNICÓLOGO (COM EXPERIÊNCIA EM CULTURA POPULAR)
(B) CÊNICO/ COREOGRAFICO	5- PORTA-ESTANDARTE 7- SINHAZINHA DA FAZENDA 8- RAINHA DO FOLCLORE 9- CUNHA-PORANGA 12- PAJÉ 10- BOI-BUMBÁ (EVOLUÇÃO) 20- COREOGRAFIA	TEATRÓLOGOS/COREÓGRAFOS/ FOLCLORISTAS E FIGURINISTAS (COM EXPERIÊNCIA EM CULTURA POPULAR)
(C) ARTÍSTICO	4 – RITUAL INDÍGENA 13 – TRIBOS INDÍGENAS 14 – TUXAÚAS 15 – FIGURA TÍPICA REGIONAL 16- ALEGORIA 17 – LENDA AMAZÔNICA 18 - VAQUEIRADA	ARTISTAS PLÁSTICOS/ ETNÓLOGOS/ CENÓGRAFOS/ ANTROPÓLOGOS/ FOLCLORISTAS/ DESIGNERS E ARQUITETOS (COM EXPERIÊNCIA EM CULTURA POPULAR)

Fonte: Edital de Credenciamento de Jurados. Prefeitura Mun. de Parintins, 2022, p. 4-5.

¹³ Os Itens, para o *Festival Folclórico de Parintins*, são as apresentações individuais ou coletivas para jurados e galera (torcedores). Por respeito aos brincantes, faço uso da grafia em maiúsculo.

Existem duas possibilidades de um candidato ser escolhido: a primeira ter a formação acadêmica e experiência comprovadas na área correlata ao bloco de julgamento, com o envio do currículo *Lattes*, e a segunda forma, pelo notório saber, com envio do currículo *Vitae* e apresentação dos documentos comprobatórios das atividades relacionadas. Fica sob responsabilidade da Comissão de Jurados, composta por um servidor municipal, nomeado pela Prefeitura Municipal de Parintins, o recebimento e análise dos currículos, além do contato com os futuros credenciados, repassando as demais informações até a conclusão do certame. Após esta primeira etapa, os selecionados assinam o Termo de Ciência (Anexo V), no *Regulamento do Festival Folclórico de Parintins* (2022), em que cada jurado atesta *estar de acordo com as funções [...] imputadas para efeito de julgamento*, no desempenho das funções como um juiz, “primando e procurando agir com sabedoria, imparcialidade e justiça, aplicando fielmente este [o] regulamento” (Idem, p. 5).

Indubitavelmente, os jurados selecionados, cientes de suas funções descritas no regulamento, devem priorizar seus olhares atentos para as apresentações, pois, consoante com a declaração do presidente do Conselho de Artes do Boi Caprichoso, Ericky Nakanome, *o boi é feito para os jurados* (2014 *apud* Nogueira, 2014, p. 255). Evitando um julgamento influenciado pelo calor da emoção das apresentações, pelas cores e galeras das associações folclóricas de bois-bumbás, além das percepções dos agentes internos e externos. No pequeno vídeo produzido pelo portal *A Crítica*, com o título *Um outro olhar*, sintetiza-se, por meio dos vídeos e legendas, a importância dos olhares atentos dos jurados, *enquanto toda a imprensa nacional e internacional, apontava suas câmeras para a arena, o portal A Crítica registrava as reações dos jurados* (Portal A Crítica, 2022). Perceber as diferentes reações ao longo das apresentações dos bois-bumbás, já que os jurados não são impedidos de demonstrarem suas reações e emoções, desde que usem o bom senso e de forma comedida, pois *são livres para dançar e se manifestar como quiserem*. Vale destacar que o fato de manifestar qualquer tipo de emoção não faz do jurado um torcedor de uma associação folclórica ou que ele realize um julgamento carregado de parcialidade.¹⁴

Já nas suas respectivas cabines, os jurados devem seguir o impedimento de *contatar com os dirigentes das Associações [Folclóricas] concorrentes, com autoridades públicas, ressaltando os fiscais das Associações Folclóricas habilitados e a Coordenação dos Jurados* (Parintins, 2022). Detecto, pela vivência da função e apoiado pelo regulamento, uma

¹⁴ Uso a dinâmica do carnaval ou dos entrecruzamentos, de João Gustavo Melo (2022), colocando no lugar dos itens julgados do Festival de Parintins, os segmentos de uma escola de samba. Merecedores de respeito e reverência, fazem parte das tradições carnavalescas, mesmo quando reinventadas ao longo do tempo. A porta-bandeira, que carrega o pavilhão da agremiação; as baianas que representam a ancestralidade; a bateria, como o coração da escola de samba e sem deixar de citar a Velha Guarda, grãos e detentores da historicidade do pavilhão.

seriedade por parte dos servidores nomeados pela Prefeitura Municipal de Parintins e das Associações Folclóricas Caprichoso e Garantido, pelo respeito e atenção com os julgadores, durante o exercício das funções.

O OLHAR DO ESTRANGEIRO

Quando afirmo que o *Festival Folclórico de Parintins* desperta múltiplos olhares de um único indivíduo, refiro-me à percepção das distintas realidades do município e, paralelamente, pelo estímulo provocado por meio das representações visuais, estéticas e musicais na arena pelos bois-bumbás, durante as três noites de apresentações. Temos então, uma Parintins construída pelo imaginário amazônico (Nogueira, 2014), por meio do espetáculo que reúne milhares de pessoas dentro e fora do Bumbódromo; dos grandes murais pintados e das casas enfeitadas com as cores de sua associação folclórica. Isto tudo esconde uma Parintins das ruas cortadas por pequenas valas e da falta de saneamento básico, do lixo acumulado ao céu aberto¹⁵, entre outras dificuldades dos parintinenses.

Sabe-se então, sob a ótica de Wilson Nogueira (2014), que o imaginário amazônico é a construção de uma realidade, mesmo quando diferente do que ela representa. Deste jeito, o estrangeiro, diante de tantas imagens que circulam pela ilha de Tupinambarana, não enxerga a realidade do cotidiano dos habitantes e constrói as suas próprias percepções. Camuflados entre a multidão que transitam pelas ruas, as pequenas e extensas valas ficam quietas, cumprindo o seu papel ou servindo de um pequeno obstáculo ao transeunte. O olhar do estrangeiro, em 2022, não teve a oportunidade de assistir de perto a realidade vivida de seus habitantes, tão pouco de criar experiências por intermédio das oralidades [e memórias] de seu povo, de sentir seus cheiros e perceber como os distintos grupos sociais se relacionam com a cidade e a festividade.

Encarei a função de jurado ciente das múltiplas vozes que construíram o **meu**¹⁶ imaginário amazônico. Devo dizer que, a partir de 2004, meu conhecimento da dinâmica do Festival recebeu as primeiras camadas ao trabalhar nos barracões das escolas de samba do Rio de Janeiro com profissionais de alegorias de Parintins. As oralidades, histórias e explicações desempenharam um papel pedagógico, ao explanarem como funcionavam a

¹⁵ Na reportagem, *Estudo do governo do Amazonas recomenda "intervenção técnica imediata" na água consumida em Parintins*, detalha-se como os problemas de falta de saneamento provocam uma crise nos reservatórios de água do município. Um dos fatores está na ausência de um sistema de coleta e tratamento dos esgotos domésticos, eventualmente despejados e contaminando as águas. Disponível em: <https://jornalismoparintins.com.br/noticia/518/estudo-do-governo-do-amazonas-recomenda-lintervencao-tecnica-imediata-na-agua-consumida-em-parintins> . Acesso em: 10 de março de 2024.

¹⁶ Grifo meu. Levo em consideração que cada indivíduo é capaz de vislumbrar imaginações transformadas em realidade.

estrutura organizacional e artística do *Festival Folclórico de Parintins* e, consequentemente, a dinâmica de apresentações dos bois-bumbás. Ao mesmo tempo, acompanhava pelas transmissões televisionadas as edições dos anos anteriores. Com o passar do tempo, outras fontes, como os textos acadêmicos, ampliaram o meu entendimento e estimularam reflexões acerca da festividade. No entanto, somente *in loco* descobri as realidades vividas pela população, não reveladas pelas páginas dos livros, nas fotografias e/ou na transmissão pela televisão, constroem experiências que são compartilhadas.

Por outro lado, em 2023, como espectador, realizei um mergulho no cotidiano da cidade antes, durante e posteriormente dos/os/aos três dias de apresentações do festival e constatei o que Nogueira (2014, p. 17) aponta como a *apropriação do imaginário popular ou do folclore pelo mercado* cultural, ou o que Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2000, p. 1020) descreve como a “deturpação de uma autenticidade original”. Percebo que os múltiplos olhares ingeraram¹⁷ as tradições de rua ou de terreiro em apresentações espetacularizadas, gerenciadas pela indústria cultural, como da mesma forma aponta Guy Debord (2008, p. 4), em *A sociedade do espetáculo*, de uma festividade que relaciona os indivíduos, mediada pelas imagens dos itens que se apresentam em arena. Maria Laura Cavalcanti (2007, p. 20) esclarece que a brincadeira de boi, nas ruas e terreiros, que ocuparam tabladados de apresentação e, posteriormente a arena, *a tradicional rivalidade*¹⁸ *entre os bois passou a expressar-se através de uma padronização artística*, fomentando a sofisticação (Idem, p. 20) ou a *espetacularização* (Carvalho, 2010). Ou seja, as duas Parintins coexistentes surgem com a finalidade de reorganizar os múltiplos olhares do estrangeiro do passado representado pela tradição e do presente pela espetacularização.

Narro, como exemplo, a repetição da palavra tradição, durante as três noites de apresentação no ano de 2022 e 2023, pelos apresentadores dos bois-bumbás, nas letras das toadas e como reverberam nas vozes dos brincantes e agentes sociais e culturais das associações folclóricas. O “retumbar da tradição” despertou o interesse no entendimento sobre a sua utilização e repetição, dentro e fora da arena. *A priori*, entendo por tradição como os elementos culturais presentes em certos costumes – práticas culturais, herança de um passado - objetivam a preservação das memórias e fazeres socioculturais. Para Eric Hobsbawm, em *A invenção das tradições* (2014, p. 8-9), existe uma diferença entre a tradição e o costume, a partir do contato com as *constantes mudanças e inovações do mundo moderno*,

¹⁷ O termo ingerar para os parintinenses está relacionado à transformação dos seres em humanos ou vice-versa. Geralmente, usado quando alguém relacionar o poder de mudança.

¹⁸ Pela lógica do Festival Folclórico de Parintins, existe um conflito entre dois bois-bumbás que atravessa gerações. Para G. Simmel (1983), em *A natureza sociológica do conflito, o conflito como uma sociação*, atua como uma solução para os *dualismos divergentes*, modelando as suas concepções de existência.

provocando novas necessidades para a sociedade transformada enxergar as mudanças através do tempo e suas representações culturais e artísticas.

Em outras palavras, Hobsbawm (2014) dramatiza a diferença entre tradição e costume da seguinte forma – *costume é o que fazem os juízes; tradição (no caso, tradição inventada) é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais formais que cercam a substância, que é a ação no magistrado* (Idem, p. 9). Ou seja, conforme Hobsbawm (2014), encaro o costume como o ato que é preservado ao longo do tempo, já as tradições estão nos elementos físicos que constituem o ato, podendo ser inventadas ou reinventadas, de acordo com as diversas alterações da sociedade. Assim, aplico a diferenciação de costume e tradição no *Festival Folclórico de Parintins*, utilizando, como exemplo, a performance do Auto do Boi. O costume, dramatizado pelos Itens Boi-bumbá, Sinhazinha, Pai Francisco e Mãe Catirina¹⁹, Amo do Boi e o Pajé, é narrado por meio dos elementos que compõem a cena e reinventam²⁰ suas tradições.

No vídeo *Festival Folclórico de Parintins* (1991)²¹, o narrador acompanha toda a trajetória dos brincantes que atravessam o rio Amazonas até a chegada na Ilha de Magia. Ao longo do espetáculo, apresenta-se uma série de personagens que *em um desfile de luxo, humor e beleza*, como figuras engraçadas, vaqueiros, porta-bandeira, porta-estandarte, Tuxauas, tribos²² indígenas, *vinculadas à cultura e ao cotidiano dos parintinenses*. Alguns Itens apresentados no vídeo de 1991 não fazem mais parte das apresentações contemporâneas, como as “figuras engraçadas”, vaqueiros e porta-bandeira. Neste diapasão, a presença de Pai Francisco e Catirina, como “animadores da festa”, com os corpos pintados de preto também foram transmutados, principalmente a partir de 2019. Atualmente, o casal possui um papel determinante na representatividade dos corpos negros, muitas vezes silenciados nas edições anteriores²³.

Outras características são observadas ao longo das edições posteriores, como o vestido da Sinhazinha - que ganha volume na utilização de novos tecidos e aviamentos que

¹⁹ O Art. 42, do regulamento esclarece que *é obrigatória a apresentação das figuras 'Pai Francisco e Mãe Catirina'* nos espetáculos das três noites de apresentação, as quais não serão atribuídas notas.

²⁰ O que Hobsbawm (2014), trata como tradição inventada, interpreto como reinvenção da tradição. Uma vez que, anualmente, as temáticas são aletradas e as associações folclóricas, atentas as modificações da sociedade, alteram os formatos visuais e performances de seus itens.

²¹ Disponível em: https://youtu.be/F7Yz_G6Ouyo?si=OJEKITRi0u3bHuAl. Acesso em: 24 de mar. de 2024.

²² O Item Tribos Indígenas no *Festival Folclórico de Parintins* foi alterado em 2023 para Povos Indígenas. Mais uma consideração de como a dinâmica da sociedade altera a dinâmica da festividade. Neste sentido, a alteração se deu em respeito aos movimentos sociais indígenas.

²³ No artigo *Festa de um povo negro: protagonismo africano no Boi-Bumbá Garantido de Parintins* (2023), o professor Adan René Pereira da Silva analisa a presença das africanidades amazônicas no Boi-bumbá Garantido, transformando a festividade um instrumento pedagógico para os agentes internos e externos do *Festival Folclórico de Parintins*. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1395>. Acesso em: 24 de mar. de 2024.

chegam no mercado ou na confecção da indumentária de acordo com a temática apresentadas das três noites. Dentro da arena existe o elemento surpresa, com a troca de figurino e de performances com bailarinos. No Item Boi-bumbá, sua estrutura é modificada para melhor desempenho do *tripa*²⁴, utilizando matérias-primas que favoreçam a performance; soltam fumaça simulando a respiração do boi; as barras do boi com estampas e adereços de acordo com o subtema da noite de apresentação e assim por diante. Como declara o narrador do vídeo, “o que existe hoje, pode não existir amanhã. O que está acontecendo no mundo pode ser representado neste palco de sonhos e alucinações”. As mudanças que ocorrem nas apresentações dos bois-bumbás não ficam apenas no campo da rivalidade entre as associações, ao contrário, como descreve Roque Laraia, em *Cultura: um conceito antropológico* (2001), seguem uma cultura que é dinâmica, logo, o *Festival Folclórico de Parintins* torna-se igualmente dinâmico.

Os julgadores, ao mensurarem e justificarem suas notas, penalizando a ausência da tradição²⁵, reforçam o discurso oposto ao que ele significa. A tradição existe, todavia, diferentemente dos elementos visuais e performances do passado, as tradições reinventadas dialogam com o mundo contemporâneo. Encaro o debate como uma ponte no esclarecimento ao corpo de jurados olhares consoantes com os novos formatos reinventados das tradições do *Festival Folclórico de Parintins*. Os discursos de defesa da tradição impactam os olhares dos julgadores e, conseqüentemente, as notas e as justificativas. Dentro desta complexidade conceitual levada para a festividade, existe um outro aspecto preponderante não debatido nos livros e artigos sobre os bois-bumbás. Trata-se da formação de uma *cultura popular comercial* (Carvalho, 2010, p. 45) ou da *apropriação do imaginário popular ou do folclore pelo mercado* (Nogueira, 2014, p. 17), ou seja, o comercial e o mercado são capazes de reinventar tradições, alterar significados, dividir grupos e aumentar conflitos.

Entre estas camadas [re]inventadas, cito, como exemplo, a rivalidade entre as associações, a construção de uma arena, a criação de políticas públicas para financiamento do festival e, conseqüentemente, a entrada do mercado privado com seus financiadores, as transformações na sociedade contemporânea com pautas pujantes defendidas pelas associações folclóricas são alguns dos fatores que contribuem para as transformações dos bois-bumbás dentro do Bumbódromo.

²⁴ O Tripa é o personagem que dá vida ao objeto material boi-bumbá.

²⁵ A ausência da tradição defendida, geralmente, pelos saudosistas, pode ser explicada através dos relatos da pioneira nos estudos carnavalescos, a jornalista Eneida Moraes, em *História do carnaval carioca* (1987, p. 174). Eneida descreve o saudosismo e o pessimismo como dois grandes inimigos do carnaval, “empenhado em diminuí-lo ou liquidá-lo”.

O OLHAR INGERADO

Percebi, em 2023, por meio do contato direto com os habitantes da Ilha de Tupinambarana, com os representantes e brincantes dos bois-bumbás Caprichoso e Garantido, que a dinâmica do festival requer um olhar intercruzado nas formulações textuais, relativizando e decompondo as diversas vozes, que cercam a festividade e o imaginário amazônico. Utilizo a expressão “olhar ingerado”, por conta da percepção transformadora proporcionada pelos habitantes que convivem com as dualidades do real e do imaginado, da vida e da arte representada na arena durante os três dias. Das alegorias visuais e retóricas, com proporções gigantescas que atuam **como elemento[s] narrativo[s]** (Melo, 2022, p. 36).

Da mesma forma, busquei nas diversas vozes e nos diferenciados olhares, presentes ou não durante o festival, uma forma de interpretar os seus entendimentos. Foi aplicado como suporte da análise o regulamento dos jurados, enquanto os “critérios de votação” dos itens – seus méritos e elementos comparativos. Entre as vozes que não são transmitidas durante o festival, encontro de forma uníssona espectadores entrevistados via formulário digital²⁶. Entre os questionamentos apresentados no formulário, as respostas sobre o tema critério das notas e justificativas foram os seguintes:

Pessoa 1- “Os jurados deveriam ter mais tempo de contato com os bois, mas dias como se tem nos dias de hoje! Para que possam ter um maior contato e compreensão com o que irão julgar.”

Pessoa 2 – “Deveria haver uma apreciação no manual do julgador.”

Pessoa 3 – “As notas em algumas vezes parecem confusas e não correspondem ao que foi apresentado.”

Pessoa 4 – “Acredito que é necessário um maior esclarecimento aos jurados.”

Pessoa 5 – “Acho vagas, sem técnica e sem nexos.”

Pessoa 6 – “Precisa se profissionalizar. Fica tudo muito no subjetivo. Precisam de critérios mais claros e principalmente sobre o que despontua. O festival evoluiu muito, mas a forma de jogar [julgar] continuou a mesma, bem amadora.”

Pessoa 7 – “Que [as notas] sejam mais formais.”

Pessoa 8 – “Precisa haver uma reformulação no regulamento com a atualização dos conceitos dos itens isso refletiria nas notas de forma mais positiva.”

As sugestões mencionadas apontam uma preocupação do público em geral em relação à percepção das notas e justificativas dos jurados. As respostas apresentadas

²⁶ No ano de 2023, foi realizado uma pesquisa pelo formulário do *Google Forms*, de caráter investigativo, compartilhado em uma rede social. Através de amostras aleatórias, busquei a interpretação dos dados coletados. Por questões éticas, o formulário não exigiu a identificação dos participantes e foi dividido em dois blocos de perguntas. O primeiro bloco com idade, localidade e como acompanha o festival. O segundo bloco com perguntas relacionadas aos critérios de avaliação e das notas e justificativas dos jurados. Posteriormente, foram selecionados os formulários com as respostas similares e com conteúdo interpretativo para análise e uso.

expõem a necessidade de revisão nos critérios e méritos de julgamento, assim como uma aproximação dos jurados com as realidades vividas pelos habitantes de Parintins. Quando trato do regulamento dos jurados como o material pedagógico, refiro-me no entendimento dos *critérios mais claros e principalmente sobre o que despontua* (Pessoa 6, 2023), para evitar respostas *vagas, sem técnica e sem nexos* (Pessoa 5, 2023), como *vários espaços amplos muito vazios*²⁷ (Bloco B, 1ª noite).

Uma vez que os critérios de avaliação são bem definidos, justificativas como “cuidado com adereços caindo”; “alguns trechos da apresentação”; “trechos específicos”; “algumas coreografias”; “*Okey*. Boa, mas genérica”; “Penso que fica *over* a ideia”, perdem sentido ao não localizarem o tempo e espaço do decréscimo da nota. Cabe ressaltar que, em uma noite de apresentação, Itens como Coreografia, Alegorias e Toadas são repetidos pelo apresentador, portanto, há exatidão dos “trechos específicos” tornando o ato julgador aquém do esperado pelas Associações Folclóricas.

O Anexo IV do *Regulamento do Festival Folclórico de Parintins* (2002) que trata dos critérios de votação é um dispositivo de diversos questionamentos – internos e externos. Nele, há a relação dos 21 Itens julgados, com os seguintes tópicos: Definição, Méritos e Elementos Comparativos. Não obstante, antes de analisar os Itens e seus respectivos critérios, com relação às notas e justificativas, retorno à resposta de um dos entrevistados, quando propõe “*haver uma reformulação no regulamento com a atualização dos conceitos dos itens*” (grifo meu), impactando nas “notas de forma mais positiva.”

Para relacionar textualmente, utilizarei como suporte o *Manual do Julgador da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro*²⁸ (2024). A justificativa da utilização está no entrecruzamento das formas de julgamento entre o festival e o carnaval carioca. O manejo das informações serão suportes compreender como os critérios de votação podem ser melhor definidos.

²⁷ Em respeito aos colegas julgadores (2022 e 2023), pelo exercício da mesma função, não utilizarei nomes e os anos correspondentes. Assim como preservarei as Associações Folclóricas. A proposta de análise está focada no regulamento, no intuito de contribuir com a melhoria do Festival Folclórico de Bois-Bumbás de Parintins como um todo.

²⁸ O Manual do Julgador para o carnaval de 2024, encontra-se disponível em: <https://liesa.globo.com/downloads/carnaval/manual-do-julgador-2024.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

Figura 3 – Recorte dos critérios de votação – Festival Folclórico de Parintins

16 – ALEGORIAS

Artístico

DEFINIÇÃO: Estruturas artísticas que funcionam como suporte cenográfico para apresentação.

MÉRITOS: Beleza, criatividade e originalidade.

ELEMENTOS COMPARATIVOS: Acabamento, execução, funcionalidade, estética e porte.

Fonte: Regulamento do Festival Folclórico de Parintins, 2022. Acervo do autor.

Figura 4 – Recorte do Manual do Julgador – Carnaval Rio de Janeiro, 2024.

MANUAL DO JULGADOR - CARNAVAL / 2024	
QUESITO ALEGORIAS E ADEREÇOS	
Neste Quesito estão em julgamento as Alegorias (entendendo-se, como tal, qualquer elemento cenográfico que esteja sobre rodas, incluindo os tripés) e os Adereços (entendendo-se, como tal, qualquer elemento cenográfico que não esteja sobre rodas), exceto os utilizados para a realização das Comissões de Frente, que serão avaliados pelos julgadores daquele quesito.	
Para conceder notas de 9,0 a 10,0 pontos, o Julgador deverá considerar:	
o julgamento das alegorias e/ou dos adereços apresentados em cada um dos desfiles, de acordo com os roteiros fornecidos pelas respectivas Agremiações (Livro Abre-Alas).	
CONCEPÇÃO: (valor do sub-quesito: de 4,5 a 5,0 pontos)	
- a concepção e a adequação das Alegorias e dos Adereços ao Enredo que devem cumprir a função de representar as diversas partes do conteúdo desse Enredo; - a criatividade, mas devendo, necessariamente, possuir significado dentro do Enredo;	
REALIZAÇÃO: (valor do sub-quesito: de 4,5 a 5,0 pontos)	
- a impressão causada pelas formas e pelo entrosamento, utilização, exploração e distribuição de materiais e cores; - os acabamentos e cuidados na confecção e decoração, no que se refere ao resultado visual, inclusive das partes traseiras e geradores; - que os "destaques" e "figuras de composição", com suas respectivas fantasias, devem ser julgados como partes integrantes e complementares das Alegorias.	
Penalizar:	
- a exposição de pedaços de Fantasias, escadas, caixas, isopores ou qualquer outro tipo de objeto estranho ao significado das Alegorias e/ou Adereços apresentados em desfile; - a eventual passagem de geradores integrando as alegorias, sem que estejam embutidos ou decorados. - a falta, em desfile, de uma ou mais Alegorias e/ou adereços constantes no roteiro previamente fornecido pela Escola (Livro Abre-Alas).	
Não levar em consideração:	
- a inclusão de qualquer tipo de <i>merchandising</i> (explícito ou implícito) em Alegorias e/ou Adereços; - as quantidades de Alegorias e/ou tripés, no que se refere aos limites mínimo ou máximo fixadas pelo Regulamento; - o retorno e/ou retrocesso de Alegorias e/ou Adereços na pista, durante o desfile das respectivas Escolas; - questões inerentes a quaisquer outros Quesitos.	

Fonte: LIESA, 2024.

Embora, para as Escolas de Samba, a nota para o Quesito Alegoria seja fracionada em Concepção e Realização, as descrições podem ser usadas como guia de melhor entendimento para os julgadores na construção textual das justificativas. Percebo que o tópico “criatividade” como mérito para o Item Alegoria, torna-se mais subjetivo ao não estarem associados com os conhecimentos de cada jurado. Entendo a resposta do

entrevistado “que [as notas] sejam mais formais”, justamente pela ausência de uma objetividade com o uso de conceitos relacionados ao tópico julgado.

Fico no exemplo do Item Alegorias e dos Méritos “beleza, criatividade e originalidade” relacionados com a significação do elemento alegórico; o uso de signos; forma, volume e equilíbrio; os contrastes das cores; luzes e sombras que contribuem ou prejudicaram a visualização; a materialização das cenas através dos materiais escolhidos, acabamentos, entre outros. Em linhas gerais, os critérios de votação no *Regulamento do Festival Folclórico de Parintins* possuem características positivas enquanto sua estrutura. Os ajustes na Definição do Item e, principalmente, nos Méritos julgados, proporcionariam um direcionamento aos jurados, tornando as justificativas mais objetivas e condizentes com o espetáculo apresentado pelas Associações Folclóricas.

Cabe ressaltar que não basta a alteração ou ajuste do regulamento, os jurados selecionados precisam estar cientes que julgarão um espetáculo hiperdimensionado das práticas vividas e experienciadas pelos participantes e brincantes dos Bois-Bumbás. As tradições, hábitos e costumes dos Bois-Bumbás são encontrados no dia a dia dos agentes internos da festividade, não podendo ser exigidos nas justificativas. O antes e o depois das três noites de apresentações com os Bois de Arena, artistas, profissionais, brincantes e os habitantes de Parintins convivem com práticas socioculturais que traduzem o espírito coletivo e social das Associações Folclóricas dos Bois-Bumbá Caprichoso e Garantido.

CONCLUSÃO DE UM AUTO DO BOI

Ao final de qualquer artigo, os leitores aguardam por reflexões, apontamentos e considerações de uma pesquisa realizada. Costumo tratar uma conclusão como um convite para que outros pesquisadores ampliem o tema apresentado. Chamo essa conclusão de Auto em homenagem aos bois-bumbás de Parintins, com quem aprendo e descubro múltiplas camadas socioculturais através do olhar estrangeiro, do ex-jurado, pesquisador e espectador.

Desempenhar o papel de um julgador, diante de uma arena com aproximadamente 25 mil espectadores, câmeras, olhares e dois bois-bumbás na arena é uma função árdua. Mas confesso que o ato de pesquisar e escrever o artigo tornou-se gratificante e engrandecedor. Saber diferenciar a vivência de um jurado sem conhecer as práticas socioculturais de um município, com as experiências do espectador mergulhado nos costumes de Parintins compartilhadas foi reconhecer que o contato direto com os agentes internos do festival resulta em efeitos positivos.

Trato a conclusão como Auto, pela narrativa de ressurreição do boi, que parte e retorna, assim como o ciclo anual da festa. Sob esse aspecto, a conclusão se torna a primeira reflexão de diversas análises que necessitam ser aprofundadas nos anos posteriores. O Festival de Parintins produz anualmente uma espetacularização dos cotidianos, de fazeres e saberes artísticos e culturais do município e de todos imaginários Amazônicos.

Existem camadas a serem reveladas no hiperdimensionamento da festividade e das transformações dos bois-bumbás Caprichoso e Garantido na arena, seja na organização das apresentações ou nas percepções dos espectadores que acompanham dentro ou fora do Bumbódromo. Por esse motivo, a proposta de reflexão das vivências em 2022 e das experiências em 2023 do pesquisador das f[r]estas culturais ou do observador das pororocas festivas não finda por aqui. O Festival de Parintins é o fluxo e refluxo das águas do rio Amazonas e, por consequência, um grande agente sociocultural, capaz de transformar a cada ano, assim como as florestas, suas formas e regras, com o objetivo do povo continuar a brincar de boi.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Indústria, cultura e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

A CRÍTICA. **Um outro olhar**, 2022. Disponível em: <https://youtu.be/vnVKBtwx--k?si=6v6bUdhlZfBjdfVh>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas**. Volume 1. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CANAL BOI-BUMBÁ GARANTIDO. **Festival Folclórico de Parintins, 1991**. Disponível em: https://youtu.be/F7Yz_G6Ouyo?si=OJEKITRi0u3bHuAl. Acesso em: 24 mar. 2024.

CARVALHO, José Jorge. **Espetacularização e canibalização das culturas populares na América Latina**. *Revista Antropológicas*, ano 14, v. 21, p. 39-76, 2010.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiro de Castro. Brincando de boi: antropologia dos Bois-Bumbá de Parintins, Amazonas. **Ciência Hoje. Revista de Divulgação da SBPC**, vol. 40, agosto de 2007, p. 18-25.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiro de Castro. O boi-bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa. **História, Ciência e Saúde – Manguinhos**, vol. VI (suplemento), p. 1019-1046. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2000.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FESTIVAL DE PARINTINS. **Bumbódromo dispõe de 4.516 lugares para setores privados**. Amazonas, 2024. Disponível em: <https://www.festivaldeparintins.com.br/bumbodromo-dispoe-de-4-516-lugares-para-setores-privados/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JORNALISMO PARINTINS. **Estudo do governo do Amazonas recomenda “intervenção técnica imediata” na água consumida em Parintins**, 2023. Disponível em: <https://jornalismoparintins.com.br/noticia/518/estudo-do-governo-do-amazonas-recomenda-lintervencao-tecnica-imediata-na-agua-consumida-em-parintins>. Acesso em: 10 mar. 2024.

JÚNIOR DE SOUZA. **Revelando a fábrica de sonhos do Festival de Parintins**, 2021. Disponível em: https://youtu.be/w_9NyU8VjTI?si=TfQfQPgBam9wmL7G. Acesso em: 07 mar. 2024.

LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LIESA. **Manual do julgador**, 2024. Disponível em: <https://liesa.globo.com/downloads/carnaval/manual-do-julgador-2024.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MELO, João Gustavo. **Carnaval e boi-bumbá: entrecruzamentos alegóricos**. 1. ed. Nova Iguaçu, RJ: Carnavalize, 2022.

MORAES, Eneida. **História do carnaval carioca**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

NOGUEIRA, Wilson. **Boi-bumbá: imaginário e espetáculo na Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2014.

PREFEITURA DE PARINTINS. **Edital de credenciamento de jurados**, 2023. Disponível em: <https://files.parintins.am.gov.br/documents/103992.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SECRETARIA DE CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Capacidade do Bumbódromo**. Amazonas, s/d. Disponível em: <https://cultura.am.gov.br/espacos-culturais/centros-culturais/centro-cultural-de-parintins-bumbodromo/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SILVA, Adan René Pereira da Silva. Festa de um povo negro: protagonismo africano no Boi-Bumbá Garantido de Parintins. **Revista Foco**, v. 16, n. 3, p. 1-21, 2023.

SIMMEL, G. **A natureza sociológica do conflito**. In: SIMMEL, G.; MORAES FILHO, Evaristo (Orgs.). São Paulo: Ática, 1983.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. **Mediação, cultura e política**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

UM SERTÃO DE DISTÂNCIAS, AUSÊNCIAS E ESPERAS: EXPECTATIVAS DE MODERNIDADE NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Eudes Marciel Barros Guimarães

INTRODUÇÃO

Os olhos estão voltados para um espetáculo circense. Diante deles, o trapezista realiza manobras com vontade de perfeição. Cada movimento faz a plateia, em sua quase imobilidade, pulsar com o espetáculo. Olhemos o último quadro, conforme descreve um dos espectadores: “ele se equilibra só com a cabeça no varal de um trapézio [...] com uma facilidade tão invejável quanto perigosa” (Teixeira, 1919). Mas é na primeira figura que vemos o ponto alto do espetáculo: “apresenta-o equilibrando numa haste de ferro que termina num pequeno círculo. Assim nesta posição toca esquecidamente peças de violino” (Teixeira, 1919).

Figura 1 – Detalhes do cartão-postal enviado por Anísio Teixeira (Salvador) para sua irmã Celsina Teixeira (Caetité), em 1919.



Fonte: Arquivo Público Municipal de Caetité.

As imagens fazem parte de um cartão-postal enviado da capital da Bahia por Anísio Teixeira, na altura dos seus dezenove anos, para a sua irmã, Celsina, que vivia em Caetité, no sertão baiano, e mantinha uma coleção de postais. As percepções descritas acima, feitas a partir do que o jovem estudante escreveu no verso do postal, nos oferecem a possibilidade de imaginar as sensações provocadas pelo corpo em cena, na busca pelo equilíbrio e harmonia de movimentos perfeitamente controlados. A criança, que desafia as possibilidades do corpo e os limites do perigo, apresenta um espetáculo vibrante a uma

plateia inteira de espectadores prontos para se surpreender a cada gesto.

Segundo Bolognesi (2002, p. 2), “a transgressão do natural e a realização do impossível terminam sendo as características básicas do espetáculo circense”. No início do século XX, esse espetáculo se renova ao colocar em cena a potência e o vigor do corpo humano, o que também pode ser entendido como metáfora das potências transformadoras prometidas pela modernidade (Sevcenko, 1993). Além disso, no quadro simbólico do período, a infância como expressão de vigor remete ao imaginário republicano de um país com potencial para o novo, sem um passado de raízes profundas e, por isso, propícia à construção do futuro (Hansen, 2007, p. 32).

O estímulo das percepções provocadas pelo corpo em cena – que tem o trapezista como metonímia –, o vigor corporal como metáfora de ação e transformação e a infância como símbolo de um “país novo”, associado ao Brasil da Primeira República, conferem aspectos de um quadro da modernidade no início do século XX. Tendo isso em perspectiva, o objetivo deste texto consiste em abordar expectativas criadas entre habitantes de uma região do sertão da Bahia, mais especificamente na cidade de Caetité, diante das possibilidades de experimentar uma vida moderna.

Assim, desejos e enganos, esperanças e frustrações, projetos e possibilidades sólidas – como uma ferrovia e o aproveitamento agrícola –, que se desmancharam com o passar dos anos, serão abordados nas linhas seguintes. Nesse sentido, além de situar a análise nos quadros mais gerais da modernidade discutida por Gumbrecht (1998) e Bauman (1999), ensaia-se um diálogo com as interpretações históricas de Sevcenko (2003) acerca das transformações da linguagem, e com os escritos de Naxara (2009) sobre a representação do sertão. Para isso, um conjunto de diferentes fontes foram analisadas, desde cartões postais, cartas, livros, estudos científicos, relatos de viagem a matérias de jornais, em especial o jornal *A Penna* publicado entre 1897 e início dos anos 1940. A maior parte dessas fontes encontra-se no acervo do Arquivo Público Municipal de Caetité

UM SERTÃO DE DISTÂNCIAS

No cotidiano do sertão baiano, a vida era fortemente marcada pelos aspectos rurais (Pires, 2009). Contudo, as relações tecidas entre os moradores da cidade de Caetité, especialmente das famílias mais abastadas, com parentes e amigos dos grandes centros urbanos, possibilitaram trocas culturais significativas. Exemplo sintomático podemos observar num cartão-postal de 1922, remetido por outro membro da família Teixeira, de nome Oscar, à mesma irmã colecionadora de postais. Nele, o remetente anuncia “as mais notáveis coisas d’este pais e d’esta cidade. Nos quatro cantos você verá os modernos meios de transportes”. E, assim, também dá notícias da indústria de transportes: “Quanto ao aeroplano, a Europa ainda dá lições à América. Quanto aos automóveis basta dizer que dos

9.000.000 existentes no mundo, 8.000.000 estão nos Estados Unidos.” (Teixeira, 1920).

Era julho de 1920 e Oscar Teixeira encontrava-se em Nova York, de onde partiria para as cidades de Troy e Wilkinsburg com intenções de aperfeiçoar-se como engenheiro. Suas impressões da modernidade novaiorquina foram melhor definidas na primeira carta que ele enviou aos seus pais em Caetité. Nessa carta, escrita três dias depois de ter chegado ao porto da cidade, o estudante de engenharia assinala suas primeiras percepções:

No dia 18 pela manhã desembarquei n’esta grande cidade. O vapor chegou cedo. A primeira impressão não foi das melhores, o porto é feio e a cidade é baixa e plana. A falta de vegetação causa má impressão à chegada. Depois do desembarque e à medida que eu fui aproximando-me do centro, a impressão foi-se transformando. Beleza propriamente parece que não há aqui, há é muito o que admirar (Teixeira, 1920).

Um misto de expectativa e apreensão pode ser lido nas entrelinhas. Emerge, de escritos epistolares como esse, uma figura fundamental para entendermos os sentidos e os movimentos da modernidade que se configuraram após 1870, isto é, a partir do início da Revolução Científico-Tecnológica (Barracough, 1990). Trata-se da figura do observador que, segundo Crary (2012, p. 15), é “aquele que vê”, mas essa visão está imersa “em um determinado conjunto de possibilidades, estando inscrito em um sistema de convenções e restrições”.

Se a modernidade é marcada por uma “sequência de inovações”, tal como propõe Gumbrecht (1998), e se, na passagem para o século XIX, emerge um “observador de segunda ordem”, que se observa “no ato de observação” e, por isso mesmo, “torna-se inevitavelmente consciente de sua constituição corpórea [...] como uma condição complexa de sua própria percepção do mundo” (Gumbrecht, 1998, p. 13-14), parece interessante pontuar a posição desse observador que sai do sertão e experiencia as grandes cidades (no caso de Oscar, antes de partir para Nova York, ele morou em São Paulo). Mas quais as percepções de um observador que se encontrava à margem dessas transformações? Ou melhor, como aqueles que permaneceram no sertão percebiam a modernidade? Por certo, as notícias, as imagens e os objetos que chegavam do exterior mexiam com a imaginação e interferiram nas formas de conceber o lugar, o tempo e o modo de vida sertanejos.

Em Caetité, João Gumes, proprietário do jornal *A Penna*, tentava formar uma opinião pública acerca das transformações que deveriam ocorrer na cidade, como a reorganização da vida cotidiana – retirada de animais das ruas etc. – e a possibilidade da construção de uma linha ferroviária para atender a região. Associado a isso, a presença de fotógrafos e cinematógrafos dava uma pulsão nova no dinamismo costumeiro da região, além de médicos e cientistas que, entre uma e outra novidade, faziam projeções luminosas em palestras. As ideias de progresso e vida moderna eram insistentes nos textos do referido jornal:

Atualmente tendem todos os povos ao cosmopolitismo e, no *struggle for life* moderno, exige a civilização que procuraremos atingir, quanto possível, as fronteiras da ubiquidade. Estar em toda parte ao mesmo tempo, a toda a parte levar a sua atividade e o resultado do seu trabalho e das cogitações é a tendência do homem moderno. É insaciável a sua ambição de conhecer todos os segredos da natureza, de alcançar a maior soma de conhecimentos, de conquistar a maior riqueza material e a preponderância e de conseguir todos os meios assecutórios da saúde, do gozo e da realização dos seus desejos e aspirações por mais estranhos que pareçam (Gumes, 1914, p. 1).

No desejo de fazer da cidade um núcleo de força, um foco de mudanças e de uma atividade econômica forte, irradiando para todo o seu *hinterland* (Sevcenko, 2003, p.59), Caetité foi concebida, nas sucessivas edições desse jornal, como a principal e talvez única cidade que poderia ocupar essa posição. No entanto, esbarrava-se com as dificuldades cotidianas, com entraves, obstáculos e promessas mal cumpridas que frustravam essa expectativa:

Aqueles pontos do planeta onde o homem penetrou há séculos e que não estão presentemente ligados a esse movimento impetuoso que dia a dia mais se apressa, mais produz, mais consegue; aqueles remansos que têm por característico o imobilismo, insulados, em uma estagnação, podemos dizer, anacrônica, só podem recuar, apodrecidos, desorganizados tantos elementos de vida e progresso que são mal usados em um meio gasto a que só os processos modernos e a indefesa atividade podem revigorar aumentando as calorias, podemos assim dizer, e com elas multiplicando iterativamente as células do progresso (Gumes, 1914, p. 1).

Geralmente, os viajantes, especialmente os intelectuais-cientistas que percorreram o interior do Brasil entre o final do Império e início da República, confirmavam a visão preestabelecida em relação ao sertão: lugar de modo de vida rústico, de ritmo lento e monótono. Cabiam-lhes o mapeamento e o conhecimento que pudessem integrar e incorporar o sertão aos ideais de civilização e progresso (Lima, 1998).

No entanto, muitos deles se deparavam com um labirinto difícil de ser decifrado. Se o propósito não era insistir no desconhecimento, recorreriam às imagens de sertão como um lugar outro, contrário ao que conheciam, para daí instrumentalizar suas visões e análises, fortalecendo, assim, os principais paradigmas que há muito se faziam sentir: o sertão como um lugar de isolamento, onde o sertanejo é essencialmente natureza a ser dominado e controlado.

Já na época do movimento sanitarista, foram inseridos novos instrumentos de leitura, tais como: “o Brasil é ainda um vasto hospital”, conforme afirmou Miguel Pereira; e, ainda, “não nos iludamos, o ‘nosso sertão’ começa para os lados da Avenida”, nas palavras de Afrânio Peixoto (Hochman, 1998). Mesmo reivindicada a autenticidade do sertão e do sertanejo em letras e imagens, quase sempre as leituras levavam ao mesmo paradigma: um espaço abandonado, atrasado e de gente sem instrução.

Por outro lado, no interior do país, desejos de se aventurar pela natureza selvagem para operar transformações, no sentido de potencializar determinado espaço, expressavam-se desde o Império. A aventura de Teófilo Ottoni na região do Mucuri, em Minas Gerais, sinaliza esse desejo:

[...] nessa época [1952] pode-se afirmar que a aventura transformadora havia iniciado de fato, trilhas e caminhos surgiam em meio à selva virgem, engenheiros estudaram a topografia do vale e o leito dos rios. Planeja-se a melhor forma de se avançar com as forças transformadoras do progresso. Tudo devia ser pensado, os riscos avaliados, nada escaparia à régua e ao compasso da legião civilizatória desses novos aventureiros. O caráter épico que Ottoni sempre procurou dar à sua iniciativa seria peça fundamental em sua própria estratégia de legitimação (Araújo, 2007, p. 24).

Mesmo com a reorganização do discurso sobre o interior nacional no período republicano, a partir de acontecimentos como “Canudos”, e dos discursos de “nordestinização” marcados pela “periferização do Norte” (Bartelt, 2009), não cessaram as ideias de potencializar a natureza sertaneja, mas dessa vez ganhou destaque a ignorância dos habitantes locais. Entre 1906 e 1930, o engenheiro Agenor Augusto de Miranda trabalhou na expansão de linhas telegráficas pelo interior, experiência que resultou numa publicação tratando do rio São Francisco, em que lemos:

Na zona central do Brasil há vastas terras, sob clima ameno e que, conhecidas nas suas particularidades, poderão facilmente ser povoadas, especialmente pelo braço europeu, carente de trabalho, hábil para movimentar e valorizar nossas riquezas naturais, por cima das quais passa o nosso homem, por esse ou aquele motivo indiferente ou ignorante (Miranda, 1936, p. 13).

Permanece a ideia de riqueza natural passível ao esquadrinhamento, faltando a iniciativa e a habilidade do habitante do interior. Conforme aprendemos com Bauman (1999, p. 15), na modernidade, a natureza torna-se “algo que não deve ser deixado por sua própria conta – algo a ser dominado, subordinado, remodelado de forma a se reajustar às necessidades humanas”. O caráter de ordenamento da natureza expressava a sobreposição do homem, mas não do homem interiorano.

O ordenamento deveria começar pelas vias de comunicação, e nisso consistia o poder simbólico das ferrovias: “as vias férreas que ligam os Estados e caminham pelo interior, galgando as serras, transpondo os rios, conquistando para a civilização os sertões bravios, desertos e demandando as fronteiras” (Brasil, 1908, p. 5).

Acrescenta-se a essa ideia de progresso a velocidade e o encurtamento do tempo, que determinariam o domínio sobre a natureza. Nas palavras de João Gumes, impressas no editorial do *A Penna* em 10 de abril de 1914, “a estrada e os veículos aperfeiçoados têm sido os colaboradores mais importantes do atual progresso. [...] Desde que uma região não disponha desses dois elementos primordiais, todos os outros, que se lhes seguiriam fatalmente, não poderão ou não quererão ali penetrar” (Gumes, 1914, p. 1).

UM SERTÃO DE AUSÊNCIAS

Vários cientistas viajaram pelo interior baiano durante a Primeira República. Alguns deles estavam ligados aos trabalhos da Inspetoria de Obras Contra as Secas ou a institutos que mantinham projetos de estudos sobre regiões interioranas. Faltavam a esses viajantes coordenadas que lhes facilitassem os trajetos, uma vez que os mapas existentes, como assinalou o médico Tranquilino Torres, ligado ao Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, eram “organizados de oitiva, sem mesmo se ouvir aos habitantes do sertão, [continham] no que diz respeito à situação das localidades, rios e serras, erros deploráveis, dignos de severa corrigenda!” (Torres, 1895, p. 113).

Ainda no final da década de 1920, os erros insistiam e desorientavam cientistas: “manchas verdes, indicando matas ao lado do rio, que se encontram em mapas recentes, não têm razão de ser”; ou mesmo: “Para a viagem muni-me de um mapa na escala 1:1 milhão, publicado pelo Clube de Engenheiros Brasileiros; revelou-se quase de todo imprestável” (Quelle, 1929, p. 18). Diante disso, tais excursões mantinham características de aventura pelo desconhecido, sem que essa aventura pudesse propiciar o domínio moderno por meio do controle cartográfico:

Essas estradas escassamente povoadas, as fazendas e casas, estão sempre distantes que, durante horas seguidas, o viajante pode errar sertão a dentro, por regiões, não raro invias, intransitáveis, ou fechando-se por vezes, em estreitas e íngremes passagens sem encontrar uma habitação ou um vestígio de atividade humana (Silva, 1932, p. 173).

Logo se destacavam características de lentidão e marasmo, o avesso, portanto, da aventura moderna ressaltada, por exemplo, na experiência de Teófilo Ottoni em meados do século XIX. Mas, a propósito disso, é preciso notar uma mudança discursiva que ocorreu no início do século XX. Entre as décadas de 1910 e 1930, a cultura até então baseada na fala e no discurso dava lugar à ação, atribuindo um papel simbólico aos grandes centros urbanos e à mecanização. Trata-se de uma transformação que ganhou impulso desde a Revolução Científico-Tecnológica ou Segunda Revolução Industrial, marcada, em síntese, pelo surgimento, aperfeiçoamento e difusão de diversos elementos, técnicas e implementos.

Conforme Aprobato Filho (2009, p. 151), “numa dimensão mais ampla, as transformações das ciências e das tecnologias tiveram também impactos e efeitos incisivos não só sobre o ser humano, sua cultura, sociedade, política e economia, mas sobre todo o meio ambiente”. O espaço experimentado passou a ser significado pelas ausências, “significação que recobre, no limite, praticamente todo o país, de que resulta a construção de uma ideia de Brasil em que o regional é o não urbano e, de certa forma, onde tudo falta” (Naxara, 2009, p. 10).

Na contramão do discurso que conferia ao sertão a ideia de lugar onde tudo falta, o

jornal *A Penna* empenhou-se na defesa dos interesses da região, lutando contra um hipotético despovoamento devido à migração constante para terras paulistas. A palavra progresso era insistente nos enérgicos editoriais de João Gumes, que os assinou até 1930, ano de sua morte. Necessário dizer que, na época, acompanhar o progresso significava alinhar-se com os padrões e o ritmo da economia europeia, sendo que “a imagem do progresso – versão prática do conceito homólogo de civilização – se transforma na obsessão coletiva na nova burguesia” (Sevcenko, 2003, p. 42).

João Gumes tomava como espelho o progresso paulista, colocando em xeque as teses que lhe conferiam singularidade e desafiando as diferenciações das conjunturas geográficas: “Que nos deem a trama ferroviária de S. Paulo e a sua corrente imigratória e ver-se-á quanto vale a Bahia” (Gumes, 1913a, p. 1). Assim, ele acreditava que a ausência do progresso no interior baiano tinha sua razão na falta de aproveitamento dos diversos recursos e na falta de investimento na indústria agrícola:

Os nossos terrenos não são áridos. A Bahia possui extensas florestas [...], terrenos feracíssimos próprios para todas as culturas adoptadas em S. Paulo (todas, entenda-se bem) e mais algumas peculiares ao nosso clima. A tão falada seca consiste na má distribuição das chuvas pelo tempo e pelos lugares, em certos anos (Gumes, 1913a, p. 1).

Dentre a relação de produtos que poderiam ser aproveitados, Gumes destaca a “quantidade prodigiosa de peles” que estava nas mãos de estrangeiros – essas mesmas peles oriundas do sertão eram transformadas em objetos de uso que retornavam para serem vendidos a altos preços. De forma semelhante ocorria com a produção de algodão: “exportamos o nosso algodão para importarmos toda a sorte de tecidos desde o mais grosseiro até os mais finos”. E com a argila: “que riquíssimo depósito [...] possuímos! [...] E importamos toda a louça ordinária do nosso uso, mesmo de outras regiões do nosso próprio país” (Gumes, 1913b, p. 1).

Sobressai, nesse rol de esperanças e expectativas, quase que imediatamente atravessadas pela frustração, a relação entre o Estado e o território, especialmente os territórios mais longínquos associados ao sertão. Bartelt, ao analisar a passagem para a República, afirma que o Estado existia no sertão de forma virtual: “Certamente se manifestava como fator de poder, mas, na condição de Estado de assistência social e de direito, só aparecia na medida em que o discurso republicano reclamava validade para todo o território nacional” (Bartelt, 2009, p. 88).

Em Caetité, distante cerca de setecentos quilômetros da capital da Bahia e mais de dois mil quilômetros da capital federal, considerando as viagens pelo mar, os porta-vozes das expectativas de modernização sentiam a incomensurável distância do Estado em relação aos interesses regionais. Por isso, não deixavam de destacar as potencialidades econômicas ali diagnosticadas.

UM SERTÃO DE ESPERAS

O geógrafo alemão Otto Quelle, ao entrar em contato com as serranias centrais da Bahia, surpreendeu-se com alguns aspectos da agricultura. Embora na maior parte de seu relatório tenha ressaltado as extensas zonas improdutivas – com apenas pequenos roçados, o que revela um forte contraste com as zonas mais próximas do litoral –, fornece a seguinte informação:

Terra cultivada encontra-se na zona da serra Central da Bahia só em manchas; na maioria são roçadas. Interessante é o facto de haver-se desenvolvido no meio da região montanhosa, a Oeste de Minas de Contas, desde o pé do Valle até nas alturas, uma extensa zona, na qual com o auxílio de irrigação artificial se realiza vasta agricultura de açúcar, milho arroz, coqueiros, etc. Que eu saiba, é o único ponto na região montanhosa brasileira onde se encontra irrigação artificial (Quelle, 1929, p. 25).

Logo adiante, em nota, esclarece que “a irrigação artificial do Norte do Brasil, baseada no estabelecimento de grandes açudes, é de característicos completamente diversos” (Quelle, 1929, p. 26). As diversidades do extenso sertão baiano vão se revelando nas entrelinhas das fontes. Mesmo com a forte imagem que mensurava todo aquele espaço, significando-o como o contrário da civilização e, ao mesmo tempo, esvaziando-o de singularidades, algumas fontes revelam um quadro completamente diverso.

Como exemplo temos o relatório de Tranquilino Torres sobre o município de Condeúba, relativamente próxima a Caetité. Ainda que não fugisse dos paradigmas da época, que insistiam na imagem do sertanejo ignorante, e até mesmo na falta da minúcia e preparo técnico dos sertanistas, percebemos passagens como: “A indiferença, proposital ignorância pelos açudes artesanais, aproveitáveis nestas mesmas lagoas, algumas de extensão notável, tem levado os sertanistas a perda de grandes mananciais, que obteriam com pequena arte ou indústria.” (Torres, 1895, p. 110).

Insistentemente, o jornal *A Penna* publicou diversas matérias sobre as potencialidades sertanejas. Ao viajar pela Serra de Monte Alto, Gumes compôs um artigo falando das diversidades dos baixios e das serras, a riqueza da natureza e o que poderia ser extraído dela. Como entusiasta da “indústria agrícola”, assinalou:

Algodão, fumo, café, açúcar, aguardente, borracha [...]. Ora, é conhecidíssima a variedade da composição química, da altitude e da disposição do território d'esta zona. A região serrana, alta, úmida e fria é muito própria para a cultura das plantas tuberosas, do café, decertas leguminosas e da cana de açúcar, que encontram grande procura na região baixa, quente e seca das catingas que demoram entre os últimos contrafortes da serra e o S. Francisco e que são improprias a essas culturas (Gumes, 1913c, p. 1).

Pedro Celestino da Silva, em seu trabalho sobre Caetité no final da década de 1920, fez uma relação dos principais cultivos, destacando o algodão, a mandioca, o trigo, o arroz,

a cana, o fumo e o café. Mesmo ponderando a pouca produção, não deixa de compor um elogio à natureza e à sua uberdade:

Solo ubérrimo e apto para todo gênero de cultura, predominando nas catingas a indústria pastoril que medra admiravelmente, onde a lavoura é mais disseminada e a população mais densa; enquanto nos gerais abastecido de excelente água e coberto de ricas pastagens naturais, cultiva-se a cana, a mandioca, os cereais e o café que produz com vantagem, e será de futuro uma das boas fontes de riqueza do nosso sertão (Silva, 1932, p. 163).

No fim do século XIX, o “futuro” já era também anunciado por Tanquilino Torres. E o futuro estava latente no sertão, faltava elaborá-lo. Entre as riquezas que tomou nota, estavam as plantas produtoras de azeite, como a *Palma christi* que, “com pequeno capital se poderia considerar de primeira ordem”, e a mamona que, também “com pequeno capital, e plantio que não exige grande trabalho [...], grande renda adviria para o município, e também fortuna para os proprietários que fizessem disto um ramo de vida” (Torres, 1985, p. 118). No entanto, o primeiro ramo “jaz no seu estado primitivo, e de todo abandonado: bem raros, levados pela mão poderosa da necessidade, com a falta de recurso de meio mais pronto para satisfazê-la, fazem no pouco e de ruim qualidade”; quanto ao segundo, “[o lavrador] abandonou, como que por desprezo, este gênero de negócio” (Torres, 1985, p. 118).

Essas considerações fogem da imagem da seca evocadas sobre zonas de caatinga do sertão. Imagem que foi se revelando mais ao norte da Bahia, como a descreveu Otto Quelle numa de suas viagens:

Agradável não foi a viagem; só excepcionalmente encontramos água e até esta quase não se podia beber; depois da Várzea da Ema jaziam à beira do caminho cadáveres de mulas e bois; visivelmente eram vítimas da falta de nutrição de que padeciam todos os animais; os preços dos viveres e forragens estavam extraordinariamente altos.” (Quelle, 1929, p. 19).

Começaram, na década de 1910, os trabalhos da Inspetoria de Obras contra as Secas (IOCS), fornecendo novas possibilidades para o interior nordestino. Ela foi “criada pelo decreto n. 7619 de 21 de outubro de 1909, como uma divisão especial do Ministério das Indústrias, Viação e Obras Públicas”. Entre os objetivos da Inspetoria, estavam “a centralização e a unificação dos serviços em toda a zona assolada pela seca, além da execução de um grande plano de combate aos efeitos das irregularidades climáticas” (Santos, 2003, p. 33). No entanto, os primeiros trabalhos se restringiram aos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. Ainda assim, na imprensa do interior da Bahia, foram informadas a presença de engenheiros e encarregados de fazerem um estudo sobre a região:

Tem sido excessivo o trabalho da Comissão de Obras Contra as Secas que acha-se entre nós sob a direção do competente e honesto Eng. Dr. José Americano da Costa e da qual fazem parte os dois não menos honestos e operosos Engenheiros Drs. Celso Torres e Cyro Spinola. [...] Já têm sido estudados quarenta e tantos açudes, acham-se muitos em estudos e existem muitos requerimentos despachados. O número de pedidos aumenta progressivamente, e podemos garantir que em breve duplicará. Dia a dia vai alargando-se o círculo de ação da Comissão, não bastando o seu pessoal para se dividir nas turmas que o trabalho exige no raio de trinta e quarenta léguas. Seria preciso que o pessoal da Comissão tivesse o dom de ubiquidade (Gumes, 1913d, p. 1).

Além da potencialização do espaço através dos açudes e do incentivo à agricultura, visava também à abertura de vagas para mão de obra, evitando, assim, a emigração. Não demoraram, porém, as reclamações sobre a demora em aprovar os projetos, o que fazia os habitantes do sertão ainda mais desconfiados em relação aos poderes públicos estadual e federal, pois já estavam “afeitos a promessas que não passam de promessas” (Gumes, 1913e).

Não foram poucos os desenganos e as reclamações sobre os insucessos e falta de realização dos projetos. Dentre tantos, Gumes destacava: “os trabalhos da Inspetoria Contra as Secas também muito nos adiantarão; mas os estudos feitos ainda não foram aprovados. Muitos jornaleiros que, já contratados, aguardavam os trabalhos de açudagens para neles se empregarem, já desenganados, procuram seguir para S. Paulo” (Gumes, 1913e, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo em perfeito equilíbrio no ar, que desafia a gravidade enquanto toca violino, serve bem como metáfora da modernidade no início do século XX, em que a ação e a transformação, bem como a disposição a sensações extremas, colocam em jogo as percepções individuais e coletivas. Esse espetáculo, transformado em cartão-postal, sai do circo e ganha as distâncias, chegando ao sertão da Bahia para fazer parte de uma coleção de postais, que também receberá imagens de São Paulo, de Nova York, de cidades europeias em sintonia com a iconicidade moderna. Tudo isso ganha um significado especial quando tomamos contato com um conjunto de fontes que dimensionam desejos e expectativas diante das promessas do progresso tecnológico, político e social.

Aspectos dessas percepções foram mobilizados neste texto. Na cidade de Caetité encontrava-se Celsina Teixeira, que recebia de seus irmãos Anísio, Oscar e tantos outros – a família era grande, poderosa e se ramificava em vários lugares do país – imagens que iam compondo o seu álbum de ícones tidos como modernos, álbum este que foi sendo montado de acordo com critérios peculiares e particulares de uma moça interessada nos horizontes do mundo, mas enredada nas sociabilidades e nos costumes de sua região. No mesmo espaço urbano, enredado nas mesmas sociabilidades e costumes, encontrava-se João Gumes, amigo da família Teixeira, defensor enérgico da modernização do sertão, que disseminou suas ideias, expectativas e frustrações no jornal que manteve por mais de trinta anos.

Caetité era local de hospedagem de viajantes. Sem vias férreas e sem mapas precisos, esses viajantes percorriam os sertões baianos, reconhecendo as riquezas naturais e, ao mesmo tempo, atribuindo ignorância e ausência de iniciativa aos habitantes locais. Essas trocas culturais, projetos mal começados e logo abandonados, diagnósticos de potencial econômico e ausência de apoio estatal caracterizam a ambivalente e reticente modernidade experimentada no sertão.

REFERÊNCIAS

APROBATO FILHO, Nelson. Passa(n)do em Revista Polytechnica: na trilha das mulas... os (des)caminhos da modernidade paulista. **Tempos Históricos**, v. 13, n. 2, p. 139-168, 2009.

ARAUJO, Valdei Lopes de (Org.). **Teófilo Otonni e a Companhia do Mucuri**: a modernidade possível. Belo Horizonte: Sec. de Est. de Cult. de MG; Arquivo Público Mineiro, 2007.

BARRACLOUGH, Geoffrey. **Introdução à História Contemporânea**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

BARTELT, Dawid Danilo. **Sertão, República e Nação**. São Paulo: Edusp, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOLOGNESI, Mário Fernando. O circo “civilizado”. In: **VI International Congress of the Brazilian Studies Association (BRASA)**, Atlanta, Georgia, Estados Unidos, 4 a 6 abr. 2002. Anais... p. 1-11, 2002.

BRASIL. **Boletim Commemorativo da Exposição Nacional de 1908**. Rio de Janeiro: Typografia da Estatística, 1908.

CRARY, Jonathan. **Técnica do observador**: visão e modernidade no século XIX. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

GUMES, João. Meios de Transporte. **A Penna**, Caetité, p. 1-1, 1914.

GUMES, João. Emigração. **A Penna**, Caetité, p. 1-1, 1913a.

GUMES, João. Nossa situação. **A Penna**, Caetité, p. 1-1, 1913b.

GUMES, João. A Lavoura: há possibilidade de um futuro próspero entre nós? **A Penna**, Caetité, p. 1-1, 1913c.

GUMES, João. Açudes. **A Penna**, Caetité, p. 1-1, 1913d.

GUMES, João. Despovoamento do sertão: o povo emigra à falta de trabalho. **A Penna**, Caetité, p. 1-1, 1913e.

HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo**: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República. 253 p. Tese Doutorado em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HOCHMAN, Gilberto. Logo ali, no final da avenida: Os sertões redefinidos pelo movimento sanitaria da Primeira República". In: **História, Ciências, Saúde- Manguinhos**, v. 5, suplemento, p. 217-235, 1998.

LIMA, Nísia Trindade. Missões civilizatórias da República e interpretação do Brasil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 5, suplemento, p. 163-193, 1998.

MIRANDA, Agenor Augusto de. **O rio São Francisco** (como base do desenvolvimento do nosso vasto interior). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. Fragmentos de "Histórias e Paisagens do Brasil" (percurso de pesquisa). In: **Anais do primeiro e do segundo encontros de pós-doutores do PPGH/UFF**. Niterói, RJ, Brasil, PPGH/UFF, 2009.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. **Fios da vida**: tráfico interprovincial e alforrias nos Sertões de Sima-BA (1860-1920). São Paulo: Annablume/FAPESP, 2009.

QUELLE, Otto. Relatório das viagens de estudo na Bahia. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, tomo 106, v. 160, n. 2, p.7-28, 1929.

SANTOS, Cláudia Penha dos. **As comissões científicas da Inspetoria de Obras contra as Secas na gestão de Miguel Arrojado Ribeiro Lisboa** (1909-1912). 107 p. Dissertação Mestrado em História das Ciências da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. Transformações da linguagem e advento da cultura modernista no Brasil. **Estudos Históricos**, v. 11, p. 78-88, 1993.

SILVA, Pedro Celestino da. Notícias históricas e geográficas do município de Caetité. In: **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, n. 58, p. 89-294, 1932.

TEIXEIRA, Anísio. Cartão-postal. **Acervo particular da família do Dr. Deocleciano Pires Teixeira**. Arquivo Público Municipal de Caetité, 14 out. 1919.

TEIXEIRA, Oscar. Correspondência pessoal enviada por Oscar Teixeira. **Acervo particular da família de Deocleciano Pires Teixeira**. Arquivo Público Municipal de Caetité, jul. 1920.

TORRES, Tranquilino Leovigildo. Memória descritiva do município de Condeúba. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, v. 2, n. 4, p. 105-125, 1895.

KIALO EDU *VERSUS* FÓRUM: UM ESTUDO SOBRE DISCUSSÕES ONLINE EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Jardel Lucas Garcia

INTRODUÇÃO

Atividades que envolvem debate, discussão de pontos de vista diferentes, argumentação e colaboração sempre fizeram parte dos contextos educacionais ao longo do tempo e se manifestaram sob diferentes mídias. Em um mundo permeado por tecnologias digitais, ferramentas como fóruns online e redes sociais têm utilizados já há algum tempo para implementar atividades dessa natureza e, sobretudo os primeiros, se consolidaram muito no campo da educação à distância como uma das principais plataformas para gerar discussões em ambientes virtuais de aprendizagem.

Mas como obter efetividade nesse tipo de atividade em tempos de inteligência artificial generativa em que qualquer usuário pode gerar respostas automáticas sobre praticamente qualquer assunto? Como evitar o simples *copiar e colar* dos alunos? Será mesmo que nos tempos atuais professores conseguem sucesso em atividades como essa?

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo demonstrar um caso de uso do Kialo Edu, ferramenta de discussão online, tanto para evidenciar suas características distintivas e efeitos positivos quanto para lançar mão de um debate sobre o uso de inteligência artificial generativa em atividades do tipo em contexto educativo. Não se esperou, contudo, esgotar o assunto, mas iniciar uma discussão sobre esses tópicos tão presentes na educação contemporânea e contribuir para as pesquisas na área.

FÓRUNS, KIALO EDU E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: COMO COMBINAR?

Já há algum tempo, sobretudo com a passagem da Web 1.0 – contexto considerado mais unidirecional, em que o público era mais consumidor e a internet um espaço de consumo de conteúdo – para a Web 2.0 – momento esse em que a rede passa a ser tanto consumida quanto produzida pelo usuário, isto é, torna-se uma relação bidirecional -, ferramentas digitais de diversas naturezas começam a ser mais intensamente utilizadas no

âmbito da educação digital (Downes, 2005). Uma dessas ferramentas, talvez a mais utilizada sobretudo em contextos de educação à distância ao longo de todos esses anos, é o fórum – dispositivo esse cujo objetivo é a discussão de assuntos com base em tópicos definidos entre alunos e professores por intermédio de uma tecnologia digital (Lucas, 2024). Downes (2005) destaca que esse tipo de tecnologia foi se tornando cada vez mais popular à medida que sites na internet foram adquirindo um caráter mais social, isto é, em que havia espaços de interação entre os usuários – o que acabou por dar origem às redes sociais.

Ao longo dos anos, o fórum vem sendo utilizado como instrumento de avaliação, de colaboração, de interação, de comunicação em vários sentidos e de várias formas. Alguns autores defendem-no como instrumento de avaliação colaborativa mais do que mero recurso comunicacional (Amaral Uchôa; Uchôa, 2012), uma vez que se baseiam na sua capacidade de promover informação, reflexão, diagnóstico de aprendizagem, diálogo e socialização (Rodrigues; Borges, 2013). A ideia base é que discussões estruturadas impactem positivamente na participação e no desempenho dos estudantes, estimulando sua autonomia, sua autorregulação, o senso de comunidade tendo potencial até a melhora de habilidades de escrita (Vonderwell; Liang; Alderman, 2007). Da mesma forma, outros estudiosos também defendem que o fórum possibilita a autoavaliação e a coaprendizagem frente às produções individuais de estudantes ao publicizá-las (Rodrigues; Borges, 2013).

Contudo, com o passar do tempo e com a ampla utilização desse recurso, outras questões têm emergido quanto às formas de implementar discussões online sobretudo em contextos educativos. A intenção de um fórum é que, além das intenções supracitadas, é que ele traga uma atividade assíncrona que promova, de fato, discussão sobre temáticas específicas e trocas significativas de experiências entre participantes de maneira dialógica (Paula *et al.*, 2023). Mas, para isso, são necessários pressupostos de todas as partes interessadas: alunos, professores, tutores, todos os envolvidos; isto é, de acordo os estudos de Lucas (2024), é preciso que todos estejam conscientes de sua função durante o uso da ferramenta para que seja, de fato, uma discussão que possibilite uma aprendizagem colaborativa. A autora identifica, em muitos casos, que a ausência do tutor ou do docente, por exemplo, do ambiente virtual em que o fórum acontece prejudica substancialmente o desenvolvimento da atividade; isto é, o seu papel nesse processo não deve se restringir a postar o tema ou tópico de discussão, mas deve também incentivar a participação dos estudantes. Além disso, ela destaca também que essas temáticas criadas em fóruns precisam conter níveis interessantes de desafio e questionamento, ou seja, precisam estar equilibradas com os níveis cognitivos e expectativas dos alunos para que haja engajamento. Do contrário, mesmo que haja respostas – para cumprir com a atividade – um fórum se torna

apenas um repositório de respostas, monólogos sem conexão, sem aprendizagem colaborativa. Lucas (2024) sintetiza, então, que ainda há um longo caminho a percorrer para promover melhorias no uso de ferramentas como o fórum na educação digital, sobretudo com o advento de novas tecnologias cada vez mais rápido.

Exemplo disso reside na popularização das ferramentas de inteligência artificial (IA) generativa, como o *ChatGPT*. Trabalhos recentes, como o de Duah e McGivern (2024), demonstram diferentes percepções e preocupações acerca do uso desse tipo de tecnologia na educação; em suas descobertas, os autores detectaram opiniões diversas entre alunos e professores: enquanto estudantes afirmam que inteligências artificiais como o *ChatGPT* ajudam mais a superar obstáculos do que necessariamente a plagiar respostas e trabalhos, docentes se mostram mais reticentes e menos otimistas quanto ao assunto. É fato que a IA generativa já vem há algum tempo criando debates sobre ser uma potencializadora de disseminação de notícias falsas, *cyberbullying*, polarização política, discursos de ódio, direitos autorais e tantas outras problemáticas que emergem na internet (Rodrigues, 2021), e essas mesmas discussões estão presentes nos trabalhos sobre educação, contexto este em que docentes e demais pesquisadores concordam que ainda falta muito no que diz respeito a políticas institucionais e discussões acerca dos aspectos éticos legais quanto o uso da IA generativa (Duah; McGivern, 2024).

Diante disso, e de volta à discussão sobre o fórum como ferramenta educativa, como garantir uma participação real – e, claro, a própria aprendizagem – dos estudantes em atividades como essa frente ao uso indiscriminado de IA generativa? Como obter efetividade em uma discussão online quando um usuário pode, simplesmente, utilizar o *ChatGPT* ou equivalentes para gerar uma resposta genérica para um tópico proposto? É claro que ainda não há como responder definitivamente a todas essas questões; ainda é necessário muito estudo e investigação para chegar a esse fim, mas, enquanto isso, docentes ao redor do mundo têm realizado tentativas para mitigar os problemas advindos de tudo isso.

Mesmo antes da popularização da IA e da pandemia da COVID-19, López (2019) demonstrava como o uso do Kialo Edu implementava discussões online de maneira diferente dos fóruns tradicionais. Kialo Edu se trata de uma versão gratuita da ferramenta *Kialo.com* voltada para educadores. Essa plataforma, já bem estabelecida, permite a construção de argumentos e debates em que os usuários podem discutir tópicos, listar prós e contras de um determinado problema, comentar publicações uns dos outros, avaliar as respostas dos colegas participantes, realizar metas propostas pelos professores, criar árvores de argumentos e aprimorar o pensamento crítico (Kialo Edu, s.d.). López (2019) utilizou o Kialo Edu em aulas cujo objetivo eram aprimorar habilidades de leitura e escrita

em língua inglesa e, em seus resultados, descobriu que os alunos consideraram a ferramenta muito útil para praticar as atividades propostas, fácil de usar, motivadora e melhor do que os fóruns.

Isso foi possível, é claro, pois a plataforma é fundamentada no conceito de mapeamento de argumentos, um método que diversas pesquisas indicam ser altamente eficaz para aprimorar as habilidades de pensamento crítico dos estudantes (Kialo Edu, 2023). O mapeamento de argumentos, neste contexto, refere-se à representação visual dos deles, seus componentes e suas conexões, ou seja, as relações entre ideias, conclusões, concordâncias e discordâncias apresentadas pelos participantes durante a discussão. Como resultado dessa implementação, espera-se que os estudantes aprimorem seu julgamento reflexivo, sua memória durante as discussões – já que o Kialo Edu organiza melhor os comentários, além de limitar a quantidade de caracteres -, seu comportamento e respeito pelas ideias alheias, sua concisão e sua precisão na construção dos argumentos, e que o participante se mantenha aberto para outras perspectivas além da sua. Tudo isso visa reduzir o esforço cognitivo envolvido e facilitar a experiência do aluno, em contraste com fóruns tradicionais que geralmente possuem estruturas lineares, sem um padrão visual amigável, com interação limitada e desorganizadas (Kialo Edu, 2023).

Nesse viés, da mesma maneira que López (2019), Mahoney (2022) utilizou o Kialo Edu com turmas de mais de cem estudantes em várias atividades cujo objetivo era implementar debates sobre determinados tópicos estruturados. O autor coletou diversas opiniões dos estudantes acerca da experiência e constatou que a grande maioria considerou a plataforma muito útil para esse fim, fácil de utilizar e que motiva o debate. Outras percepções dos alunos participantes demonstraram que conseguiram sim pensar mais criticamente acerca dos tópicos, bem como ser mais flexíveis quanto às opiniões e mudanças de perspectiva, embora alguns tenham mencionado que, ao entrar tardiamente em um debate, pode ser difícil trazer novas ideias sem alguma pesquisa – algo que também ocorre em outros formatos de discussão. Alguns alunos destacaram o fato de que saber logo de cara as opiniões contrárias uns dos outros pode prejudicar um pouco a experiência, retirando o fator surpresa da descoberta dos pontos de vista opostos, já que ferramenta facilita tanto a visualização. Outros não gostaram muito da limitação de caracteres, enquanto outros consideraram positiva. Contudo, alguns estudantes mencionaram que ainda encontraram cópias dos seus argumentos em outras respostas.

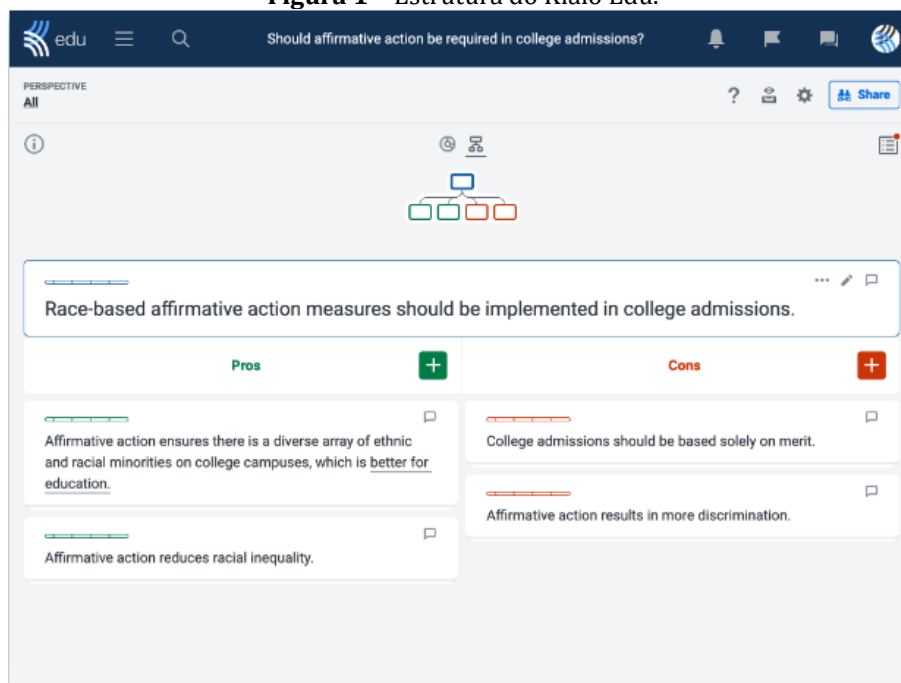
Ramos (2022), por sua vez, considerou o Kialo Edu como uma plataforma que fomenta uma discussão crítica e que favorece reflexões em tempo e de maneira conjunta sobre pontos de vista distintos sobre o tópico a se discutir. A autora também identificou que

a ferramenta incentiva a participação ativa dos estudantes em tarefas argumentativas e discursivas e que a forma como esquematiza os argumentos auxilia na sua avaliação e contribuição para o todo. A própria autora deixa suas percepções claras com uma descrição da argumentação de uma aluna (Ramos, 2022, p. 129):

(...) a aluna escreveu dois argumentos, ainda que os colegas do grupo tenham registado três cada um. Posicionou-se contra. Apresentou dificuldades em opinar sobre o tema, hesitou, escreveu um argumento na coluna dos prós, depois apagou-o e escreveu na coluna dos contra, demonstrando não distinguir bem se é uma vantagem ou desvantagem. O primeiro argumento retoma a opinião do colega, demonstrando pouco pensamento crítico e criativo.

No trecho acima, a autora demonstra como foi possível verificar todo o percurso argumentativo e cognitivo da aluna. Embora o exemplo traga uma percepção negativa da atividade da aluna, o importante é que a professora conseguiu avaliar de maneira clara o que a aluna fez e como se comportou, já que a ferramenta armazena informações sobre alterações e exclusões feitas nos comentários. E o fato de que o Kialo Edu estrutura a discussão no formato de prós e contras, isso favorece a percepção sobre mudanças coerentes ou não de opinião, conforme ilustrado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Estrutura do Kialo Edu.

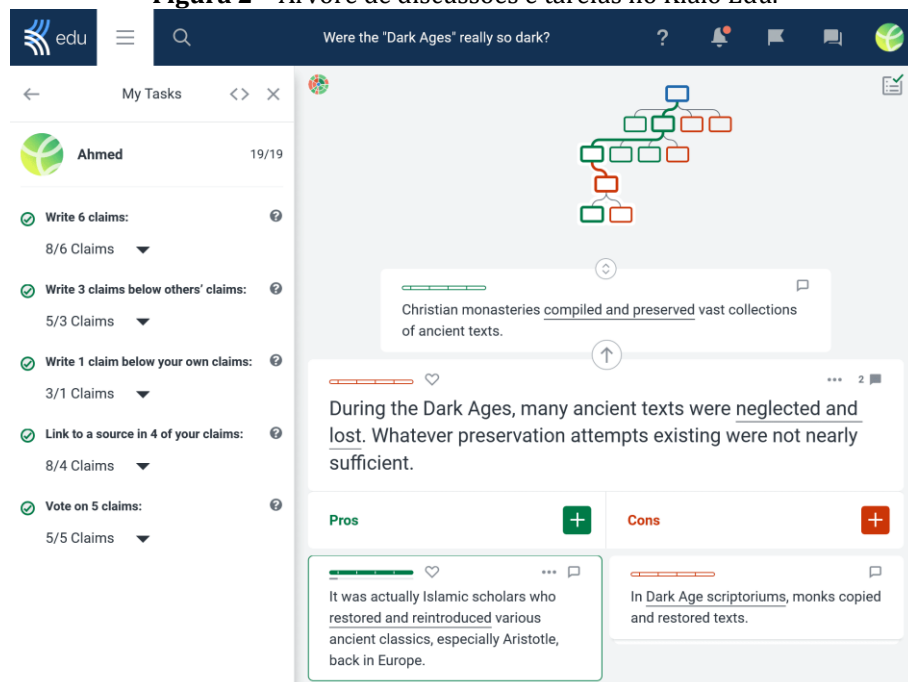


Fonte: Kialo Edu (2023).

Tendo isso como base, Ramos (2022) destaca o fato de que o Kialo Edu constrói e fomenta reflexões prévias conjuntas sobre os tópicos a discutir e auxilia no

desenvolvimento das controvérsias, isso é, em obter opiniões diversas. Wong e Low (2024), por sua vez, também encorajam atividades de debate online e utilizaram a mesma ferramenta nas suas experiências. Nos resultados de seu trabalho, demonstraram que os estudantes envolvidos se mostraram satisfeitos com o formato da discussão, se sentiram encorajados a participar uma vez que a plataforma ajudou a moldar seu raciocínio crítico e explorar novos argumentos no seu próprio ritmo. Os autores também concluíram que é mais fácil, dessa forma, obter perspectivas diferentes durante a discussão e, também após a conclusão, é possível obter dados estatísticos interessantes sobre os resultados dela, conforme descrito nas Figuras 2 e 3.

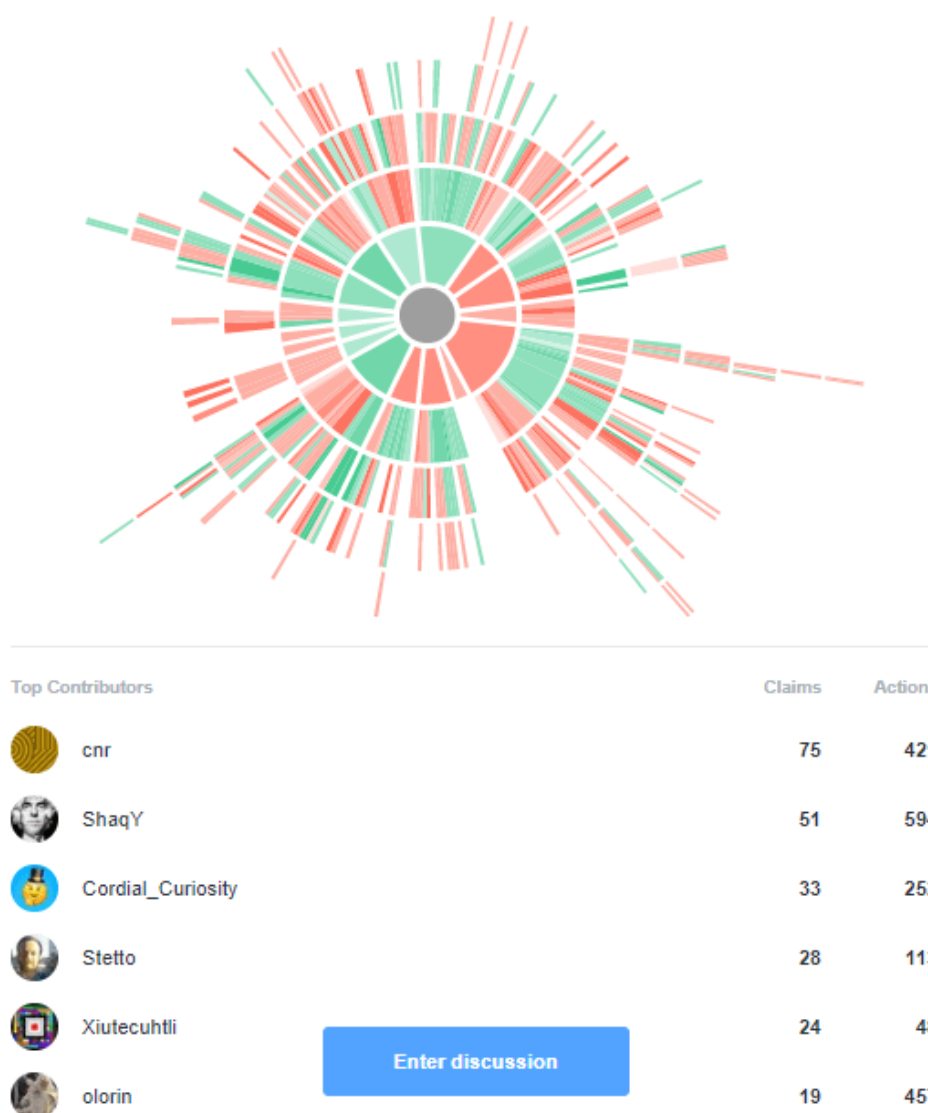
Figura 2 – Árvore de discussões e tarefas no Kialo Edu.



Fonte: Ian (2023).

Figura 3 – Topologia da discussão e estatísticas de participação no Kialo Edu

Discussion Topology



Fonte: Kialo Edu (s.d.).

Na Figura 2 vemos uma discussão já estruturada. À medida que os participantes vão adicionando comentários sobre os comentários dos demais, ela vai crescendo tanto vertical quanto horizontalmente. Além da interação via comentários escritos, os usuários podem votar, avalias os comentários uns dos outros numa escala de zero a quatro, demonstrando o quanto concordam ou discordam uns dos outros. Isso se vê refletido na Figura 3, onde vemos a topologia circular da discussão em que faixas vermelhas representam os contras e os verdes representam os prós. Além disso, quanto mais forte a cor, mais votos positivos o comentário tem. Círculos sobre outros círculos representam o quanto a discussão cresceu na vertical e predominância de uma cor ou outra mostra para que lado uma discussão pesou

mais. Além disso, também na Figura 3, vemos uma lista com o quanto cada participante contribuiu. O condutor da discussão pode, também, determinar metas (atividades) para os participantes cumprirem (FIGURA 2). Isso faz com que uma determinada discussão tenha métricas específicas pré-determinadas.

Contudo, assim como proposto por Garcia (2023), atividades de debate online “sofrem” atualmente do problema da IA generativa e seu uso desenfreado. Embora alguns dos autores mencionem esse problema com veemência, ainda não há um apontamento claro sobre como solucioná-lo. O trabalho iniciado em Garcia (2023) demonstra o Kialo Edu como estratégia para minimizar o uso inconsciente da IA generativa em atividades do tipo, embora não esgote o assunto ou aponte soluções definitivas. Este trabalho se ocupa justamente de analisar o uso do Kialo Edu sob essa mesma perspectiva: da diversificação das atividades de debate online – em alternativa aos fóruns tradicionais – e da tentativa de minimização do uso desenfreado de IA generativa nesse contexto.

METODOLOGIA

Com base nesses pressupostos, o presente trabalho baseou-se numa experiência vivenciada com uma turma de cursos de graduação em computação em uma disciplina - cujo tema principal é a análise e implementação de sistemas distribuídos – ministrada em formato online síncrono durante um semestre. As aulas contavam, em média, com cem alunos presentes. O objetivo foi justamente experimentar o Kialo Edu como plataforma digital para implementar atividades de discussão e verificar sua eficácia tanto para esse tipo de exercício – em comparação com fóruns tradicionais – quanto para analisar se a ferramenta possibilita minimizar e/ou utilizar com mais consciência as tecnologias de IA generativa. Foram utilizados alguns métodos e instrumentos como a observação participante, por meio da qual o docente esteve presente e atuante junto aos discentes durante as atividades, e o questionário para recolha de dados, dada sua facilidade de aplicação, de geração e de análise de dados (Freixo, 2011).

Dessa forma, foram feitas duas atividades¹ de discussão utilizando o Kialo Edu ao longo do semestre, de maneira intercalada com outros exercícios. Elas foram posicionadas em momentos diferentes do período – uma mais no começo do semestre e outra mais próxima do fim – justamente para prolongar a experiência dos estudantes e possibilitar usos e assuntos diferentes da tecnologia. A própria ferramenta também foi utilizada como

¹ Primeira atividade disponível para visualização [neste link](#) e a segunda [neste link](#).

instrumento de coleta de dados, já que ela gera relatórios de participação, registra quantidades de visualização e interação e gera uma topologia da discussão.

Assim, a experiência ocorreu com a mediação do docente e seu constante acompanhamento e intervenção pontuais. Os resultados da sua análise estão dispostos a seguir. A primeira atividade

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado, a primeira evidência que se obtém acerca do uso do Kialo Edu nas aulas está disposta no seu próprio painel inicial, exibido assim que o usuário entra na discussão. A primeira atividade realizada (FIGURA 4) contou com um número bem expressivo de participações, superando em muito o número de alunos da turma – isto é, cada aluno contribuiu mais de uma vez com comentários e muitas vezes através de outros recursos de interação, como os votos sobre os comentários. A discussão girou em torno de um tema curricular da disciplina cujo objetivo era levantar prós e contras acerca da escolha de determinada arquitetura de software para uma situação fictícia de uma possível empresa – caso esse visualizado na íntegra acessando a função *Show more*. Conforme disposto na Figura 4, 92 alunos participaram da discussão, estudantes esses que realizaram 310 e comentários no total, sendo 268 dessas contribuições respostas diretas ao tópico principal. Além disso, a ferramenta de voto foi acionada 536 vezes e o a atividade, como um todo, foi visualizada 833 vezes durante o período de aproximadamente dez dias. Esse número de visualização também contabiliza as vezes em que o docente acessou a discussão.

Outro dado interessante disposto na Figura 4 é a topologia da discussão. Em círculo, ela demonstra um equilíbrio entre prós (verde) e contras (vermelho) em torno do tópico principal e uma acentuação dessas cores em vários pontos, o que demonstra a alta quantidade de votos nos comentários marcados com tons mais escuros. Existem algumas marcações na área externa ao círculo principal que indicam comentários em resposta a outros comentários, fazendo com que a discussão cresça para fora, na vertical. Embora tenham havido cerca de 42 comentários desse tipo, foram em número bem menor do que os comentários em resposta ao tópico principal. Isto é, a discussão seguiu uma linha mais tradicional, horizontal, privilegiando prós e contras sob o assunto colocado pelo professor.

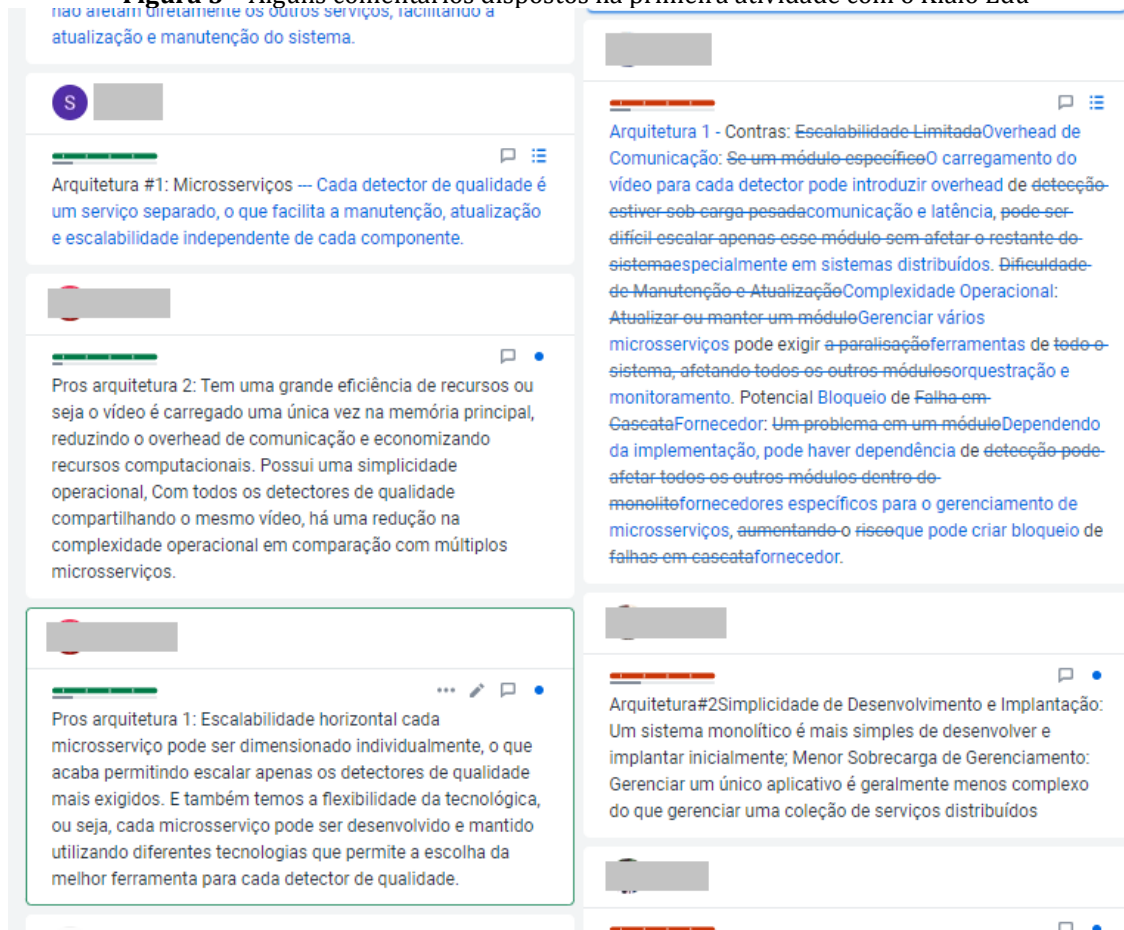
Figura 4 – Painel com dados de participação na primeira atividade com o Kialo Edu



Fonte: o autor (2024).

Do ponto de vista do docente, este verificou que houve assertividade em grande parte dos comentários, embora tenha notado também um certo pragmatismo nas respostas, isto é, comentários que privilegiam temas e opiniões correlatas. Além disso, foi interessante perceber as alterações realizadas pelos estudantes em seus próprios comentários, alterações essas que permanecem visíveis (riscadas) junto ao texto substitutivo (em azul), conforme demonstrado na Figura 5 (os nomes e fotos dos usuários foram suprimidos). Percebeu-se também que boa parte dos alunos se concentrou em explicar de maneira mais técnica os conceitos apresentados, o que pode sim – é claro – ter interferência de pesquisas e/ou uso de IA generativa.

Figura 5 – Alguns comentários dispostos na primeira atividade com o Kialo Edu



Fonte: o autor (2024).

Já a segunda atividade (FIGURA 6) resultou em números menores de participação e interação – devido a fatores diversos, como fim de semestre e ocorrências regionais como o próprio tema da atividade demonstra. O tema da atividade versava, desta vez, sobre a implementação de sistemas distribuídos para situações de calamidade como a vivenciada no estado do Rio Grande do Sul no período. Esse fator ambiental também foi responsável pela queda de frequência nas aulas nesse período, já que vários estudantes se relacionaram com esse fato de maneiras diferentes. Contudo, a discussão foi efetiva em vários aspectos, com bons resultados tanto quantitativos quanto qualitativos, conforme disposto na Figura 6.

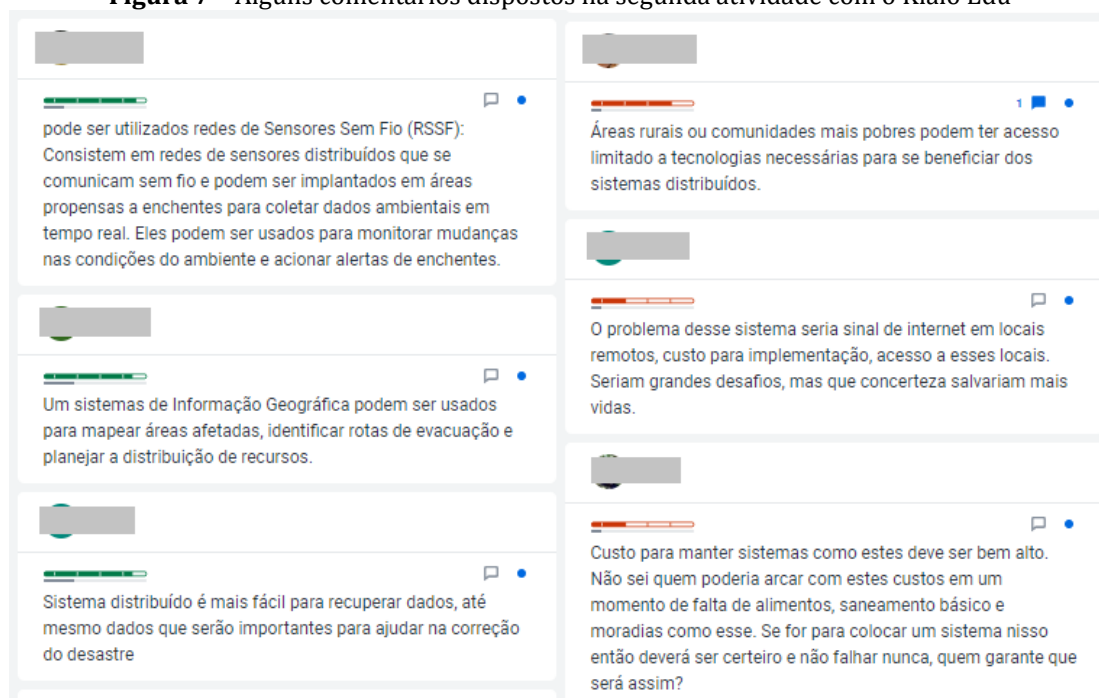
Figura 6 – Painel com dados de participação na segunda atividade com o Kialo Edu



Fonte: o autor (2024).

Além dos números e topologia (esta menor do que a primeira) mostrados na Figura 6, o docente verificou que, desta vez, os comentários, mesmo que em menor número e ainda menos verticais do que antes, se mostraram mais diretos e pessoais, menos ligados a conceitos técnicos. É claro que a temática abordada evoca, também, mais subjetividade e identificação pessoal, mas foi inegável que essa subjetividade esteve mais presente nas contribuições dos alunos também, evidenciando mais raciocínio crítico e argumentação do que antes. Observou-se, além disso, menos ocorrência de correções/alterações nos textos originais feitos nas respostas, isto é, possivelmente menos erros ou cópias em função da leitura dos comentários uns dos outros. O docente, é claro, orientou os alunos nessa atividade com base nas percepções sobre a primeira, tanto na conduta em atividades de discussão quanto acerca do uso de IA e dos recursos da própria ferramenta.

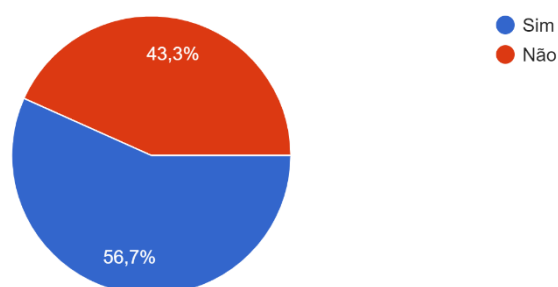
Figura 7 – Alguns comentários dispostos na segunda atividade com o Kialo Edu



Fonte: o autor (2024).

Contudo, sobre a percepção dos próprios alunos, considerou-se importante coletar suas opiniões através de um questionário online. O objetivo do questionário foi verificar se já tinham alguma familiaridade com atividades do tipo, se encontraram no Kialo Edu uma boa alternativa para desenvolvê-las, se consideraram a experiência e se utilizaram outros recursos – como a IA generativa – durante esse percurso. Quando perguntados se já haviam participado de atividades de discussão na internet, como em fóruns, 57,7% afirmou já ter participado pelo menos uma vez. Interessante observar que esse percentual quase se repetiu na próxima questão, cujos resultados estão no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Questão sobre uso de IA generativa nas atividades
 Você usou alguma IA pra responder à discussão?
 97 respostas



Fonte: o autor (2024).

Importante notar que sim, a maioria dos próprios alunos afirma ter utilizado a IA para auxiliar a responder as questões. Contudo, como não houve separação entre as atividades, não se pode afirmar a partir disso o quanto utilizaram na primeira ou na segunda atividades. Não se considera, entretanto, tal estatística como algo negativo, apenas uma percepção possível sobre essas experiências no Kialo Edu. Até porque, quando perguntados sobre suas percepções de utilização, as respostas foram positivas em quase a sua totalidade. Alguns exemplos estão dispostos na Figura 8.

Figura 8 – Amostra das opiniões dos alunos sobre o uso do Kialo Edu.

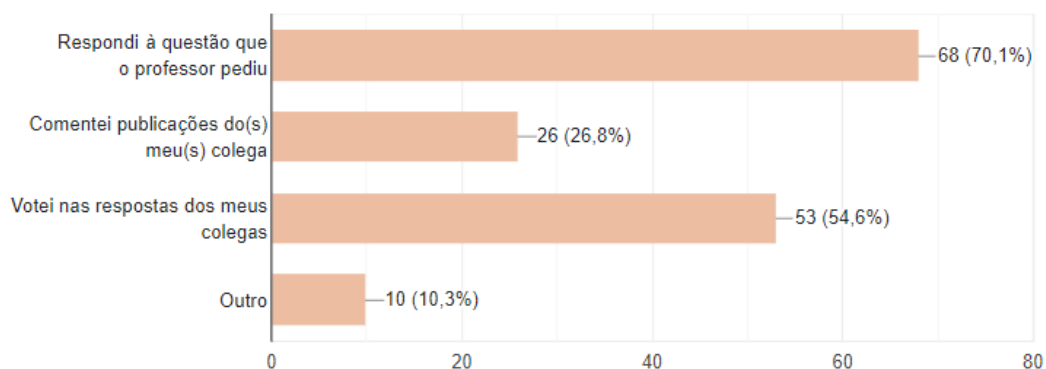
Muito bom, nos ajuda a aprender de forma mais didática e descontraída
Muito legal para mudar um pouco a rotina
Bem interativa e dá uma dinâmica para a aula não ficar só teoria
O Kialo é bem interessante, pois conseguimos ter várias ideias diferentes a partir das respostas dos outros.
A vantagem do Kialo é que ele mostra os diferentes pontos de vista.
Traz uma forma de debate interessante
Achei bem interessante, nunca tinha usado o Kialo antes foi uma experiência nova e gostei bastante de poder ler as respostas e as diferentes visões de outras pessoas.
Positiva, mas chega um momento que fica complicado trazer um assunto diferente dos demais colegas.
Foi meu primeiro contato com a ferramenta e achei super interativo e dinâmico. Uma ótima forma de interagir de uma forma boa com a turma.
Gostei, pois é possível ver as respostas dos outros alunos e debater dentro da resposta de cada um.
Interessante quando há adesão da turma na discussão.
Na minha opinião, ele foi uma maneira muito legal de criar discussões e poder ver e opinar no ponto de vista dos outros.
É uma plataforma interessante pois quando os argumentos são colocados à mesa e debatidos, temos mais chance de fixar as informações na mente
É bem legal. A liberdade para poder pesquisar e ver a opinião de meus colegas para entender mais sobre o assunto é muito interessante. Gostei muito.
Acho muito importante pois facilita o envio dos argumento fazendo com que possamos ter uma visão de vários pontos.
O Kialo pode ser útil principalmente em assuntos que os temas podem emitir diversas opiniões contrárias. Ou em exercícios que você precisa demonstrar vantagens e desvantagens de alguma tecnologia.
Com o Kialo, podemos mostrar os motivos a favor e contra algo de maneira organizada, o que ajuda a entender diferentes pontos de vista

Fonte: o autor (2024).

Conforme disposto na Figura 7, a grande maioria destaca aspectos positivos no que diz respeito à diversificação da forma de implementar debates online, com possibilidade de interagir de diferentes formas e de visualizar e mapear argumentos diferentes de forma facilitada. Opiniões mais críticas e igualmente importantes versaram, inclusive, justamente sobre a dificuldade que alguns sentiram de contribuir com a discussão quando esta já estava avançada, evidenciando menos facilidade em adicionar comentários e argumentos diferentes daqueles já presentes, já que a visualização deles é tão facilitada. Por fim, os participantes mencionaram quais recursos utilizaram do Kialo Edu durante as atividades, resultados estes dispostos no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Questão sobre uso de IA generativa nas atividades
Quais recursos do Kialo você utilizou?

97 respostas



Fonte: o autor (2024).

Conforme pode ser observado, a maior adesão está mesmo nas respostas diretas ao tópico colocado pelo professor, seguida mais de perto pela ferramenta de votação presente no Kialo Edu. Considerou-se este um aspecto importante da ferramenta, a possibilidade de interação rápida em manifesto de concordância ou discordância de uma opinião, no modelo de uma escala de Likert, algo diferente dos fóruns tradicionais.

Com tudo isso, verificou-se que o Kialo Edu é sim uma ferramenta importante e interessante para implementar discussões online de maneira diversificada e que esta configura uma experiência inicial que já demonstra diferenças em suas duas fases, algo decorrente do ganho de experiência dos alunos e da orientação do professor. Esses resultados demonstram que não basta apenas uma plataforma nova: é preciso que a intencionalidade, o formato, as expectativas, o tempo e as metas sejam claras para que os alunos correspondam de fato com o esperado. Exemplo disso é que o docente não utilizou

as ferramentas do Kialo Edu que permitem estabelecer números mínimos de interações (comentários, votos, etc.) por usuário, algo que pode auxiliar nesse aspecto.

Outra questão importante é que não há garantia de que os alunos não utilizem a IA generativa – e nem mesmo era esse o objetivo deste trabalho. Os estudantes aqui, em sua maioria, afirmaram que utilizaram a IA, o que não era uma restrição, mas o professor orientou sobre formas positivas e negativas desse uso. Mesmo assim, na segunda experiência, já se observou a predominância de comentários mais pessoais e livres, o que pode sugerir uma evolução na conscientização do uso desse recurso, um passo inicial importante. O Kialo Edu, neste caso, auxilia com a limitação de 500 caracteres por comentários e por facilitar a visualização e estimular a votação, algo diferente dos fóruns tradicionais.

Dessa forma, entende-se que este trabalho estabelece pontos de partida interessantes para contribuir com essa discussão de debates online versus IA generativa. O objetivo não é, como dito, impedir o seu uso, mas identificá-lo e orientá-lo, algo que o Kialo Edu pode ajudar, sem, contudo, estabelecer garantias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em publicação bem recente, a Sociedade Brasileira de Computação (2024), criou um Plano de Inteligência Artificial contendo um levantamento do cenário atual e um plano estratégico sobre a implementação e o uso da IA no Brasil. A SBC, sociedade de renome e competência para tal, destaca que o Brasil está distante ainda dos países mais avançados em IA e que a sua adoção necessita de diretrizes públicas que definam projetos de implantação, acompanhamento, avaliação e evolução da IA em todos os segmentos brasileiros. Como propostas, trazem o aumento da oferta e da qualidade de cursos de formação em IA, bem como dos grupos nacionais de pesquisa em colaboração com instituições internacionais. Prevê também a necessidade de investimentos em suporte a tudo isso para garantir responsabilidade e estabelecer marcos regulatórios, enfatizar aspectos éticos e alinhar com as ações para a agenda 2030.

Isto é, compreensões e definições sobre a IA são urgentes em todo contexto, em todo o país, e necessitam, sobretudo, de formação, educação. Este trabalho buscou, então, fazer parte dessa discussão e contribuir com percepções iniciais sobre a combinação de estratégias que professores vêm desenvolvendo enquanto a própria IA se populariza e ganha espaço no cotidiano dos alunos. Fato é que essas estratégias configuram, de fato, tentativas, enquanto tais políticas públicas não se fazem presentes.

Espera-se, futuramente, expandir esse trabalho analisando tanto mais características do Kialo Edu quanto analisar de maneira mais aprofundada e crítica o comportamento dos participantes ao utilizá-lo. Entende-se que houve limitações de tempo e de escopo que se farão presentes em trabalhos futuros para superá-las e obter respostas mais assertivas nesse esforço de contribuir para a educação de qualidade em um mundo sempre permeado por tecnologias emergentes.

REFERÊNCIAS

AMARAL UCHÔA, K. C.; UCHÔA, J. Q. Uma Análise Sobre Avaliação Colaborativa em Fóruns de Discussão. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, 2012. DOI: 10.22456/1679-1916.36376.

DOWNES, Stephen. e-Learning 2.0. **Stephen Downes Knowledge, Learning, Community**. 2005. Disponível em: <https://www.downes.ca/post/31741> . Acesso em: 29 jun. 2024.
DUAH, James Ewert; MCGIVERN, Paul. How generative artificial intelligence has blurred notions of authorial identity and academic norms in higher education, necessitating clear university usage policies. **The International Journal of Information and Learning Technology**, v. 41, n. 2, p. 180-193, 2024.

FREIXO, Manuel. **Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

GARCIA, Jardel Lucas. Discussão e mapeamento de argumentos como metodologia ativa e interativa: uma experiência com Kialo Edu. In: CAMPOS, Lílian Barros Pereira, CALDEIRA, Bianca Cabral, SILVA, Priscilla Chantal Duarte, TEIXEIRA, Ricardo Luiz Perez [orgs]. **Neuroeducação: por uma aprendizagem ativa, inclusiva e saudável**. Anais do IV Seminário Regional sobre Metodologias Ativas no Ensino Superior (IV Sermaes) e III Encontro Internacional sobre Metodologias Ativas (III Eima). Itabira (MG) - 22 e 23 de novembro de 2023.

IAN. Creating AI-proof assignments on Kialo Edu to counter ChatGPT. **Kialo Edu Blog & Resources**. 2023. Disponível em: <https://blog.kialo-edu.com/debate-argumentation/creating-ai-proof-assignments-on-kialo-edu-to-counter-chatgpt/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

KIALO EDU. How argument mapping trains critical thinking on Kialo Edu. **Kialo Edu Blog & Resources**. 2023. Disponível em: <https://blog.kialo-edu.com/critical-thinking/how-argument-mapping-trains-critical-thinking-on-kialo-edu/>. Acesso em: 29 jun. 2024.
KIALO EDU. Uma ferramenta única para estimular o pensamento crítico. Disponível em: <https://www.kialo-edu.com/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

LÓPEZ, Natalia Mora. The use of kialo in the online ESL/EFL writing university classroom. In: Actas del IV Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En camino hacia el plurilingüismo: 27 a 29 de junho de 2019. Universidad Antonio de Nebrija, 2019

LUCAS, Ruti Irley da Costa. **Educação à distância: o uso da ferramenta fórum de discussão na plataforma virtual moodle**. 2024 9f. Artigo Acadêmico (Pós-Graduação em Informática na Educação) - Instituto Federal do Amapá, AP, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/941>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MAHONEY, Jon. Drawing the Line: Integrating Kialo to Deepen Critical Thinking in Debate. **Journal of Foreign Language Education and Research**, v. 3, p. 175-182, 2022.

PAULA, Alessandro Aguiar de; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; BIANCHINI, Anna Carlyne Batistella; SILVA, Sarah Emily Alves da. Indicadores da aprendizagem colaborativa na educação a distância: recursos digitais utilizados nos ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 10, p. e023004, 2023.

PITA, Manuel Marques. **Qi-Brain: An intelligent moderator for educational group debates**. 32f. Projeto final. Universidade Lusófona, Porto, Portugal, 2021. Disponível em: https://informatica.ulusofona.pt/wp-content/uploads/sites/57/2022/10/TFC_21_DEISI208.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

RAMOS, Maria Fernanda Fernandes Monteiro. As TIC e o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino e aprendizagem do Português. 2023. 221f. **Dissertação** (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação) - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, 2023. Disponível em: <http://62.28.241.119/handle/20.500.11960/3271>. Acesso em: 30 jun. 2024.

RODRIGUES, Nice Vânia Machado; BORGES, Fabrícia Teixeira. Avaliação da Aprendizagem em Educação a Distância através do Fórum (Interface Educacional). **Ideias e Inovação - Lato Sensu**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 25-34, 2013. Disponível em: <https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/ideiaseinovacao/article/view/486>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. Plano de Inteligência Artificial da Sociedade Brasileira de Computação. Porto Alegre: **Sociedade Brasileira de Computação (SBC)**, 2024. 20 p. DOI 10.5753/sbc.rt.2024.141. Disponível em: <https://books-sol.sbc.org.br/index.php/sbc/catalog/book/141>. Acesso em: 06 jul. 2024.

VONDERWELL, Selma; LIANG, Xin; ALDERMAN, Kay. Asynchronous discussions and assessment in online learning. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 39, n. 3, p. 309-328, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15391523.2007.10782485>. Acesso em: 30 jun. 2024.

WONG, Lai Chun; LOW, May Lee. Exploring the Efficacy of Online Synchronous Debate as a Tool for Teaching Ethics. **Athens Journal of Education**, v. 11, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://www.athensjournals.gr/education/2023-5435-AJE-Wong-03.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024

LEITURA LITERÁRIA DE *UM CERTO CAPITÃO RODRIGO*, DE ERICO VERISSIMO, NA ESCOLA: PROPOSTAS MULTIMIDIÁTICAS

Nickolas Marques de Andrade

Valéria Bussola Martins

INTRODUÇÃO

A formação de leitores críticos e engajados é um desafio constante no cenário educacional contemporâneo. A leitura literária, historicamente fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo, enfrenta um declínio no interesse por parte dos jovens. Essa desmotivação pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo o modo tradicional de trabalho com obras literárias que prevalece em muitas instituições de ensino no país. Os estudantes, principalmente dos Anos Finais do Ensino Fundamental, veem a leitura como uma obrigação acadêmica, o que resulta em uma desconexão com o prazer e os benefícios associados ao ato de ler.

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) têm revolucionado diversas áreas do conhecimento humano, inclusive a Educação. No entanto, a integração dessas ferramentas ao trabalho com a leitura literária ainda é limitada e enfrenta algumas resistências. Contudo, é no ambiente virtual que os alunos estão cada vez mais imersos em conteúdos digitais atualmente. Desse modo, torna-se crucial explorar como esses recursos podem ser utilizados para despertar o interesse dos jovens pela leitura literária. A obra *Um certo capitão Rodrigo*, de Erico Verissimo (2005 [1973]), considerada um clássico da literatura nacional, por exemplo, oferece um rico material que pode ser explorado por meio de atividades pedagógicas inovadoras, proporcionando um trabalho real a partir da leitura do livro.

Nesse sentido, o presente artigo busca investigar a viabilidade de desenvolver propostas didático-metodológicas que integrem a leitura literária com elementos tecnológicos nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A finalidade é demonstrar que a utilização de ferramentas

multimidiáticas pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando a leitura literária uma prática mais atrativa e significativa para os discentes.

O tema central deste estudo é a integração das TDIC ao ensino da leitura literária, cujo problema de pesquisa que o orienta é: quais são as diretrizes para se desenvolverem propostas didático-metodológicas que integrem leitura literária e recursos tecnológicos em sala de aula? Para responder a essa questão, os pesquisadores se propõem a relatar experiências pedagógicas exitosas a partir do uso de elementos multimidiáticos na leitura literária de *Um certo capitão Rodrigo*, de Erico Verissimo (2005 [1973]), demonstrando como essas práticas podem despertar o interesse e o engajamento dos alunos.

Como objetivo geral, este estudo busca relatar o desenvolvimento e os resultados de propostas didático-metodológicas que integram a leitura literária às ferramentas tecnológicas presentes no dia a dia dos aprendizes. Os objetivos específicos visam a investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na leitura literária tradicional, a explorar as possibilidades de utilização de recursos digitais nas aulas de leitura literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a avaliar o impacto desses elementos no engajamento e na compreensão dos alunos e a propor atividades que aproximem leitura literária e tecnologias digitais.

Em função disso, foram formuladas as seguintes hipóteses: a escolha por leituras pertinentes à realidade dos educandos é capital; uma seleção criteriosa e justificada das habilidades discentes que serão desenvolvidas é imprescindível e precisa ser comunicada aos educandos ao início de cada uma das etapas do trabalho.

Ressalta-se que a importância de inovar nas práticas pedagógicas advém da necessidade de se formar leitores críticos capazes de interpretar diferentes tipos de textos, especialmente em um mundo cada vez mais digital. A leitura literária, quando aliada a elementos tecnológicos, pode propiciar um processo dinâmico e envolvente, resgatando o prazer pelo ato de ler e promovendo uma aprendizagem mais contextualizada.

Para investigar as hipóteses e alcançar os objetivos propostos, foi adotada uma abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e em relatos de experiência. A pesquisa bibliográfica permitiu compreender as diferentes contribuições teóricas sobre o trabalho com a leitura literária e o uso das TDIC na Educação Básica. Os relatos de experiência envolveram a implementação de atividades multimidiáticas para educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, utilizando a obra *Um certo capitão Rodrigo*, de Erico Verissimo (2005 [1973]).

Os procedimentos técnicos incluíram, inicialmente, a aplicação de atividades de reescrita literária com o uso dos *softwares* *HagáQuê* e *Microsoft PowerPoint*, para a produção

de narrativas digitais com recursos visuais e sonoros. Em outro momento, os discentes foram orientados a elaborarem carrosséis para o Instagram, a partir da plataforma de *design* gráfico *Canva*. A análise dos resultados foi realizada a partir dos relatos dos aprendizes quanto ao desenvolvimento de seus trabalhos e a observação dos pesquisadores aos materiais autorais produzidos pelos discentes, visando a avaliar o impacto das ferramentas tecnológicas no processo de leitura.

LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura é medular no processo de alfabetização dos indivíduos e para que ela seja eficaz, a fim de que os educandos consigam executá-la integralmente, seguindo as recomendações da base legal norteadoras da Educação Básica brasileira, convém considerar que:

A leitura é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de nos levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa existência e nos conectar ao universo (Fischer, 2006, p. 07).

Todavia, nos tempos atuais, busca-se o início do processo de alfabetização cada vez mais cedo, porém, nem sempre, há a preocupação com a sua plena efetivação. Vê-se discentes alfabetizados, mas não letrados, de modo que o uso da leitura e da escrita é, em vários momentos, parco, limitado e não permite maior envolvimento em práticas sociais. Por estarem mal preparados e instrumentalizados, os alunos acabam por não desenvolver apego ao exercício da leitura que é um instrumento do exercício da cidadania.

Embora haja preocupação quanto à alfabetização das crianças brasileiras, é válido afirmar que o país apresenta expressivo índice de analfabetismo. Ao recorrer a publicação *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD) sobre Educação, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), encontra-se a informação de que “[...] no Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%”.

Outro ponto relevante é a questão relativa aos indivíduos que demonstram dificuldades para compreender e interpretar textos, mesmo que reconheçam símbolos linguísticos e, precariamente, algumas sentenças, o denominado analfabetismo funcional. O *Indicador de Alfabetismo Funcional* (INAF), amostra realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa e apoio do IBOPE Inteligência, estimou que, em 2018, 29% dos brasileiros entre 15 e 64 anos eram considerados analfabetos

funcionais, um dado alarmante que merece atenção e debate para que seja atenuado e revertido nos próximos anos. Esse pensamento contribui para o entendimento de que a leitura envolve:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dialeticamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2011 [1992], p. 20).

Não há como desvincular a leitura do mundo da leitura da palavra, por ocorrem concomitantemente. Enfatiza-se, portanto, que:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 2011 [1992], p. 29-30).

Como prática social, a leitura desperta os indivíduos para a compreensão da realidade. Os sujeitos assimilam que, além de ler as palavras que materializam o que há no mundo, é capital ler o próprio mundo para entendê-lo, não para simplesmente se conformar com o que nele existe, mas, sim, questioná-lo, a fim de atribuir-lhe novo sentido, com base nas experiências vivenciadas no contexto em que se inserem.

Convém abordar que o desapego, por conta de ausência de sensibilização, de contextualização, de ludicidade e/ou de incentivos nas propostas de leitura por parte de alguns professores, levam os alunos, muitas vezes, a desenvolvem aversão ao ato de ler, sobretudo quando se trata dos cânones literários, a priori, mal trabalhados e mais distantes do universo do adolescente brasileiro. Nesse sentido, não é incomum que professores ouçam dos responsáveis de seus alunos que estes não possuem o gosto pela leitura. É imprescindível, assim, refletir sobre tais informações para buscar respostas que justifiquem tais percepções.

Roger Chartier (1999, p. 103-4), no fim do século passado, já tratava do afastamento dos jovens da prática da leitura, ao explicar que:

Encontramos ainda o discurso segundo o qual as classes mais jovens afastam-se da leitura. Sim, se concordamos implicitamente sobre o que deve ser a leitura. Aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não

é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

De forma geral, as leituras estão distantes do universo e da realidade infantil e juvenil e a maior parte dos educandos amadurece sem o hábito de ler. Para eles, a leitura envolve apenas uma obrigação e deixou de ser sinônimo de distração, prazer e lazer.

É preciso salientar que o processo de desenvolvimento da prática da leitura, principalmente, no ambiente escolar passa, às vezes, por certo exercício mecânico, já que a leitura costuma resumir-se à repetição daquilo que é ouvido ou à memorização de textos. Além disso, torna-se impróprio o discurso de que os jovens demonstram resistência e repulsa pelo ato de ler na escola. Talvez, essa percepção surja ao notar que eles não demonstram interesse pela leitura. Contudo, não se pode desconsiderar que muitos estudantes (quase) sempre consideram essa prática solitária e enfadonha, desestimulante e inflexível.

Contribuem para que os adolescentes se afastem do ato de ler as atividades que, de forma geral, são superficiais e não proporcionam momentos de reflexão sobre o texto literário. É como se o professor detivesse todo o conhecimento e depositasse-o na mente dos alunos que operam como repositórios, o que se denominou como:

[...] a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2020 [1974], p. 80-1).

Essa forma de ensino baseia-se, simplesmente, na concepção de que o ser humano é semelhante a um pedaço de argila que pode ser modelado a bel-prazer. Assim, o pensamento humano opera como uma tábua lisa, um papel em branco sem nada escrito, no qual tudo - de qualidade, muitas vezes, duvidosa - pode ser impresso. Ao analisar essa dinâmica, Freire (2011 [1992], p. 26) explicita que:

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Tal leitura mecânica que se propõe ao aluno não tem sentido. Um estudo caracterizado pela recitação de cor, cujos conhecimentos são reduzidos para que os estudantes os repitam exatamente como lhes foram ensinados, leva-os a reproduzirem literalmente as palavras e as frases proferidas pelo docente, de modo a exterminar o livre pensamento dos aprendizes e, conseqüentemente, sua curiosidade e sua criatividade.

O mundo, porém, desenvolveu-se em ritmo infrene e a referida educação tornou-se antiquada. Faz-se elementar, nesse sentido, (re)pensar um ensino cada vez mais estimulante e adaptado aos interesses reais dos alunos e às suas condições de aprendizagem que forme para a vida cidadãos críticos e comprometidos com o contexto social do qual fazem parte. Com essa dinâmica, o conhecimento passa a ser entendido não como algo que alguém transmite. É uma descoberta que a própria pessoa realiza, um ato que se dá no interior do indivíduo, sendo uma das funções do educador ajudar o estudante a deparar, inclusive por si mesmo, com a verdade.

No entanto, ao pôr em prática essa forma de pensar, como se pode auxiliar o estudante a descobrir essa verdade? Um bom professor buscará meios para fazer com que ele desenvolva melhor sua aula, visando a atingir seus alunos com muito mais êxito. Assim, o mestre conhecerá o alcance de sua ação como mediador do conhecimento apresentado ao educando e se perceberá como alguém que ampara o discente no ato de conhecer e conhecer-se de maneira autônoma e crítica.

Por todos esses fatores, salienta-se que cabe aos professores que ministram o componente curricular Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa focalizada deste estudo, o desenvolvimento da efetiva excelência da escrita e da leitura, ao traçarem estratégias que auxiliem na formação plena dos alunos que sejam conscientes do mundo em que vivem e que discutam sobre o contexto sócio-histórico em que se encontram, objetivando a transformação do *status quo*.

Ao relacionar essas reflexões ao trabalho com a leitura, fica mais evidente a constante necessidade de reavaliar as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, buscando ofertar aos aprendizes a possibilidade de manifestarem sua voz, com o intuito de pavimentar um caminho que pode contribuir para despertar o gosto pela leitura literária no alunado, uma vez que Zilberman (2008 [1990], p. 23) bem salienta que “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências”.

Os jovens leitores podem encontrar, durante a leitura de textos literários, semelhanças entre as situações vividas por personagens dessas narrativas com sua própria

realidade, identificando-se e, assim, desejando permanecer na leitura de tais textos. Esse movimento pode estimular - ou até mesmo aumentar - o interesse dos adolescentes por obras que contribuam, de certa forma, tanto para sua formação quanto para seu processo de ensino-aprendizagem, já que, como aponta Zilberman (2001, p. 49-50), “a leitura, enquanto acontece, favorece o mergulho de um sujeito no interior da identidade do outro, amalgamando-os, durante seu decorrer, num único ser”.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O termo *tecnologia* tem figurado com intensidade no âmbito das Humanidades nos últimos tempos, ainda que o avanço tecnológico esteja entrelaçado à própria evolução do ser humano.

Entretanto, em um mundo em que as ferramentas digitais são numerosas, não há como afirmar que todas as atividades humanas estejam plenamente informatizadas, até mesmo porque as pessoas precisam se sentir centradas nas diversas experiências que a tecnologia proporciona. Por isso, deve-se considerar que:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada (Lévy, 2010a [1993], p. 07).

Não se mostra prudente a conduta de um indivíduo que vive no século XXI e que apresente aversão aos novos artifícios existentes no mundo contemporâneo, já que se espera que os sujeitos busquem conhecer e se interessar por esses elementos para atuarem de forma plena na modernidade.

Nesse sentido, a partir de técnicas aperfeiçoadas ao longo das últimas décadas do século XX, o computador converteu-se em uma ferramenta possibilitou a automatização de variadas atividades humanas, sendo, inevitavelmente, incorporado em inúmeras ações do dia a dia. O advento dos computadores, nesse sentido, proporcionou uma profunda interação homem-máquina, transformando práticas sociais, pois, ao simples deslizar de:

[...] um pequeno aparelho (o mouse) sobre uma superfície plana, era possível selecionar, na tela do computador, ideogramas (ícones) que representavam documentos, pastas, instrumentos de desenho, ou partes de textos e gráficos. Apertando os botões do mouse (“clitando”), podia-se efetuar diversas operações sobre os objetos selecionados. Em vez de ser obrigado a digitar, no teclado, códigos de comandos que precisavam ser decorados, bastava que o usuário

consultasse os “menus” e selecionasse, através do mouse, as ações desejadas. O usuário tinha sempre à vista os diferentes planos nos quais se desenvolvia seu trabalho, bastando abrir ou fechar as “janelas” visíveis na tela para passar de uma atividade a outra (Lévy, 2010a [1993], p. 49).

À medida que a aquisição de computadores se tornou mais acessível, a sociedade passou por um largo processo de informatização em todas as esferas, visando a aprimorar a experiência humana no mundo cibernético que se manifestava, cada vez mais, essencial nas práticas sociais contemporâneas. Assim, os indivíduos passaram a viver em uma realidade em que:

A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecido das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contrapropagandas, a confusão dos espíritos (Lévy, 2010b [1999], p. 13).

No cenário escolar brasileiro, os computadores passaram a ser introduzidos, gradualmente, a partir da década de 1980, mesmo que essa implantação sempre tivesse gerado debates acerca de sua eficácia para o processo ensino-aprendizagem.

O governo federal, em 1997, lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que tinha como meta adquirir mais de 100 mil computadores para as escolas públicas de Educação Básica até o fim do segundo milênio. Passados dois anos, apenas metade dos equipamentos foi instalada. Mesmo assim, a ideia fundamental de aperfeiçoar a qualidade da aprendizagem, ao estabelecer uma integração das Tecnologias da Informação nas escolas, a fim de uma educação direcionada ao desenvolvimento tecnológico que preparasse os alunos para serem cidadãos globais em uma sociedade que constantemente avançava (Oliveira, 2006), ainda era latente.

Embora, à época, houvesse esforço do governo federal para a implementação do computador nas instituições públicas de ensino do território nacional, muitos eram os profissionais da educação que já se posicionavam contrários à utilização de tais artefatos em sala de aula, alegando ser inadmissível uma máquina substituir o papel do professor. Os ecos desse discurso ainda podem ser ouvidos no terceiro milênio. É provável que não se refira precisamente ao computador, mas o questionamento quanto ao uso de aparelhos tecnológicos em sala de aula tem rendido muitas discussões.

De qualquer forma, salienta-se que tanto o uso do computador quanto o de outras ferramentas multimidiáticas, sem objetivos aparentemente bem definidos, pode apenas

disfarçar o contexto educacional para que as escolas se promovam como modernas. Andrade (2022, p. 79) corrobora o exposto ao indicar que:

[...] é inaceitável outorgar o título de tecnológica a uma instituição de ensino, seja ela da iniciativa pública ou privada, que meramente equipe as salas de aula com computadores e projetores. É preciso mais. O espaço escolar, ao vincular os elementos tecnológicos à formação dos educandos, contribui para a formação plena de cidadãos conscientes do momento em que vivem, para que o exercício da cidadania ocorra de forma integral. Contudo, não se pode atribuir que a adoção de uma postura mais tecnológica por parte da escola seja responsável por resolver os problemas de múltiplas ordens que há no universo educacional. Não se busca por um milagre, mas, sim, por um caminho que seja frutífero para que crianças e adolescentes possam trilhá-lo a fim de que seja garantida uma formação adequada à modernidade.

Por isso, é indispensável que os elementos das TDIC estejam presentes no desenvolvimento de atividades pedagógicas das escolas públicas e privadas no Brasil, pois seria altamente proveitoso se os alunos adquirissem, ao longo de sua vida escolar, conhecimentos básicos sobre a estrutura e o funcionamento das ferramentas tecnológicas, bem como formassem um posicionamento reflexivo sobre seus benefícios e malefícios.

Não se pode desconsiderar a presença e o uso da Internet no cenário atual. É fato que, nas últimas décadas, a *web* se tornou um elemento praticamente fundamental na vida dos indivíduos que vivem na modernidade, sendo comum a afirmação de que já foi esquecida a época em que a Internet não se encontrava disponível nas casas e nos espaços públicos, conectando inúmeros dispositivos que permeiam a vida tecnológica atual. Essa percepção reforça o pensamento de que o universo *www*, ao longo dos anos, fez-se um serviço essencial aos humanos:

A Internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana (Castells, 2003, p. 13).

As múltiplas aplicações e utilizações da Internet na contemporaneidade permitem abandonar a ótica de que ela se resume ao ato de acessar um navegador em um computador para realizar buscas sobre determinados assuntos, como tem-se a impressão baseada no senso comum. Entender como a Internet funciona e como pode ser eficiente nas áreas do conhecimento humano proporciona uma noção mais ampla de seu potencial.

Diante desse quadro, pode-se dizer que o ensino não se faz somente por meio dos instrumentos tecnológicos. É inegável que eles sejam de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem de jovens que vivem em um contexto informatizado, interativo,

mediatizado e virtual. É por isso que se mostra imprescindível desenvolver propostas didático-metodológicas que existam no mundo contemporâneo, uma vez que as TDIC ganham ainda mais relevância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com o propósito de se abandonar a ideia de que as atividades realizadas na escola são sempre tradicionais, enfadonhas, repetitivas e desconfortáveis.

Vê-se que, embora o computador, a Internet e os recursos das TDIC propiciem um contexto de aprendizado mais independente, o papel do professor como mediador continua fundamental. Dessa forma, o educador deve elaborar roteiros, promover explicações e indicar diretrizes para a plena concretização de uma proposta pedagógica.

A partir de um robusto projeto com as TDIC em sala de aula, atingem-se bons êxitos, como as duas propostas aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa do 9º. ano do Ensino Fundamental de colégios particulares da capital paulista que serão descritas a seguir.

UM CERTO CAPITÃO RODRIGO NAS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA

Com base na realização de um significativo trabalho com a narrativa de *Um certo capitão Rodrigo*, de Erico Verissimo (2005 [1973]), autor expoente da segunda geração do Modernismo brasileiro, desenvolveram-se duas propostas didático-metodológicas que envolviam elementos das TDIC. O objetivo era fazer com que os estudantes adquirissem o gosto pela leitura literária, não por causa da atividade, mas, sim, pelo ato de ler em si, razão pela qual não se pretendeu valorizar apenas o ambiente virtual que oferecia, facilmente, uma simples interpretação da referida obra literária. O intuito era expor aos aprendizes que a leitura, realizada por meio de um livro literário, pode ser divertida e suscitar a imaginação de uma forma muito prazerosa, já que:

[...] todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância (Chartier, 1999, p. 70-1).

As experiências que serão relatadas neste estudo ocorreram em instituições de ensino privadas, localizadas na cidade de São Paulo, com mais de quinze anos entre uma e outra. Nota-se, portanto, que desde meados da primeira década do século XXI já se despontavam propostas didático-metodológicas que visavam ao uso criativo e funcional das TDIC no universo escolar. Essas práticas, ao longo dos anos, foram transformadas, à medida que as ferramentas multimidiáticas surgiram e evoluíram, mas sempre alicerçadas no mesmo propósito de desenvolver habilidades e promover um despertar para a leitura literária nos jovens leitores que se encontravam nos bancos escolares.

A escolha por *Um certo capitão Rodrigo*, de Erico Verissimo (2005 [1973]), deu-se a partir da ideia de se estabelecer relação com assuntos abordados em outros componentes curriculares do 9º. ano do Ensino Fundamental. Para Vasconcelos e Martins (2019, p. 150-1), há a necessidade de se desenvolver trabalhos escolares seguindo recomendações de vários estudiosos que elucidam que:

[...] o modelo de educação mais adequado ao mundo virtual seja o transdisciplinar - composto de um conjunto de áreas, com objetivos múltiplos, que se relacionam entre si - e não o multidisciplinar - segundo o qual o ensino se baseia em um conjunto de áreas, com objetivos múltiplos, desconectadas entre si.

O primeiro relato de experiência, ocorrido em 2007, envolveu os componentes curriculares Língua Portuguesa e História, na medida em que a obra de Erico Verissimo (2005 [1973]) aborda o contexto da Revolução Farroupilha (1835-1845), uma sangrenta guerra civil que dividiu o sul do Brasil, mais especificamente o Estado do Rio Grande do Sul. Selecionado o livro, foi realizada a apresentação da obra aos educandos.

Inicialmente, os alunos eram orientados a realizar uma pesquisa para coletar informações sobre o autor do texto literário. Depois, a professora de Língua Portuguesa, que também é autora deste texto, fazia observações adicionais, quando considerava apropriado, e apresentava o contexto em que a obra foi escrita. Em seguida, o primeiro capítulo da obra era lido e interpretado pela docente em sala de aula. Ocorria, assim, uma leitura coletiva e reflexiva, prática libertadora na visão de Zilberman (2009, p. 27): “[...] seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade”.

Sequencialmente, os estudantes compartilhavam suas impressões e levantavam questões sobre a publicação de Erico Verissimo (2005 [1973]) e/ou seu conteúdo, caso tivessem dúvidas. Essa etapa de sensibilização era essencial, pois promovia um diálogo entre educadora e discentes, bem como entre os próprios aprendizes. Concluída essa primeira fase, os educandos eram incentivados a continuar a leitura em casa, com a garantia de que teriam o suporte da mestra durante todo o processo do ato de ler.

A verificação da narrativa aconteceu no laboratório de informática da escola, e todos os alunos foram informados que seria naquele espaço em que reescreveriam a obra. Nessa ocasião, os estudantes recebiam uma cópia do projeto e um cronograma, que foi muito útil, pois os discentes não precisavam ler o exemplar inteiro de uma só vez, mas entendiam a necessidade de leitura prévia para realizar o projeto. Posteriormente, no laboratório de

informática, a professora de Língua Portuguesa explicava todos os recursos tecnológicos que seriam utilizados.

Para a reescrita digital proposta, foi utilizado o recurso *HagáQuê*, desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e disponibilizado no *site* da instituição. O *HagáQuê* era um editor de histórias em quadrinhos que oferecia estruturas de *design* prévias e que permitia que os aprendizes buscassem imagens e planos de fundo na *web* e os importassem para o referido *software*.

Cabe ressaltar que, à época, nem todos os educandos tinham familiaridade com o uso do computador. Por isso, decidiu-se, inicialmente, usar um recurso de fácil manuseio. O *layout* do *HagáQuê* também facilitou sua operação, por ser bastante semelhante ao *Paint*, *software* utilizado para a criação de desenhos simples e para a edição de imagens.

Semanalmente, os alunos se dirigiam ao laboratório de informática e, baseando-se na leitura prévia realizada em casa, reescreviam a trama da obra literária empregando trechos narrativos e textos em discurso direto. As imagens de fundo dos quadrinhos eram retiradas de *sites*, e os personagens eram criados pelos próprios estudantes.

No ano em que o projeto foi aplicado, tudo foi planejado com muito cuidado, uma vez que os discentes não eram acostumados a realizar atividades de produção textual na sala de informática e era preciso que a proposta fosse bem-sucedida a fim de que outros trabalhos também pudessem ser executados nesse ambiente. Talvez por isso, as etapas anteriores à entrada no laboratório tenham sido desempenhadas com tanta cautela.

Além disso, durante as aulas, era comum haver reflexões com a professora sobre a escolha das melhores imagens e planos de fundo para ilustrar as cenas, já que, raramente os alunos utilizavam a primeira imagem encontrada na Internet e, em nenhum momento, mostravam-se receosos com a recriação multimidiática. Ademais, os grupos se empolgavam a cada semana. Alguns estudantes ficavam tão envolvidos com o processo que ultrapassavam a quantidade inicial de quadrinhos oferecida pelo *HagáQuê*, criando outras sequências de quadros, a fim de produzir uma reescrita mais completa. A possibilidade de recriação, utilizando as TDIC, garantiu uma leitura eficaz e significativa da obra literária em estudo.

É significativo ressaltar que os discentes observavam criticamente que, em função da reescrita de um texto literário, partes importantes da narrativa podem se perder, passando a entender por que, nas adaptações cinematográficas, por exemplo, muitas vezes, vários trechos eram subtraídos em relação à obra original.

Os alunos percebiam e relatavam limitações quanto ao processo de recriação do texto de Erico Verissimo (2005 [1973]) no *HagáQuê*. Devido a isso, a educadora que

ministrava as aulas de Língua Portuguesa orientou os aprendizes a usarem outra ferramenta tecnológica. Assim, em vez do *software* que já utilizavam, o trabalho passou a ocorrer no *Microsoft PowerPoint*, programa de computador que permite a criação e exibição de apresentações de *slides* de temas múltiplos, possibilitando a inserção de imagens, sons e textos que podem ser animados de diferentes maneiras e diversos efeitos de transição entre *slides*.

Se, por meio do *HagáQuê*, o clima lúdico dominava no ambiente de aprendizagem, a passagem para o *PowerPoint* ampliou ainda mais essa sensação, em função de seus recursos, a possibilidade de reflexão e de escrita de imagens e sons, prática até hoje precariamente executada nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os trabalhos finais eram apresentados durante as duas últimas aulas do projeto, permitindo que os estudantes vissem também as produções de seus colegas, e, em seguida, as criações eram publicadas na Internet, no site da própria escola. Essa etapa entusiasmava os educandos, já que a atividade realizada deixava de ser apenas um instrumento de avaliação e ganhava o mundo cibernético, valorizando as produções dos aprendizes.

O segundo relato de experiência, ocorrido em 2024, envolveu os componentes curriculares Língua Portuguesa e Produção Textual. O docente, que ministrava tais disciplinas e é também autor deste artigo, inicialmente, orientou os alunos a começarem a ler *Um certo capitão Rodrigo*, de Erico Verissimo (2005 [1973]), a fim de que se promovesse, durante as aulas de leitura literária, discussões a respeito da narrativa em questão.

Para isso, o professor entregou aos estudantes, na primeira aula, um cronograma para que eles se organizassem quanto à leitura do livro, já que não seria necessária a realização da leitura toda de uma vez. Semanalmente, seriam propostas discussões sobre determinadas partes da obra, a fim de que os aprendizes expusessem suas impressões sobre o texto literário. Os educandos, com esse movimento, ganhariam voz e poderiam compartilhar o que entenderam e sentiram com os demais colegas de sala, afastando a ideia de que o ato de ler deve ser sempre uma prática solitária.

Não é incomum se deparar com situações em que pessoas afirmam não terem entendido um determinado livro, apesar de alegarem terem-no lido com minuciosa atenção. Os alunos, muitas vezes, também manifestam esse incômodo, o que pode levá-los a se cansarem de realizar leituras que não contribuem para seu crescimento cognitivo e, por isso, afastam-se do universo literário. Contudo, ao propor momentos de reflexão conjunta de um dado texto literário, é possível que os estudantes contribuam com a leitura um do outro, expondo seus pensamentos e suas interpretações, ouvindo o que os demais têm a dizer sobre a leitura de uma mesma obra, já que pontos de vista diversos podem surgir e

isso pode ser enriquecedor para uma prática educativa que visa à formação de cidadãos para uma sociedade que, atualmente, condena o diferente e divide-se de acordo com suas perspectivas.

Nas aulas de leitura literária, o mestre, ao perceber a necessidade de intervir, aproveitava para apontar aspectos sócio-históricos que envolviam a narrativa, com o propósito de ampliar a compreensão dos alunos a respeito do contexto em que a obra se insere. Além disso, cabe reforçar que muitos educandos buscavam realizar uma aproximação do texto de Erico Verissimo (2005 [1973]) com os dias atuais, estabelecendo comparações com o mundo em que vivem. Isso só ocorreu de forma plena e significativa, já que o professor possibilitou um ambiente de troca respeitosa, compreendendo que, hoje em dia:

O bom educador não pode ministrar suas aulas da mesma forma que as teve em seu tempo de garoto. [...] Não basta, portanto, que os discentes leiam os livros apenas para que se preparem para uma dada avaliação. [...] O ensino da leitura, vista agora como processo de interação entre autor, texto e leitor, altera-se, ganhando dimensões de prática social. Isso significa que o processo da leitura deve ser feito de modo a garantir que o ato de ler seja desenvolvido de uma forma que se aproxime da realidade do educando (Martins, 2014, p. 23).

Finalizada a leitura do livro, apresentou-se a proposta didático-metodológica que os aprendizes realizariam a respeito da narrativa. Por se viver em um mundo cada vez mais multimidiático, é essencial desenvolver atividades que levem os alunos a buscarem, selecionarem e interpretarem criticamente diferentes informações; a desenvolverem estratégias de leitura; a produzirem textos a partir de outros textos; a utilizarem recursos tecnológicos para ampliar sua capacidade criativa; e a valorizarem a leitura literária como instrumento de reflexão, comunicação e construção do conhecimento. Assim, o professor de Língua Portuguesa solicitou a elaboração de carrosséis do Instagram, baseados na leitura da obra em estudo.

Os carrosséis consistem em publicações interativas que podem incluir até 10 *posts*, permitindo uma apresentação mais atrativa e criativa de determinados assuntos, além de proporcionar maior interação com o público leitor. Todavia, um questionamento emergiu: por que solicitar a produção de um gênero textual da cultural digital para verificar a leitura literária em ambiente escolar?

Para responder a essa pergunta, é vital considerar que não é incomum encontrar perfis nas mídias sociais, como o X, o Instagram e o TikTok, que, criados e administrados por jovens, tratam do universo da leitura, influenciando os seguidores a consumirem muitos

produtos culturais, como as narrativas de obras literárias. Especificamente a respeito do Instagram, Sarah Frier (2021, p. 14) expõe que:

Todo mês, mais de 1 bilhão de pessoas usa o Instagram. Fazemos fotos e vídeos de nossa comida, nosso rosto, nosso cenário favorito, nossa família e nossos interesses e os compartilhamos, esperando que reflitam algo sobre quem somos ou quem aspiramos ser. Interagimos com essas postagens e entre nós, com o objetivo de criar relacionamentos mais profundos, redes mais fortes ou marcas pessoais. É assim que funciona a vida moderna. Raramente temos a oportunidade de pensar a respeito de como chegamos até aqui e do que isso significa.

Nesse sentido, a utilização dos recursos disponíveis no Instagram, por parte dos alunos, foi estudada e planejada. Ao perceber o contexto em que os estudantes estavam inseridos, o professor de Língua Portuguesa buscou desenvolver uma atividade que fizesse sentido para os educandos que vivem no terceiro milênio, ao considerar relevante que:

[...] o Instagram está tão emaranhado com nosso cotidiano que a história da empresa não pode ser separada de seu impacto sobre as pessoas. O Instagram se tornou uma ferramenta para medir a relevância cultural, seja em uma escola, seja em uma comunidade baseada em interesses ou no que ocorre no mundo. Uma parte substancial de nossa população global está se esforçando para obter reconhecimento e validação digital, e muitos estão conseguindo isso por meio de curtidas, comentários, seguidores e acordos com marcas (Frier, 2021, p. 15).

Embora houvesse sensibilidade do educador em compreender que os discentes já se apresentavam exaustos de realizarem as mesmas atividades de verificação da leitura literária na escola, era preciso assimilar que nem todos dominavam as ferramentas do Instagram. Para tanto, o mestre precisou meditar sobre uma forma viável para que todos os alunos pudessem realizar a proposta didático-metodológica de forma significativa.

A partir dessa reflexão, o professor encontrou um caminho: a plataforma de *design* gráfico *Canva*, que permite aos usuários criarem conteúdo de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e muitos outros. O *Canva* foi escolhido para a produção dos *posts* devido a sua simplicidade, intuitividade e acessibilidade, possibilitando aos educandos elaborarem materiais audiovisuais autorais, como os carrosséis do Instagram.

Os estudantes já estavam familiarizados com o *Canva*, pois o docente havia os instrumentalizado anteriormente para que realizassem outras tarefas solicitadas nas aulas de Língua Portuguesa e de Produção Textual. Dessa forma, a navegação na plataforma digital representava um caminho de igualdade para que todos os aprendizes pudessem elaborar o produto solicitado a respeito da narrativa literária que estudavam.

Os alunos foram orientados a recontar a história de *Um certo capitão Rodrigo*, de Erico Verissimo (2005 [1973]) sem apresentar *spoilers* nem copiar partes de textos da

Internet. A ideia era que, após a leitura e a discussão de cada fragmento da obra, os educandos recontassem-na com suas próprias palavras, com aquilo que se estruturou em suas mentes. Era permitido que eles empregassem imagens, vídeos e outros recursos audiovisuais de sua preferência para criar *posts* mais dinâmicos, desde que combinassem com as informações que estavam apresentando sobre o livro.

Outro ponto de destaque é a possibilidade de escrita colaborativa. O *Canva* permite que um usuário inicie o trabalho em um computador ou em um *smartphone* e continue em outro, além de permitir que uma pessoa comece a editar um *design* e outra o finalize. Essa colaboração entre os educandos foi incentivada, permitindo que trabalhassem em duplas e utilizassem diferentes dispositivos para finalizar suas criações.

Os discentes foram orientados a encaminharem suas produções para que o educador pudesse avaliá-las e, posteriormente, postá-las em uma página do Instagram para que todos pudessem ver os trabalhos elaborados. A postagem na mídia social possibilitaria que os usuários pudessem curtir, comentar e compartilhar o conteúdo criado pelos colegas, de forma a garantir a interatividade e a assegurar que a atividade não se resumiria a ficar entre professor e aluno, ganhando o mundo por meio da Internet. Compartilhar o conhecimento adquirido por meio de uma leitura literária, a partir de uma sólida proposta didático-metodológica, é fundamental na contemporaneidade escolar que exige que novas práticas pedagógicas sejam pensadas e aplicadas na Educação Básica para aproximar os alunos do universo literário e atribuir sentido às tarefas que eles realizam em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências pedagógicas com a obra *Um certo capitão Rodrigo*, de Erico Verissimo (2005 [1973]), desenvolvidas com alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental e relatadas neste artigo, demonstraram ser exitosas e inovadoras. Mesmo existindo uma diferença considerável de tempo entre uma proposta e outra, como se viu, elas buscaram alinhar-se aos objetivos estabelecidos na introdução, que incluíam a motivação dos alunos para a leitura, a utilização de ferramentas tecnológicas de maneira crítica e criativa, e a valorização da leitura como instrumento de reflexão e construção do conhecimento.

Em relação ao primeiro relato de experiência, é significativo afirmar que, durante a realização da atividade, a educadora de Língua Portuguesa pôde perceber que “[...] o computador parece auxiliar mais o ato da reescrita. O lápis, o papel e a borracha são menos compatíveis com a geração virtual de jovens de hoje. Os botões *backspace* e *delete* possibilitam a reescrita sem fazer críticas aos alunos e sem deixar marcas na produção” (Martins, 2014, p. 73).

Quanto ao segundo relato de experiência, o professor de Língua Portuguesa compreendeu que desenvolver trabalhos que estejam calcados na cultura digital:

[...] é fulcral para um processo de ensino-aprendizagem real e atual, uma vez que não há como rejeitar o fato de que inúmeras são as tarefas que são realizadas no (ou que passam por algum processo que envolva o) mundo cibernético. À medida que o mundo se transforma, a tendência é que, futuramente, cada vez mais atividades sejam pautadas em recursos largamente presentes no universo da Internet (Andrade, 2022, p. 159).

As abordagens adotadas em ambas as propostas didático-metodológicas visaram a superar os desafios comumente encontrados nas aulas de leitura literária na Educação Básica, como metodologias ineficazes, a imposição do ato de ler e a falta de conexão entre o texto literário e outras formas textuais. Essa percepção foi fundamental para despertar o interesse e desenvolver a criatividade dos alunos, resultando em produções de alta qualidade, adequadas à faixa etária e ao nível de conhecimento tecnológico dos estudantes do 9º. ano do Ensino Fundamental.

Os relatos dos alunos e a qualidade de suas produções demonstram que eles não só cumpriram as etapas propostas, como também demonstraram entusiasmo e interesse em melhorar continuamente suas criações. A troca de informações e a colaboração entre os educandos foram aspectos destacados, reforçando a importância do trabalho em equipe e da partilha de conhecimentos.

Os resultados observados corroboraram as hipóteses de que, com estímulos adequados e a possibilidade de utilização de ferramentas tecnológicas, houve aumento no interesse e no engajamento dos educandos, além de confirmar que o uso de recursos digitais facilitou a compreensão e a interpretação dos textos literários trabalhados na escola e que a combinação de leitura literária e tecnologia levou os estudantes a desenvolverem habilidades críticas e criativas

A leitura literária, dessa forma, ganhou um novo significado, sendo percebida como uma atividade prazerosa e enriquecedora. Ademais, a vontade espontânea de alguns alunos em ler outras obras do mesmo autor indica que as propostas conseguiram ampliar o repertório de leitura dos estudantes, um dos objetivos centrais da proposta.

Chartier (1999, p. 152) salienta que “[...] a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido”. As experiências relatadas confirmam essa perspectiva, mostrando que a mediação adequada entre o texto literário e as ferramentas tecnológicas pode transformar a leitura literária em uma atividade significativa e prazerosa, promovendo a formação de leitores críticos e criativos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Nickolas Marques de. **Gêneros textuais da cultura digital nas aulas de leitura literária**: relato de experiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental. 2022. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1992].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020 [1974].
- FRIER, Sarah. **Sem filtro**: os bastidores do Instagram: como uma startup revolucionou nosso estilo de vida. São Paulo: Planeta, 2021.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010a [1993].
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010b [1999].
- MARTINS, Valéria Bussola. **O despertar para a leitura por meio de mídias digitais**: uma reflexão sobre a prática pedagógica na área de Língua Portuguesa. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.
- OLIVEIRA, José Márcio Augusto de. **Escrevendo com o computador na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2006.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; MARTINS, Valéria Bussola. **Linguagem digital na escola**: projetos educacionais. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac, 2001.
- ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. In. **Literatura e pedagogia**: ponto & contraponto. (Orgs) ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. São Paulo: Global/ABL, 2008 [1990].
- ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura**: velha crise. Novas alternativas. São Paulo: Global/ABL, 2009.

“NÃO SE ESMAGUEM COM PALAVRAS AS ENTRELINHAS”: UM ENSAIO DO NÃO-DITO EM AGNÈS VARDÁ E CLARICE LISPECTOR

Ana Karla Batista Farias

“Ao escrevê-lo, de novo a certeza só aparentemente paradoxal de que o que atrapalha ao escrever é ter de usar palavras. É incômodo” (Lispector, 1999b, p. 285).

À meia-noite da terça-feira, na cidade insone, meu amigo Gustavo discorria sobre seu fascínio pela música e por João Gilberto, confidenciando-me de que a melhor maneira de tocar Bossa Nova é de madrugada, em silêncio. “Como uma espécie de oração para quem é ateu”, disse-me. Desde então, fiquei pensando na potência do silêncio, aquilo que se esconde nas entrelinhas da escrita ou no subterrâneo do pensamento, por não ter encontrado palavras suficientes para se manifestar. A fala de Gustavo ficou reverberando em mim, tanto que passei a questionar a ambivalência daquilo que emudecemos.

Que há algo de espetacular no silêncio, como se os aspectos mais interessantes da literatura decorressem daquilo que a palavra não dá conta de exprimir, disso não tenho dúvidas. A voz de Gustavo agora se soma à clariceana: “o melhor ainda não foi escrito, o melhor está nas entrelinhas”. Por outro lado, ressoa ao meu ouvido a fala de Audre Lorde “seu silêncio não vai te proteger”, então, cogito o quanto o silenciamento das mulheres e de grupos sociais minorizados também pode apontar para uma violência por asfixia. No sentido de que historicamente engolimos tiranias em silêncio, que se expressam, a posteriori, em forma de sintomas no corpo e como adoecimento.

Teóricas francesas como Kaplan (1995), sob influência do pensamento lacaniano, concebem a linguagem como um instrumento masculino para a manutenção da organização social e da hierarquização de poder do homem sobre a mulher. Então, se a linguagem, da forma como está cristalizada, é essencialmente masculina, como encontrar no cinema ou na literatura um espaço para as vivências e experiências das mulheres? Tal qual problematizou Kaplan, se as mulheres silenciarem estarão predispostas a sofrer um apagamento histórico,

mas se começarem a falar e a escrever como fazem os homens, entrarão na história subjugadas e alienadas.

Restaria a elas, desse modo, reinventar o cinema, a literatura, uma nova forma de comunicação, rompendo com uma linguagem linear, falocêntrica e já formada para construir narrativas a partir da subjetividade feminina. Como pondera Kaplan (1995), a única coisa que sobra à mulher é encontrar um espaço vazio, a terra de ninguém à qual ela pelo menos pode chamar de sua. Nesse contexto, fiquei às voltas comigo mesma, pensando a marteladas, que manifestar o inexpressivo é também um modo de criar. Assim, o silêncio para as mulheres deixa de ser apenas um mero sinônimo de ausência de fala para reverberar, construindo sentido e plurissignificações. Trata-se de encontrar na bifurcação, nas frestas, no desvio das formas já dadas, uma nova escrita e um novo fazer fílmico que representem a produção artística das mulheres.

Quando em meus estudos acadêmicos me debrucei sobre a cinematografia de Agnès Varda, Chantal Akerman e Marguerite Duras, ficou mais perceptível que as mulheres, na busca por um espaço de representação, cruzam os limites da linguagem, bem como da forma convencional que atendem a uma cultura falocêntrica, para rearranjar as coisas em novas configurações. No cine-ensaio, nota-se a crescente importância de um dos elementos constituintes da imagem sonora na matéria fílmica, para além da música, fala e ruídos, qual seja: o silêncio. Esse silêncio que significa, diferindo de um mero emudecimento, parece simbolizar um meio de expressão situado além das demarcações opressivas da linguagem tipicamente masculina. Para Kaplan (1995), o silêncio configura-se como uma forma pela qual as mulheres podem resistir à opressão da linguagem.

Na cinescrita e escritura de artistas como Agnès Varda e Clarice Lispector, a título de exemplo, a arte se configura como uma verdadeira experimentação e potencialização do processo de criação. Há uma vontade criadora e uma necessidade interior em rebentar as comportas que limitam as formas do fazer fílmico e da escritura. Como poderia, então, a mulher carregar suas vivências para o centro da narrativa se o discurso majoritário é dado pelo homem?

A partir da combinatória de diversas práticas semióticas, amalgamando uma multiplicidade de matérias de composição, Varda constrói sua cinescrita por meio das influências da literatura, fotografia, música, artes plásticas. O que condiz com a formação eclética e multifacetada da cineasta. Assim, ao mesmo tempo em que ela intensifica o efeito visual através do desenho sonoro, como a música e a fala, ela também lança uma busca cuidadosa em revelar o que acontece nas entrelinhas, no espaço lacunoso daquilo que não

pode ser visto e facilmente percebido. Em meio aos diálogos, há sempre uma pausa, um não-dito que significam e dão sentido à narrativa.

Lispector dizia que o estado de graça nos possibilita enxergar a profunda beleza, antes inatingível das pessoas e do nosso entorno. Quando me deparei com *As praias de Agnès*, absorva no tal estado de graça, notei que é através de momentos de silêncio da voz humana, tendo apenas a sinfonia do mar ao fundo, que a cineasta/narradora e personagem consegue captar aquilo que só se pode compreender a partir da recusa do discurso verbal. Na primeira sequência do filme-ensaio, Varda, em quadro, caminha por entre as praias belgas na tentativa de reavivar a memória da infância, uma vez que ali ela passava suas férias. Diante da imensidão do mar, o silêncio contemplativo é entrecortado somente pelo som ambiente do gorjeio das gaivotas ou das águas.

Sem necessidade de esboçar palavras, Varda se entrega àquela paisagem marítima, como se ali tivesse se integrado à natureza e atingido a plenitude das coisas. Como citado anteriormente, para muitas cineastas, a liberdade estética e formal do cinema experimental e ensaístico representou um caminho possível para distanciar-se do modelo pronto e das representações opressivas e fetichizadas do cinema tradicional. Para Kaplan (1995), os signos do cinema convencional estavam carregados de uma ideologia patriarcal que servia de sustentação para as estruturas sociais falocêntricas. Assim, experimentando novos processos narrativos, as mulheres “buscavam um escape para suas experiências, sentimentos e pensamentos mais íntimos”. É no gesto ensaístico que elas encontram a expressão do modo experimental de pensar e agir, criando configurações outras do fazer fílmico a partir de seu potencial imaginativo.

Já para Orlandi (2007), com ou sem o uso de palavras, o homem está condicionado a significar diante do mundo e da sua relação com o simbólico, chegando-se à hipótese de que o silêncio constitui um elemento fundante: “o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio” (Orlandi, 2007, p. 29). O que significa que mesmo não se expressando uma linguagem articulada em palavras, há o pensamento, a introspecção e a contemplação, o não-dito que produz sentido, reverbera e comunica. Em *As Praias de Agnès*, não se pode esperar uma ótica linear do tempo, já que a narradora-personagem está sempre a relacionar o fato passado com o presente, a partir de suas imagens de arquivo que ajudam a rememorar.

No filme-ensaio de Varda, sinto mais nítida a compreensão de que a memória não é um processo fechado, encerrado em si. A realizadora ao se colocar em cena, retomando o lugar do passado por meio de estratégias narrativas inventivas como encenações, instalações, atos performativos, entre outros recursos, desvela ao espectador uma

restauração do olhar sobre o passado. O passado se atualiza no presente, coexistindo simultaneamente com ele, numa ruminação cíclica. Tanto que a primeira evocação de Demy se dá quando Varda realiza a exposição no Festival de *Avignon* (2007) e diante das fotografias ali expostas de atores e atrizes da Companhia de Teatro de Jean Vilar, ela nota que todos aqueles colegas e amigos queridos já faleceram, sendo ela a única ainda viva. Imbuída pelos sentimentos de dor, melancolia e nostalgia, a cineasta ou cinescritora, como gostava de ser chamada, remete à memória do marido. Segundo ela, “o mais querido dos mortos” (2008).

Como espectadora deparo-me com Varda, em tela, levando rosas e begônias aos artistas falecidos, quando se recorda de Demy: “Não há morte que não me lembre a dele”. Corta-se, então, para a cena seguinte na qual a cineasta deposita flores no túmulo do marido. Na lacuna deixada pela palavra, ou seja, pela voz da narradora, instaura-se o silêncio, pleno de sentimento, que simboliza a comoção e a dor da perda da cineasta pelo marido falecido. Compreendo que Varda usa o filme-ensaio para acessar esse lugar do passado, transitando pela zona ambivalente entre o lembrar e o esquecer. A dor do luto ainda em processo de elaboração, tão presente na vida das mulheres, por vezes, enterrada no subterrâneo do inconsciente, vem à tona em *As praias de Agnès*, a partir das coisas não-ditas que, ainda assim, reverberam. Por meio dessa pausa e trecho silencioso, a cineasta descortina um momento doloroso do passado que transborda para o tempo presente, de então. Neste momento, a voz de Orlandi (2007) parece sussurrar ao meu ouvido: “Sem silêncio não há sentido, sendo que o silêncio não é apenas um acidente que intervém ocasionalmente: ele é necessário à significação. A linguagem empurra o que ela não é para o nada. Mas o silêncio significa esse nada se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos se apresentam”.

Se Varda nos mostra que o cinema está na vida cotidiana, nas histórias não contadas, feitas de coisas não ditas, penso que na literatura feita por mulheres, como Lispector, o extraordinário também está nos movimentos automáticos e nos silêncios do cotidiano. Assim como Varda, lançou-se na busca pela construção da própria linguagem, encontrando nas fissuras do discurso patriarcal, um modo de expressar o indizível, há na escritura clariceana uma ponte que se estende para o silêncio. Aquilo que fica nas entrelinhas entre uma margem e outra encontra seu caminho. Conforme lembra Gotlib (2013), na obra clariceana, a palavra configura apenas um mal necessário, uma vez que a melhor forma de representação do objeto seria mesmo a ausência do veículo, ou seja, o silêncio.

No processo criativo de seu livro-experimento ou antilivro como ela mesma denominou, Lispector dedicou três anos de sua vida, escrevendo, rasurando e reescrevendo *Água viva*. Com dimensões fragmentárias, híbridas e abertas, essa obra caleidoscópica é decorrente do reaproveitamento de fragmentos de escritos da própria autora já publicados no *Jornal do Brasil*, como também de anotações avulsas. Diz-se que Lispector se autoplagiava nesse trabalho de colagem dos seus recortes. Como um processo narrativo para se atingir o silêncio, muito se fala no emprego do recurso da repetição de palavras, recorrentes nas obras clariceanas.

Segundo Olga de Sá, o uso voluntário da repetição teria como intuito gerar um desgaste das palavras, de modo a silenciá-las mais do que enfatizá-las. Porque o silêncio seria o caminho possível de alcançar o indizível, já que diferente da natureza escorregadia das palavras, o silêncio não trai e não diz de menos: “O silêncio que só se anuncia não é o silêncio amplificado, hiperbólico, da retórica. (...) O discurso de Clarice aponta para o silêncio enquanto “grau zero” da escrita, porque, teoricamente, ela não acredita no poder da palavra” (Sá, 1984, p. 277). A escolha estilística de Lispector por empregar reiteradas vezes os mesmos termos e frases, servindo-se das palavras para desgastá-las, também chamou a atenção de Benedito Nunes que aponta para o fato de haver, na escritura da autora um circuito entre a palavra e o silêncio. Ou seja, onde termina a repetição começa o silêncio. Nesse jogo entre palavras repetidas e o silêncio que permeiam a escritura clariceana, em *Água viva*, a repetição de termos surge realçando para então desgastar um mesmo significado, como é o caso das expressões: “atrás do pensamento”, “it”, “é-se”, “gruta”, entre outras. Benedito Nunes (1995), crítico literário e estudiosos da obra clariceana, também aponta para a repetição enquanto recurso que intensifica o silêncio das palavras. “Nesse sentido, haveria, além do silêncio hiperbólico que a retórica distingue, uma espécie de silêncio enfático produzido pela recorrência intensificadora tanto de termos e frases quanto, especificamente, das conexões lógicas do discurso, incluindo-se entre elas a própria negação”.

Água viva traz em seu processo constitutivo uma forte referência à imagem-pensamento, dialogando com a pintura abstrata, desde a epígrafe. Há nele uma vontade criadora da autora em se utilizar da comunicação não-verbal, mostrando um gesto de recusa insistente em não depender da palavra, em face de sua impotência para atingir aquilo que reside “atrás do pensamento”. É no “atrás do pensamento” tão buscado pela voz narrativa de *Água viva* que reside o imagético, ou seja, a gênese do pensamento. Aos olhos da autora é como se os aspectos mais potentes da literatura e a força de sua escritura brotassem do silêncio, aquilo que não encontrou palavras suficientes para se materializar.

Tecendo esse livro lacunoso, Lispector parece recortar palavras no ímpeto de criar silêncios. “Há um grande silêncio dentro de mim. E esse silêncio tem sido a fonte de minhas palavras. E do silêncio tem vindo o que é mais precioso que tudo: o próprio silêncio” (Lispector, 2019, p. 92). Logo a aproximação com a técnica da pintura teria a função estratégica de acessar e comunicar o de dentro das pessoas, aquele signo que se faz invisível e impalpável. “Há muita coisa a dizer que não sei como dizer. Faltam as palavras. Mas recuso-me a inventar novas (...). Atrás do pensamento não há palavras: é-se. Minha pintura não tem palavras. Fica atrás do pensamento (...)” (Lispector, 2019, p. 42).

O circuito entre palavra e não-dito em *Água viva* também pode encontrar respaldo no momento histórico da época. Embora não haja referências expressas e tangíveis ao regime ditatorial na obra, não se pode relegar o contexto histórico-social no qual o livro fora confeccionado e publicado, qual seja: no início dos anos de 1970, em pleno governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). O ditador assumiu a Presidência da República, intensificando a repressão e censura contra os movimentos de esquerda, opositores e imprensa.

Ainda que a obra não escancare um posicionamento político militante, não se pode negar que há uma liberdade de criação e radicalização de um projeto estético que rompe com as convenções literárias da época, recusando uma arte meramente decorativa, como também se notabiliza na obra uma escrita sempre à beira do indizível, conforme observa Hegenberg (2018), esclarecendo que Lispector não era indiferente aos abusos da ditadura civil-militar e que *Água viva* resguarda uma postura ética de resistência em face de sua estética e forma radicais. “O caminho de Clarice é o de fazer do não-acontecimento a suspeita de que sempre há algo de não-dito. Em meio à ditadura militar, a sugestão de que há algo importante sendo silenciado pode ter sido uma reação às mais concretas contingências”.

Como um livro carregado de sensorialidade e liberdade ensaística para experimentar ou para se abster do começo e fim e situar-se no meio, dialogando com outras expressões artísticas no intuito de encontrar sua própria linguagem, *Água viva*, denominado por Benedito Nunes de “improviso ficcional”, aponta nas entrelinhas, nas lacunas do não-dito, algo que se perfaz mais precioso e relevante do que aquilo que se enuncia: “o tom dos sentimentos, o halo dos objetos, o âmago de tudo, o limite verbal de toda experiência, que ainda é a palavra” (Nunes, 1995, p. 158). Se o silêncio, desde tempos imemoriais, era usado como recurso para se atingir maior expressividade em determinada passagem de uma obra, nos mais diversos âmbitos artísticos, em *Água viva*, ele se torna um elemento estruturante. Dessa forma, aquilo que se está por dizer não representa uma mera ausência de discurso, pois, o silêncio é um recurso crucial para que a linguagem signifique. Nos dizeres de Orlandi,

ao contrário do que pensa o imaginário social ao tentar aproximar o silêncio do lugar subalterno em que se encontram o vazio e o nada, o silêncio não só significa, como tem uma significância própria, que não pode ser julgada como análoga nem complementar ao modo de significar das palavras (Orlandi, 1992).

Dia desses, estive presente em um colóquio na Faculdade de Educação da Unicamp que versava sobre o “memoricídio¹” feminino, o que resultou no apagamento histórico e exclusão das mulheres do cânone literário. Em uma das falas que mais me atravessou estava a de uma professora que atentava para o fato de que as narrativas ainda são muito centradas no homem branco, sudestino, abastado, cis e heterossexual, embora se difunda a noção errônea de que todas as histórias já foram contadas. Por conseguinte, ela questionava: se todas as histórias já foram ditas, onde estão as histórias das mulheres operárias? Onde estão as histórias das donas de casa? Das mães solas? Das mulheres indígenas? Das mulheres negras e periféricas? Das mulheres LGBTQI+?

De imediato, meu pensamento remeteu às cenas-fragmentos do longa-metragem de Chantal Akerman, intitulado *Jeanne Dielman*. O filme ambientado em 1975, discorre sobre o cotidiano simples e repetitivo de uma mãe solo e dona de casa. Durante três horas de filme, quase nada acontece de grandioso porque o acontecer se dar no de dentro das personagens, da casa, do íntimo. Como diz o meu orientador, professor Elinaldo Teixeira, o de dentro é uma dobra do de fora e somos interiores ao tempo. Assim, na ficção dirigida por Akerman, cada hora passada de forma arrastada corresponde a um dia na vida daquela personagem que realiza gestos automatizados como lavar louça, preparar o jantar para o filho adolescente, pôr e retirar a mesa e, por fim, tricotar.

Contudo, a um modo bem clariceano, a personagem protagonista, por debaixo da mansa aparência das coisas, dá sinais de descontentamento e de não-pertencimento àquele lugar social, àquele espaço circunscrito ao doméstico, a um *status quo* que a estratifica. Ao romper com a casca do cotidiano, há ali uma mulher que se percebe atravessada pelos devires-outros e linhas de fuga, por um tornar-se múltipla, o oposto radical de si. Como a Ana do conto clariceano, *Amor*, que “na hora perigosa da tarde”, depara-se com sua visão de epifania. Mergulhamos na sua desmontagem interna em que ela transcende para voltar transformada do processo epifânico, acrescida de algo novo. Nessa viagem exploratória de si, o olhar de Ana cruza com a figura de um cego mascando chicles, o que acarreta uma iluminação experimentada a partir de um episódio banal do cotidiano. Ambas as personagens (Jeanne e Ana) são imbuídas por um sentimento de estranheza ou um mal-

¹ Termo cunhado por Constância Duarte, pesquisadora da obra de Nísia Floresta Brasileira Augusta.

estar corrosivo que se instalam nas entrelinhas, no não-dito. Em Jeanne Dielman e em Ana, por detrás da mãe e dona de casa devotadas, há uma história subterrânea, feita de escuridão, que precisa submergir. São mulheres feitas de uma consistência em fuga, de incabências, feitas para se derramar.

Agora já passa da meia-noite de quarta-feira, estou diante da tela em branco, tentando atribuir forma ao caos através do ato da escrita. Gustavo enviou mensagem, dizendo, entre outras coisas, que anda cansado e com tosse, logo, não nos veremos no bar onde ele prometera cantar Neil Young. “Pode ser o tempo seco”, respondi-lhe, desejando-lhe melhoras no quadro de saúde. Como um zigue-zague mental, meu pensamento vem em jorro, fugindo de uma sequência linear com início, meio e fim.

Então, passada a pausa digressiva, retomo ao que realmente interessa, este texto. Perpassando pelas vozes de autoras, aqui supracitadas, que se entranham à minha, penso que ao escrever e cinescrever, Lispector e Varda vão evocando silêncios e questionando o ato da escrita enquanto dependente de palavras. Elas reinventam uma língua, códigos e regulamentos próprios para dizer de si, do mundo ou apenas para expressar o que não é mais enunciável, ou seja, exprimir as imagens como gênese do pensamento, aquilo que escapa numa fração de segundos e só existe nas entrelinhas ou no corpo como sintoma do que está por ser dito. É preciso desfigurar a linguagem, dominada por um discurso masculino, para caminhar em direção ao silêncio. Segundo Varda, somente perto do mar, emudecendo as palavras e o frêmito da vida agitada, ela consegue sentir melhor os detalhes, já para Lispector, o não-dito é o único capaz de acessar o “it” e o mais íntimo do ser. “Ouve-me, ouve o silêncio. O que te falo nunca é o que eu te falo e sim outra coisa. Capta essa coisa que me escapa e, no entanto, vivo dela e estou à tona de brilhante escuridão” (Lispector, 2019, p. 31).

REFERÊNCIAS

HEGENBERG, Ivan. **Clarice Lispector e as fronteiras da linguagem**: uma leitura interdisciplinar do romance *Água viva*; prefácio de Betina Bischof. –São Paulo: Benjamim Editorial, 2018.

LISPECTOR, Clarice. 1920-1977. **Água viva**: organização e prefácio de Pedro Karp Vasquez, -1ª ed- Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SÁ, Olga de. **Clarice Lispector**: Processos Criativos. Revista Iberoamericana, v. L, n. 126, Enero-Marzo 1984.

A ARTE E O IMAGINÁRIO: TECENDO CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Miriam Araujo Nascimento

INTRODUÇÃO

Vivenciar e experienciar Arte são condições fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Fundamental I. Nesta fase escolar as crianças, geralmente com idade entre seis e onze anos, tecem conhecimentos artísticos de maneira contextualizada, nos quais o imaginário e a criatividade estão presentes de forma intensa.

Este texto intitulado "A Arte e o imaginário: tecendo criatividade no ensino fundamental I", por meio um relato de experiências, tem como objetivo geral apresentar experiências de criatividade desenvolvidas com estudantes do ensino fundamental I. Utilizamos como metodologia os três pilares da abordagem triangular: a leitura, a contextualização e o fazer artístico e propomos uma reflexão sobre Arte, Imaginário e Criatividade.

Nossa inquietação/problema, objeto de estudo desta pesquisa, parte do questionamento: de que maneira o imaginário revela-se tecendo a criatividade de estudantes do ensino fundamental I? Nossa pesquisa participativa de cunho qualitativa, realizada a partir de vivências e experiências em sala de aula, permite mostrar que a Arte é uma forma de expressão humana e que os estudantes do ensino Fundamental I em seus percursos criativos processam imaginação e criatividade, articulando seus processos analíticos, criadores, cognitivos e perceptivos. Os resultados apurados e expostos aqui neste texto revelam que o conhecimento artístico se constrói de forma integrada, onde arte, nuances do imaginário e percursos criativos dos estudantes se articulam, como sugere a abordagem triangular.

A pesquisa qualitativa conforme estudos de Lüdke e André (1986) expressa, investiga e captura fatos do cotidiano. Severino (2012, p. 120) afirma que a pesquisa qualitativa com metodologia participante “[...] é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida junto a estudantes do ensino fundamental I numa escola da rede pública municipal de Salvador-BA. Escolhemos nesta pesquisa estes sujeitos, pois como professora trabalhamos com este grupo educacional, além disso, entendemos que as ações pensadas para estes devem sempre estar voltadas em por um lado estender suas possibilidades criativas, o desenvolvimento cognitivo, suas expressões e sensibilidade, e por outro, proporcionar experiências e vivências na sala de aula com perspectiva para além da sala de aula.

O ideal, neste sentido, é que o criar seja materializado nos contextos vivenciais, como extensões dos próprios sujeitos. Estando imbricado esse acontecer criativo, não apenas nos sujeitos jovens e adultos, como já pesquisamos em outro momento quando falamos da importância da arte na educação de jovens e adultos (Nascimento, 2015), mas de modo intrínseco desde o início da escolaridade na infância até a fase adulta e profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa aqui apresentada é embasada por autores como Ana Mae Barbosa (2022) que trata da Abordagem Triangular e sobre o ensino de Arte no Brasil, desde a Educação Infantil até a formação de professores de Arte; Silvio Zamboni (2006) que se dedica à pesquisa em Arte fazendo um estudo da Arte em paralelo com a Ciência, suas configurações permitem compreender processos do fazer artístico. Entre outros autores que contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa estão Paulo Freire (1996), Miriam Nascimento (2015 e 2021), Fayga Ostrower (1987), Lev Vygotsky e a BNCC (2018).

Em Salvador os Níveis de Ensino Básico competem à prefeitura municipal. A Lei Orgânica do Município de Salvador, no Art. 200, estabelece que “o Município manterá programa para erradicação do analfabetismo” (2006, p.62). Esta lei reafirma a necessidade de se construir uma cidade educadora que articule a vida cidadã à educação formal. A Educação Básica segundo o município de Salvador “tem o objetivo de desenvolver o educando para o exercício da cidadania instrumentalizando-o para o mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos”.

A Educação Básica está composta de duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral e integrado da criança. Esta etapa do ensino é ofertada em creches e pré-escolas atendendo crianças de 0 a 5 anos. O Ensino Fundamental é composto por duas etapas: anos iniciais que compreendem dois ciclos: ciclo I com três anos e ciclo II com dois anos; e anos finais composto de quatro anos. Esta última etapa atende crianças de seis a quatorze anos.

O Ensino Fundamental “tem duração mínima de nove anos e a finalidade de proporcionar o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, considerando a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências básicas necessárias na formação de atitudes de valores intrínsecos ao exercício da cidadania”. A BNCC (2018), como já declarado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) expõe que:

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (BNCC, 2018, p. 57).

Ainda conforme a BNCC (2018), essas mudanças são desafiadoras, pois sugerem a elaboração de currículos específicos para essa etapa de escolarização. A intenção neste sentido é “superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais”.

É fundamental que desde o início da escolaridade os indivíduos promovam atitudes criativas diante dos contextos vivenciais, com possibilidades e condições de agir e de criar seus próprios conceitos e conhecimentos, até porque no tecer criativo das crianças imaginário e criatividade estão totalmente entrelaçados. Por isso mesmo, a pesquisadora e artista visual Miriam Nascimento (2021) ressalta que “pensar em possibilidades de transformação, crescimento e maturação humana, é pensar para além da sala de aula, embora seja neste lugar que os sujeitos começam efetivamente a se desenvolverem”. A escola, especialmente a pública, é um dos lugares sociais em que deve acontecer a contextualização de saberes, como também a aquisição e constituição destes. A abordagem triangular coloca essas questões em pauta.

ENTENDENDO A ABORDAGEM TRIANGULAR

A abordagem triangular é uma metodologia que no ensino da arte permite articular o Fazer Arte, o Ver e ler a Imagem e o Contextualizar. Essa articulação propõe uma integração entre os processos cognitivos, perceptivos, criadores e analíticos. Ana Mae Barbosa (2022) evidencia que o Fazer arte refere-se à própria produção artística; o Ver e ler a imagem envolve o sentido que as obras de arte ou o campo onde elas estão gera nos sujeitos; e a Contextualização expressa a leitura das imagens e dos objetos que são lidos pelos sujeitos em termos históricos, sociais, vivenciais, subjetivos.

A abordagem triangular pode ser desenvolvida no campo da Arte tanto no sentido de criação artística como na educação escolar, desde a Educação Infantil até a formação de professores de arte na universidade, conforme sugere a pesquisadora Ana Mae Barbosa (2022). Dentro desta perspectiva fica evidente que imaginário/imaginação e criatividade estão entrelaçados. Barbosa (2022) esclarece que:

A vantagem desta Abordagem é que não é composta por disciplinas, mas por processos mentais como tradução de imagem mental em imagem materializada, processos de descrição, análise e interpretação e processos de identificação e comparação cultural entre tempos, espaços e modos de vida diferentes. A leitura tem sido enfatizada na educação contemporânea por todas as correntes pedagógicas e muito especialmente pela Pedagogia Crítica e pela Pedagogia Cultural. Falamos da leitura de palavras, textos, livros e, também, da leitura de gestos, ações, necessidades, desejos, expectativas, imagens e objetos. A leitura como identificação cultural, como necessidade de reconhecimento de si próprio e de construção da realidade na qual estamos inseridos é o centro da educação que se pretende desenvolver não só através das palavras, mas também através da imagem (Barbosa, 2022, p. 2).

A pesquisadora supracitada ressalta que o objetivo dessa abordagem é desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante tendo em vista que pela imaginação descobrimos o que não existe na realidade. Compreendemos dessa forma que a percepção da realidade se dá articulada à imaginação dessa mesma realidade, percebendo o que existe de fato e o que não existe. Essa percepção possibilita o desenvolvimento da capacidade crítica para analisar e criar outras imagens. Neste sentido, para Barbosa (2022, p. 2) “estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a”.

A IDEIA DE ARTE

Arte é uma linguagem inerente ao ser humano, que se revela por meio de processos, imaginação, criatividade e contextos. A pesquisadora Fayga Ostrower (1987) ressalta que a Arte como linguagem natural da humanidade representa um caminho de conhecimento da realidade humana. Fazer arte envolve criação e transformação. Esta autora (Ostrower, 1987, p. 165), explica: criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, pois a criação é um perene desdobramento e uma perene reestruturação. Corroborando, Zamboni destaca:

A atividade do pensamento permeia todo e qualquer tipo de conhecimento humano, e a arte pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores (Zamboni, 2006, p. 21-22).

A arte, nesta perspectiva, é essencial na constituição de conhecimentos. Ela, como veículo, revela conhecimentos que insurgem decorrentes das inquietações do contexto social, ou seja, da própria realidade humana. Neste sentido, um conhecimento novo provém das expectativas e necessidades dos contextos socioculturais vivenciados pelos sujeitos e da interação e convivialidade entre esses sujeitos (Nascimento, 2015). A realidade humana aqui entendida conforme os estudos de Hegel (1955) que, definiu-a como a unidade imediata; uma síntese entre essência e existência, entre o interno e o externo. A realidade é algo que está no próprio ser dos humanos.

Ostrower (1990) destaca que a arte enquanto potência ampla e aberta, pois contém em si a criação e a criatividade, apresenta em sua gênese o potencial criador inerente ao homem, sendo uma experiência vital. Zamboni (2006, p. 23) expressa que a arte “[...] é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo, e de certa forma, mais profundo das coisas”, pois transmite mensagens de natureza ampla e subjetiva. Criar obras de arte, neste sentido, é uma atividade que pode ser desenvolvida por todos os sujeitos, seja criança ou adulto. Todos podem desenvolver o potencial criador.

Alfredo Bosi (2000, p. 13) expõe: a arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim em metamorfose, pode chamar-se de artística. Para este, “[...] a arte é uma produção; logo supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos” (Bosi, 2000, p. 13).

Vygotsky, Bakhtin e Voloshinov esclarecem esse ponto de vista. Para Lev Vygotsky (2001, p. 325-328): o ato artístico é um processo que amplia a personalidade, e enriquece-a com novas possibilidades, além disso, a arte exige resposta, motiva certos atos e atitudes, assim como a leitura. Os filósofos e pensadores Mikhail Mikhailovich Bakhtin e Valenrin Voloshinov atribuem à arte, um papel imanentemente social. Para estes o meio social extraartístico, afetando de fora da arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela (Bakhtin e Voloshinov, 1996).

Essas ideias remetem-nos à abordagem triangular que explicamos no tópico anterior. Evidencia-se, portanto, que arte como ato, refere-se ao fazer; a realidade humana refere-se ao contexto/contextualização; e o perene desdobramento e uma perene reestruturação tem haver com a leitura que se faz dos contextos. Contudo, o criar em si acontece nos entrelaçamentos, como um processo que integra o existente com o inexistente, o real com o imaginário, o interno com o externo. E, neste processo de

tecimento/entrelaçamento/acontecimento cria-se conhecimentos, obras de arte e obras de vida.

A pesquisa aqui exposta realizada com estudantes do Ensino Fundamental I, mostrou que a Arte é um conhecimento que se exprime como criação. Nesta, o próprio ato artístico compõe-se com a capacidade criativa dos sujeitos, o qual entrelaça imaginário e criatividade e faz surgir novas possibilidades.

NUANCES DO IMAGINÁRIO

Trazer reflexões sobre as nuances do imaginário nesta pesquisa ainda é um desafio, pois embora seja algo que está evidente no próprio ato de criar das crianças, transita por entre conceitos próximos e ao mesmo tempo antagônicos. Por isso, ao tratar desta questão antecedemos com a palavra *nuances*. Nuance em arte tem a ver com tonalidades próximas, ou como dizer popular diferença sutil entre coisas que são similares. Trataremos neste tópico sobre os conceitos de imaginário, imaginação e criatividade.

Imaginário e imaginação possuem conceitos próximos, porém não são a mesma coisa. Vamos entender porque. Imaginário permeia o próprio pensamento de cada sujeito, do qual só ele tem acesso. O filósofo Angel Pino (2006) descreve que imaginário é um campo da subjetividade restrita, "ao qual só o sujeito tem acesso antes que seus conteúdos se tornem expressões objetivas da subjetividade" (Pino, 2006, p. 54). Imaginário neste sentido decorre do processo subjetivo que antecede os atos de criação.

A imaginação tem a ver com a curiosidade. O exercício da curiosidade de acordo com Freire (1996, p. 88), convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, comparar, na busca da fertilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. A imaginação traz o imaginário para a realidade.

Imaginação para o Lev Vigotski (2009) significa uma função psicológica superior e, portanto, sua natureza e origem emanam das experiências do sujeito e se sustentam nas inter-relações de outras funções psicológicas. Nesse sentido, o imaginário, fruto dos pensamentos, são ilustrados com obras de arte e conteúdos expressivos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam que por intermédio das imagens, formas, cores, sons e gestualidades presentes no ambiente natural e simbólico, estabelece-se uma relação "ativo-receptiva" favorável à produção artística e recepção estética, sendo que o caráter ativo-receptivo desse encontro cria um universo particular de interação entre indivíduo/natureza e cultura, no qual pode-se estabelecer um diálogo estético e artístico, no qual as respostas também se dão por meio de ações. Corroborando, a pesquisadora (Nascimento, 2015) aponta que a interação e o diálogo entre os sujeitos participantes e com

as linguagens artísticas são peças-chaves para a criatividade pois instigam a imaginação, bem como o exercício da curiosidade.

Pois bem, criar artisticamente implica, em desenvolver a capacidade criadora, quer sejam sujeitos adultos, quer sejam crianças. Ostrower (1990) e Zamboni (2006) esclarecem que a criatividade é uma potência e acontece em processos. Sendo que, nesses processos chamados de criativos, percepção, intuição, formas e imaginação estão imbuídos, bem como o crescimento e a maturidade dos sujeitos. Zamboni (2006) ressalta que no processo de criação, o lógico e o sensível complementam-se, e essa forma não é independente e dissociada. A criatividade neste caso pode ser entendida como uma potência inerente ao ser humano, que se processa nas relações e interrelações. A criatividade se revela quando se entrelaça imaginário, imaginação e realidade, se processa no contexto e transcende dando origem a algo novo.

A inter-relação entre imaginário, imaginação e criatividade está clara. Assim, como está evidente também a articulação entre o Fazer Arte, o Ver e ler a imagem, e o Contextualizar. Sendo que o criar compõe com as/nas tessituras que cada sujeito vai dando às suas vivências a partir de experiências internas ou externas.

Os percursos criativos desenvolvidos com os estudantes do Ensino Fundamental I apresentam experiências enriquecedoras que favorecem uma perspectiva na diversidade criativa. A observação participante permitiu-nos observar que por meios de seus processos criativos os estudantes revelavam um novo olhar sobre os processos históricos, culturais e sociais que moldaram e continuam a moldar suas vivências.

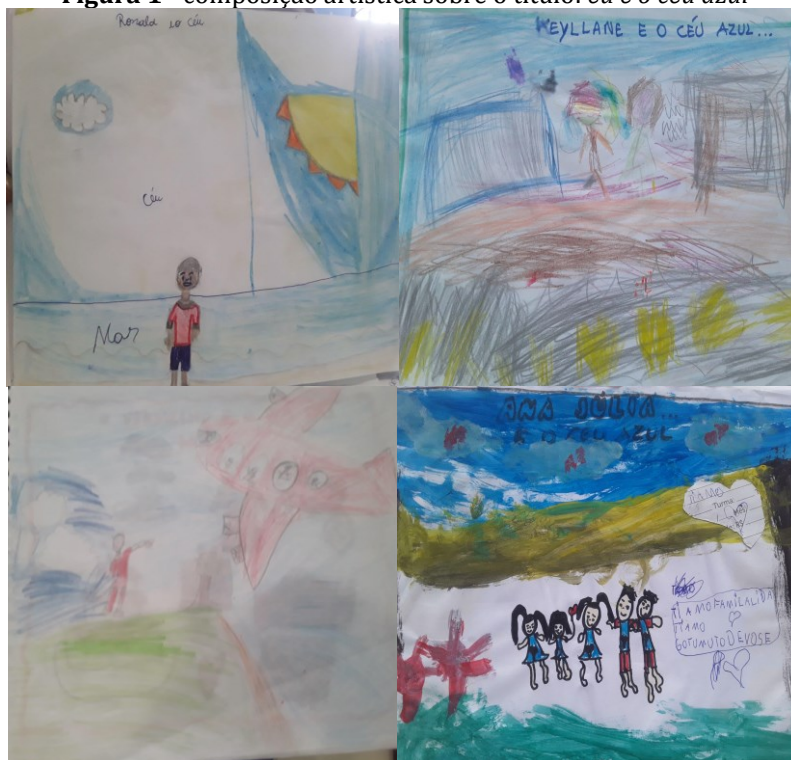
PERCURSOS CRIATIVOS DESENVOLVIDOS COM OS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A educação em Freire é humanista pois, dimensiona o homem como sujeito da educação, rejeita toda forma de manipulação humana e induz a articulação entre o político, o ético e o existencial. Para Freire (1996) a grande tarefa do sujeito que pensa certo:

Não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (Freire, 1996, p. 38).

Neste sentido, as vivências são fundamentais para produzir novos sentidos, novos conhecimentos, novas obras de arte. É na relação/comunicação com os outros que se realiza conexões entre as culturas e as histórias. Este entrelaçamento possibilita novos processos de construção/constituição de conhecimentos. Apresentamos duas atividades para os estudantes. Na primeira atividade, parafraseando o título do livro “a menina e o céu azul” de Paula Brito (2018), foi sugerido que os estudantes desenvolvessem uma composição artística sobre o título: *eu e o céu azul*, onde cada criança deveria trocar o pronome ‘eu’ pelo seu próprio nome. Foi dada liberdade para que os estudantes pudessem trabalhar com desenhos, textos ou poemas, conforme sua habilidade. As imagens da figura 1 a seguir mostram resultados dos processos criativos dos estudantes:

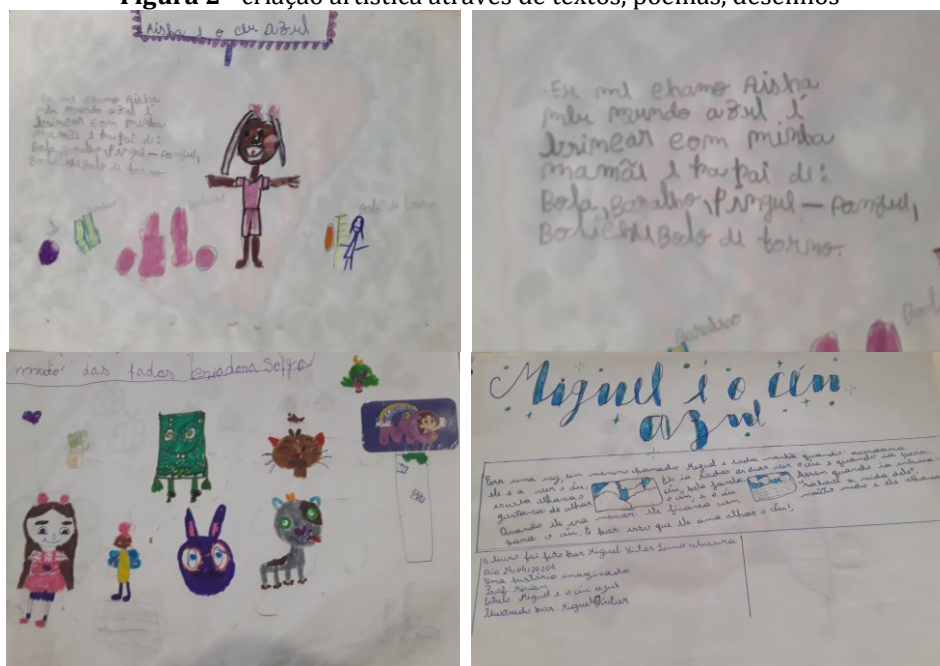
Figura 1 - composição artística sobre o título: *eu e o céu azul*



Fonte: acervo de Miriam Araujo Nascimento (2024)

Diante dos dados analisados com a pesquisa ficou nítido que os estudantes do ensino fundamental I por meio de seus processos criativos, comunicam seus imaginários com suas poéticas de criação artística através de textos, poemas, desenhos, dentre outras formas de apresentação. A figura 2 mostra mais alguns desses resultados:

Figura 2 - criação artística através de textos, poemas, desenhos



Fonte: Acervo de Miriam Araujo Nascimento (2024)

É importante ressaltar que viabilizar aos estudantes atividades como esta significa o mesmo que promover para estes/nestes o prazer pela composição do conhecimento, pela aprendizagem, pela descoberta. O processo de *entender*, como bem cita Paulo Freire (1996), neste sentido, ressurge com a articulação entre o existencial, o contextual, o imaginário e a criatividade. Em estudos sobre a capacidade criadora, o austríaco professor de educação artística Lowenfeld Viktor, juntamente com o pesquisador Brittain Lambert ressalta que a arte proporciona às crianças uma vasta gama de possibilidades (...) as respostas que eles procuram e as soluções que descobre são suas, e o desenho, a pintura ou a construção que executa refletem sua crescente capacidade para lidar com uma série diversificada de possibilidades (Lowenfeld.; Britton, 1977).

Os percursos criativos observados expressam vivências, onde o dinâmico e o diversificado estiveram imbuídos. Nestes tecimentos artísticos os estudantes puderam experienciar e desenvolver seus projetos com dedicação. Para (Barbosa, 2022, p. 4) o “contexto é a fibra óptica da leitura”. Nas atividades os estudantes tiveram oportunidades de mergulharem em um universo de possibilidades, abrangendo desde os conhecimentos técnicos até as mais variadas leituras de seus contextos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da nossa pesquisa qualitativa referente a importância da arte na Educação, desenvolvemos estudos minuciosos sobre o imaginário, imaginação e criatividade. É possível fazer uma breve comparação sobre a produção artística visual com crianças entre seis e onze anos, período em que estão no Ensino Fundamental I e com adultos. O diferencial observado foi que embora os sujeitos adultos desenvolvam seus trabalhos artísticos com destreza, estes se preocupam mais com as técnicas. Enquanto, as crianças liberam com mais facilidade o imaginário, ainda que haja uma preocupação com a técnica, acontece com teor menor.

Todavia, tanto sujeitos adultos como crianças é importante que tenham a oportunidade de explorar e aprimorar suas habilidades de acordo com seus próprios processos cognitivos, analíticos, perceptivos e criativos. Estes tecem ações ou atos, liberam a curiosidade, e geram descobertas e expressão criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imaginário e criatividade tecem o desenvolvimento, sobretudo das crianças. As crianças entre seis e onze anos de idade, assim como os sujeitos adultos, produzem conhecimentos contextualizados. As reflexões sobre Arte, Imagem e criatividade no ensino Fundamental I sugerem, essencialmente, que as crianças desenvolvem seus próprios processos criativos de modo contextualizado. Estes processos são constituídos de forma articuladas.

De modo geral, constatamos que os conhecimentos sejam estes artísticos ou não, são constituídos de forma articulada, onde contextualização, fazer e ler entrelaçam-se; além disso, é significativa a conexão entre imaginário, imaginação e criatividade nos processos criativos dos estudantes do Ensino Fundamental I. A pesquisa aqui apresentada propõe novos questionamentos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil**. 3 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022.
Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 10 jun 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich & VOLOSHINOV, Valentin. **Discurso na vida e discurso na arte**. In: Revista Zvezda, n.6. [Trad. FARACO, C. A. & TEZZA,C], 1926.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – a arte**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 jun 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Níveis de ensino**. Salvador, 2024. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/niveis-de-ensino/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRITO, Paula. **A menina e o céu azul**. Salvador: Autografia. 2018.

CRUZ, Maria Nazaré da. **Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico**. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 361–374.2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154116>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Lecciones sobre la historia de la filosofía**. Editado por Elsa Cecilia Frost. Traduzido por Wenceslao Roces. Vol. I. México 12, DF: Fondo de Cultura Económica, 1955.

LOWENFELD, Viktor.; BRITTON, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MAY, Rollo, **A coragem de criar**. [tradução de Aulyde Soares Rodrigues]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

NASCIMENTO, Miriam Araujo. (2021). **Eu, tu, ele/a, nós, vós, eles/as; revisitando a poética da criação artística na educação de jovens e adultos: interfaces do "último ato"**. *Cine-Fórum UEMS*, 2(2). Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/cineforumuems/article/view/7620>. Acesso em 15/06/2024.

NASCIMENTO, Miriam Araujo. **A importância da arte na construção do conhecimento na educação de jovens e adultos, na rede pública de ensino de Salvador, na visão do professor formador e dos educandos**. Mestrado. 2015 (dissertação). MPEJA. 2015. Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja/files/2015/10/Miriam>. Acesso em 15/06/2024.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópoles: Vozes, 1978.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PINO, Angel. **A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana**. Pro-Posições, Campinas, v. 17, n. 2(50), p. 47-69, ago. 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Resolução CME Nº. 011 (2007)**. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Conselho Municipal de Educação (CME). Municipal de Educação, Salvador, 2007. Disponível em: http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/cadastro.../secult_cmeduc.pdf. Acesso em: 15/06/2024.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Lei Orgânica do Município**. Prefeitura Municipal de Salvador. Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.cms.ba.gov.br/lom.aspx>>. Acesso em: 15/06/2024.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal**. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP). Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/.../diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática 2011. [Livro para professores].

VIGOTSKI, Lev. S. **A imaginação e seu desenvolvimento na infância**. In: VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância* São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 107-130.

VIGOTSKI, Lev. S. **Sobre os sistemas psicológicos**. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*, São Paulo: Martins Fontes 1996, p. 103-135.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. São Paulo: Autores associados, 2006.

ANTROPOTOPIA: A LUGARIZAÇÃO HUMANA A PRODUÇÃO DO MUNDO

Carlos Santos

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o processo de lugarização humana do planeta em que vivemos parte da premissa de que há um imperativo espacial no comportamento humano, pelo fato de tratar-se de um ser *exossomático* (Georgescu-Roenge, 1971), isto é, de funcionar por meio de próteses. O expressar humano requer uma espacialização na sua manifestação. Ou seja, as ações humanas implicam uma moldagem da materialidade, que, afinal, é a própria realidade, quanticamente falando (dado que a matéria e a energia que compõem a realidade são uma composição de partículas e subpartículas), na medida em que qualquer linguagem que o indivíduo humano use exige uma instrumentalização da realidade. Daí advém uma panóplia de artefatos (simbólicos e materiais) que atuam como extensões do seu corpo (Santos, 1986). Portanto, explorando a dimensão espacial da materialidade, o ente humano se expressa em uma parafernália de próteses. Desse modo, a referida dimensão espacial da materialidade é aqui considerada como algo universal. Isto é, vai além do que se considera geográfico, ou seja, superando as chamadas geograficidades, para se tornar referente à toda e qualquer materialidade existente, transcendendo, inclusive, o âmbito de nosso planeta, face as explorações do contexto cósmico (onde todas as possibilidades estão latentes). Em suma, em tempos de desvendamento quântico do real cabe, com mais propriedade, a discussão da relação entre sociedade e realidade/materialidade do que a desgastada abordagem sociedade *versus* natureza. Dado que a ebulição da espacialidade do tecido social se assemelha à efervescência da tessitura quântica da realidade.

E essa exploração da materialidade (terrestre a princípio) começa quando, perante a premência de resolver necessidades, a mente incita o cérebro a produzir ideias que criem esboços virtuais que depois são concretizados na prática. Principalmente a partir da Revolução Cognitiva, acontecida entre setenta a trinta mil anos atrás. Conforme Harari (2017, p. 29):

O período de setenta mil anos atrás a trinta mil anos atrás testemunhou a invenção de barcos, lâmpadas a óleo, arcos e flechas e agulhas (essenciais para

costurar roupas quentes). Os primeiros objetos que podem ser chamados de arte e joalheria datam dessa época, assim como os primeiros indícios incontestáveis de religião, comércio e estratificação social.

Depois, há cerca de doze mil anos, aconteceu a Revolução Agrícola, com a domesticação de plantas e animais; e, com a consequente sedentarização, os primeiros assentamentos permanentes, complexificação da divisão do trabalho, o uso de metais, primeiro o bronze e depois o ferro, e abrindo as bases para a Revolução Urbana: as primeiras cidades, o estado antigo, os primeiros impérios, invenção da escrita, dos números, da moeda, criação de leis morais. Há quinhentos anos, graças a uma massa crítica de conhecimentos empíricos e especulativos, surge a Revolução Científica. No bojo das mudanças da época, que ficou conhecida como modernidade, surgem o estado moderno e o capitalismo. Tudo isso foi consolidado há duzentos anos com a Revolução Industrial. Vivemos os desdobramentos dessas conquistas que podem nos lançar pelo Cosmo, nos imortalizar fisicamente ou simplesmente sermos substituídos por *cyborgs*.

Assim, a mente humana utiliza a plasticidade que a dimensão espacial permite e percorre as possibilidades que se apresentam. É, dessa forma, que espaço é pura possibilidade. Pois, ao se manifestar na extensão e no volume da materialidade, isto é, na espacialidade natural, o espaço também é uma possibilidade aberta pela espacialidade quando esta se concretiza em artefatos/objetos. Em suma, é a espacialidade que revela o espaço, e não o contrário. (É possível que Kant [2001], na sua discussão da *Estética Transcendental*, tenha percebido essa implicação da *res extensa* e considerado o espaço, como é sabido, como algo intuitivo, isto é, um *a priori*.) A conclusão é que há um imperativo de espacialidade balizando a expressão humana, o que nos enseja a rotular esse processo de *antropotopia* (Santos, 2011, 2017), que significa a necessária lugarização humana da crosta terrestre como algo imprescindível para o sobreviver e o pleno existir humano. (Desse modo, a antropotopia seria o discurso sobre o processo de transformação de um local em um lugar: do *lócus* ao *tópos*. No limite, do local-planeta ao lugar-mundo.) O completo existir humano tem a ver com a total manifestação da singularidade que cada ente humano é, implicando que cada ser humano é portador de uma informação exclusiva. Tal libertarismo só pode ser possível havendo acesso amplo e irrestrito aos recursos que são as espacialidades/artefatos, como condição de expressão plena da referida informação. Quiçá uma nova pedagogia que faculte a total manifestação desse conteúdo informacional de modo a torná-lo meio de inserção social, fazendo de seus portadores, os indivíduos humanos, empreendedores de si mesmos. (Claro que o contexto para que isso aconteça pode ser encaminhado pela luta das classes em busca do empoderamento sócio-político-

econômico de seus membros via organizações associativas e partidárias, desde que se abandone certos dogmas na leitura de Marx.) Em suma, a expressão plena de sua singularidade oxalá permita ao ente humano exercer a *autenticidade heideggeriana*.

DIMENSÃO ESPACIAL E ESPACIALIDADE

A dimensão espacial, ou seja, a espacialidade natural da materialidade permite a produção de uma espacialidade formatada a partir de uma ação intencionada, programada, porventura movida por uma logística, isto é, sintagmática (Raffestin, 1993) sobre a materialidade que resulta em moldagem de artefatos. Ou seja, a possibilidade de se modelar a matéria cria construtos espaciais que contêm as dimensões básicas de comprimento, largura e altura que os tornam espacialidades. É preciso se acrescentar às três referidas dimensões espaciais também a dimensão temporal por conta da vida útil dos artefatos/objetos, de modo que estes tenham uma tetradimensionalidade.

Providência que se faz necessária uma vez que a física relativista entrelaçou o espaço e o tempo, tornando-os relativos ao deslocamento dos corpos, o que abole a absolutidade newtoniana de ambos (Szamosi, 1988). Quer dizer, os objetos por conterem dimensões têmporo-espaciais tornam-se espacialidades/artefatos que, evidentemente, funcionam como recursos. A trajetória tetradimensional do conjunto desses objetos, isto é, a trama complexa formatada de espacialidades, pode ser denominada de cronotopia, o processo humano de lugarização, como veremos. Isto é, o ato lugarizante, ou melhor, o evento do lugar, o qual, por sua vez, torna-se também evento – imerso no fluxo do mundo: porquanto trata-se de um artefato cronotópico.

Inclusive, podemos fazer uma analogia com a tese einsteiniana de que as densidades podem gerar efeitos gravitacionais que alteram o tempo, o qual consideramos como manifestação da dinâmica da materialidade. No caso das espacialidades humanas, com uma densidade grande de conteúdo, tal concentração socioambiental provoca uma modulação de tempo mais acelerado, isto é, uma temporalidade mais rápida (como nas metrópoles em relação às áreas rurais tradicionais). Há também a temporalidade necessária para se entender o funcionamento dos objetos, como no caso dos sistemas peritos (Giddens, 1991). Ou seja, não ter o domínio pleno do funcionamento dos objetos nos deixa a mercê deles. O que pode ser estendido a um conjunto de espacialidades, isto é, à complexidade do contexto que elas formatam. Dado que há uma sintaxe, uma gramática ou uma semiologia, regendo a conectividade dos elementos desse sistema. (Como na concepção de *espaço relacional* por Harvey [1980].) Então, ler semelhante texto requer uma certa temporalidade para a decodificação da informação, o que é crucial para a acessibilidade a tais recursos. (A

espacialidade enquanto recurso, ou um complexo de recursos, corresponderia ao que Milton Santos [1994] chama de *território usado*. Ou seja, o uso do território em diferentes etapas do processo histórico, abrindo a possibilidade de planejamento.) Portanto, reolocamos a questão suscitada em Carlos Santos (2009): “*Que espacialidades me servem na medida que possam produzir as temporalidades que preciso?*”

Na física ocorre o contrário: as densidades retardam o tempo. Mas, analogamente, só que de modo invertido, temos espacialidades com densidades antrópicas acelerando o tempo por se tratar de uma temporalidade social. Outra analogia da obra einsteiniana, a solução geométrica para a gravidade, é a chamada curvatura do espaço-tempo quando sob o efeito de uma fonte de forte densidade e, portanto, de poderosa ação gravitacional. Ora, o vazio não teria substância para interagir com a gravidade. Portanto, o chamado contínuo espaço-tempo quadridimensional não é um vazio. Deve ser alguma forma de matéria, uma tessitura quântica (um novo éter? Ou melhor, um *arché* quântico?). Então, tempo e espaço são, na verdade, dimensões dessa materialidade, sendo o espaço, como já referido, a manifestação da espacialidade da extensão e volume da matéria, e o tempo sendo efeito da dinâmica desta, como já citado, em função das forças fundamentais. É importante ressaltar que nossa relação não é com o espaço em si, mas sim com a espacialidade (magnitude da materialidade). Da mesma forma, não nos relacionamos com o tempo em si, mas sim com a temporalidade (dinâmica da materialidade). (Uma pergunta se impõe: por que acontece o movimento/dinâmica da materialidade? Porque o espaço oriundo da espacialidade da materialidade permite!!!)

Portanto, explicitando uma inferência fundamental, a dimensão espacial não pode ser criada. Ela é inerente à matéria. (Aqui lembramos que, por conta de o espaço ser uma dimensão, consideramos a concepção de *produção de espaço* por Lefebvre [2006], uma sedutora expressão [que, inclusive, levou a uma legião de seguidores, principalmente na geografia uspiana], apenas como sendo uma metáfora, a qual toma como *espaço* um determinado âmbito ou recinto ou ambiente ou lugar, ou seja, onde se realize alguma atividade ou evento. Enfim, trata-se da morfologia social, a qual se refere Lefebvre, que, a partir de uma estrutura institucional funcional, se expressa espacialmente, constituindo uma espacialidade. Em suma, claro que a morfologia social implica uma configuração espacial, porém espaço configurado não é espaço produzido, é algo já existente, enquanto dimensão, e que é moldado. Ora, tal maleabilidade espacial é que permite a realização da morfologia social, balizando a sua consecução, como nas *rugosidades* conceituadas por Milton Santos [1978]. Agora, na verdade, o termo produção nos enseja a considerar que, na discussão sobre o imperativo espacial, a meta é analisar e explicar a produção de recursos

espaciais, que são, enfim, espacialidades.) Assim, a espacialidade é que pode ser produzida na proporção em que se molda a matéria ao transformá-la em objetos (Santos, 2017). Produção que pode ser vista pela ótica marxista: trabalho humano.

Definitivamente, a espacialidade é a forma expressando uma estrutura que obedece à função ali alocada – é, portanto, o todo configurado de um construto/artefato/objeto/extenso/prótese/recurso. É o que Milton Santos (1984, 1996) chama de “forma-conteúdo” e que depois ampliou para um formatado contexto (tipo meio-ambiente, sendo ambiente um recorte do meio), denominado de “espaço”, um arranjo pretensamente dialetizado de sistema de ações *versus* sistema de objetos. (Concepção de inspiração fortemente lefebvriana.) Ocorre que essa concepção implica uma tautologia: os objetos são veículos da ação humana, isto é, são ações em curso que competem com outras ações se impondo, se compondo ou se anulando. Ou a abordagem feita por Werllén (1993), que propõe uma *geografia da ação*. Abordagem que tem um viés assaz sociologizante, anulando o fundamento espacial. No caso presente, propomos a abordagem de uma ação específica como base do que chamamos de “*antropotopia*”, isto é, a “*ação exossomática humana*”. Inclusive na sua dimensão técnica, como quer Milton Santos (1998) ao discutir o meio-técnico científico-informacional, ecoando a abordagem desse campo por nomes de vulto, expoentes da sociologia, da antropologia e da filosofia, atestando a importância crucial da tecnicidade na expressão humana. Afinal, a técnica resulta do aprendizado da ação exossomática no curso de seu exercício.

Desse modo, a partir da moldagem da materialidade para a produção das espacialidades, aborda-se sobre a lugarização humana do planeta, isto é, da produção do lugar (*tópos*), e, no limite, da confecção do lugar-mundo. Antes de outro conceito de caráter espacial, por exemplo, paisagem, território, região, e congêneres, que se possa considerar, é fundamental se analisar o lugar. Este conceito contém os demais, inclusive o agente do processo: o conceito de população. No recinto do lugar, encontram-se, como manifestação de seus aspectos (incluindo os herdados e incorporados do local), as paisagens. A partir da delimitação dos limites do âmbito do lugar (territorialidade) e do controle para a manutenção destes (territorialidade) surge o território (versão humana de um comportamento etológico). Afinal, território é a área de domínio sócio-político-administrativo do lugar em suas diferentes escalas de abrangência. Já a conexão com outros lugares, de modo sistêmico, em uma escala mais abrangente, implica uma região, ou seja, um lugar maior. Região também pode ser a denominação da abrangência de um fenômeno localizado, uma certa isotopia fenomênica, cujo local se torna um lugar de utilidade preservacionista, conservacionista ou economicista. Conclusivamente, região, enquanto

espacialidade, é a lugarização localizada de um uso. Então, tudo se inicia com o lugar (*tópos*). Em decorrência, antes de abordarmos sobre territorialização e similares ou de regionalização e derivados, devemos tratar da lugarização. (SANTOS, 2021)

Assim, a produção de uma dada espacialidade, a partir da alocação da função de ocupação/uso a um local, torna-a um lugar. Desse modo, o ato de ocupar, enfim, de estabelecer um uso específico de um dado local, formata um ambiente exclusivo que é o lugar – a espacialidade básica que, obviamente, possui uma temporalidade própria (Santos, 2009). Portanto, o lugar, ao surgir da produção de uma espacialidade especial e exclusiva em um local, torna-se a premissa maior do discurso espacial. Embora, é claro, reconhecendo que se pode determinar locais no âmbito do lugar, os quais podem ensejar *sublugares*, isto é, lugares públicos, lugares privados, lugares íntimos. O lugar, portanto, é o artefato mor, o instrumento, a ferramenta pela qual o humano busca sobreviver na meta do pleno existir. Desse modo, o enfoque aqui é sobre a origem do lugar enquanto espacialidade produzida para funcionar como complexo de recursos sociais. Lembrando que há várias correntes de abordagem do lugar: filo fenomenológica, humanística afetiva, cultural perceptiva, vivência ambiental, radical crítica, e outras.

Esclarecendo que local é um ponto preciso na superfície terrestre, estabelecido pelas coordenadas cartográficas (marcado por GPS), às quais se poderiam acrescentar a altitude ou a profundidade, e, evidentemente, também o fuso horário, servindo então de endereço unívoco do lugar, isto é, a sua localização quadridimensional única. Conforme o dito popular: *“Cada povo com seu uso, cada terra com seu fuso”*.

É mister ressaltar que ocupar um local não significa ocupar um espaço. Dado que espaço é uma dimensão, este não existe concretamente, no sentido ontológico. Ou seja, seria uma categoria. Pois aqui consideramos *conceito* como se referindo ao ente concreto, isto é, como a concepção de algo de fato existente, enquanto que entendemos *categoria* em referência às propriedades ou atributos deste ente. Desse modo, *espaço* deve ser usado sempre como rótulo ou categoria, mas nunca como conceito. Essa distinção entre *categoria* e *conceito* nos remete a uma analogia entre a concepção de um ser imutável por Parmênides e a definição de um ser mutável por Heráclito. Ambas as concepções se conciliam quando percebemos que um ser pode ser mutável, revelando novas características, mas mantendo a sua identidade própria de ser em sua essência – o ser em devir mantendo seu ente. Em suma, um ser que muda metabolizando circunstâncias sob a batuta de um ente promotor de adaptações. Nesse sentido, em uma interpretação nossa de Heidegger (2012), o ser seria a temporalidade da espacialidade de um ente; isto é, ser sendo o dimensional de tempo e ente

sendo o dimensional de espaço. Ou, arrematadamente: ser é movimento/tempo e ente é matéria/espaço.

Enfim, trata-se da modelagem da materialidade de um dado local. Então o que ocorre é a agregação da materialidade humana à materialidade do local. (Algo como num aquário onde os peixinhos vão o tempo todo agregando as suas corporeidades à substância líquida ambiente. No caso humano, trata-se de um ambiente de gases e de outros materiais à cujas massas agregamos nossos corpos.) Então, como se trata em geral de um ponto na superfície terrestre há aspectos geológicos, geomorfológicos, edafológicos, hidrológicos, climáticos, floro-faunísticos ou fitozoológicos, ou seja, sistemas ecológicos e mesmo contextos culturais a serem considerados por integrarem, afinal, a substância do local. São tais ingredientes, em suas peculiaridades, que irão constituir a individualidade do lugar. Porém, podemos considerar também os lugares que são móveis ou mesmo portáteis, como veículos terrestres/aéreos/aquáticos ou naves cósmicas, estações orbitais, ou seja, espacialidades que, de alguma forma, não são exatamente pontos fixos na face terrestre ou, quiçá, em qualquer outra superfície planetária. Nessa toada, oxalá lugares lunares, marcianos e similares.

AS IMPLICAÇÕES DO EXOSSOMATISMO HUMANO

A produção do lugar evidencia o poder humano de dominação da materialidade, dada a sua condição de ente exossomático. (Condição em que o exossomatismo humano exprime a tese foucaultiana de que o poder emana da assimetria das relações.) O fato de ser um animal racional mostra o caráter que o ato de racionalidade possui: a capacidade de instrumentalizar. O processo de instrumentalização humana abrange tanto a materialidade que chamamos de natureza quanto o contexto sócio humano. A realidade humano-social é marcada por uma sistemática hierarquização, ou seja, uma situação de cabal heteronomia (Castoriadis, 1982). Um mundo imaginariamente instituído, onde esquemas de dominação são criados ao sabor de correlações de forças de poder político-econômico (modos de produção). O humano enquanto um animal político engendra táticas e estratégias para exercer a dominação. A maior prova desse poder de domínio está na construção, a partir de insumos do planeta, da espacialidade mais sofisticada: o mundo.

O que significa que, face aos problemas ambientais em decorrência da ação humana (resíduos, poluentes e contaminantes), não se trata de salvar o planeta, como ecoa o grito ecológico. O planeta existe há quase cinco bilhões de anos e continuará por outros tantos, já o mundo é uma construção a partir do imaginário humano. O que nos ameaça é o mundo estar marcado pela cultura do individualismo e pelas práticas de predação socioambiental.

Por ser um evento natural o planeta não pode ser refeito pelos humanos, mas o mundo comporta ser reconstruído dado que é produto da ação humana. Afinal, o planeta não precisa de nós, ao contrário, nós é que precisamos dele.

A questão é que o humano (*anthropos*) surge por um processo de adaptação às condições ambientais do planeta, dentro da sistemática de seleção natural que privilegia o mais apto, isto é, o mais adaptado, conforme Darwin e Wallace (Dawkins, 2009). Mas o processo de exossomatismo o leva a práticas de predação, como já mencionado, que se dão tanto com o meio ambiente (dilapidação do patrimônio natural) quanto em relação ao âmbito social (exploração e exclusão). Assim, apesar de ser esculpido pela adaptabilidade às condições ambientais do planeta onde surgiu, o humano tornou-se um ente predador.

Por outro lado, a única fonte de recursos que o ser humano pode contar é a natureza. E recurso, como já mencionado, é o que a ação humana imbuída de técnica extrai dos insumos naturais (Raffestin, 1993). Na medida em que a natureza é um estoque de insumos, as matérias-primas utilizadas na produção dos recursos são reservas que possuem uma finitude, podem acabar. E só há uma natureza, isto é, um estoque não renovável dado que não há outro planeta como o nosso. Fato que enseja, por exemplo, tanto uma abordagem econômica por meio de uma nova economia político-ecológica quanto o reconhecimento de algo como um *imperativo ambiental*. Só que, como sugere o norteamento da discussão aqui, o foco deve estar no agente e não no ambiente.

O fascinante é que a mesma tecnologia que cria uma situação de ameaça à presença humana no planeta, pelos impactos nocivos, é a mesma que pode sanar esses males tornando-o um paraíso, algo que pode ser concretizado pelo domínio da fusão nuclear, por exemplo, – que, inclusive, ao criar uma situação de abundância pode secundarizar o dinheiro. Desde que, evidentemente, se produza tecnologias simbióticas, porquanto o comportamento exossomático sendo inerente à condição humana, portanto, inato e de manifestação imperiosa, ele não pode ser extirpado, mas pode ser redirecionado.

Então, qual o limite do exossomatismo humano? O modo como a sociedade humana se organiza para produzir recursos estabeleceu dois modelos básicos: via mercado e via estatismo. Pelo mercado, privilegia-se a iniciativa privada, visando o sucesso individual, sacrificando-se a igualdade social. Pelo estatismo, privilegia-se o coletivismo, visando a igualdade social, sacrificando-se a liberdade individual. Em ambos os modelos se pratica uma forma pertinente de capitalismo. O capitalismo é uma totalidade totalitária, nada escapa à sua lógica ferreamente obcecada pela mercadorização de tudo, além de promover o individualismo em detrimento da individualidade. O capitalismo é a roupagem atual do exossomatismo humano.

As bandeiras desfraldadas em nome do socialismo ou do comunismo não conseguiram de fato implementá-los em algum lugar do mundo. Afinal, o que resta? A democracia. O modo de se exercer o poder político inventado pelos gregos. A democracia é singular e plural ao mesmo tempo. Singular enquanto meta de plena representatividade e de seguras garantias institucionais, e plural em suas diversas formas de manifestação na busca destas premissas. Desse modo, a democracia é um processo, posto que em nenhum lugar do mundo ela existe plenamente (Santos, 2021). Portanto, a democracia é relativa, porquanto ela depende de critérios vigentes em cada etapa de seu desenvolvimento. Neste sentido, vale lembrar o modelo desenvolvido pela China, de inegável sucesso, em que o Estado, comandado pelo Partido Comunista, implementa um controle do processo capitalista (um capitalismo dirigido focando o coletivo), visando socializar a sistemática da acumulação, a partir de complexas políticas, objetivando o chamado *socialismo de características chinesas*, conforme Jabour e Gabriele (2021). (Trata-se de um modelo deflagrado por Deng Xiaoping, consolidado a partir da contundente lição deixada pelo fracasso soviético.) É um processo *sui generis* de orientação socialista, no qual se pratica um modo peculiar de democracia. Orientação política que não deve cometer o pecado capital de sufocar o empreendedorismo sócio individual, mas sim fomentá-lo, suportá-lo, dando-lhe regulamentação.

RESERVAS VERSUS RECURSOS

Em suma, como controlar a predação humana? Em qualquer forma em que o capitalismo é exercido implica predação. O processo de modernização sempre impactou o meio-ambiente a ponto de haver o problema do aquecimento global. Pois o capitalismo exponencia exatamente a condição exossomática humana. Daí a criação do conceito de *pegada ecológica* (footprint) por Wackernagel e Rees, em 1990, que é a aferição do quanto cada um de nós impacta o planeta. Nota-se que há o limite ecológico: não é possível o crescimento econômico exponencial e infinito com base em reservas finitas de insumos naturais. Desse modo, podemos inferir que há um imperativo ecológico a ser considerado. Estamos diante do surgimento, nos moldes de Kuhn (1962), de um novo referencial: o Paradigma Ecológico.

Há uma questão subterrânea ao comportamento exossomático humano. O humano é uma forma da materialidade/natureza tomar consciência dela mesma (Reclus, 1985) – precisamente por meio da natureza humana. Ao dispor da natureza, enquanto um reflexo dela, o humano estaria expandindo-a? Ou seja, a natureza humana tem a função de desdobrar em novas dimensões a natureza-natural?

Diante do desafio do avanço científico, com a edição de genes pela engenharia genética, a nanoengenharia e a racionalidade artificial, conquistas científico-tecnológicas entre tantas outras, que podem levar ao descarte do próprio ser humano, pela sua substituição por algoritmos-robôs auto programáveis, estaria a natureza nos induzindo a passar o bastão a formas auto racionais mais eficazes? Segundo Harari (2017), a partir do momento em que a racionalidade artificial for mais eficiente que a racionalidade humana, então toda a humanidade poderá se tornar inútil, supérflua, descartável. A “ditadura do gene”, que segundo Dawkins (2007) teria guiado a trajetória biológica na Terra, estaria sendo suplantada pelo autoritarismo do algoritmo eletrônico.

Talvez, para nosso consolo, poderíamos lembrar que o ato de inteligência envolve, emoção, no sentido de que o agir inteligente é uma ação orgânica, posto que o ato racional é um proceder mecânico. (Poderíamos dizer que o ato mental inteligente seria um composto de razão e emoção que pode ser definido pelo termo *intelecção*.) Quer dizer, a racionalidade por ser mecânica pode se tornar artificial, mas não a inteligência, face à organicidade de sua complexidade. Haverá esse limite? Embora tenhamos que constatar que o ato inteligente é sempre um ato instrumentalizador/dominador, daí o perigo das possíveis inteligências alienígenas. Afinal, trata-se do fundamento do exossomatismo humano, no caso.

Por outro lado, é inegável que *ser humano* ainda é uma meta – neste sentido, segundo cientistas da área da genética, ainda compartilhamos 98,8% de genes com os chimpanzés (fato que as correntes religiosas deveriam levar em conta). A produção de recursos e o acesso a estes deveria ser um meio do ente humano alcançar plenamente a sua humanidade. Lograremos êxito?

ESPACIALIDADE E LOGÍSTICA

A chamada organização espacial (neste trabalho denominada de espacialidade) é o outro lado do corpo da organização social. São dois lados de uma mesma moeda. Ou seja, não dá para separar uma face da outra. De um lado tem-se o processo e de outro a forma. A forma espacial é a manifestação/expressão da moldagem/estrutura social. Forma que resulta de um processo social. Ou seja, não se considera um processo espacial, mas uma forma espacial decorrente de um processo social. (Aqui uma crítica à Escola de Ecologia Urbana de Chicago, que considera os processos de segregação social que resultam em formas espaciais – os bairros –, ou formatadas concentrações espaciais de atividades econômicas – áreas especializadas –, como se fossem processos espaciais, conforme Lobato [1989]. Porquanto são sempre estruturas e formas espaciais expressando a alocação de funções sociais. Daí que se torna problemática, porquanto mal formulada, a expressão

processos sócio-espaciais.) Pois espaço é apenas uma dimensão, não possui concretude, como já referido. Já o processo social é a dinâmica da sociedade manifestando seus interesses, suas necessidades, seus conflitos e suas contradições, que se expressam em instituições, em miríades de atividades, empreendimentos, ofícios e profissões. O modo como esse processo se desenrola é estruturativo/organizativo; isto é, a produção das formas espaciais segue uma sequência racional de etapas. Assim, pode-se perceber que existe uma estratégia racional de planejamento por trás dos arranjos/formas espaciais, ou seja, das espacialidades – ou, de modo mais rigoroso, uma logística balizando a produção dessas espacialidades. A discussão, portanto, é da necessidade de se formalizar essa logicidade.

Desse modo, recuperamos a definição de logística adotada por Ronald Ballou (2007, p. 27), das normas do *Council of Logistics Management*, de que “Logística é o processo de planejamento do fluxo de materiais, objetivando a entrega (resolução) das necessidades na qualidade desejada no tempo certo, otimizando recursos e aumentando a qualidade nos serviços.”

Buscamos também a versão da Associação Brasileira de Logística, que adota a definição de Carvalho (2002, p. 31), que entende logística como:

Processo de planejar, implementar e controlar eficientemente, ao custo correto, o fluxo e armazenagem de matéria-prima, estoque durante a produção e produtos acabados, desde o ponto de origem até o consumidor final, visando atender aos requisitos do cliente.

Nota-se que em ambas as definições duas preocupações básicas estão presentes: racionalidade e eficiência. Ou seja, há um encadeamento racional de etapas que se constitui em um procedimento eficiente, resultando em algo que pode/deve ser eficaz em seu funcionamento.

Logística é um procedimento crucial nos empreendimentos militares desde a antiguidade. Ganhou foros de ciência após a Segunda Guerra Mundial. Pode-se afirmar que os planos quinquenais, adotados pela então União Soviética nas décadas posteriores à revolução de outubro de 1917, tenham inspirado a evolução da logística empírica para a científica.

Em uma visão mais geral da logística, trata-se de um procedimento racional tanto na distribuição espacial de funções quanto na conexão sinérgica entre estas, de modo a se ter um funcionamento harmônico do conjunto; ou seja, por exemplo, plena conexão entre instalação (fixos) e circulação (fluxos). A logística enquanto um procedimento que se dá por etapas encadeadas entre si de modo racional é, então, um algoritmo.

desenvolvimento humano. E, dado que o futuro está em aberto, em contraposição ao passado que está fechado, a produção das espacialidades significa também a produção do futuro. Pois quanto ao passado só cabe a sua reconstituição. Porquanto o futuro não é para se prever, o futuro é para se fazer.

ESPACIALIDADE E INOVAÇÃO

Inovar no sentido de criar algo que tenha um desempenho melhor é algo inerente ao funcionamento do capitalismo. Se a logística é a inteligência da ação, a inovação é a precisão da ação. Na medida em que fazer abre a perspectiva de fazer melhor, a logística torna-se a eficiência do processo de fazer, enquanto a inovação é a descoberta de uma eficácia maior. É crucial para as empresas lançarem continuamente novos produtos no mercado mediante uma massiva e insinuante campanha de *marketing* e publicidade sobre as qualidades destes. E para tanto investem fabulosas quantias em pesquisas científicas na busca de novas tecnologias. Assim, o binômio “P&D” (pesquisa e desenvolvimento) é o indicativo mor de desenvolvimento econômico – na verdade, precisamente “C&T↔P&D”, ou seja, “ciência criando tecnologia em função de pesquisa para inovação”. O ciclo estabelece-se: pesquisa científica gera novas tecnologias, e estas facultam mais pesquisas científicas que geram novas tecnologias, assim sucessivamente. Tal ciclo se insere naquilo que Kolakowski (1981) define como a busca da ciência por explicações eficazes, dado que não se tem consenso sobre explicações verdadeiras, o que implica soluções corporativas. Lembrando que há um limite lógico do pensamento humano, conforme os teoremas de Gödel.

Inovar é um imperativo para as empresas como também para as instituições. Deve haver um arcabouço legal para balizar o comportamento social e societário. A competitividade impõe a sistemática da inovação. Ocorre uma radicalização nesse processo em razão da programação da obsolescência precoce. Por força da busca da produtividade, imposta pela imperiosa redução de custos, observa-se a sistemática modernização dos meios de produção, implicando a adoção de automação. Isso acarreta preços competitivos, mas há efeitos colaterais como fechamento de postos de trabalho de um lado e maior exigência de qualificação de mão de obra de outro. Porém, a produtividade também faculta o acesso massificado às mercadorias, dado que, ao baixar o custo marginal estas se tornam cada vez mais baratas. Há quem acene para uma “sociedade com custo marginal zero”, conforme Jeremy Rifkin (2015), mas há controvérsias a esse respeito. No entanto, trata-se de algo que se evidencia como uma contradição do capital e que ameaça a sua dinâmica.

GLOBALIZAÇÃO E O JOGO PÚBLICO-PRIVADO

Portanto, logística e inovação são procedimentos indispensáveis cobrados pela globalização. Há um acervo de conquistas científico-tecnológicas tal que poderia, se houvesse vontade e consenso político, acabar com as mazelas que afligem a humanidade. No entanto, análises como a de Picketti (2013) alertam para um aumento da desigualdade social por conta da concentração do capital. A aposta é no papel das instituições no controle desse processo. Como afirma Zigmunt Bauman, em entrevista à mídia (Fronteiras do Pensamento/Café Filosófico), ao considerar a impotência dos estados-nação para controlar a globalização financeira, é preciso a criação de uma democracia global.

A globalização exerce um domínio férreo a partir do predomínio do setor financeiro sobre os demais campos do mercado. A obsessão pelo dinheiro em detrimento da produção de bens e serviços leva a uma exclusão social cada vez mais perigosa e explosiva. Por ser a mercadoria primaz que dá acesso às demais a produção de dinheiro (apenas uma forma de valor representativa de e proporcional a um conteúdo que é a produção de mercadorias) é priorizada por uma cada vez mais sofisticada engenharia de derivativos financeiros em um verdadeiro delírio de especulação. Sem falar nos paraísos fiscais e seus sigilos!!! Um dia a casa sempre cai.

Enquanto isso e à mercê disso, instala-se o “jogo de interesses público-privado”, em que o Estado desempenha o papel de socializador dos custos e dos prejuízos dos desmandos do capital. O documentário de Michael Moore de 2009, inspirado na crise dos *subprime* em 2008, intitulado *“Capitalismo: uma história de amor”*, *“apresenta uma análise de como o capitalismo corrompeu os ideais de liberdade previstos na Constituição dos Estados Unidos, visando gerar lucros cada vez maiores para um grupo seletivo da sociedade, enquanto que a maioria perde cada vez mais direitos.”* No caso do Brasil, há a análise de Sérgio Lazzarini em seu livro *Capitalismo de Laços* (2010), o qual apresenta o compadrio do público e do privado entre nós. Laços de interesses que vão desde isenção fiscal, financiamentos oficiais privilegiados, passando por negociatas de influência em órgãos públicos, até compra de representação parlamentar e de sentenças (indulgências jurídicas?). Afinal, ninguém é mais socialista do que o capital quando se trata de usar o Estado para socializar seus custos e prejuízos. E a sistemática é: dinheiro para ter poder e mais poder para ter mais dinheiro. E haja crises!

FECHANDO O CERCO

A discussão desenvolvida fundamenta a possibilidade de uma explicação espacial para a fenomenologia sócio-humana, porquanto há uma imprescindibilidade de espacialização na necessidade de expressão por parte dos humanos. É inerente ao agir humano a espacialidade de suas ações, dado que sua condição requer a produção exossomática de artefatos, na função de próteses, que atuam como potencialidades de sua corporeidade. Pode-se afirmar que foi fazendo próteses que o ser humano se fez enquanto tal. E, desse modo, como já lembrado, não há como extirpar o comportamento exossomático da condição humana. Cabe, apenas redirecioná-lo para o campo simbiótico. (SANTOS, 2021)

Pois, o que se constata é que o avanço científico-tecnológico levou o ser humano a um patamar perigoso no uso dos insumos naturais, na medida em que ultrapassou os limites da adaptabilidade e se tornou um predador – uma exacerbação de sua tecnoantropia. Sua condição de ser eminentemente exossomático levou-o a produzir um mundo que tanto ameaça os ecossistemas do planeta, precarizando o sobreviver tanto humano quanto de outras espécies no âmbito planetário, como pode colocar em xeque a existência do próprio ente humano pela escalada sem freio das pesquisas biocibernéticas, mormente as ligadas à *artificial intelligence*, na medida em que a AI possa alcançar a condição de autodidatismo (conforme a prévia de 2001 – *Uma Odisséia no Espaço*). Portanto, há um mundo formatado por relações sociais assimétricas que demanda ser urgentemente discutido: um mundo que precisa ser transformado, como alguém já disse. Uma iniciativa inadiável, visando dar à ação exossomática humana um caráter sintópico, isto é, sócio ambientalmente harmônico.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LOGÍSTICA. Disponível em: <http://espacologistico.blogspot.com.br/2009/10/aslog-associacao-brasileira-de.html>. Acesso em 10 de março de 2020.

BALLOU, Ronald. **Gerenciamento da cadeia de suprimentos/logística empresarial**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CARVALHO, José Crespo de. **Logística**. Lisboa: Edições Sílabas, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DAWKINS, Richard. **A grande história da evolução**: na trilha dos nossos ancestrais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. **The Entropy Law and the Process Economic**. Harvard University Press: 1971

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo-SP: UNESP, 1991.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas de Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

HARARI, Yuval. **Sapiens**: Uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2017.

HARARI, Yuval. **Homo Deus**: Uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HARVEY, D. A Natureza do Espaço. In: **A Justiça Social e a Cidade**. São Paulo: HUCITEC, 1980.

JABOUR, Elias; GABRIELE, Alberto. **China**: O socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2021.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KOLAKOWSKI, Leszek. **A Presença do Mito**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

KUHN, Thomas. **The structure of scientific revolutions**. Chicago University Press, 1962.

LAZZARINI, Sérgio. **Capitalismo de Laços**: os donos do Brasil e suas conexões. São Paulo: Editora Elsevier, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

LOBATO, Roberto C. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PICKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca Ltda., 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RECLUS, Elisée. O homem e a terra. In: **Elisée Reclus**. ANDRADE, M. C. de (Org). São Paulo: Ed. Ática, 1985. (Col. Grandes Cientistas Sociais.)

RIFKIN, Jeremy. **Sociedade com custo marginal zero**. São Paulo: MeBooks, 2015.

SANTOS, Carlos. O Conceito de Extensão: a construção ideológica do espaço geográfico. In: SANTOS, Milton & SOUZA, Maria A. de. **A Construção do Espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.

SANTOS, Carlos. **A espacialidade humana: teorizando o futuro** – Que espacialidades me servem e podem produzir as temporalidades que preciso? São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2009.

SANTOS, Carlos. **Da Geografia à Antropotopia**: quando o Planeta se tornou Mundo. Porto Velho: EDUFRO, 2011.

SANTOS, Carlos. **As Espacialidades Humanas**: uma Antropotopia? São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.

SANTOS, Carlos. **Antropotopia**: a lugarização humana do planeta: a produção do mundo. Chisinau-Moldávia: Novas Edições Acadêmicas, 2021.

SANTOS, Milton. **Por Uma Nova Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1984.

SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SZAMOSI, Gésa. **Tempo e espaço**: as dimensões gêmeas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

WERLLEN, Benno. **Society, Action and Space**: An Alternative Human Geography. London: Routledge, 1993.

Letícia Figueiredo Carvalho De Andrade

Mestranda em Letras: Linguagem e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), graduada em Letras - Inglês pela FALET/UNIFESSPA (2024).

Miriam Araujo Nascimento

Artista visual, professora da rede pública de ensino, mestre em Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos processos históricos, artísticos e tecnológicos.

Nickolas Marques de Andrade

Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor no Colégio Presbiteriano do Brás, com pesquisas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Rangel Peruchi

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Valéria Bussola Martins

Doutora e Mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo.

Wesley Mayron Cunha Pacheco

Mestrando no programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Professor efetivo da rede básica de educação do estado do Ceará.

O INFERNO SÃO OS OUTROS: UMA LEITURA CRÍTICA BIOGRÁFICA FRONTEIRIÇA A PARTIR DOS RACIONAIS MC'S

Indayá de Souza Nogueira

Edgar César Nolasco

APRENDER O CAMINHO DO INFERNO PARA DELE SE AFASTAR: APRENDER A DESAPRENDER PARA RE-APRENDER

Então, é isso que é o inferno! Nunca imaginei... Não se lembram? O enxofre, a fogueira, a grelha... Que brincadeira! Nada de grelha. O inferno... O inferno são os outros! (SARTRE. *Entre quatro paredes*, p. 23.)

Você pode encontrar a sua paz, o seu paraíso
Você pode encontrar o seu inferno
Eu prefiro a paz (OLIVEIRA. *Sobrevivendo no inferno*, p. 132)

O trecho epigrafado foi retirado do livro *Entre quatro paredes* (1944) e ficou conhecido na arte e filosofia por exprimir o pensamento existencialista, do qual o filósofo francês Jean-Paul Sartre foi pioneiro. Os outros de Sartre, explicitados pela fala de Garcin, referem-se ao “inferno” de se perceber no mundo a partir da visão de outrem. A alteridade moderna abarca, essencialmente, a criação discursiva desse “inferno”, sendo assim, não se trata dos *loci* geográficos, mas dá aflição imbricada na “perpétua e inevitável relação com o outro” (Lima, p. 245), os outros do pensamento moderno/cartesiano são a insígnia sob a qual se fundamentam as alteridades enquanto uma criação retórica que busca castigar e flagelar as diferenças, estabelecendo hierarquias que, ao exemplo da fala do personagem Garcin na peça sartreana, ressalta que a verdadeira condenação está nas diferenças.

Em contraponto, os *outros* ao qual nos referenciamos no título, referem-se a criação das alteridades que estipulam um “eu mesmo geopolítico” (Mignolo, 2023) que exclui e exterioriza aqueles que não correspondem a dita aparência natural do mundo (masculina, heterossexual, cisgênero e alocada em grandes centros), estipulada por uma tradição

eurocêntrica/colonial e contida neste “eu mesmo” da colonialidade¹/modernidade². Assim, a proposta aqui se distancia do existencialismo enquanto movimento filosófico, visto que o “inferno” do qual trataremos não será vinculado à alteridade moderna, e sim à fundamentação das alteridades como estratégia de exclusão e assujeitamento de corpos racializados, como dos Racionais Mc’s e o meu.

Nesse ínterim, a reflexão que aqui se descortina provém de uma opção, trazendo o segundo trecho epigrafado, meu pensar está atravessado pelo desejo de encontrar a paz, retirada do contexto periférico ela engrenagem colonial das grandes cidades brasileiras e metaforizada pelos Racionais Mc’s e pela cristandade³ enquanto “paraíso”. Ainda que distante do “paraíso”, em meu fazer de pesquisadora anseio por uma vida *outra* para aqueles que, como eu e meus co-partícipes, ocupam as casas e escolas que encenam o “pesadelo periférico” (Oliveira, 2018, p. 91) relatado na obra *Sobrevivendo no inferno* (2018).

Posto isso, afirmo que minha reflexão se fundamenta sob os pilares de uma opção descolonial (Mignolo, 2008) trazida para mim por intermédio da epistemologia da crítica biográfica fronteira (Nolasco, 2015), a qual me permite pensar *a partir da* universidade periférica sul-fronteira na qual estudo. A inscrição de corpos *outros* no texto, na junção *bios+lócus= biolócus* (Nolasco, 2015), grafa em minha leitura a fronteira onde nasci e cresci, assim como suas nuances, demandas e idiossincrasias que configuram o que o pensamento colonial/moderno estabelece como “inferno”. Nesse sentido, minha opção está perpassada pelo meu *bios* e, não obstante, relaciona-se diretamente com o *lócus* que ocupo na sociedade colonial/moderna, enquanto mulher negra e pesquisadora que pensa *a partir de* intelectuais que, de uma perspectiva cultural hegemônica, são desprovidos de tradição e espaço nas Belas Artes.

Frente a isso, assumo uma postura que preza pelo pensar *a partir das* diferenças e nas diferenças, nessa direção a leitura que realizo se fundamenta em uma epistemologia descolonial que visa des-metaforizar a construção discursiva e retórica do “inferno”,

¹ A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas, que, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se antes à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. (Maldonado-Torres, 2020, p. 13)

² Percebam que a minha visão de modernidade não é definida como um período histórico do qual não podemos escapar, mas, sim como uma narrativa (por exemplo, a cosmologia) de um período histórico escrito por aqueles que perceberam que eles eram os reais protagonistas. “Modernidade” era o termo no qual eles espalhavam a visão triunfante da história que eles estavam ajudando a construir. (Mignolo, 2008, p. 316)

³ Aqui se utilizou a definição de Richard (1982, p. 9) que afirma que a Cristandade é “uma forma determinada de relação entre a Igreja e a sociedade civil, relação cuja mediação fundamental é o Estado. Para ele, “em um regime de Cristandade, a Igreja procura assegurar sua presença e expandir seu poder na sociedade civil, utilizando antes de tudo a mediação do Estado. (Oliveira, 2011, p. 307)

aproximando o postulado da cristandade do inferno empírico, vivido e sentido todos os dias pelos corpos que são condenados antes mesmo de nascer. Para Walter Mignolo⁴, ao tratar das diferenças entre processos de opressão nas diversas periferias, a substância da exclusão se articula em mecanismos legais, sociais e econômicos:

Assim, trata-se na verdade de uma diferença de classe. Entretanto, a diferença não é justificada em termos de classe, mas em termos de etnia, gênero, sexualidade e, algumas vezes, nacionalidade. Ninguém é excluído porque ele ou ela é pobre, empobrece porque foi excluído (Mignolo, 2003, p. 237).

As engrenagens legais, sociais e econômicas que alimentam o sistema de exclusão se articulam em função de um projeto maior, fomentado nas bases genocidas da colonização e reformulado a partir da retórica moderna. A construção dos paradigmas hegemônicos enfrentados na sociedade nos dias atuais depreende-se do “período colonial”, correspondente sobretudo a invasão das terras ameríndias pelas expedições espanholas e portuguesa e é reafirmada *a partir da ‘colonialidade do poder’* que hoje continua viva e saudável sob a nova forma de ‘colonialidade global’ (Mignolo, 2003, p. 16). Nesse sentido, ao me deter sob o “inferno” enquanto parte desta construção, lerei a criação do purgatório *a partir da* imposição da cristandade em terras ameríndias, ainda que minha subjetividade enquanto latina-americana seja cristã, esta leitura almeja trazer um *paradigma outro* que “[...] advém dos lugares ao qual o potencial epistêmico foi negado e anexado aos saberes do paradigma moderno sob a rubrica de cultura local/ regional” (Mignolo, p. 22).

Nesse ínterim, compreendendo que o potencial epistêmico foi negado para aqueles que ocupam o “outro lado” (Oliveira, p. 38) dos centros urbanos, como eu e meus co-partícipes Racionais, pontuo que o *paradigma outro* que almejo está alicerçado por uma opção *desobediente* (Mignolo, 2007). Posto isso, o pulsar que me acompanha provém da leitura que faço do fazer poético-civil dos “quatro pretos mais perigosos do Brasil” (Oliveira, p. 20) na construção imaginária, cultural e epistêmica do “inferno”, que *desobedece* aos postulados da tradição cristã e do senso comum ocidental. Sendo o Brasil um país majoritariamente cristão, cabe ressaltar que grande parte das concentrações de igrejas, especificamente as neopentecostais e protestantes, estão localizadas em regiões periféricas das cidades.

Dessa maneira, ao estipular que *Sobrevivendo no inferno* pode ser considerada a bíblia do rap nacional (Oliveira, p. 23), além de pontuar uma *outra* noção de religiosidade,

⁴ Walter Mignolo (Província de Córdoba, Argentina, 1 de maio de 1941) é um semiólogo argentino e professor de literatura na Universidade de Duke, nos Estados Unidos. É conhecido como uma das figuras centrais do pensamento decolonial latino-americano e como membro fundador do Grupo modernidade/colonialidade. Disponível em: https://www.wikiwand.com/pt/Walter_Mignolo#google_vignette

desprendida da figura de um deus branco/eurocêntrico, tal proposição também sinaliza o papel imagético e cultural da figura divina na construção de uma identidade, também discutida por Acauam Silvério de Oliveira⁵, que relaciona a obra à fundação de um evangelho marginal (Oliveira, p. 20). A presença da cristandade simboliza a luta pela paz sinalizada na segunda epígrafe deste subtítulo, ainda que a religiosidade preze pela salvação da alma em detrimento do corpo, é por meio de uma corpogeopolítica que se recuperam as histórias locais (Mignolo, 2003) apagadas pelo pensamento moderno/colonial, movimentando as engrenagens sociopolíticas e criando uma *práxis* outra de vida e sociedade, em busca de uma paz plena, desprendida das amarras da colonialidade, anseio para o qual nosso pensamento enquanto pesquisadores sul-fronteiriços se direciona.

Assim, ainda na guisa da epistemologia descolonial que estabelece esta discussão, à luz do que foi pontuado por Walter Mignolo na obra *Desobediência epistêmica* (2010), assim como em *Histórias locais/ projetos globais* (2003), é necessário aprender a desaprender para re-aprender (Mignolo, 2003). Nesse ínterim, no exercício de aprender a desaprender, buscamos re-aprender a concepção de “inferno” sob o prisma da descolonialidade, ancorados enquanto condição *si ne qua non*, em nossos *bios* e *lôcus* racializados no fazer desobediente (Mignolo, 2010) que re-volta (Nolasco, 2015) e re-visita concepções cristalizadas à muito por um imaginário falocêntrico que vem imperando sob as subjetividades em um processo de assujeitamento.

Nesse sentido, nossa busca refere-se a um viver *outro*, melhor pontuado como um Bem Viver (Acosta, 2016) que se funda *a partir do* desprendimento de paradigmas modernos/coloniais. Aprender o caminho do inferno para dele se afastar (Acosta, 2016) nada mais é do que uma referência ao exercício de soltar-se epistemologicamente dos paradigmas que nos são impostos, como foi posto por Mignolo (2003), antes mesmo do nascimento. Assim, *a partir da* leitura da obra dos Racionais Mc 's, na qual os autores escrevem as periferias brasileiras, sentidas e vividas pelos mesmos no decorrer de suas vidas, circunscrevemos nosso inferno; o assujeitamento.

No incentivo da sobrevivência (ainda que no inferno), os Racionais desenham a dialética que mescla a denúncia da realidade e o devir dos sujeitos periféricos, nesse ínterim, em função da revisitação crítica de noções institucionalizadas de bem/mal, certo/errado e do foi considerado enquanto produção de conhecimento e cultura, o “pano de fundo” da

⁵ Acauam Silvério de Oliveira possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo tendo defendido o mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada, sobre a obra de Murilo Rubião, também pela USP. Doutor em Literatura Brasileira, pelo departamento de Literatura Brasileira da Universidade de São Paulo, com pesquisa voltada para o campo da canção popular brasileira. Foi professor da educação básica em São Paulo, e atualmente é professor adjunto da Universidade de Pernambuco, atuando na graduação e no Mestrado Profissional em Letras. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoa/acauiam-oliveira-1>

hierarquização é a visão dualista que radicaliza a narrativa das diferenças, os “outros” tanto de Sartre, quanto da colonialidade, são invenções dualistas que, lidas *a partir dos* Racionais, revelam que a sobrevivência já não nos basta. O inferno pode ser entendido, portanto, enquanto sua própria construção.

VIAGEM AO SUBSOLO

Os mano se ligar
Parar de se matar, amaldiçoar
Levar pra longe daqui essa porra
Não quero que um filho meu um dia (Deus me livre!) morra
Ou um parente meu acabe com tiro na boca
É preciso eu morrer pra Deus ouvir minha voz
Ou transformar aqui no mundo mágico de Oz. (Oliveira. *Sobrevivendo no inferno*, p. 117.)

Em retrospecto, a relação entre religiosidade, colonização e circulação cultural/literária no Brasil esteve atravessada por uma política violenta de doutrinação. A chegada dos colonos marcou as terras ameríndias pelo genocídio. Para além da morte do corpo (e condenação da alma), tal processo resultou em uma “morte simbólica” da *episteme* dos povos nativos, “céu” e “inferno” passaram a existir enquanto ameaça simbolista que regula e legitima a vida humana. Nesse sentido, relembro as missões jesuíticas nas terras brasileiras, que se justificam enquanto “missões de salvação”, a partir da imposição religiosa do catolicismo europeu para os povos indígenas, tornando-os epistemicamente cativos.

Nessa esfera, melhor explanando a relação entre religião, epistemologia e subjetividade, aciono o fazer poético do Padre José de Anchieta, conhecido por seus poemas cantados aos povos indígenas nas “missões” colonizadoras. Nessa seara, destaca-se a aculturação linguística promovida nesses poemas, onde a Língua Portuguesa foi mesclada com o Tupi e aos poucos os significantes das palavras na língua indígena tomaram a forma do pensamento europeu, na equação Tupã-Deus (Bosi, 1992). Trouxemos tal postulação, argumentando que a colonialidade, como supracitado, promoveu uma mudança epistêmica na percepção de mundo/vida/subjetividade dos povos colonizados, a imagem de um deus uno passa ocupar o imaginário popular, tal como sua práxis de pensar.

O espelhar epistemológico da cristandade trouxe para as terras ameríndias o pensamento dualista, Tupã e a relação entre o ser humano e a natureza são substituídos pela ideia de raça e por políticas que prezam pelo individualismo e poder absoluto de um único deus, a partir de um pensamento egoteopolítico. No trecho epigrafiado, nossos co-partícipes explanam a falência do sistema, demarcando o abandono social sofrido por aqueles que vivem nas periferias, o “purgatório” das grandes cidades. O abandono por parte do estado é lido, em nossa reflexão, como um abandono civil/político e epistemológico,

reforçado por uma narrativa moderna que preza pela castração do corpo em prol da salvação da “alma”. Nesse sentido, ao empenharmos esta teorização acerca do “inferno” e *a partir dos* Racionais, objetivamos “viajar ao subsolo”, como proposto por Walter Dignolo (2003), propondo discutir a relação entre a criação de diferenças e o estabelecimento/disseminação do pensamento falocêntrico e da teorias itinerantes enquanto o próprio “inferno”.

A colonialidade, ferida aberta deixada pelo colonialismo, dá continuidade às missões jesuíticas nos dias atuais. As diferenças criadas pelo processo colonial de racialização são relacionadas ao dualismo cristão, assim, para além das diferenças entre o “eu mesmo” geopolítico e os *outros* da colonialidade, tais diferenças são radicalizadas em extremos opostos, onde o senso comum ocidental fundamenta seu pensamento, dividido entre bem e mal. Nessa direção, a construção do “inferno” colonial provém de dois fatores perpendiculares, o primeiro deles sendo a criação das diferenças e o segundo a fixação do dualismo no pensamento ocidental, entendemos ainda, que os fatores supracitados corroboram com o que trataremos como *egoteopolítica*, articulação social relacionada à colonização, que abarca e conclama ambas as postulações.

Com relação ao primeiro postulado, o intelectual Walter Dignolo discute em seu livro *Histórias locais/projetos globais* (2003) o conceito de *diferença colonial*, dizendo que esta diferença se situa no “[...] local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no encontro entre duas histórias locais distintas.” (Dignolo, p. 11), em vista disso, a *diferença colonial* não se refere às diferenças fenotípicas entre sujeitos, como estipula a ideia de raça, mas as diferenças estabelecidas quando duas histórias/culturas locais distantes se confrontam, como no processo de colonização, que fundamenta hierarquicamente as diferenças entre povos a partir de uma relação de imposição cultural e interesse exploratório.

Assim, o confronto entre portugueses e indígenas instituiu um espaço discursivo onde a diferença colonial, de ordem epistemológica, passou a imperar enquanto enunciado. A partir disso, os imperialistas, munidos de mecanismos de opressão e genocídio, subvertem o choque do encontro de dois povos, utilizando-o para fazer dos nativos, e de suas terras, objeto de conquista e dominação. O confronto citado por Dignolo (2003) é proveniente do desejo de dominação europeu, fundamentado na lógica ocidental da egoteopolítica, na qual o individualismo impera e propõe que os “diferentes” sejam dominados em função dos projetos coloniais. Discutimos tal conceito pois, o espaço discursivo pautado pela hierarquização das diferenças a partir de um pensamento eurocêntrico, soterra a epistemologia local daquelas que não são abarcadas pelo enunciado do colonizador.

Os *outros* dessa relação são anexados ao “eu mesmo” hegemônico, ocupando as subcategorias de humano do processo de racialização. Nesse sentido, “[...] quando as teorias não viajam, a diferença colonial as torna invisíveis para as teorias dominantes e universais que podem viajar e tem passaporte para atravessar a diferença colonial.” (Mignolo, p. 236), tal constatação é cara em nossa reflexão, posto que a fixação do pensamento dual depreende-se da retórica moderna que segue reafirmando paradigmas falocêntricos por possuir o dito “passaporte” para fixar-se em outros espaços geolocalizados. Assim, o cristianismo enquanto fundamento de uma construção epistemológica, imagética e ideológica, viaja com o passaporte dado aos europeus pela diferença colonial, chegando nos trópicos com as grandes navegações e espalhando pelo mundo o céu e o inferno.

Dessarte, o segundo fator que baliza a construção do “inferno” é o pensamento dualista. O cristianismo, ao dividir o ser entre alma e corpo, *bios* e *lócus*, pensamento e sensibilidade, estabelece uma cosmovisão que cria os extremos opostos que subsidiam o pensamento ocidental. Assim, à teopolítica que divide o sujeito entre corpo e alma, também estabelece as hierarquias que pautam um juízo de valor apregoeado pela “moral cristã”, moldada pelos interesses de dominação e doutrinação da igreja. Dessa forma, a dualidade céu/inferno não somente é criada, como também estabelece a régua que mede a posição dos corpos na sociedade a partir da colonialidade.

Sob a égide do pensamento do intelectual descolonial Tiago Osiro Linhar, em seu livro *Nascer é correr um risco: o infortúnio do espaço e da origem* (2024), entendemos que ainda que as bases do dualismo tenham se estabelecido com Santo Agostinho, o processo foi iniciado com o pensamento helênico, a partir de Parmênides e da epistemologia da Grécia antiga, berço da sociedade ocidental (Linhar, p. 74). Nesse sentido, a sociedade ocidental, formulada a partir de um viés teopolítico e dualista, assentado no pensamento teocêntrico da Idade Média e posteriormente convertido em pensamento antropocêntrico da Idade Moderna, converte o valor dado à “alma” para a cristandade, no valor dado ao pensamento na modernidade, após a propagação do *cogito cartesiano*.

Para além da divisão entre corpo e alma, a modernidade, à sombra do *cogito cartesiano*, estabelece a dualidade entre a razão e a irracionalidade e, em conformidade com o cristianismo, a razão é atribuída àqueles que receberam a salvação e alcançaram o paraíso, para a colonialidade, paralelamente, os dignos do céu estão para a razão, na leitura colonial, a razão transfigura-se em humanidade. Assim, a luz de meus co-partícipes Racionais, que assim se denominam almejando trazer a “consciência” para as periferias brasileiras, reivindicamos nosso direito a “alma” atrelada a racionalidade que foi negada e suprimida para os povos sul-fronteiriços e periféricos. O cristianismo, canal de transmissão da subjetividade dualista e moderna que “[...] assimilado e aperfeiçoado deu origem à

“classificação racial” com a “colonialidade do poder” e ao “racismo implícito” com o imperialismo britânico.” (Linhar, p. 74)

O inferno por nós teorizado, se vale da perpendicularidade entre a diferença colonial e o dualismo cristão pois, os imbricamentos entre os dois fatores, dividindo o Ser entre corpo e alma, é a formulação que baliza a existência de um inferno. Para que o “inferno”, lugar da condenação dos desapropriados, solidificasse sua narrativa, “[...] a fusão dos dois elementos em uma totalidade ontológica, dividiu-se o ser em corpo e alma. Tal formulação (aprimorada por Agostinho de Hipona) fundamentou toda a tradição da cristandade que castigou o corpo para salvar a alma.” (Linhar, p. 74). A alma na cristandade ocupa um espaço universalizante, estando para a salvação, em contrapartida, o corpo é o meio pelo qual a “pureza” do ser, atrelada a alma e a racionalidade, é corrompida.

Nesse sentido, nossa teorização acerca do “inferno” assume um caráter *outro* por meio da reinserção do corpo, deixado pela modernidade para padecer no inferno, aqui, recuperamos o potencial epistêmico do corpo em relação com seu lócus de enunciação. Portanto, é indissociável em nossa reflexão, a relação entre os corpos *outros* e sua localização geohistórica, nossa fronteira-sul, assim como a periferia dos Racionais Mc’s, é assujeitada pelo “eu mesmo geopolítico” da colonialidade e do pensamento moderno que “[...] posterior a Descartes, pressupomos uma ontologia da totalidade (branca, masculina, cisgênero e eurocêntrica) que, por razões bastante simples, tinha que incluir uma metafísica da alteridade como negatividade” (Mignolo, 2003, p. 239).

Assim, os *outros* da colonialidade ao qual nos referimos no título dessa teorização, são criações ancoradas em uma retórica discursiva de assujeitamento, a divisão do céu e inferno estipula a dualidade que acompanha o pensamento moderno. O plano de fundo do pensamento dualista é a ideia de bom e mal, certo e errado, por conseguinte, a classificação racial, também originada pelo cristianismo, atribui a alteridade como negatividade aos sujeitos racializados. Tal assertiva é cara nesta teorização, pois além de estarmos alocados em uma condição assujeitada, nossos aliados Racionais Mc’s apontam em seu projeto intelectual à condição de sobrevivência ao qual somos submetidos pelo racismo.

Posto isso, viajando ao subsolo do levantamento do “inferno”, deparamo-nos com as estruturas que subsidiam tal construção cultural imagética. O “inferno”, assim como a narrativa moderna, é idealizado por aqueles que estão, como diz Mignolo (2003, p.09) “de dentro do sistema, enquanto a variedade das experiências históricas e coloniais lhe vem sendo simplesmente anexada e contemplada a partir do interior do sistema.”, em vista do exposto, o inferno é imposto aos que estão *exteriorizados*, pela articulação interior que só se mantém central e hegemônica em função do assujeitamento e condenação dos *outros*, que não são o “inferno”, aludindo ao título desta reflexão, mas sim apresentam o *outro* lado do que está posto no imaginário coletivo enquanto “paraíso” hegemônico. A periferia e a

fronteira-sul convergem os *loci* “desprovidos” de alma e epistemologia, sob qual os saberes que viajam da interioridade pra cá, circulam sem passaporte e constituem esse espaço para onde vão os “condenados” pela colonialidade.

CONCLUSÃO

Veja bem, ninguém é mais que ninguém
Veja bem, veja bem, e eles são nossos irmãos também (OLIVEIRA. *Sobrevivendo no inferno*, p. 30.)

A pulsão que nos motiva nessa teorização refere-se, inicialmente, à compreensão dos mecanismos de opressão pautados na divisão dos sujeitos da sociedade. Abalizados por nossa condição fronteiriça, convivemos com o assujeitamento em nosso cotidiano, assim como a dos Racionais, a periferia em que conhecemos está atravessada pela fome, violência e racismo. Nesse sentido, convocando o trecho epigrafado e alicerçados por um fazer crítico biográfico fronteiriço, entendemos que a inserção do corpo no fazer poético e crítico das artistas e pesquisadores, promove um movimento contra-moderno na sociedade colonial/moderna.

Nesse sentido, ao teorizar acerca do “inferno” enquanto sua própria criação retórica, reforçando discursos modernos que estabelecem o assujeitamento de determinados corpos, os *outros* enquanto uma alteridade negativa. Sabemos que, para que o domínio hegemônico/colonial continue, é necessário que a retórica moderna seja reafirmada, nesse sentido, como foi citado na introdução deste pensar, as missões jesuíticas em terras ameríndias são reutilizadas na modernidade. Para tanto, à luz dos rappers que aqui nos acompanham, evocando o título da obra, sobreviver não basta. É preciso re-existir, nesse sentido, em busca de uma alternativa *outra* de vida, a partir da epistemologia que foi “perdida” com o processo de colonização.

Para Alberto Acosta (2016, p. 24), “A visão do mundo dos povos marginalizados pela história é uma oportunidade para construir outros tipos de sociedade, sustentadas sobre uma convivência harmoniosa entre os seres humanos consigo mesmo e com a Natureza.”, assim, trata-se de recuperar as epistemologias a partir da convivência harmoniosa entre as variadas formas culturais e epistemológicas. O *Bem Viver* desenhado por Alberto Acosta no livro *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos* (2016), insiste na recuperação dos *bios* e lócus deixados para trás pela colonialidade.

Nesse sentido, o céu e o inferno do pensamento europeu não abarcam as idiossincrasias locais dos povos latino americanos. Para nós, pesquisadores sul-fronteiriços, trata-se de, sob a égide da proposta de Walter Mignolo (2003), aprender a desaprender para enfim, libertar-se. Concluimos nossa teorização acerca da construção do “inferno” enquanto

uma estratégia moderna/colonial de fundamentação religiosa e ideológica do princípio dualista na sociedade.

Sabemos que as teorias itinerantes, por não considerarem a diferença colonial, não congregam as possíveis “soluções” para a América Latina. Assim, segundo Linhar (2024, p. 29): “Também é preciso identificar o que é realmente importante e necessário, tendo a mão o mapa com as trilhas que não nos convém percorrer: “Aprender o caminho do inferno para dele se afastar”, como recomendava Nicolau Maquiavel há cinco séculos.”, em vista disso, trata-se de um processo de desprendimento, nos desvinculando dos ideais cristalizados, impostos pelo pensamento ocidental dualista. Assim, em vias conclusivas, o exercício crítico de pensar o inferno dos “outros”, sendo eles nós mesmos, já configuram um caminho para dele nos afastar, enquanto um exercício de des-aprendizagem constante.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia literária, Elefante, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: A OPÇÃO DESCOLONIAL E O SIGNIFICADO DE IDENTIDADE EM POLÍTICA**. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

MIGNOLO, Walter D. **¿Podemos pensar los no-europeos?** Ética decolonial y geopolíticas del conocer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2018.

NOLASCO, Edgar César. Crítica Biográfica Fronteiriça (Brasil\Paraguai\Bolívia). In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**: Brasil\Paraguai\Bolívia. v. 7, n. 14. Campo Grande: Ed. UFMS, jul./dez. de 2015.

NOLASCO, Edgar César. **A ignorância da revolta**. São Paulo: Intermeios, 2019.

NOLASCO, Edgar César. **O teorizador vira-lata**. Campinas: Pontes, 2022.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LINHAR, Tiago Osiro. **Nascer é correr um risco**. Curitiba: CRV Editora, 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno de la colonialidad del poder**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 1992.

VIEIRA, Daniela. SANTOS, Jaqueline Lima. **RACIONAIS MC'S**: Entre o gatilho e a tempestade. São Paulo: Editora Perspectiva, 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ALTAMIR BOTOSO

Doutor em Letras, na área de Teoria Literária e Literatura Comparada, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Assis-SP. Atualmente, é docente do Mestrado em Letras e do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campus de Campo Grande-MS. Graduou-se em Letras/Português/Inglês/Espanhol/Francês/Italiano e suas respectivas literaturas pela Unesp. Atua na área de literatura e língua espanhola, com ênfase em romance picaresco, malandro e histórico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4996564101422445>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3231-2351>

E-mail: abotoso@uol.com.br

JOÃO VÍTOR CORRÊA QUEIRÓZ MENDONÇA

Graduado em Letras – Português/Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professor de Língua Portuguesa. Mestrando em estudos literários, na linha de pesquisa poéticas da modernidade. Amante das letras e das artes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5334333519882577>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7955-806X>

E-mail: joaovitor.cq.mendonca@gmail.com

ANA PAULA ALMEIDA MENDES

Mestranda em Letras no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Sua área de pesquisa envolve o estudo de narrativas, principalmente da Literatura Brasileira, com enfoque na identificação e análise da técnica da *mise en abyme* em tais produções. Além de pós-graduanda, é graduanda em Letras, Português/ Espanhol, pela mesma instituição. E, ainda, graduada em Letras, Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4000953470177520>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5814-3863>

E-mail: apam1021@gmail.com

NOAH DE AGUIAR PINHO

Mestrando em Letras, na linha Poéticas da Modernidade, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduado em Letras, Português/Inglês e Respectivas Literaturas, pela mesma universidade. Possui interesse por temas relacionados ao Capitalismo Afetivo, Filosofia, Psicanálise, Estudos Culturais e Literatura Comparada. Atualmente, é professor de Língua Inglesa pelo Centro Brasileiro de Cursos (CEBRAC) e Serviço Social da Indústria (SESI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2600063696773533>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3859-7714>

E-mail: noahdeaguiarpinho@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Abner Alexandre Nogueira

Graduado e Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Assis e doutorando pelo programa de pós-graduação em História pela mesma universidade. É autor do livro *Visões em Fúrias: a construção das narrativas fílmicas em Fúrias de Titãs* (1981 e 2010).

Ana Karla Batista Farias

Possui graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), graduada em Direito pela UFRN/CCSA- Natal, especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais (USCS), especialista em Produção de Documentários (UFRN), mestra e doutoranda em Multimeios/Cinema na Unicamp. Acredita na educação como uma ação transformadora e um direito humano fundamental.

Bianca Orelli

Graduanda do curso de Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Caliel Alves dos Santos

Graduado em História pela Universidade do Estado da Bahia. Dedicado à História Política e História Cultural. Contista e poeta.

Carlos Carvalho da Silva

Professor Adjunto no curso de Licenciatura em Artes Visuais na UFAM - ICSEZ/Parintins. Doutor em Artes Visuais - PPGAV/UFRJ. Autor do livro *Chapa branca: farda e fantasia nos desfiles da Beija-Flor* (1973-1975) em 2021. Atuou em diversas funções em escolas de samba no Rio de Janeiro e Uruguaiana/RS e como jurado em desfiles carnavalescos.

Carlos Santos

Professor titular aposentado do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Rondônia. Autor de diversos livros e artigos, com foco em Geografia Humana e teorias socioespaciais.

Cosmo Jadson Alves Leite

Mestrando no programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Graduado em Letras Língua Inglesa (UERN).

Edgar César Nolasco

Professor titular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenador do Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC).

Eduarda Gracilia Ramos Pedroso Romagnolli Fattori

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2023). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em produção textual e estudos culturais.

Eudes Marciel Barros Guimarães

Realiza pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP), por meio do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP. Membro do grupo de pesquisa "Historiar: narrativas identitárias, conceitos, linguagens". Tem pesquisas voltadas à história da cultura, com ênfase em paisagem e imaginários de territórios.

Gabriela Pirotti Pereira

Mestre em Letras e doutoranda na área de Literaturas Estrangeiras Modernas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisando Literatura Galesa e identidade cultural.

Indayá de Souza Nogueira

Graduanda em Letras Português- Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/ UFMS) pelo Cnpq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sob orientação do Prof. Dr. Edgar César Nolasco. É membro do Núcleo de Estudos Culturais Comparados-NECC e participante dos projetos Estudos Culturais Comparados, Paisagens transculturais na fronteira sem lei e Cadernos de Estudos Culturais. Possui interesse em literatura brasileira, literatura afro-periférica, literatura comparada, estudos culturais e educação.

Jardel Lucas Garcia

Possui Mestrado em Pedagogia do eLearning pela Universidade Aberta de Portugal (UAb), graduação em Sistemas de Informação pela Faculdade Cenecista de Sete Lagoas e licenciatura em Letras pela Universidade Braz Cubas.

Leandra Martins dos Santos

Estudante de Cinema e Audiovisual, atuou como colaboradora e bolsista no Cineclube Coxiponés em 2023. Trabalha como assistente de direção e produção em curtas universitários.

Leonardo Augusto de Jesus

Doutor em Artes Visuais pelo PPGAV/EBA/UFRJ. Cenógrafo e figurinista, ganhador do Prêmio Arlequim de Melhor Cenário do Festival de Teatro Cidade do Rio de Janeiro (2010).

Leticia Xavier de Lemos Capanema

Professora adjunta do Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP.

Letícia Figueiredo Carvalho De Andrade

Mestranda em Letras: Linguagem e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), graduada em Letras - Inglês pela FALET/UNIFESSPA (2024).

Miriam Araujo Nascimento

Artista visual, professora da rede pública de ensino, mestre em Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos processos históricos, artísticos e tecnológicos.

Nickolas Marques de Andrade

Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor no Colégio Presbiteriano do Brás, com pesquisas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Rangel Peruchi

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Valéria Bussola Martins

Doutora e Mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo.

Wesley Mayron Cunha Pacheco

Mestrando no programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Professor efetivo da rede básica de educação do estado do Ceará.

