



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 37 • n.77 • 2019 ISSN 2317-0972

77



RILL

LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Anderson Ricardo Trevisan, Brasil; COORDENAÇÃO EXECUTIVA: Renata Aliaga, Brasil.

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, São Paulo, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, São Paulo, Brasil), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, São Paulo, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, São Paulo, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Lívia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil), Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise; Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanne Ferraz Mafrá (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Vice-presidente: Anderson Ricardo Trevisan

1ª secretária: Renata Aliaga

2ª secretário: Marcus Pereira Novaes

1ª tesoureira: Alik Wunder

2ª tesoureira: Rosana Baptistella

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Revisão: Leandro Thomaz de Almeida e Leda Maria de Souza Freitas Farah

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editores: Nelson Silva

Capa: Gravura de Rodrigo Mafrá

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2019V37N77](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2019V37N77)

Volume 37 • Número 77 • 2019



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP -CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.37, n.77, 2019.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2019

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: bibfe@unicamp.br

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Direitos Reservados.

Sumário

EDITORIAL

- Leituras plurais, escritas equilibradas 9
Anderson Ricardo Trevisan • Renata Aliaga

DOSSIÊ

- Apresentação – Dossiê Raymond Williams: leituras 15
Alexandro Henrique Paixão
- Cultura e experiência nos romances de Raymond Williams 17
Alexandro Henrique Paixão • José Ricardo Beltramini de Melo • Mariana Carvalho Murad
- O “materialismo cultural” de Raymond Williams a partir da história intelectual: caminhos e possibilidades 33
Carla Baute
- Literatura em tempo de barbárie: um estudo sobre romances brasileiros contemporâneos 47
Gisele Novaes Frighetto
- A presença feminina na docência e nos palcos do Rio de Janeiro oitocentista ... 65
Patricia Amorim de Paula

Elementos formativos do público de rock no Brasil na década de 1980: escrita,
escuta e cosmopolitismo83

Érica Ribeiro Magi

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada
a partir do proibidão93

Luiz Eduardo Lopes Silva

ARTIGOS

Imagem, sociedade e conhecimento: da História Cultural à Sociologia da Arte .. 113

Anderson Ricardo Trevisan

Ensinar a ler em diferentes áreas do conhecimento: o que pensam os professores
sobre o ensino da compreensão leitora?129

*Pâmela Lopes Vicari • Dayene Borges Guarienti • Kári Lúcia Forneck • Silvana Neumann
Martins*

Aula de leitura no contexto sociocultural do cordel.....145

Linduarte Pereira Rodrigues • Rodrigo Nunes da Silva

(Multi)letramento em um colégio público no Paraná: compreensão responsiva
em atividades de leitura sobre postagens do Facebook..... 161

Bruno Ciavolella • Neiva Maria Jung

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2019 179

DIVULGAÇÃO

Associe-se à ALB180

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES 181

Contents

EDITORIAL

- Leituras plurais, escritas equilibradas 9
Anderson Ricardo Trevisan • Renata Aliaga

DOSSIER

- Presentation – Raymond William: readings 15
Alexandro Henrique Paixão
- Culture and experience on Raymond Williams’ novels 17
Alexandro Henrique Paixão • José Ricardo Beltramini de Melo • Mariana Carvalho Murad
- Raymond Williams’ Cultural Materialism from an Intellectual History perspective: approaches and possibilities 33
Carla Baute
- Literature in barbaric times: a study about contemporary brazilian novels. . . . 47
Gisele Novaes Frighetto
- The female presence in the teaching and on the stages of Rio de Janeiro in nineteenth century 65
Patricia Amorim de Paula

Formative elements of public of Brazilian rock in the 1980s: writing, listening and
Cosmopolitanism83

Érica Ribeiro Magi

“Flush out the arsenal!”: the structure of feeling in the war of factions analyzed
from funk proibidão93

Luiz Eduardo Lopes Silva

ARTICLES

Image, society and knowledge: from Cultural History to the Sociology of Art ... 113

Anderson Ricardo Trevisan

Enseñar a leer en diferentes áreas de conocimiento: ¿lo que piensan el
profesorado acerca de la enseñanza de la comprensión lectora?.....129

*Pâmela Lopes Vicari • Dayene Borges Guarienti • Kári Lúcia Forneck • Silvana Neumann
Martins*

Reading class in the sociocultural context of cordel.....145

Linduarte Pereira Rodrigues • Rodrigo Nunes da Silva

(Multi)literacy in a public school in Paraná: responsive understanding on reading
activities about Facebook posts 161

Bruno Ciavolella • Neiva Maria Jung

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2019 179

NEWS

Join ALB.....180

GUIDANCE FOR AUTHORS 181

.....

Leituras plurais, escritas equilibristas

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p9-11>

ANDERSON RICARDO TREVISAN¹

RENATA ALIAGA²

LEITURAS PLURAIS, ESCRITAS EQUILIBRISTAS É O TEMA ESCOLHIDO para o 22º Congresso de Leitura do Brasil, que será realizado no mês de julho de 2020. Por meio dele, a Associação de Leitura do Brasil deseja fomentar discussões e reflexões acerca das *Leituras Plurais* que nascem das *Escritas Equilibristas*, malabaristicamente manejadas em meio a tantas adversidades. Assim, já adiantamos nosso convite àqueles que desejarem dialogar e compartilhar conosco suas experiências e pesquisas com leitura e educação, em movimentos de criação nas interfaces palavra, imagem, corpo e som. Em tempos de corda bamba, o 22º COLE abre espaço à esperança equilibrista, que dança e traz o apelo de que inevitavelmente temos (e devemos) que continuar.

Nesta edição de nº 77 da revista, apresentamos o dossiê *Raymond Williams: leituras*, organizado por Alexandro Henrique Paixão a partir do VI Colóquio de Pesquisa Educação e História Cultural - *Por que ler Raymond Williams no século XXI? Crises, dilemas e desafios teórico-práticos na contemporaneidade*, realizado pelo Laboratório de Estudos de Cultura, História, Educação e Sociologia (LECHES – FE/Unicamp) e pelo Laboratório de Investigação em Sociologia da Arte (LAISA – FE/Unicamp), ambos da Faculdade de Educação da Unicamp. Cada um dos

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

2. Instituto Federal de São Paulo, Campinas, SP, Brasil.

artigos será gentilmente apresentado pelo professor Alexandro, a quem agradecemos de maneira muito especial – como também aos demais autores e autoras, por nos permitir compartilhar com nossos leitores os resultados dos trabalhos que vêm sendo realizados em torno dessa temática.

Na sequência, apresentamos o artigo “Imagem, sociedade e conhecimento: da história cultural à sociologia da arte”, de Anderson Ricardo Trevisan, que dialoga com os artigos do dossiê ao discutir possibilidades de uso das imagens como caminho de construção do conhecimento. Tendo como ponto de partida a questão: “será possível conhecer uma sociedade lendo as imagens que ela cria?”, o autor traz algumas discussões sistematizadas pela historiografia, tendo como referência Jacob Burckhardt e Johan Huizinga, passando pelos teóricos do Instituto Warburg, especialmente Panofsky e Gombrich, e finalizando com as proposições da Sociologia da Arte de Pierre Francastel.

Os demais artigos desta edição trazem como eixo de sua discussão a formação de leitores em sua interface com a escola, destacando a relevância da atuação dos professores como mediadores desse processo. No artigo “Ensinar a ler em diferentes áreas do conhecimento: o que pensam os professores sobre o ensino da compreensão leitora?”, Pâmela Lopes Vicari e colaboradoras propõem uma discussão a respeito de como alguns professores pensam e ensinam a compreensão leitora em sala de aula, a partir de pesquisa realizada com professores de uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental do interior do Rio Grande do Sul. Já em “Aula de leitura no contexto sociocultural do cordel”, Linduarte Pereira Rodrigues e Rodrigo Nunes da Silva trazem uma discussão sobre o uso dos folhetos de cordel nas aulas de leitura, tendo em vista as tradições orais de transmissão cultural. O texto caminha para uma reflexão sobre o papel do professor como agente e mediador de questões culturais através da leitura. No artigo “(Multi)letramento em um colégio público no Paraná: compreensão responsiva em atividades de leitura sobre postagens do Facebook”, Bruno Ciavolella e Neiva Maria Jung apresentam os resultados de uma pesquisa-ação realizada com alunos do oitavo ano de uma escola pública no Paraná, que teve como objetivo investigar se e como a diversidade cultural e de linguagens é compreendida nos enunciados em práticas letradas escolares.

Por fim, encerramos nosso editorial com o poema *Élévation*, de Charles Baudelaire, como forma de prestar nossa homenagem ao Professor Joaquim Brasil Fontes Júnior, que nos deixou em julho deste ano. Sua longa trajetória acadêmica foi marcada por uma genialidade singular, que inspirou muitos de nós. Amigo e colaborador, Joaquim Brasil foi membro do corpo editorial desde as primeiras

edições da revista *Leitura: Teoria & Prática* e sempre esteve muito próximo dos esforços realizados por essa Associação.

Nossa sincera gratidão!

ÉLÉVATION³

*Au-dessus des étangs, au-dessus des vallées,
Des montagnes, des bois, des nuages des mers,
Par delà le soleil, par delà les éthers,
Par delà les confins des spheres étoilées,*

*Mon esprit, tu te meus avec agilité,
Et, comme un bon nageur qui se pâme dans l'onde,
Tu sillones gaîment l'immensité profonde
Avec une indicible et mâle volupté.*

*Envole-toi bien loin de ces miasmes morbides,
Va te purifier dans l'air supérieur,
Et bois, comme une pure et divine liqueur,
Le feu clair qui remplit les espaces limpides.*

*Derrière les ennuis et les vastes chagrins
Qui chargent de leur poids l'existence brumeuse,
Heureux celui qui peut d'une aile vigoureuse
S'élançer vers les champs lumineux et sereins;*

*Celui dont les pensers, comme des alouettes,
Vers les cieus le matin prennent un libre essor,
- Qui plane sur la vie, et comprend sans effort
Le langage des fleurs et des choses muettes!*

(BAUDELAIRE, 1942: 86)

ELEVAÇÃO⁴

*Por sobre os pantanaís, os vales orvalhados,
As montanhas, os bosques, as nuvens, os mares,
Para além do ígneo sol e do éter que há nos ares,
Para além dos confins dos tetos estrelados,*

*Flutuas, meu espírito, ágil peregrino,
E, como um nadador que nas águas afunda,
Sulcas alegremente a imensidão profunda
Com um lascivo e fluido gozo masculino.*

*Vai mais, vai mais além do lodo repelente,
Vai te purificar onde o ar se faz mais fino,
E bebe, qual licor translúcido e divino,
O puro fogo que enche o espaço transparente.*

*Depois do tédio e dos desgostos e das penas
Que gravam com seu peso a vida dolorosa,
Feliz daquele a quem uma asa vigorosa
Pode lançar às várzeas claras e serenas;*

*Aquele que, ao pensar, qual pássaro veloz,
De manhã rumo aos céus liberto se distende,
Que paira sobre a vida e sem esforço entende
A linguagem da flor e das coisas sem voz!*

3. BAUDELAIRE, C. *Les fleurs du mal* [préface: André Gide]. Rio de Janeiro: Librairie Victor/Chantecler, 1942.

4. _____. *As flores do mal* (trad. Ivan Junqueira). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.



Dossiê

Apresentação – Dossiê Raymond Williams: leituras

Presentation – Raymond William: readings

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p15-16>

ALEXANDRO HENRIQUE PAIXÃO

Os seis textos reunidos neste dossiê, *Raymond Williams: leituras*, são resultado do **VI Colóquio de Pesquisa Educação e História Cultural** da Faculdade de Educação da Unicamp, que nesta edição recebeu o título: *Por que ler Raymond Williams no século XXI? Crises, dilemas e desafios teórico-práticos na contemporaneidade*.¹ Nessa ocasião de intenso debate sobre cultura e sociedade, métodos de ensino para adultos, crítica política e cultural, fomos guiados por uma mesma pergunta: por que a leitura de Williams é necessária na atualidade? Parte da resposta a essa pergunta está reunida neste dossiê da revista *Leitura: Teoria e Prática*, onde estão reunidos trabalhos dos estudantes-pesquisadores que participaram dos diferentes grupos de trabalho do Colóquio Raymond Williams.

O texto que abre o dossiê é de autoria de Mariana Murad, José Ricardo Beltrami e Alexandro Paixão, intitulado “Cultura e experiência nos romances de Raymond Williams”; como o próprio título anuncia, é uma discussão sobre a produção ficcional de Raymond Williams e a elaboração de um personagem-tipo a partir do romance *Border Country*.

1. O evento foi uma realização do Laboratório de Estudos de Cultura, História, Educação e Sociologia (LECHES – FE/Unicamp) e do Laboratório de Investigação em Sociologia da Arte (LAISA – FE/Unicamp) e contou com o apoio da FAPESP, do FAPEX e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp – Linha de Pesquisa Educação e História Cultural.

Seguindo a discussão dos sentidos de cultura no autor galês, o segundo artigo, de Carla Baute, intitulado “O ‘materialismo cultural’ de Raymond Williams a partir da história intelectual: caminhos e possibilidades”, apresenta um estudo cuidadoso sobre a teoria cultural de Williams.

Já o terceiro artigo, de Gisele Frighetto Novaes, “Literatura em tempo de barbárie: um estudo sobre romances brasileiros contemporâneos”, mobiliza em sua crítica literária o conceito de mediação em Williams para pensar algumas expressões do romance brasileiro na contemporaneidade.

O quarto artigo, de Patricia Amorim de Paula, intitulado “A presença e a ausência feminina no trabalho musical no Brasil oitocentista”, é um estudo de sociologia histórica que se apoia no método das palavras-chave de Williams para estudar jornais e revistas oitocentistas brasileiras, tentando compreender e mapear as presenças e as ausências femininas na história da arte brasileira.

O quinto artigo, “Elementos formativos do público de rock no Brasil da década de 1980: escrita, escuta e cosmopolitismo”, é escrito por Érica Maggie e mobiliza o termo-chave “estrutura de sentimento”, de Raymond Williams, para pensar o rock como um problema atrelado ao debate de cultura e sociedade.

O sexto e último artigo, de autoria de Luiz Eduardo Lopes Silva, intitula-se “Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimentos da guerra de facções analisada a partir do proibidão”, encerra este dossiê com um debate sobre a música funk brasileira pensada a partir do termo-chave estrutura de sentimento, de Raymond Williams.

Como vemos, os três primeiros artigos lançam mão das teorias culturais de Williams para pensar a dialética entre literatura e sociedade na Grã-Bretanha e no Brasil, enquanto os três últimos textos mobilizam métodos e conceitos do autor galês para pensar a interação complexa e dinâmica entre música e sociedade no interior das produções artísticas brasileiras.

Com essas apresentações, encerro convidando o leitor a apreciar os resultados dessas pesquisas de graduação e pós-graduação em andamento em nossas universidades públicas, provando em seu conjunto o compromisso crítico, criativo e sonhador de nossos estudantes pesquisadores leitores de Raymond Williams.

Cultura e experiência nos romances de Raymond Williams

Culture and experience on Raymond Williams' novels

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p17-32>

ALEXANDRO HENRIQUE PAIXÃO¹

JOSÉ RICARDO BELTRAMINI DE MELO²

MARIANA CARVALHO MURAD³

RESUMO: Este trabalho, que combina sociologia da literatura e psicanálise, tem como enfoque discutir alguns elementos constitutivos da narrativa ficcional de Raymond Williams, tais como: as dimensões temporais (passado, presente e futuro); a transmissão de experiências na esfera familiar; a conexão entre as gerações e seus efeitos; os personagens de ficção de caráter fronteiro (ou *border*) do romance *Border Country*; pontuações que contribuam para o debate acerca dos conceitos de cultura e experiência em Raymond Williams.

PALAVRAS-CHAVE: Raymond Williams; cultura; experiência; tipo border; Sociologia da Literatura; Psicanálise.

ABSTRACT: This work, which combines literature sociology and psychoanalysis, focuses on analysing some constitutive elements of fictional narratives, such as: the temporal dimensions (past, present and future); the transmission of experiences in the family sphere; the connection between different generations and its effects; the border type fictional characters about *Border Country*' novel; and all that contributes to the debate on Raymond Williams' concepts of culture and experience.

1. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
2. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
3. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

KEYWORDS: Raymond Williams; culture; experience; border type; Literature Sociology; Psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

Raymond Williams nasceu na região rural de Pandy, aos pés das montanhas negras e diante da fronteira entre o País de Gales e a Inglaterra, no ano de 1921, e morreu em Essex, Inglaterra, em 1988, depois de se aposentar como professor de artes dramáticas na Universidade de Cambridge. Construiu uma vasta produção bibliográfica no campo da educação (mais especificamente na educação de adultos),⁴ da sociologia, com ênfase nos estudos de cultura, da crítica literária, e também da ficção.

Este artigo tem como objetivo analisar alguns elementos constitutivos dos seus romances não vertidos ainda para o vernáculo, como *Border Country* (1960), *Second Generation* (1964) e *The Fight for Manod* (1979). Nessas obras de cunho ficcional do autor está exposta, conjuntamente, uma análise das relações sociais familiares, sob o signo do problema das gerações, elas mesmas impactadas pelo dinamismo sistemático do tempo. Passado, presente e futuro estão sempre entrelaçados no interior da ficção de Williams e podem ser notados no fluxo das experiências narradas pelos personagens, sobretudo aqueles que são do tipo fronteiro (*border*) e vivem no limiar de tempos e espaços que se misturam dentro deles, conforme lemos no romance *Border Country*.

A ênfase, portanto, deste artigo está na relação entre as dimensões temporais estabelecidas entre o passado, o presente e o futuro. O tempo é um eixo articulador no interior das obras ficcionais, condicionando as diferentes gerações que percorrem os romances, elas mesmas ligadas por experiências em comum, de onde derivam encontros e desencontros de diversos grupos sociais. Nasceram disso os conflitos mais variados e são eles que tecem o todo cultural no interior das ficções, conforme lemos no excerto abaixo:

Nós estamos entediados por conta das histórias legendárias, por essas que nos foram ensinadas, mas o ritmo de tudo, da história, da vida, é tão diferente disso que nós estamos despreparados... se nós aceitarmos reduzir o nosso ritmo ao ritmo da experiência, estaremos mortos de qualquer forma, assim como as coisas agora estão (WILLIAMS, 1988a, p. 238).

4. Conferir o E-Book *Raymond Williams e Educação*: coletânea de textos sobre extensão, tutoria, currículo e método de ensino. Org. Alexandro Henrique Paixão. Campinas – SP: Editora da FE/Unicamp, 2019. Consulta site: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=001091920>.

O que o excerto extraído do romance *Second Generation* está expondo é parte dessa crítica dirigida às tradições passadas, que tinham nas histórias legendárias o instrumento de comunicação de determinadas experiências entre as diferentes gerações: uma que lutou na guerra e sobreviveu, outra que era herdeira desse processo. Porque herdar é aprender com essas manifestações históricas, algo até então vital. Mas com os novos acontecimentos do mundo da vida contemporâneo – pois o romance se passa no pós-guerra –, outros condicionantes e desafios são impostos, como o sentimento de derrota.

A atmosfera ora é de não pertencimento, ora de uma dificuldade de explicar ou convencer as novas gerações existentes sobre a importância das tradições. E no instante em que as novas gerações se põem a viver determinadas situações, como enterrar o próprio pai e sentir-se mais vivo por um momento, conforme lemos no romance *Border Country*, novos impasses são apresentados.

Williams escreveu vários romances em inglês – *Border Country* (1960); *Second Generation* (1964); *The Volunteers* (1978), *The Fight for Manod* (1979) e *Loyalties* (1985). Apenas *People of the Black Mountains* (1989) foi traduzido para o português, como *O povo das montanhas negras*, pela editora Companhia das Letras, em 1991.

Neste artigo, iremos apresentar alguns trechos das outras obras que ainda aguardam tradução, de modo a oferecer ao leitor brasileiro uma dimensão da variedade e grandeza da obra de Williams. Esse movimento de exposição da ficção vai nos servir, inclusive, para sustentar a hipótese de que seus escritos ficcionais mantêm um diálogo constante com sua obra não ficcional. Nos ocuparemos apenas de poucos exemplos disso, pois o foco é apresentar esquemática e parcialmente alguns elementos constitutivos de três entre seus romances, e finalizar com um estudo sobre o personagem-tipo *border* de Williams em *Border Country*.

Raymond Williams iniciou sua composição literária com a obra *Border Country* (1960), responsável pela caracterização da região rural do País de Gales no período entreguerras, com enfoque na relação pai e filho, na descendência de valores e na associação das gerações que convivem no espaço-tempo proposto: “ele gostava do Will, mas o via, majoritariamente, como um aspecto de Harry” (WILLIAMS, 2006, p. 286).⁵ Pai e filho, campo e cidade, passado e presente, tudo neste romance gira em torno das relações limítrofes ou fronteiriças das experiências compartilhadas por gerações, sendo que o que é anunciado no romance inaugural de Williams

5. Citação de *Border Country* que expõe as tensões entre as gerações do pai (Harry) e do filho (Will).

perpassa outros romances do autor. Pensando nisso, podemos destacar, em passos rápidos, *The Fight for Manod* (1979), em que o fluxo de vida das gerações assim se desenha: “de avô e pai para filho, de John Dance para John Dance para John Dance novamente” (WILLIAMS, 1988b, p. 112).⁶

Nesse aspecto, Raymond Williams coloca em confronto a relação entre pai e filho como reprodução da relação entre duas gerações, pois existe a necessidade de criar experiências novas e atreladas a um tempo e espaço presentes, em contraste com as experiências das gerações anteriores, de antes da guerra.

Esta “unidade básica” de conflito entre pai e filho nos faz recordar, na verdade, aquilo que certa psicanálise apontava sobre a crítica da criança ao pai:

Deve ser que um sentimento de culpa se acha ligado à satisfação de haver ido tão longe; há algo errado nisso, algo proibido desde sempre. Tem relação com a crítica da criança ao pai, com o menosprezo que toma o lugar da superestimação infantil inicial de sua pessoa. É como se o essencial no êxito fosse chegar mais longe que o pai, e querer superá-lo ainda fosse interdito (FREUD, 2010, p. 448).

É preciso revisitar essas ideias de Freud, na medida em que *Border Country* é o romance que nega completamente a imago infantil da proteção paterna, necessária em tempos de mal-estar, repondo no lugar a necessidade dessa “crítica da criança ao pai”, que no romance aparece nos termos de uma “superação” de Matthew em relação a Harry, algo que percorre toda a obra, cujo desfecho é a morte paterna: “pareceu como se eu estivesse tomando a vida dele. Foi isso que, no final, eu senti: eu me tornava mais forte conforme ele morria” (WILLIAMS, 2006, p. 434).

Com a morte do pai, findam também as narrativas galesas e um conjunto de experiências e vivências de um mundo pré-guerra, em que o sentimento de rural e comunidade eram decisivos. Mas como “a nostalgia é universal e persistente” (WILLIAMS, 2011b, p. 25), presente e futuro tomam sempre uma “escada rolante” de volta ao passado para provar e reprovar tal estrutura de sentimento. Nessa direção, é preciso evocar a obra não ficcional de Williams, para matizar o ponto:

Mais uma vez, porém, o que parecia ser uma eterna escada rolante, um perpétuo recuo em direção ao passado, revela-se, após um pouco de reflexão, um movimento mais

6. Raymond Williams. *The Fight for Manod* – tradução nossa.

complicado: [...] todas essas coisas têm significados diferentes em épocas diferentes, colocando em questão valores bem diversos (WILLIAMS, 2011b, p. 27).

Presente e passado interagem mutuamente e se movimentam no tempo e no espaço da história, da literatura e da vida pessoal, afinal, “você é tanto a sua história e tão pouco você mesmo” (WILLIAMS, 1988a, p. 153),⁷ aponta Williams sobre a relação dos personagens de ficção de diferentes gerações em outro romance, *Second Generation*. Analisar o modo de pertencimento aos acontecimentos e às vivências de uma geração, de forma a criar uma identidade enquanto período e uma entidade capaz de interpretar os eventos de uma época à luz de seus próprios saberes é um atributo que Williams fornece aos seus personagens, com a esperança de que passado e presente combinados fertilizem um futuro, ainda que incerto ou desconhecido: “pergunte a você mesmo, agora honestamente, onde está o futuro” (WILLIAMS, 2006, p. 224), sintetiza Williams em *Border Country*.⁸

Partindo dessas ponderações, escolhemos alguns momentos nestes três romances – *Border Country*, *Second Generation* e *The Fight for Manod* – para indicar como um jogo entre passado, presente e futuro tece o modo de vida das gerações de galeses no tempo e no espaço da ficção retratados por Williams. Essa dinâmica e sistemática temporal podem ser compreendidas pelo fenômeno da cultura, como uma chave para conhecermos as vivências de cada geração.

E para compreender os sentidos de cultura diante do conflito geracional e como a proposição desse conflito toma forma com a problemática da transmissão de experiências entre diferentes grupos etários é preciso retomar, mais uma vez, a obra não ficcional de Williams, onde lemos:

Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados. Esses são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza de uma cultura: que é sempre tanto tradicional quanto criativa (WILLIAMS, 2015, p. 06).

7. Raymond Williams. *Second Generation* – tradução nossa.

8. Raymond Williams. *Border Country* – tradução nossa.

Ao pensar a cultura em sua totalidade, Williams parte da raiz da palavra, que remonta ao cultivo da terra, assim como a experiências partilhadas e incluídas dentro de toda uma organização social. Essa cultura não necessariamente nos faz aptos a participar e viver todas as experiências, mas permite que uma estrutura de sentimento seja reconhecida e legitimada por todos os envolvidos neste processo gerador do mundo da vida.

Essa concepção parte da cultura como a produção de experiências de um povo em relação à própria sociedade e à terra de forma comum entre si: “a formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra” (WILLIAMS, 2015, p. 05). A cultura é, portanto, uma produção social proporcionada pela interação dos indivíduos em sua organização como civilização, que sofre interferência de outros fatores inerentes a essa sociedade, como os sistemas de produção e de classes. Dessa forma, a cultura se distancia da experiência particular do indivíduo e configura-se como a experiência compartilhada socialmente e que se torna, portanto, comum.

Com a expansão da cultura, novas demandas e novos significados emergem, fragmentando a ideia de um grupo de indivíduos que compartilham da essência das mesmas experiências em relação ao grupo e à terra. Agora, há grupos distintos que conferem experiências também diversas ante uma cultura considerada comum: “devemos aceitar, com franqueza, que se propagarmos nossa cultura, nós a estaremos modificando” (WILLIAMS, 2015, p. 24).

Assim, o próprio conceito de cultura se divide em duas experiências distintas, uma tradicional e outra criativa, representadas por diferentes gerações. Nessa perspectiva, Williams aponta para uma cultura dividida e fragmentada, composta por grupos que não possuem uma cultura ou experiência comum. Apresenta-se o conflito a partir da quebra da ideia de cultura como uma experiência particular que se compartilha com os demais, configurando a existência de duas variantes de um mesmo modo de vida, o que leva ao conflito entre as gerações, intensificado pelo problema da comunicação, outro conceito fundamental para compreender os encontros e desencontros geracionais.

Quando o assunto são as gerações e a questão da comunicação, necessitamos olhar para aquilo que Williams discute como o problema da linguagem. Ele nos conta que a língua, enquanto elemento mediador e comunicativo, engloba a constituição da esfera de vida dos indivíduos e compõe uma forma de experiência entre aqueles que utilizam a linguagem de modos específicos, como quando se cria narrativas inspiradas nas histórias galesas, que compõem o enredo nos romances de Williams. Reconhecidas pelos personagens como objetos simbólicos que entrelaçam gerações, as histórias lendárias não operam somente a transmissão de experiências entre os grupos; elas mesmas refratam o conflito geracional em sua forma literária, porque se escolhe narrar determinada estrutura de sentimento tradicional do passado não pela forma do romance e sua epopeia burguesa, mas pelos mitos e narrativas populares expressos nas lendas.

Rejeitando uma forma literária específica, como as lendas, refuta-se também um padrão cultural linguístico outrora estabelecido pelas tradições galesas no interior de uma mesma comunidade. E uma vez rompida determinadas experiências narrativas, suprime-se também uma parte vital dessa mesma experiência, algo que impacta seu dever.

É dessa condição que nascem as perdas e as ameaças à linguagem: “a linguagem perdeu decisivamente, no caso, sua definição como atividade *constitutiva*” (WILLIAMS, 1979, p. 38). Ela passa a estabelecer apenas formas de utilização para comunicar experiências do passado, não para tecê-las ou recriar novos mundos no presente rumo ao futuro. Quebrando esse fluxo, rompe-se o processo complexo de comunicação, ou seja, de transmissão, recepção e resposta (WILLIAMS, 1978), algo necessário para compartilharmos experiências em comum, sendo que o binômio comunidade e comunicação pode reter e traduzir, podemos aventar, todo esse processo.⁹

Dessa forma, comunicar significados em comum faz parte da realização da cultura, do modo de vida de diferentes gerações humanas encarnadas no grupo social mais elementar e conhecido: a família. A família se constitui como uma instituição inicial de inserção na cultura, sendo a primeira constelação social conhecida pelo indivíduo em sua vida, algo modelador de uma moral e reproduzidor de uma cultura comum:

9. Sobre comunicação e comunidade na perspectiva de Williams, conferir o segundo ensaio, “Comunicações e Comunidade” (1961), do livro *Recursos da Esperança*, publicado pela editora Unesp, em 2015.

Se fosse inteiramente verdade que a criação de significados é uma atividade da qual participam todos os homens, certamente ficar-se-ia horrorizado com qualquer sociedade que em sua cultura mais explícita ou suprimisse os significados e os valores de grupos inteiros, ou deixasse de estender a esses grupos a possibilidade de articular e comunicar esses significados. (WILLIAMS, 2015, p. 53)

A transmissão da experiência, passando pelo processo de comunicação, precisa ser recebida, interpretada e organizada (apropriada) por aquele que vai recebê-la. Portanto, a experiência também pode ser ignorada ou rejeitada nesse processo de transmissão. Diante desse impasse deve-se pensar de que maneira a experiência alcança seu ouvinte e sob quais efeitos. A recepção e resposta ativa dependem de uma comunidade de experiência eficiente, as chamadas “comunidades cognoscíveis”, de que fala Williams em *O Campo e a Cidade*, porque a palavra ativa, aquela que quebra o silêncio, restaura a comunicação e o diálogo entre as gerações. Mas havendo o silêncio abdica-se da linguagem? Na verdade, não. Apesar de o silêncio ser sentido muitas vezes como uma violência da linguagem, a palavra não está ausente, mas suspensa, presa. O que significa que existe linguagem no silêncio, uma verdadeira comunidade de experiências em movimento, só que reflexas, indiretas e galvanizadas “sob a pele das palavras...”¹⁰

Para compreender um pouco melhor essa atmosfera de esconderijos da obra de Williams precisamos conhecer seu personagem do tipo *border*. Ele é quem sofre com o silêncio de palavras e sente-se no limiar das coisas ditas e não ditas. E onde não ocorre comunicação podem imperar as situações ambivalentes, um real mal-estar.

Frente a isso, Williams cria um tipo ficcional fronteiro, que paira entre o luto e o triunfo, algo gerador de um *ambiente conflituoso*, cuja moldura é preenchida pela necessidade de superação das tradições existentes.

O conflito, na verdade, deve-se a sentimentos “ambivalentes”, conforme anuncia Freud, guardadas as devidas proporções, no ensaio “Inibições, sintomas e ansiedade”, datado de 1926. Contudo, precisamos combinar as teses de Freud com uma outra tradição psicanalítica, haja vista que a ambivalência aqui só cria um universo de sentido quando associada às posições maníaco-depressivas de que trata Melaine

10. A referência a uma parte do verso de Carlos Drummond de Andrade, no poema “A flor e a náusea” (*A rosa do povo*), é bem-vinda na medida em que o sentimento de triunfo que apresenta o personagem *border* de Williams, que ainda iremos estudar, não alça ao caráter sublime de uma flor, em razão de seu conteúdo nauseante, ele mesmo perturbador, e gerador de uma imagem ambivalente na ficção de *Border Country*.

Klein, em 1940, no ensaio “Luto e suas relações com os estados maníaco-depressivos”. Ambivalência e depressão são dois pares, portanto, necessários para se pensar os estados maníaco-depressivos de personagens fronteiriços, como aquele criado por Williams em *Border Country*.

O trecho que nos interessa nesse romance já foi indicado aqui, mas será preciso retomá-lo por conta do seu caráter triunfante e dramático, um verdadeiro “drama em cena”, onde pai e filho se encontram diante do leito de morte. “Pareceu como se eu estivesse tomando a vida dele. Foi isso que, no final, eu senti: eu me tornava mais forte conforme ele morria” (WILLIAMS, 2006, p. 434),¹¹ comenta Matthew diante do moribundo Harry. Essa relativa vitória frente ao pai não passa, na verdade, de uma defesa maníaca frente a estados depressivos. Segundo Klein, sentimentos tanto destrutivos quanto reparadores, ambivalentes portanto, decorrem de uma onipotência maníaca, de controlar o perigo ou de deixá-lo em suspensão. Esse triunfo ligado ao desprezo e à onipotência, para ela, é um elemento constitutivo da posição maníaca. O problema é que o triunfo do sujeito sobre seus objetos tem sempre um limite, gerando no fim das contas sentimentos de perseguição ou mesmo avaliações exageradas sobre a vida e as coisas, que é algo que sentimos em pessoas enlutadas, como o personagem Matthew Price de *Border Country*.

Border Country é uma narrativa apoiada na estrutura de *flashbacks*, numa espécie de vórtice entre o presente do personagem Matthew, codinome Will, e o passado de seu pai, Harry Price, personagem que recebeu o primeiro nome do pai do próprio Raymond Williams. O romance envolve um arco temporal dos anos de 1920 a 1950, trazendo fatos históricos como a greve geral de 1926, o desenvolvimento do Partido dos Trabalhadores, o impacto da crise de 1929, o início das tensões relacionadas ao fascismo e as consequências das duas Grandes Guerras Mundiais. Combina-se a esses fatos históricos narrados um sentimento de nação muito forte e contraditório, pois o romance se passa na região fronteiriça do País de Gales com a Inglaterra, nas suas bordas, fazendo com que o personagem transite entre os dois polos regionais a todo momento. Tanto que a narrativa se inicia com o retorno de Matthew Price de Londres, que trabalha como renomado professor e pesquisador em economia e que deixou o trabalho, a capital e a família, por um curto período, para visitar o pai enfermo na cidade natal de Glynmawr.

11. Raymond Williams. *Border Country* – tradução nossa.

A chegada, o encontro com os entes familiares e com a vida na comunidade produzem no personagem um profundo sentimento de perda, tanto que Matthew desabafa: “eu estive longe por muito tempo. Eu esqueci tudo e não consigo me trazer de volta” (WILLIAMS, 2006, p. 98).¹² Esse sentimento de distância e cancelamento da memória, somado à impossibilidade de não se sentir capaz de voltar, geram, primeiro, uma atmosfera ansiosa no personagem no interior da narrativa, que se transfigura numa atitude destrutiva e depressiva ao mesmo tempo, enquanto assiste ao definhamiento paterno.

O tom é fúnebre, emoldurado por um sentimento ambíguo de perda e reconquista da vida, pois enquanto um morre, outro renasce. Ao sugar toda a vida moribunda de seu pai em seu leito de morte, Matthew estaria, numa primeira leitura, enfrentando a morte e lutando pela sua sobrevivência, buscando força e vigor naquele momento em que uma vida se esvai. Todavia, essa passagem nos revela um sentimento bastante agressivo de Matthew em relação ao seu pai, na medida em que a vida depende do sepultamento do universo paterno, conseqüentemente, da sua autoridade e família. Estamos diante de uma posição bastante fronteira entre Matthew e Harry.

A fronteira que antes dividia o País de Gales e a Inglaterra agora dividia emocionalmente o personagem, que se deprime com a volta para casa paterna, com a morte do pai, ao mesmo tempo em que é tomado por um sentimento muito forte de dor na tentativa de se preservar, de sobreviver. Mas, ao tentar se desligar completamente do pai, cancela o sentimento de perda, de tristeza e, portanto, de gratidão, repondo no lugar um sentimento de derrota em relação ao passado, conforme lemos em *Border Country*:

É possível falar sobre criar o futuro, mas na prática as pessoas correram por abrigo, articuladas para a conveniência pessoal, aceitaram os fatos do poder existente. Ver isso acontecer foi uma grande perda de esperança, um devagar e chocante cancelamento do futuro... (WILLIAMS, 2006, p. 190).¹³

A fronteira que existia entre o País de Gales e a Inglaterra agora se apresenta na fala e no interior do personagem, que se divide emocionalmente para assistir, de um lado, o pai em seu leito de morte, e de outro, a cidade, o povo, a nação, que, apesar

12. Raymond Williams. *Border Country* – tradução nossa.

13. Raymond Williams. *Border Country* – tradução nossa.

de ter vencido e sobrevivido às duas grandes guerras mundiais e tantas outras crises, é derrotada pela falta de futuro.

Enfim, tudo nesse personagem se organiza em termos de vulneráveis fronteiras espaciais e/ou emocionais, revelando a dor, o amor, o ódio e a desesperança. Todavia, não são os sentimentos ambivalentes que ficam à mostra para o leitor; antes, é o triunfo do personagem o que se destaca na cena. Contudo, já sabemos que essa vitória é encobridora de estados maníaco-depressivos e da dificuldade do personagem de ultrapassar as fronteiras da vida. “Conflitos dessa natureza devido à ambivalência são muito frequentes e podem ter outro resultado típico”, comenta Freud (FREUD, 1996, p. 106). Esses resultados típicos são os estados delirantes e maníaco-depressivos, tal qual vimos em Klein, em que a ambivalência surge nas situações em que se tenta reparar aquilo que foi perdido ou ameaçado, tentando triunfar frente aos ataques de objetos maus ou terríveis, sendo esses os próprios personagens, como no caso da cidade ou do pai de Matthew Price.

A ambivalência, assim, seria a prova dos aspectos fronteiraços do nosso personagem-tipo, pois coexistem nele o amor e o ódio manifestos nos sentimentos de triunfo sobre a morte. Personagens fronteiraças, portanto, não são autoritárias, mas podem ser delirantes, maníacas e depressivas, pois se sentem triunfando sobre uma vida que está sempre à beira de um colapso, como a perda da esperança no porvir. Esse medo do colapso é sentido de várias formas e identificado em diferentes objetos, como numa figura paterna, o que pode pressionar ou ameaçar a segurança de toda uma simples e vulnerável existência.

Quando observamos certo personagem de ficção de Williams, ele mesmo fronteiraço e ambivalente, sentimos, pois, uma forte presença de um conflito de comunicação entre ele mesmo e seu respectivo ambiente. Tais conflitos apresentados têm o rosto de uma crise, uma crise dos colapsos humanos frente às relações familiares ou simplesmente os dilemas e desafios de uma vida solitária, errante pelos abismos existentes na sociedade contemporânea. São situações e sintomas, na verdade, muito simples e ordinários que Williams nos apresentou através desse personagem fronteiraço.

Conflitos entre pai e filho não passam de dilemas e dores comuns que todos os homens enfrentam em sociedade, e é isso que a ficção de Williams quer nos apresentar: a gravidade das coisas simples ou ordinárias e complicadas da vida contemporânea que necessitam vir à tona novamente para que a comunicação seja restabelecida nas situações mais individuais. O que era central e essencial para o autor galês era oferecer uma expressão mais humana da vida em sociedade, sem a

qual seu personagem principal perderia sua significação naquele tempo. Esse captar de conflitos simplesmente existenciais é a forma que Williams encontra para repor aquilo que ficou ameaçado com a Segunda Guerra Mundial: a comunicação de coisas comuns, ordinárias, como sentimentos ambivalentes que habitam todos os seres humanos viventes, conforme vimos em passos rápidos no exemplo de Will, codinome de Matthew Price, personagem principal de *Border Country*.

E onde as imagos são ambivalentes impera o conflito, conseqüentemente, atos de violência de corpos e mentes cindidos ante a impossibilidade de se comunicar efetivamente, pois o sentimento de triunfo e dor galvaniza as situações familiares, impedindo que o vórtice das relações parentais se realize enquanto situação ordinária ou comum, porque a cultura é algo comum e não, necessariamente, um constante mal-estar.

O FLUXO DE EXPERIÊNCIAS NOS ROMANCES DE WILLIAMS

O primeiro romance de Williams é uma introdução a uma narrativa que se mantém ao longo de suas demais obras literárias no sentido de construir uma inter-relação entre cultura, geração e experiência, tendo sido a ênfase deste artigo discutir essa relação e seus significados.

Não houve espaço para debatermos os outros romances, mas não queríamos deixar de dizer que a proposição que nos guia é que *Border Country* e os demais romances escritos por Williams colocam em cena uma determinada estrutura de sentimento: o conflito entre as gerações. Nesse sentido, as obras vão, gradualmente, apresentando ao leitor o seu foco central na transmissão de experiências entre as gerações, cada obra desenvolvendo e acrescentando um novo aspecto essencial à compreensão desse modo de vida comum aos três romances citados: o fluxo de experiências geracionais e as discussões a ele agregadas.

É pela comunicação que os valores, experiências e significados são transmitidos de uma geração a outra, garantindo a manutenção da unidade cultural, assim como de uma ordem social. Segundo Williams, a comunicação é um processo que acontece entre membros de uma sociedade que compartilham de uma cultura comum, isto é, indivíduos que em sua particularidade compartilham experiências comuns. Dessa forma, se não há este encontro entre os indivíduos através de um movimento no qual haja transmissão, recepção e resposta, não há comunicação. A partir disso, Williams aponta, também, para a comunicação como um processo essencial e intrínseco às

sociedades. Comunicação é, portanto, a vereda pela qual se estabelece a prática social específica de cada comunidade/sociedade, configurando-se enquanto cultura.

É possível compreender que, de acordo com as definições de Williams, a cultura depende integralmente da comunicação, pois é necessário que os membros da sociedade consigam se comunicar a ponto de compartilhar experiências, descobrimentos e aprendizados, e de forma a manter a cultura viva através das gerações, que devem compartilhar dessa mesma cultura inicialmente proposta pelas gerações antigas e tradicionais, conforme vimos nos romances estudados.

O processo de comunicação é acompanhado por outros movimentos descritos por Williams, sendo um dos principais a ação de descrever. Nesse sentido, o autor aponta para o ato descritivo, classificando-o a partir da ideia de que “[...] a experiência tem de ser descrita para poder ser realizada (essa descrição sendo, na verdade, colocar a experiência em uma forma comunicável)” (WILLIAMS, 1984, p. 43).¹⁴ A partir disso, a comunicação se consolida como um aspecto necessário tanto à manutenção da cultura quanto, e intrinsecamente, ao aprendizado e às descobertas realizadas diante da prática social. Williams retoma, ainda, a importância da comunicação como consolidação tanto do aprendizado como dessa cultura em constante construção.

É nessa relação entre cultura e comunicação que se estabelece uma crise relativa aos papéis culturais das gerações diante do conhecimento, assim como sua obtenção e repercussão. Partindo da concepção de uma cultura comum, Williams aponta para a existência de dois aspectos de uma mesma sociedade, um primeiro movimento *tradicional* e um segundo *criativo*, apontando em direção a uma crise de comunicação entre eles. Desdobra-se disso o argumento de que existem duas formas de experiências vividas pelos homens: uma primeira baseada na própria mentalidade do indivíduo; outra baseada em interpretações relativas à cultura, sendo que ambas são formas de interpretar o mundo.

A cultura comum é uma forma de imitação, enquanto a cultura que é experimentada, criada e desenvolvida através de um novo modo de vida é tida como o crescimento de um grupo social criativo. São dessas diferenças de perspectivas que emergem o conflito de ideias entre as gerações, algo intensificado pela crise de comunicação entre as partes de uma mesma sociedade, que compartilha ora uma cultura comum de ordem mais tradicional, ora uma cultura criativa, conforme vemos em *Border Country*, mas também em *Second Generation* e *The Fight for Manod*.

14. Raymond Williams. *The Long Revolution* – tradução nossa.

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que foi necessário interpretar as narrativas dos romances, que abordam temáticas como a relação entre pai e filho, assim como a relação com a terra e o conflito das diversas fronteiras (tanto físicas como metafóricas), elegendo como foco narrativo no romance *Border Country* o personagem de ficção de caráter fronteiriço Matthew Price. Graças a ele, foi possível refletir sobre como uma cultura comum foi sendo superada pelas novas gerações triunfantes, na medida em que Will põe em cena os significados do povo de Glynmawr e a relação com seu pai, conseqüentemente com seu avô e também com seus filhos. Todavia, sendo essa operação um estado ambivalente e doloroso de viver a vida, o triunfo de Will não supera a morte paterna, nem repõe as experiências em comum aprendidas. Antes, galvaniza com dor a sensação de perda e se enche de orgulho e glória, por sentir que o passado estava sendo enterrado com seu pai. Mas o que Will não percebe é que viver e reviver em uma terra criada por uma geração anterior é não abrir mão das tradições, sem as quais presente e futuro não se realizam, no sentido de experiências compartilhadas e também processuais.

O que o personagem principal de *Border Country* desconhecia é que os estados maníaco-depressivos são frequentes naqueles que se sentem triunfando sobre a vida. Mas isso não passa de um grande mal-estar, pois uma cultura em comum não se constrói com sentimentos vitoriosos, mas com experiências de perdas e derrotas. A história de uma cultura em comum é a história dos vencidos e não dos vencedores. Williams nos contou isso inúmeras vezes em seus textos não ficcionais, como no ensaio *A cultura é algo comum*, de 1958. Aqui, em *Border Country*, ele novamente lança luz sobre esse problema, dessa vez criando um personagem fronteiriço, que é um verdadeiro testemunho de que a luta contra o mal-estar na civilização pode ser iniciada reconhecendo e valorizando as experiências mais ordinárias e conflituosas da vida, tudo aquilo que ocorre no todo e na parte das constelações humanas mais diversas.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- GLASER, André. *Raymond Williams: materialismo cultural*. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2011.

- FREUD, Sigmund. Um distúrbio de memória na Acrópole. In: _____. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- _____. Inibições, Sintomas e Ansiedade (1926). In: _____. *Um Estudo Autobiográfico, Inibições, Sintomas e Ansiedade, Análise Leiga e outros trabalhos (1925-1926)*. Volume XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- KLEIN, Melanie. Luto e suas relações com os estados maniaco-depressivos. In: _____. *Amor, culpa e reparação*. Imago: Rio de Janeiro, 1996.
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice. M. *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.
- SMITH, Dai. *Raymond Williams: a warrior's tale*. Llandysul: Parthian, 2008.
- WILLIAMS, Raymond. (1948). *Lectura y crítica*. [s.l.]: Ediciones Godot, 2013.
- _____. (1958). *Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell*. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. (1960). *Border Country*. Cardigan: Parthian, 2006.
- _____. (1961). *The Long Revolution*. Cardigan: Parthian, 1984.
- _____. (1964). *Second Generation*. London: The Hogarth Press, 1988a.
- _____. (1966). *Los Médios de Comunicación Social*. Barcelona: Península, 1978.
- _____. (1973). *O campo e a cidade na história e na literatura*. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.
- _____. (1978). *The Volunteers*. Cardigan: Parthian, 2011.
- _____. (1979). *A Política e as Letras*. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- _____. (1979). *Marxismo e literatura*. Tradução de Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1979.
- _____. (1979). *The Fight for Manod*. London: The Hogarth Press, 1988b.
- _____. (1985). *Loyalties*. London: Chatto & Windus, 1985.
- _____. (1989). *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo*. Tradução de Nair Fonseca. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Alexandro Henrique Paixão é professor de Sociologia da área de Pensamento Social e Educação, do Departamento de Ciências Sociais na Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp: 1998-2001); Mestrado em Sociologia, Universidade de São Paulo (USP: 2003-2005); Doutorado em Sociologia, Universidade de São Paulo (USP: 2008-2012), com estágio de pesquisa na Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (2010-2011); Pós-doutorado em Teoria e História Literária, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp:

2013-2014); Formação em Psicoterapia Psicanalítica, Centro de Formação e Assistência à Saúde Mental (Cefas: 2018-2019). Coordenador do Laboratório de Estudos de Cultura, História, Educação e Sociologia (LECHES) e do Projeto Raymond Williams e Donald Winnicott: sobre formar e cuidar de sobreviventes. *E-mail:* ahpaixao@gmail.com.

José Ricardo Beltramini de Melo é mestrando no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação/Unicamp na linha de Educação e História Cultural sob a orientação do Prof. Dr. Alexandro Henrique Paixão. Graduado em Ciências Sociais pelo IFCH - Unicamp na modalidade de Bacharel - Sociologia e Licenciatura. Foi membro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)-subprojeto História entre 2015-2017. Atualmente é integrante do Laboratório de Estudos de Cultura, História, Educação e Sociologia (LECHES).

E-mail: jrbeltramini@hotmail.com.

Mariana Carvalho Murad é graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas). É pesquisadora-membro do Laboratório de Estudos de Cultura, História, Educação e Sociologia (LECHES) da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de estudos culturais e literária, com pesquisa no seguinte tema: romances de Raymond Williams, financiada pela FAPESP nos anos de 2018 e 2019.

E-mail: marianacmurad@gmail.com.

Recebido em 01 de julho de 2019 e aprovado em 23 de setembro de 2019.

O “materialismo cultural” de Raymond Williams a partir da história intelectual: caminhos e possibilidades

Raymond Williams’ Cultural Materialism from an Intellectual History perspective: approaches and possibilities

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p33-46>

CARLA BAUTE¹

RESUMO: Esse artigo discutirá alguns aspectos de uma pesquisa de mestrado em andamento. Trata-se de um trabalho que privilegia o estudo da teoria cultural do pensador galês Raymond Williams, o Materialismo Cultural, e o modo como ele se desenvolveu em importantes obras teóricas de diferentes momentos de sua trajetória intelectual. Busca-se no texto dialogar com o contexto de produção dessa teoria na segunda metade do século XX. A relevância dessa empreitada reside na tentativa de inter-relacionar um rigoroso estudo teórico com uma análise do contexto histórico, utilizando metodologia de caráter interdisciplinar – como é de praxe na área da história intelectual – advinda da Sociologia da Cultura e da Teoria Cultural, respectivamente o uso do conceito de *campo* de Pierre Bourdieu e de *estrutura de sentimento*, do próprio Williams. No que diz respeito à contribuição específica advinda da prática historiográfica, ressalta-se a ênfase na relação dialética entre obra e vida, sem privilegiar somente a obra – vendo-a somente como um reflexo do contexto –, nem exclusivamente o contexto, entendido como simples plano de fundo.

PALAVRAS-CHAVE: História Intelectual; Materialismo Cultural; Raymond Williams; Teoria da História.

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

ABSTRACT: This paper will discuss a few aspects of an ongoing master’s research, a study regarding the cultural theory of Welsh thinker Raymond Williams: Cultural Materialism. Mostly focused on how it was developed in the most important theoretical works by the author in different moments of his intellectual career, aiming to establish a dialogue with its respective contexts within the second half of the twentieth century. The relevance of such enterprise resides in the attempt to relate a rigorous theoretical study with an analysis of the historical context, using an interdisciplinary methodology – a usual practice in the area of Intellectual History – from both Sociology of Culture and Cultural Theory, the use of the concept of Field, by Pierre Bourdieu, and Structure of Feeling, by Williams himself. As to the how the contribution of the historiographical practice is concerned, the emphasis is in the dialectical relationship between work and life, without privileging only the work – seeing it as a mere reflection of the context –, or in the context alone, understood as mere background.

KEYWORDS: Intellectual History; Cultural Materialism; Raymond Williams; Theory of History.

Esse artigo tratará de alguns aspectos de minha atual pesquisa de mestrado em História, realizada no IFCH da Unicamp, sob orientação da professora Dra. Silvana Rubino e financiada pela Fapesp², o que possibilitou a realização de um estágio de pesquisa na *Swansea University*, supervisionado pelo professor Daniel Williams.

Raymond Henry Williams (1921-1988) foi um pensador galês frequentemente vinculado à *New Left* britânica³ e considerado um dos precursores dos Estudos Culturais⁴ na Inglaterra. Formado em literatura inglesa pelo *Trinity College* em Cambridge, teve seus estudos universitários interrompidos pela Segunda Guerra Mundial. Retomando-os após o término do conflito, recebeu seu diploma em 1946. Durante os anos seguintes se dedicou ao ensino de adultos por meio da organização

2. Processo n. 2017/08999-8.

3. No contexto do pós-guerra, mais especificamente entre as décadas de 1960/70, a *New Left* britânica surgiu como um grupo heterogêneo – dentre eles comunistas dissidentes, socialistas independentes e intelectuais radicais – que, diante dos avanços do imperialismo e das revelações dos abusos autoritários da URSS, realizou esforços visando suprir a necessidade de se pensar novos rumos políticos dentro da esquerda (Cf. CEVASCO, 2001, p. 123-125).

4. Grupo de estudos organizado, de início, pelo *Center for Contemporary Cultural Studies*, fundado em 1964 por Richard Hoggart (1918-2014) e parte do Departamento de Inglês da Universidade de Birmingham. Seu eixo principal era fomentar pesquisas em torno da relação entre cultura e sociedade, tendo como base três textos fundadores: *The Uses of Literacy*, lançado em 1957 e de autoria do próprio Hoggart; *Culture and Society* de Raymond Williams, de 1958 e *The making of the english working-class*, escrito por E. P. Thompson, de 1963 (Cf. ESCOSTEGUY, 1998, p. 87-88).

Workers Education Association (WEA), regressando a Cambridge como professor universitário no ano de 1961. Aposentou-se em 1983 e passou o resto de seus dias no interior da Inglaterra, onde faleceu em 1988 (WILLIAMS, 1979, p. 11-16).

Suas publicações foram numerosas, totalizando mais de trinta livros. Para além dos estudos literários, Williams também contribuiu com análises sobre cinema, teatro, televisão e teoria crítica cultural, além de ter escrito contos, romances e peças de teatro. Em meio aos profissionais do Departamento de Inglês de Cambridge do período, Williams era tido como um “sociólogo fora do lugar”. Em seu trabalho buscou conciliar duas correntes de análise: a de um rigoroso estudo do texto e a da análise da sociedade (EAGLETON, 1988, p. 5-6).

A presente pesquisa é um estudo da teoria cultural do pensador galês, o Materialismo Cultural, e o modo como se desenvolveu em importantes obras teóricas de diferentes momentos de sua trajetória intelectual, e como dialogou com seus respectivos contextos na segunda metade do século XX. Com foco especial em *Cultura e Sociedade* (1958), no artigo “Base e Superestrutura na Teoria Cultural Marxista” (1973) e em *Marxismo e Literatura* (1977), intento uma análise dialética que enxerga, tanto no estudo do texto quanto do contexto, elementos para uma contribuição dentro do campo da história. Utilizo seus livros, bem como bibliografia sobre a *New Left* britânica e o pensamento marxista ocidental, sobre a crítica literária de Cambridge e obras sobre o Reino Unido no período, além de papéis pessoais do autor, denominados de *Raymond Williams Papers* no País de Gales.

Uma outra linha de análise a ser perseguida, em conjunto e concomitante aos itens acima descritos, diz respeito a uma atenção especial ao peso do processo histórico no corpo da crítica das obras escolhidas, buscando contribuir, assim, com estudos específicos de teoria da história.

Nas palavras do próprio autor, em artigo publicado na *New Left Review* em 1976, Materialismo Cultural designa:

Uma teoria da cultura como um processo produtivo (social e material) e de práticas específicas, de ‘artes’, como usos sociais dos meios materiais de produção (desde a linguagem como ‘consciência prática’ material até as tecnologias específicas da escrita e formas da escrita, através de sistemas de comunicação mecânicos e eletrônicos) (WILLIAM, 1976, p. 88-89).

A denominação dessa teoria como marxista só apareceria em *Marxismo e Literatura*, lançado no ano seguinte – 1977. No entanto, Williams ressaltou que qualquer contribuição sua dos últimos trinta e cinco anos teria se desenvolvido numa relação complexa e direta com argumentos e ideias marxistas (WILLIAMS, 1977, p. 5). Essa declaração exemplifica um dos questionamentos que motivaram este trabalho: de modo geral, como o pensamento marxista se desenvolveu para buscar responder aos novos problemas e questões do século XX e, especificamente, como isso se deu no Reino Unido, lugar tradicionalmente avesso a teorização.

Dentro da minha área de atuação e tendo como objeto a vida e obra de Williams, creio que a História Intelectual fornece possibilidades para um estudo frutífero. Conforme enfatizou Jorge Meyers, a consolidação de uma disciplina – ou subdisciplina – é sempre temporária (MEYERS, 2016, p. 24), fato que parece ser ainda mais urgente nesse campo plural e interdisciplinar. Nesse sentido, uma definição precisa poderia indicar um contrassenso; no entanto, para certo esclarecimento provisório, destaco a seguinte passagem de Meyers:

a história intelectual consiste em uma exploração da produção doutra realizada pelas *elites letradas* do passado, enfocada a partir de uma perspectiva que considera a própria condição de inteligibilidade histórica dessa produção como derivada de sua reinserção (por parte do pesquisador) em um contexto social e cultural – simbólico e material – historicamente específico que, na maioria dos casos, será o contemporâneo dessa produção (MEYERS, 2016, p. 24-25).

Para minha reinserção nesse contexto, a contribuição de Pierre Bourdieu é fundamental. Denominada de filosofia da ação, sua sociologia buscou analisar as relações e potencialidades entre os agentes e as estruturas das situações sociais.

É central aqui o conceito de *campo*. Pode-se pensar o *campo* como um sistema de relações e disputas. Um espaço delimitado que contém regras próprias de funcionamento, leis gerais que geram a construção de um *habitus*, isto é, um

sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim (BOURDIEU, 2006, p. 125).

Esses “espaços estruturados de posições” podem ser dos mais diversos tipos – seja campo filosófico, científico, político etc. –, e cada um deles tem propriedades específicas. E para que funcionem, devem estar em jogo objetos de disputas e pessoas e/ou instituições dispostas a jogá-los. Os que estão jogando contribuem para a reprodução do *campo* (BOURDIEU, 2006, p. 122).

No que diz respeito ao campo das produções culturais, Bourdieu sublinhou como são travados jogos pela disputa de capital simbólico. Este não reside simplesmente no sucesso comercial e econômico, mas em complexas relações que envolvem a mobilização de diversos campos distintos, submersas em relações de forças, interesses e estratégias que variam (BOURDIEU, 1996, p. 169-173).

Ao refletir especificamente sobre a criação intelectual, Bourdieu traçou suas especificidades:

É preciso perceber e considerar que a relação que um criador mantém com a sua obra e, por isso mesmo, a própria obra são afetadas pelo sistema de relações sociais nas quais se realiza a criação como ato de comunicação ou, mais precisamente, pela posição do criador na estrutura do campo intelectual (BOURDIEU, 1968, p. 105).

O sociólogo francês aplicou tais premissas teóricas na análise de *A educação Sentimental*, de Gustave Flaubert. Identificando o romancista do séc. XIX como um interlocutor privilegiado de seu momento histórico, criador de “uma espécie de experimentação sociológica” (BOURDIEU, 2002, p. 25), Bourdieu relacionou seus personagens com diferentes polos de poder do período, mostrando como suas ações dentro da trama se relacionavam com as possibilidades e os limites da sociedade parisiense pós-revolução de 1848 (BOURDIEU, 2002, p. 18-23).

No entrelaçamento de componentes psíquicos e sociais, a cidade de Frédéric Moreau, protagonista da história, também era a mesma de Flaubert. E justamente ao “dessacralizar” o “gênio criador” na análise sociológica de uma obra sua experiência literária pode ser intensificada, e não diminuída, como defenderam alguns estudiosos da arte (BOURDIEU, 2002, p. 12-4). Pois, como escreveu Bourdieu:

É através da elaboração de uma história e graças a ela, que o autor é levado a trazer à luz a estrutura mais profundamente enterrada, mais obscura, porque a mais diretamente ligada aos seus investimentos primários, que está no próprio princípio de suas estruturas mentais e de suas estratégias literárias (BOURDIEU, 2002, p. 40).

Para o sociólogo brasileiro Enio Passiani e o crítico literário inglês Andrew Milner existe um “mal-entendido” nas apropriações da estrutura dentro do pensamento de Bourdieu. Estrutura seria sempre “estruturante” e não “estruturada”, ou seja, passível de transformar-se e sempre em movimento com a história (PASSIANI, 2009, p. 294; MILNER, 2002, p. 167-169). Desse modo, não há uma supressão do indivíduo em relação à sociedade, mas uma relação dialética que supera essa falsa dicotomia.

No centro da teoria de Williams está posta a superação dessa dicotomia. Propondo uma leitura não ortodoxa da analogia base/superestrutura, cerne do pensamento marxista de cunho mais tradicional, Williams – assim como Bourdieu – buscou “descortinar” o véu fetichizante da cultura e mostrá-la em sua complexidade de relações com a materialidade da sociedade, oscilando entre condicionante e condicionada, comum e extraordinária.

Em *Cultura e Sociedade*, Williams traçou linhas de análise sofisticadas que buscaram não ceder à tentação de delinear relações diretas da sociedade com a arte – presentes em teorias do reflexo reducionistas –, mas procuraram mostrar sua fluidez, num movimento de influências mútuas. Um exemplo está na sua assertiva acerca de movimentos que enfatizaram a “internalização” do processo criativo, de concepções do artista como uma “pessoa especial” no contexto de ascensão do capitalismo industrial, dentro do qual o mesmo estava se transformando em mais um trabalhador vendendo a sua força de trabalho. Ao passo que a própria literatura se tornava um negócio, acentuaram-se as críticas ao comércio em geral. Ao mesmo tempo em que se ampliava o público leitor, criticou-se a noção de “gosto” do povo. Interagindo nessa mistura, estavam também transformações no conceito de cultura em conjunto com tentativas de posicioná-la como a antítese do comércio. Algo sublime *versus* algo mundano (WILLIAMS, 1963, p. 33-52). Segundo Williams:

Sob pressão, a arte tornou-se uma abstração simbólica de toda uma gama de experiências humanas gerais [...] na prática houve insights profundos e grandes obras de arte; mas, na pressão contínua da vida, a liberdade do gênio achou cada vez mais difícil harmonizar-se com a liberdade do mercado, e a dificuldade não foi resolvida, apenas amortecida por uma idealização (WILLIAMS, 1963, p. 51).

As semelhanças entre os dois pensadores são tão palpáveis que o próprio Bourdieu ressaltou a enorme contribuição de Williams para que seu trabalho fosse divulgado no mundo anglo-saxão (BOURDIEU, 2002, p. 13). Conjuntamente com

Nicholas Garnham, Williams escreveu sobre as relações entre os Estudos Culturais e a sociologia de Bourdieu em um artigo publicado no ano de 1980. No texto, os autores lamentaram o fato da influência do pensamento do francês no mundo anglófono estar restrito à Antropologia e à Sociologia da Educação (GARNHAM; WILLIAMS, 1980, p. 209-210).

Nesse sentido, defendo a pertinência do uso tanto das ferramentas metodológicas de Bourdieu quanto de Williams destacadas acima para a proposta de pesquisa aqui apresentada, uma análise dialética da cultura. Pois tanto o conceito de *campo*, quanto o de *estrutura de sentimento*⁵ se relacionam, ao mesmo tempo em que oferecem contribuições distintas para um estudo dialético entre texto e contexto dentro da história intelectual.

A partir desses elementos é possível pensar na gama de possibilidades de fontes e bibliografia disponíveis para a realização da pesquisa. Em conjunto com seus livros publicados e a bibliografia acessível no Brasil, no arquivo *Raymond Williams Papers* no País de Gales estão disponíveis seus documentos pessoais, tais como suas correspondências e valiosos cadernos de anotações que datam dos anos 1950 até 1980. Lá também se encontra extensa coleção de todos os textos publicados por Williams, desde livros (que acompanham anotações e versões de alguns capítulos), até resenhas (escritas por ele ou por terceiros a respeito de seu trabalho), entrevistas e documentos profissionais, tais como alguns programas de disciplinas oferecidas por ele, palestras e eventos variados. Na *Weston Library*, em Oxford, é possível acessar documentação referente ao período em que ele foi professor de adultos em um departamento extramuros da Universidade, lá se encontram programas de aula e documentos administrativos.

Como mencionei, a pesquisa de mestrado ainda está em desenvolvimento. No atual estágio pude delimitar quais problemáticas, dentro do grande espectro que o recorte possibilita, são as mais frutíferas. No que diz respeito a *Cultura e Sociedade*, além da leitura aprofundada da obra em si, penso ser necessário olhar com atenção para a formação universitária de Williams, o ambiente intelectual, social e político

5. A expressão apareceu pela primeira vez em uma obra de Williams com Michael Orrom, *Preface to Film*. London: Film Drama, 1954. Cf., por exemplo: (WILLIAMS, 1961, p. 19-144; WILLIAMS, 1984, p. 128-135). Em *Marxismo e Literatura* o conceito aparece mais bem desenvolvido e explicado. Williams desenvolveu a noção de “estrutura de sentimento” na tentativa de “articular a experiência intelectual e sua prática concreta” (PASSIANI, 2009, p. 286). Dentro dessa perspectiva, destacou o lugar privilegiado da nova obra cultural e suas relações com as mudanças estruturais e simbólicas na sociedade. No entanto, enfatizou que esse potencial de ação não reside em um só indivíduo, mas sim em grupos e na interação desse com outros grupos (PASSIANI, 2009, p. 286; WILLIAMS, 1980, p. 148-169).

que o levou à educação de adultos e seu desenvolvimento enquanto intelectual nesse período. Para isso, é indispensável o acesso a documentos tais como suas anotações e programas de disciplinas do período específico. Também é importante analisar os conteúdos do livro em que transparecem os conflitos que o autor teve em relação a sua formação e suas preocupações socialistas, tendo de um lado o elitismo de F. R. Leavis e seus discípulos e do outro o pensamento marxista no Reino Unido daquele período. Nesse sentido, o meu foco está, primordialmente, na parte III do livro, na seção 6 – “Marxismo e Cultura” e também na “Conclusão”.

Assim, penso que alguns eixos de análise são importantes. O primeiro diz respeito à relação de Williams com o “estado da arte” da crítica literária de Cambridge e as ambiguidades que *Cultura e Sociedade* carrega. Apesar de seu autor afirmar que o livro foi escrito em completo isolamento intelectual, é inegável a influência de F. R. Leavis e da revista *Scrutiny* (periódico britânico fundado em 1932). Uma dissertação toda poderia ser escrita a partir dessa problemática; no entanto, destacarei apenas alguns pontos, e me pautarei especialmente na bibliografia sobre o tema (resenhas e artigos críticos sobre o livro) e em alguns documentos selecionados do arquivo em Swansea. Um desses pontos é a própria noção de comunidade e cultura. Mesmo que Williams faça uma crítica à posição vinculada a *Scrutiny* de que uma minoria intelectualizada teria para si a “missão” de levar a “cultura” à população – e ainda por cima, de decidir o que é ou não cultura –, ele não abandona totalmente os pressupostos dessa “escola” ao teorizar sobre a cultura da classe trabalhadora e a ideia de cultura comum. Por trás dessas suas concepções está uma ideia de comunidade que em muito se parece com a dos “Leavisites”, uma comunidade idealizada, quase uma entidade espiritual, encarnada não nas estruturas sociais, mas sim nas tradições (MULHERN, 1979, p. 310-311).

No que diz respeito a um dos objetos do livro, a tradição cultura e sociedade, Williams disse que pretendia analisar a complexidade das transformações em diferentes concepções de cultura e sua intrínseca relação com as mudanças da sociedade industrial britânica do período e defendia certas continuidades na tradição que datava de meados do século XVIII. Há no livro passagens que demonstram como o autor dominava com maestria a técnica do *close reading* da crítica literária de Cambridge. Sua atenção à minúcia do texto – seja ele literário ou comentário social – é louvável, e trouxe à tona aspectos interessantes que tornaram sua hipótese celebrada.

Em *Criticism and Ideology*, de 1976, Terry Eagleton escreveu uma crítica voraz de Williams e *Cultura e Sociedade*, em que destacava que o livro “foi na realidade um projeto idealista e academicista. Ele pode sustentar sua tese somente pela desatenção

sistematizada ao caráter reacionário da tradição com a qual lida” (EAGLETON, 1976, p. 25). Penso que essa “desatenção sistematizada” deriva ainda mais do fato de que, apesar de Williams ter enfatizado que as mudanças na ideia de cultura foram não só repostas à industrialização, mas também aos novos desenvolvimentos político-sociais e à democracia (WILLIAMS, 1963, p. 7), a discussão ficou muito centrada nos textos em si e falhou em trazer elementos para análises políticas, econômicas, sociais e históricas, isso para não dizer de uma completa inexistência das mesmas.

Pode-se argumentar que a “razão” disso está em seu treinamento de crítico literário, pois mesmo que Williams criticasse abertamente o elitismo da *Scrutiny*, ele não foi capaz de romper totalmente com o caráter idealista da concepção de texto e autor dessa vertente, pelo menos não em termos práticos e resultados objetivos. O crítico literário indiano R. Shashidhar classificou a perspectiva de Williams em *Cultura e Sociedade* como “organicismo sistêmico”. O princípio com o qual o galês trabalhou no livro conteria: um elemento histórico (o contexto, a “fonte”), um elemento linguístico (o conteúdo – as declarações pessoais dos pensadores subsequentes, incluindo as do próprio Williams – distingue significados ao praticá-los de maneiras relevantes no presente) e, como figura central, um elemento existencial, o elemento da consciência, que “responde” ao contexto imediato da experiência através de palavras-chave herdadas (SHASHIDHAR, 1997, p. 42).

Esse organicismo sistêmico viria, então, carregado de carências de Williams no campo da tradição radical, dentre eles a falta de entendimento dos conceitos sociedade civil, luta de classes e conflito de classes. Williams teria tomado a linguagem como um tipo de index orgânico de uma entidade igualmente orgânica chamada “sociedade”. Não haveria dúvidas de que o discurso que ele traçou em *Cultura e Sociedade* registrou as mudanças ocorridas, mas a questão mais importante seria: do ponto de vista de quem? (SHASHIDHAR, 1997, p. 42-43).

Nesse sentido, apesar do título, não haveria muito de sociedade no livro, a não ser quando aparece como uma preocupação ético-cultural dos autores discutidos, fenomenologicamente processada por Williams⁶. Esse tipo de leitura também está em E. P. Thompson, que enfatizou que *Cultura e Sociedade* poderia, por vezes, ser visto como uma “procissão de vozes desencarnadas” (THOMPSON, 1961, p. 24).

Em concordância com Stuart Hall, acredito que Williams foi certo ao identificar o potencial da “crítica prática” de Cambridge e o modo como essa metodologia

6. Cf. *Ibidem*, p. 48.

buscava enfatizar a complexidade envolta na análise cultural em comparação com a crítica cultural marxista britânica do período. Williams também soube reconhecer a força que a tradição da crítica de Cambridge exercia sobre quem foi treinado em seus moldes (HALL, 1989, p. 3-7), e isso foi justamente o que aconteceu em *Cultura e Sociedade*. Ainda segundo Hall, a obra teria sido profundamente marcada pela tradição a que queria se contrapor, e isso fica ainda mais evidente em seu método, que conseguiu apontar o “idioma da tradição”, mas não conseguiu ir além do discurso empírico-moral. A questão, no caso inglês, não se localizaria somente na esfera cultural, mas sim no modo pelo qual um conjunto particular de valores sociais e políticos se sedimentou em uma inflexão habitual de linguagem e pensamento. Esse livro não conseguiu pontuar isso, e nem conseguiria, porque ele teria permanecido, de certa maneira, preso metodologicamente dentro da análise discursiva (HALL, 1989, p. 59).

Quais são as causas dessa armadilha metodológica? Minha aposta se encontra justamente em seu fraco tratamento dos diferentes contextos históricos e políticos. Hall postulou que um dos maiores problemas do livro se encontraria na falta de elementos não-britânicos, especialmente no que diz respeito ao impacto da Revolução Francesa. Outra questão apontada por ele se refere a uma possível falta de contraposição das ideias dos autores analisados com outras correntes de pensamento do período (tais como: política econômica, individualismo político, liberalismo e empirismo), pois assim seria possível refletir a respeito dos termos de sua formação e de qual seria o caráter excepcional dessa tradição intelectual, assim localizando-a socialmente e historicamente (HALL, 1989, p. 60).

A partir dessas ponderações é possível pensar em como a concepção de história de Williams opera e no modo como ela foi posta em prática. Minhas reflexões acerca disso ainda são bastante preliminares; no entanto, tendo a inferir que o posicionamento de Williams possui muitas características similares ao de Arthur Lovejoy e sua história das ideias. O filósofo e historiador germano-americano fez uma série de palestras durante o ano de 1933, depois foram publicadas na coletânea chamada *A grande cadeia do ser* (1936). De modo geral, Lovejoy apresentou uma concepção e metodologia para o estudo do pensamento, em que ideias são “fatores dinâmicos” e sua proposta consistia em analisar esses elementos e identificar “as unidades dinâmicas persistentes ou recorrentes”, o que ele chamou de “ideias-unidade” (*Unit Ideas*) (LOVEJOY, 1936, p. 5-7).

Outros autores já apontaram para elementos da história das ideias contidos no trabalho de Williams, tais como Beatriz Sarlo (WWE/2/1/7/3/4), por exemplo,

que o denominou especificamente de “historiador das ideias”. No entanto, pergunto-me qual o impacto disso na análise dos autores selecionados e, por consequência, na noção de cultura enquanto “conceito-ideia” em *Cultura e Sociedade*. Graham Martin defendeu que é óbvio que a análise do livro é uma história das ideias, no entanto, seria muito mais do que isso, pois a abordagem por detrás de tal prática sugeriria, por vezes, uma omissão deliberada sobre como essas surgem dentro de um contexto histórico específico e, após isso, é realizado um “resgate” pelos que foram influenciados posteriormente. Em *Cultura e Sociedade*, então, as ideias se tornariam ativas dentro da observação social do pensador, esclarecendo ou confundindo, afixando ou cegando a resposta de seus “sentimentos”, revelando seu “tom” e “idioma”. Isso só seria possível pelo treino do crítico literário e o uso específico dessa metodologia (WWE/2/1/9/2/6, p. 71).

É curioso como o que é exaltado por Martin é justamente o ponto criticado por Hall mencionado anteriormente, o foco no discurso (HALL, 1989, p. 59). Seria possível articular a posição da análise histórica e política na obra de Williams com certa abordagem da história das ideias que privilegia tal tratamento das ideias e do pensamento?

Logo após a publicação do livro em 1958, Victor Kiernan escreveu uma resenha bastante crítica dele. Não creio que ele tinha as mesmas preocupações que eu, mas seu posicionamento frente à questão do uso ineficiente do contexto histórico por Williams traz elementos importantes para a discussão. Segundo o autor, o primeiro requisito para qualquer estudo de história cultural residiria na firme estrutura de fatos históricos, econômicos, sociais e políticos. Dito isso, Kiernan enfatizou como o galês teria posicionado como central o processo da Revolução Industrial; no entanto, não teria ficado claro o que ele entendia por isso (WWE/2/1/9/2/6, p. 75-76). Tais abordagens, silêncios e pressuposições afetariam a possibilidade de relacionar analiticamente pensamento e sociedade. Kiernan enfatizou que seria necessário, então:

Uma investigação mais avançada na história da cultura combinada com a história da classe “cultural”. A relativa autonomia da arte e da filosofia da compulsão econômica de sua época é o mesmo problema, só que em outro plano, da relativa autonomia da *intelligentsia* dentro da estrutura de poder da sociedade de classes (WWE/2/1/9/2/6, p. 83).

De acordo com Hall, discutir o que *Cultura e Sociedade* deixou de lado virou quase um jogo intelectual (HALL, 1989, p. 60). Acredito que isso se deve ao fato de o livro

conseguir incorporar tão bem as complexidades e ambivalências do pensamento de seu autor, bem como da esquerda do pós-guerra britânico de modo geral. Vale a pena mencionar que quase vinte anos após sua publicação, o próprio Williams refletiu sobre como, naquela época, não tinha em mãos o conhecimento histórico necessário para embasar suas análises; disse ainda que se sentia muito distante da obra e que parecia que outra pessoa a escreveu (WILLIAMS, 1979, p. 107-108).

Tais considerações, em conjunto com a própria autocrítica de Williams, são importantes para refletir sobre seu trajeto intelectual posterior e como Williams foi ao encontro de proposições centrais do marxismo ocidental, seja através do contato com obras fundamentais dessa tradição, ou da guinada teórica da esquerda da Europa continental. É fato que seu trabalho da década de 1970, mais especificamente *Marxismo e Literatura*, apresenta uma combinação de sofisticação teórica e amadurecimento intelectual sem precedentes, uma voz autoral marcante que agora clama seu lugar dentro da tradição teórica do marxismo. A pesquisa aqui delineada tenta apontar elementos dessa mudança no campo e certas estruturas de sentimento presentes e “cristalizadas” nesse livro, que marcou lugar na história intelectual ocidental e necessita uma investigação dedicada.

A pesquisa está sendo marcada pela descoberta e redescoberta das ideias de Williams ao colocá-las à luz de seu contexto. Ao mesclar tradição e inovação, o autor não só trouxe novos objetos e novos temas às ciências humanas; trouxe também novas ferramentas, além do resgate, da revisão e da atualização de conceitos e categorias cruciais para a análise da sociedade capitalista contemporânea ocidental, na qual a cultura tem papel de destaque. Seu legado se estende para além das barreiras disciplinares, e no que diz respeito especificamente à história, o materialismo cultural tem muito a dizer, tanto como método de investigação quanto como discussão epistemológica.

REFERÊNCIAS

RICHARD BURTON ARCHIVES - RBA

- WWE/2/1/9/2/6 – Resenhas de Victor Kiernan (publicada no *The New Reasoner*, no verão de 1958) e resenha de Graham Martin (publicada no *Universities and Left Review*, no verão de 1958).
 WWE/2/1/7/3/4 – Entrevista por Beatriz Sarlo, de título: “Raymond Williams y Richard Hoggart: sobre cultura y sociedade”, Revista *Punto de Vista*, ano 2, número 6, julho de 1979.

OBRAS

- BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: POUILLON, Jean (Org.). *Problemas do estruturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 105-145.
- _____. Algumas propriedades dos campos. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2006.
- _____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *As regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- CEVASCO, Maria E. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- EAGLETON, Terry. *Criticism and ideology: a study in Marxist Literary Theory*. London: Verso, 1976.
- _____. Resources for a journey of Hope: significance of Raymond Williams. *New Left Review*, n. 168, mar./abr. 1988, p. 3-11.
- ESCOSTEGUY, Ana C. D. Uma introdução aos Estudos Culturais. *Revista Famecos*, n. 9, dez. 1998, p. 87-97.
- GARNHAM, Nicholas; WILLIAMS, Raymond. Pierre Bourdieu and the sociology of culture: an introduction. *Media, Culture and Society*, v. 2, n. 3, 1980, p. 209-223.
- HALL, Stuart. Politics and Letters. In: EAGLETON, T. (Org.) *Raymond Williams: critical perspectives*. Cambridge: Polity Press, 1989. p. 54-66.
- LOVEJOY, Arthur. *The Great Chain of Being: a study of the history of an idea*. Cambridge (EUA): Harvard Univ. Press, 1936.
- MEYERS, Jorge. Músicas distantes. Algumas notas sobre a História Intelectual hoje: horizontes velhos e novos, perspectivas que se abrem. In: NORONHA DE SÁ, M. E. (Org.). *História Intelectual Latino-Americana: Itinerários, debates e pesquisas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2016. p. 23-55.
- MILNER, Andrew. *Re-imagining Cultural Studies: the promise of Cultural Materialism*. London: Sage, 2002.
- MULHERN, Francis. *The moment of Scrutiny*. London: Verso, 1979.
- PASSIANI, Enio. Afinidades seletivas: uma comparação entre as sociologias da literatura de P. Bourdieu e R. Williams. *Estudos de Sociologia*, v. 14, n. 27, 2009, p. 285-299.
- SHASHIDHAR, R. Culture and Society: an introduction to Raymond Williams. *Social Scientist*, v. 25, n. 5/6, 1997, p. 33-53.
- THOMPSON, E. P. The Long Revolution – Part I. *New Left Review*, n. 9, maio-jun. 1961, p. 24-33.
- WILLIAMS, Raymond. The Bloomsbury Fraction. In: _____. *Culture and materialism*. London: Verso Books, 1980. p. 148-169.
- _____. *Culture and Society: 1780-1950*. New York: Anchor Books/Columbia University Press, 1963.
- _____. *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1961. p. 19-144.
- _____. *Marxism and literature*. London: Oxford University Press, 1984.
- _____. Notes on Marxism in Britain since 1945. *New Left Review*, v. I, n. 100, nov./dez. 1976, p. 81-94.
- _____. *Politics and Letters: interviews with New Left Review*. London: Verso, 1979.

SOBRE A AUTORA

Carla Baute é graduada em História (Universidade Federal de São Paulo) e atualmente é mestranda em História (Universidade Estadual de Campinas). Tem experiência na área de História Intelectual, com pesquisa nos seguintes temas: Raymond Williams, Materialismo Cultural, *New Left*, Estudos Culturais e Marxismo Ocidental. Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

E-mail: carlabaute@gmail.com.

Recebido em 01 de julho de 2019 e aprovado em 23 de setembro de 2019.

Literatura em tempo de barbárie: um estudo sobre romances brasileiros contemporâneos

Literature in barbaric times: a study about contemporary brazilian novels

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p47-63>

GISELE NOVAES FRIGHETTO¹

RESUMO: Este artigo propõe uma discussão a respeito dos modos de representação literária da barbárie nos romances brasileiros *Simpatia pelo demônio* (2016), de Bernardo Carvalho; *Noite dentro da noite* (2017), de Joca Reiners Terron; e *Enterre seus mortos* (2018), de Ana Paula Maia. A barbárie contemporânea se configuraria nesses romances como tema e forma, associada ao conceito de *mediação*, de Raymond Williams, que nomeia a representação de experiências sociais no interior dos objetos artísticos. Outro aspecto relevante seriam as estruturas de sentimento ligadas à experiência de um “mundo hostil”, que, segundo Tânia Pellegrini, ocasionam a permanência do realismo como *refração*. Com base nesses pressupostos, propõe-se uma abordagem ancorada na necessária relação entre literatura e sociedade, que permita compreender uma estética da barbárie como forma de resistência simbólica ao poder da dominação.

PALAVRAS-CHAVE: Barbárie; realismo; literatura brasileira contemporânea.

ABSTRACT: This article proposes a discussion about literary representation of barbarism in brazilian novels *Simpatia pelo Demônio* (2016), by Bernardo Carvalho; *Noite dentro da Noite* (2017), by Joca Reiners Terron and *Enterre seus mortos* (2018), by Ana Paula Maia.

1. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, Brasil.

Variations of contemporary barbarism are configured in these novels as theme and form, associated with Raymond Williams's concept of *mediation*, which names the representation of social experiences within artistic objects. Other relevant aspects are the structures of feeling related to the experience of a "hostile world", which according to Tânia Pellegrini cause the permanence of realism as a *refraction*. Based on these assumptions, we propose an approach grounded on the necessary relationship between literature and society that allows us to create an aesthetic of barbarism, as a form of symbolic resistance to the power of domination.

KEYWORDS: Barbarism; realism; contemporary brazilian literature.

INTRODUÇÃO

*Enquanto os homens exercem seus podres poderes,
morrer e matar de fome, de raiva e de sede
são tantas vezes gestos naturais.
("Podres poderes", Caetano Veloso)*

Na canção "Podres poderes", primeira faixa do álbum *Velô* (1984), Caetano Veloso desvela a naturalização da barbárie na sociedade brasileira, ao anunciar que "Enquanto os homens exercem seus podres poderes/ morrer e matar de fome, de raiva e de sede/ são tantas vezes gestos naturais". Esses "gestos naturais" encontrariam sua base no caráter autoritário da sociedade brasileira "que sempre precisará de ridículos tiranos", o qual remonta à colonização e se manifestou em momentos distintos de nossa história, sustentado pela desigualdade socioeconômica e pela violência sistêmica como aspectos fundantes que não foram superados pelos projetos democráticos de poder.

A percepção de que um estado de barbárie se manifestaria, esteticamente, na prosa de escritores brasileiros contemporâneos², surgiu na tese *Contradições do contemporâneo: a memória, o nacional e o universal em O sol se põe em São Paulo e Diário da queda* (FRIGHETTO, 2016). Além dos temas da memória e da universalidade, os romances *O sol se põe em São Paulo* (2007), de Bernardo Carvalho, e *Diário da queda* (2011), de Michel Laub, foram estudados a partir da categoria do nacional, como representação da materialidade e da especificidade de sociedades

2. Este trabalho tem origem na pesquisa de pós-doutorado *Literatura em tempo de barbárie: Mongólia, O filho da mãe e Simpatia pelo demônio*, de Bernardo Carvalho, sob supervisão da Profa. Dra. Juliana Santini (FCLAr/UNESP).

politicamente determinadas, o que, no caso brasileiro, se traduz nas marcas do subdesenvolvimento como índices de “brasilidade” ou de um “local específico”.

O romance *Diário da queda* aborda, subjacentemente ao conflito central e à narrativa subjetiva, a disparidade material existente entre a família burguesa do protagonista anônimo e a de João, um bolsista pobre em um colégio judaico de Porto Alegre. Esse aluno não judeu, ou *gói*, é vítima de agressões e de um atentado cometido pelos outros estudantes, o que leva o narrador a compreender a presença da banalidade do mal (ARENDDT, 1999) mesmo entre descendentes de vítimas do Holocausto. A hostilidade está relacionada nesse contexto não apenas à diferença étnica, mas à condição social inferior de um filho de um cobrador de ônibus. Daí a existência do “nacional por segregação” como representação de uma ordem social na qual comunidades judaicas tiveram um notável percurso ascensional do ponto de vista socioeconômico (GRÜN, 2000). No romance, a barbárie do cotidiano escolar acaba relacionada à catástrofe histórica dos extermínios de Auschwitz como aquilo que permite ao protagonista adolescente refletir sobre seu passado familiar e sobre o suicídio de seu avô, um sobrevivente dos campos de concentração.

Aos catorze anos eu bebi uísque sozinho no quarto porque também comecei a me ver diante dessas lembranças. Elas estavam nos desenhos de Hitler, nos bilhetes sobre a mãe de João, na certeza de que por causa deles eu nunca mais poderia ser amigo de João, e eu mudaria de escola e eu conheceria outras pessoas e seguiria a vida sem nunca mais saber o que foi feito de João, se ele está vivo (Auschwitz), se continua em Porto Alegre (Auschwitz), se teve filhos (Auschwitz), se virou médico ou advogado ou cobrador de ônibus (Auschwitz), se alguma vez nesses mais de vinte anos percebeu que desenhar Auschwitz era o mesmo que desenhar a doença da mãe dele, porque Auschwitz era para o meu avô o que a doença foi para a mãe dele, e a história do meu avô sempre foi a mesma história da mãe dele. (LAUB, 2011, p. 103)

Enquanto experiências distintas de barbárie, individuais ou coletivas, estabelecem o liame intergeracional traumático de *Diário da Queda*, o elo criado em *O sol se põe em São Paulo* se dá entre a sociedade brasileira contemporânea e a sociedade japonesa do pós-guerra. Desde o título do romance, há a comparação entre essas duas ambientações díspares, muito embora assemelhadas pela barbárie do extermínio, executada durante os ataques do Primeiro Comando da Capital (PCC) em São Paulo e pelos confrontos durante a Segunda Grande Guerra no Japão. Embora o

romance se volte sobretudo para a própria literatura como tema e explore os limites da ficção por meio de uma narrativa intertextual que se desdobra e se desmente na restrita focalização de um narrador-testemunha, a representação da violência urbana nos possibilitou a tese de que o romance seria “nacional por contradição”, pela representação de aspectos relacionados ao subdesenvolvimento brasileiro em meio à ambientação estrangeira e às fontes transculturais (RAMA, 1984).

A cidade vinha sofrendo uma série de ataques do crime organizado. Pelas estimativas oficiais, mais de cem pessoas foram assassinadas, entre policiais, civis e criminosos. Os números na verdade eram quase o dobro. Os ataques se dirigiam a delegacias de polícia, ônibus e bancos. E a polícia se vingaria nos dias seguintes matando a torto e a direito, contanto que fossem pobres, os que depois seriam chamados de suspeitos nos laudos do Instituto Médico Legal. Naquela tarde de segunda-feira, depois de três dias de ataques pouco noticiados, um carro da polícia foi metralhado num bairro de classe média alta. E o efeito dos boatos bastou para deixar a população em pânico e levar o comércio a fechar as portas, embora as autoridades insistissem em tentar convencer a cidade sitiada de que tudo estava sob controle. (CARVALHO, 2007, p. 26)

Por sua vez, a representação de uma materialidade local, nesses romances, esteve vinculada à persistência do realismo como modo de representação, ainda que secundário em narrativas subjetivas ou descentradas. Partimos de uma abordagem do contemporâneo que abrigue a permanência estética, estreitamente ligada a um pós-modernismo³ que se constituiu pela contradição – no caso, fundada na continuidade com a periodização anterior e nas transformações que demandariam uma nova periodização. “Não é de espantar, então, que vestígios de velhos avatares – tanto do modernismo como até do próprio realismo – continuem vivos, prontos para serem reembalados com os enfeites luxuosos de seu suposto sucessor” (JAMESON, 2007, p. 16).

3. Utilizamos a distinção feita por Fredric Jameson (1985, 2007), para quem o pós-modernismo seria a correspondente cultural de uma pós-modernidade, uma ordem social decorrente de modificações sistêmicas do próprio capitalismo, chamada de sociedade pós-industrial, sociedade de consumo, sociedade das mídias ou do espetáculo. Contudo, entendemos a necessidade de repensar essa periodização, bem como seus pressupostos, e contemplamos o emprego dos termos “contemporâneo” ou “tempo presente” para considerarmos nosso tempo de incerteza, em conformidade ao pensamento de Giorgio Agamben (2009), cuja proposição de apreensão distanciada do contemporâneo exige igualmente olhar para o passado e para a história.

Desse modo, pode-se afirmar a pertinência do realismo⁴ nas narrativas brasileiras contemporâneas, ao qual se vincula em um primeiro momento uma *estética da barbárie*, igualmente relacionada às transformações nos modos de narração ficcional consequentes de uma “crise da representação”⁵. Nesse contexto, Tania Pellegrini (2009, p. 138) define um realismo possível como *refração*, “uma forma particular de captar a relação entre os indivíduos e a sociedade”, dinâmica e adaptável, em convivência com procedimentos como fragmentação, abstração, montagem e colagem. A partir de suas possibilidades de combinação, o realismo permanece nas artes e na literatura como *mediação*, conceito de Raymond Williams (1979) que nomeia a representação de experiências sociais no interior dos objetos artísticos, eles mesmos encarados como processos sociais.

Ademais, o realismo se vincula à forma romanesca desde sua gênese, bem como a *estruturas de sentimento* ligadas à experiência de um “mundo hostil”. Essa experiência resultou na representação da precariedade dos processos de modernização das sociedades europeias – retratados pelo realismo social do século XIX – e persistiu no tempo, particularmente entre escritores de países subdesenvolvidos (CANDIDO, 2011). Assim, podemos pensar a representação realista como inevitável nesses contextos, ainda que de modo transformado, bem como a emergência da barbárie como parte de uma estrutura de sentimento própria de sociedades violentas, desiguais e autoritárias como a brasileira.

A partir desses pressupostos, estudamos como uma estética da barbárie se configura de modos distintos nos romances brasileiros *Simpatia pelo demônio* (2016), de Bernardo Carvalho; *Noite dentro da noite* (2017), de Joca Reiners Terron; e *Enterre seus mortos* (2018), de Ana Paula Maia. Do ponto de vista temático, esses romances representam concepções de barbárie correntes a partir do pós-guerra, as quais desenvolveremos brevemente a seguir.

4. Compreendemos como “realismo” tanto o realismo formal tal como descrito por Ian Watt (2010), pela representação objetiva da vida cotidiana de uma época, dada pelas indicações de tempo e espaço, e pela verossimilhança dos retratos individuais, quanto o realismo social de Lukács (2009), dado pela representação da realidade a partir de suas forças contraditórias, em que o homem age em conexão com o ser social.
5. A desconfiança de uma objetividade narrativa se mostra antes mesmo das vanguardas modernistas, na ficção de Henry James e Machado de Assis, à qual se acrescentam, no século XX, a subjetividade das narrativas de Proust e Virginia Woolf, a experimentação e a fragmentação em James Joyce e o esvaziamento de sentido em Beckett. O auge da referida crise se daria com os chamados pós-estruturalismos, fundados na desconstrução de Jacques Derrida, na psicanálise de Lacan e no pensamento de Gilles Deleuze e Michel Foucault, cujas reverberações até hoje se fazem sentir na produção artística do tempo presente.

1. SENTIDOS DE BARBÁRIE

*O antropólogo Claude Lévi-Strauss detestou a Baía de Guanabara
Pareceu-lhe uma boca banguela
("O estrangeiro", Caetano Veloso)*

O termo "bárbaro" se origina do latino *barbarus*, que, adaptado do grego, era utilizado pelo Império Romano para designar todos os povos estrangeiros. Desse sentido primeiro, surgiram ao menos três outros para "barbárie": os comportamentos humanos considerados rudimentares no cumprimento das funções naturais e das relações sociais; o desprezo pelo saber e pela arte por grupos considerados pertencentes a um estágio anterior da cultura humana; e a destruição da humanidade por meio de extermínios, genocídios e mutilações em massa. Essas concepções se construíram historicamente em oposição ao conceito de "civilização", por sua vez entendido como conjunto de comportamentos identificados à racionalização, à padronização e à regulação das condutas humanas; patrimônio cultural elevado de uma sociedade, como as ciências e as artes e as relações entre indivíduos e entre sociedades que pareçam humanas, em oposição "[...] a uma violência vista como primitiva ou arcaica, a uma luta impiedosa pela vida" (WOLFF, 2004, p. 23).

Esses sentidos teriam sido elaborados na história das sociedades humanas, particularmente aquelas denominadas como "ocidentais", cujo desenrolar demonstrou, entretanto, a incoerência dessa distinção. Afinal, a chamada "civilização ocidental" foi construída graças à dominação do "outro" colonizado, baseada na crença da superioridade dos europeus sobre os demais povos, submetidos à destruição de sua cultura, à escravidão e a massacres. A perspectiva de que processos civilizadores fizeram uso de práticas brutais levaram a uma indistinção entre barbárie e civilização⁶. Segundo Novaes (2004), igualmente se pode anular essa oposição pela percepção da desumanidade dos processos imperialistas e modernizadores, que construíram "falsas civilizações", cujas práticas oscilam da barbárie declarada a formas dissimuladas de violência.

6. De modo sistemático, contribuíram para este processo os estudos etnográficos, que relativizaram a noção universal de civilização e a substituíram pela concepção relativa de cultura; as teorias filosóficas pós-estruturalistas, dentre as quais destacamos o desconstrucionismo de Derrida, que propõe o deslocamento da oposição natureza e cultura; e os estudos pós-coloniais, cuja abordagem sugere um desvio do olhar colonizador e uma história que seja contada do ponto de vista dos dominados.

A crise da ideia de civilização relaciona-se igualmente à experiência de destruição do projeto iluminista na modernidade, após duas guerras mundiais e a ascensão de regimes autoritários e totalitários em todo o globo. Assim, podemos conceber um estado contemporâneo de barbárie como herança da derrocada do esclarecimento (*Aufklärung*), definido por Adorno e Horkheimer (1985) como dissolução dos mitos e sua substituição pelo saber. O triunfo da racionalidade teve por efeito, em vez da emancipação dos indivíduos, a submissão e o esvaziamento de sua subjetividade, substituída pelo automatismo requerido por processos técnicos. O esclarecimento na ciência, na guerra e na economia mostrou seu lado perverso e se transformou em automatismo a reger o mundo dos homens. Diante disso, percebemos uma humanidade que estaria “[...] se afundando em uma nova espécie de barbárie” (1985, p. 11).

Hannah Arendt (2013) considera essencial a necessidade de compreender o choque que se abateu sobre a humanidade, dado que o totalitarismo⁷, assim como formas de governo herdadas de outros momentos históricos, perdura como possibilidade e como risco. Temos assistido à instauração de estados fundamentalistas religiosos e à emergência de estados de exceção⁸, uma forma indeterminada de poder na qual se legaliza aquilo mesmo que não poderia ter forma legal, inclusive nos chamados estados democráticos. “Diante do incessante avanço do que foi definido como uma ‘guerra civil mundial’, o estado de exceção tende cada vez mais a se apresentar como o paradigma de governo dominante na política contemporânea” (AGAMBEN, 2004, p. 13).

Nesse contexto, a integração da vida ao poder político se dá, sobretudo, por meio de sua exclusão, e essa contradição levou Agamben (2002) a desenvolver a categoria de *homo sacer*, para restituir o sentido sacrificial da vida humana, esvaziado diante de uma violência sem precedentes. Em contextos latino-americanos⁹, essa condição se agudiza quando relacionada à situação arcaizante de subdesenvolvimento, do qual

7. O totalitarismo se caracterizaria pela destruição completa das tradições sociais, legais e políticas e pela instabilidade das leis em nome de uma justiça subjetiva e mutável, que concorre mesmo para a eliminação de seus membros em nome da manutenção do sistema. Em lugar da lei positiva e universal, o totalitarismo sustenta-se no terror e na arbitrariedade por meio dos quais exerce controle sobre os indivíduos (ARENDDT, 2013).
8. O estado de exceção implica na suspensão de liberdades individuais e é instrumento de estados autoritários que procuram eliminar não só adversários políticos, como categorias inteiras de cidadãos que pareçam subversivas ao sistema político (AGAMBEN, 2004).
9. Os contextos latino-americanos são caracterizados por Paulo Arantes (2007) pelo estado de sítio, que teria nascido com as próprias democracias modernas como forma de conter a expressão de minorias e, com o pós-guerra, teria sido transplantado para países periféricos, nos quais serviu aos interesses das metrópoles atuais.

a violência nas metrópoles é uma das manifestações¹⁰. As grandes cidades brasileiras – não somente São Paulo e Rio de Janeiro – traduzem as contradições de uma modernidade desigual, cuja situação de extrema desigualdade segrega aqueles que têm acesso ao capital econômico, social e cultural, daqueles que não têm.

Portanto, compreendemos as transformações sofridas pelos termos “civilização” e “barbárie”, mas consideramos que a marcha progressista, cujas consequências foram estados de dominação e de extermínio, teve continuidade na era digital, diante dos estados de exceção pós-democráticos, nos quais o desenvolvimento extraordinário dos saberes e da tecnologia não implicou uma humanização das relações e das sociedades. A funcionalidade da vida volta-se a interesses e bens materiais imediatos, à permanente produção do esquecimento e ao descarte daquilo que constitui a essência mesma do pensamento. Nesse contexto, ressurge o ideal de civilização como *condição de humanidade*, pela qual se prioriza a vida humana e se permite a existência de culturas em diversidade e coexistência. Diante disso:

Chamaremos bárbara toda cultura que não disponha, em seu próprio cerne, de estruturas que lhe permitam admitir, assinalar ou reconhecer outra cultura – ou seja, a simples possibilidade de outra forma de humanidade. Também chamaremos bárbaro, conseqüentemente, todo costume ou prática que, qualquer que seja a cultura específica a que pertença, tem como finalidade ou efeito negar uma forma específica de existência humana. (WOLFF, 2004, p. 41).

E propomos a reflexão atenta como contrapartida a um tempo em que, conforme Novaes (2004), não se apresenta um horizonte no qual o mal-estar existente possa ser mediado pela razão no pensamento, nos valores éticos, nas relações humanas e na própria história. No mundo dominado pela técnica e pela repetição, apagam-se não só as qualidades interiores que constroem o pensamento autônomo, como também a organicidade das relações humanas com o mundo social, cultural e político. “Que outro nome dar à civilização tecnológica que conduz à clandestinidade as artes, a política, a vida vivida, a experiência do outro em nós (germe de uma civilização universal), senão o da barbárie?” (NOVAES, 2004, p. 18).

10. Dentre outras manifestações estão a persistência do trabalho escravo, a exposição exponencial à violência conforme o poder aquisitivo e a prisão, os assassinatos e as torturas sofridas preferencialmente por indivíduos pobres e negros.

2. UMA ESTÉTICA DA BARBÁRIE

Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial
 (“Fora da ordem”, Caetano Veloso)

O romance *Simpatia pelo demônio* (2016), de Bernardo Carvalho, endereça diretamente o tema da barbárie, encarada como fenômeno global fundado nos estados locais de exceção. É protagonizado por um agente humanitário brasileiro radicado em Nova Iorque, nomeado sugestivamente como Rato, encarregado de entregar o resgate de um sequestro em um país árabe não nomeado, dominado por uma facção terrorista fundamentalista semelhante ao Estado Islâmico. Atacado por um homem-bomba em um quarto de hotel, Rato rememora sua história de amor sadomasoquista com um neurocientista, vivida entre Estados Unidos, Berlim, México e Brasil. O “demônio” do título, além da citação à canção homônima dos Rolling Stones, pode ser o estado de guerra entre nações, dentro dos territórios e, em sentido metafórico, na relação homoerótica entre os personagens.

Assim como a barbárie – entendida como destruição do outro – parte do plano material para contaminar a relação existente entre Rato e Chihuahua, o inverso também acontece, já que este último acaba vitimado pelos atentados terroristas de Paris. Além disso, o enredo estabelece uma relação comparativa entre contextos de desenvolvimento, onde se dá o trabalho intelectual do personagem, e contextos de subdesenvolvimento, em que ele trabalha como especialista em violência em zonas de conflito. Rato chegou a escrever uma tese sobre violência, na qual reflete como o processo civilizatório pode ceder espaço à barbárie quando a razão não consegue amparar as respostas exigidas pelos conflitos da realidade imediata. “Na barbárie, não há dúvida nem hesitação, segue-se o caminho mais curto” (CARVALHO, 2016, p. 32).

Simpatia pelo demônio trata do tema do terrorismo promovido por estados totalitários islâmicos e seus dissidentes, em um país do Oriente Médio cujo referente é difuso¹¹, ao mesmo tempo em que desmistifica a contrapartida oferecida pelos países desenvolvidos na sua “guerra ao terror”. Rato atribui ao imperialismo europeu as razões das ondas de refugiados do Oriente Médio e da África, cujos

11. Ainda que o país árabe não seja nomeado, traz aspectos semelhantes ao Afeganistão e à Síria, sendo que há pistas literárias e políticas dessa ambientação.

países se construíram sobre fronteiras forjadas, sustentados por regimes “postigos e sanguinários”. Semelhantemente ao pensamento de Arantes (2007), a trama mostra como os estados de exceção periféricos se voltam contra o centro, na forma de ataques terroristas, que desencadeiam reações não menos bárbaras dos países-alvo.

As guerras preventivas seriam, assim, uma impostura, antes de mais nada por representarem uma forma de esquecimento oportunista, por substituírem a memória do horror pelo medo do imprevisível. A hipocrisia era o que restava às grandes potências confrontadas com as próprias contradições no combate à violência. Contra a tortura, torturavam, contra a violência, engendravam mais violência e traíam aquilo que diziam defender. (CARVALHO, 2016, p. 30)

Por outro lado, os estados de barbárie à brasileira são encenados particularmente nos espaços urbanos, onde as extensas periferias exprimem o disparate da exclusão socioeconômica de metrópoles subdesenvolvidas. Conforme Olivieri-Godet (2010), consolida-se nesses espaços o estado de exceção do poder político que, com o poder econômico, alimenta a miséria e a criminalidade e se aplica com violência excepcional. Apesar da narrativa fragmentária e do esvaziamento referencial, o romance endereça diretamente a violência em São Paulo e no Rio de Janeiro em termos de barbárie, no sentido de uma luta impiedosa pela vida em metrópoles cindidas, onde perder a vida é banal e o poder se exerce pela sua exclusão.

No final da conferência no campus dentro da favela, um rapaz levantou o braço e perguntou por que, sendo brasileiro, ele se preocupava tanto com guerras distantes quando em seu próprio país a violência crônica matava mais do que em qualquer outro lugar, sem que nenhuma guerra precisasse ser declarada. O rapaz falava em números. Os dados eram recentes e impressionantes e pegaram o Rato desprevenido. Só naquela semana, duas chacinas lideradas por policiais à paisana e ex-policiais, contra supostos bandidos, tinham deixado mais de vinte inocentes mortos em São Paulo. (CARVALHO, 2016, p. 70)

Narradas em terceira pessoa por um narrador onisciente seletivo, as quatro partes do romance (“A agência humanitária”, “Perdeu”, “O palhaço”, “O sacrifício perpétuo”) estruturam um enredo não linear que se constrói em partes numeradas, segmentadas conforme a natureza das ações, a temática do discurso ou a ambientação cambiante. Os personagens, despidos de nomes próprios, trazem consigo um aspecto

de esvaziamento de identidade que permite disfarces e trocas – como acontece no desfecho da trama, entre o Rato e o curdo jihadista. Essa dispersão estrutural esvazia a narrativa de totalidade e manifesta a desintegração da experiência; contudo, o realismo dessa composição esgarçada cumpre o papel de representar estados de barbárie de tempos e lugares, em um viés comparativo que sugere a universalidade dessa condição.

Por sua vez, *Noite dentro da noite: uma autobiografia* (2017), de Joca Reiners Terron, representa o alcance da barbárie numa dupla via, entre Alemanha e Brasil, entrelaçando o nazifascismo alemão ao Estado Novo, além de abordar a repressão política da Ditadura Militar e ensejar um ataque terrorista durante as eleições de 1989. O liame entre esses eventos se dá pela trajetória do protagonista anônimo e pelo narrador-testemunha central, Curt Meyer-Clason, que divide com outros personagens a tarefa de construir uma trama polifônica e descentrada, feita de histórias sombrias que ensejariam uma “noite dentro da noite”. Desse modo, o título diz respeito tanto à construção imbricada do enredo quanto ao momento que antecede a aurora, aquele em que a escuridão se acirra antes de a claridade chegar: “[...] e Hugo se virou e disse que a história que contava estava tão envolta pela escuridão quanto a noite lá fora. É o último instante da escuridão antes da claridade da manhã, Hugo disse, a profundidade mais escura da noite, *pyhareryepypepyhare*, a noite dentro na noite” (TERRON, 2017, p. 380).

O líquen nomeado como *pyhareryepypepyhare* é imagem onipresente no romance, uma “planta-vampiro” que domina o ambiente, a começar pelo quarto de hospital onde o protagonista se recupera do acidente que lhe retirara a fala e a memória. O romance acompanha a trajetória desse menino, membro de uma família ligada à luta armada contra a Ditadura, entrelaçada a histórias desses familiares perseguidos e suas relações com figuras controversas, como Curt Meyer-Clason, o espião nazista preso no Cândido Mendes que se tornara tradutor de Guimarães Rosa, personagem duplicado como Kurt Meier, um bioquímico alemão desfigurado, que vitimara crianças em campos de concentração. Em meio a isso, emergem figuras fantásticas como El Cazador Blanco, um exterminador que transita entre os campos de concentração e o presídio Cândido Mendes, uma personificação do mal e da morte no romance.

Nesse momento o bioquímico percebeu o homem mascarado, o lugar-tenente do delegado Muller, que observava a atividade da janela do laboratório. Por um instante, o bioquímico se viu no lugar dos meninos, sendo observado pelo verdadeiro pegador, o esquartejador que escolhia cordeiros no pasto, aquele homem vestido de couro negro com sua máscara de pregos de aço, e temeu por sua vida. (TERRON, 2017, p. 266)

Assim como *El Cazador Blanco* seria uma representação de torturadores célebres como Filinto Muller, o personagem Hassan Sader Gamarra incorporaria figura semelhante, ao torturar o protagonista no colégio militar de Curva de Rio Sujo¹². *Noite dentro da noite* apaga as fronteiras entre história, literatura e autobiografia sob o signo de uma ficção que se afasta do registro realista pela linguagem poética e pela presença do alegórico, do maravilhoso e do estranho¹³. É por meio dessa linguagem que o romance estabelece uma relação entre estados de exceção brasileiros e o extermínio antissemita durante a Segunda Guerra Mundial. Outros liames de *Noite dentro da noite* são o esquecimento e o desejo de lembrar, que encadeiam relatos dispersos, em meio aos quais se desvenda a conta-gotas o enigma da origem do protagonista. Esse enigma é acentuado pelas imagens que encabeçam os capítulos, cujos rostos são mascarados ou rasurados, como os personagens condenados a uma vida de clandestinidade.

Enquanto sonhava na selva do Araguaia, Karl Reiners teve a cabeça varada por uma bala perdida de fuzil disparada pelo recruta morto de cansaço que se desequilibrou ao tropeçar em um galho caído, disse Curt Meyer-Clason, acionando o gatilho. A imagem nítida que ficou congelada em seu córtex mental nesse instante, seu pensamento final, era a de uma constelação ternária na qual Karl, Hugo e a rata rutilavam no ar escuro, a rata era a estrela mais alta, a ponta do vértice que dava sentido ao todo [...]. (TERRON, 2017, p. 294)

Noite dentro da noite é um romance complexo, no qual é subvertido o pacto fiduciário da autobiografia (LEJEUNE, 1996), apesar dos vários elementos autorreferenciais, a começar pela coincidência de sobrenome. A barbárie esteticamente se apresenta na necessidade de narrar, não obstante a dissolução de sua integridade, e na narração em segunda pessoa: o protagonista só pode saber de si por meio

12. Cidade onde se passa parte da trama e título de um romance de Joca Reiners Terron, publicado em 2003. Em ambos os contextos, a memória é comparada a uma curva de rio sujo, que, conforme o ditado popular, “só junta tranqueira”.
13. Entendemos esses três termos como oriundos do fantástico em sua acepção tradicional, caracterizada pela hesitação diante do sobrenatural no texto literário. Se o leitor, ou a personagem, toma uma decisão, sai do fantástico. Se é aceito o sobrenatural no texto sem hesitação, como na poesia lírica, temos a condição de alegórico. Se aceitamos que a realidade pode admitir os fenômenos sobrenaturais, o “sobrenatural explicado”, temos o estranho; se decidimos por novas leis da natureza que admitam o fenômeno, o “sobrenatural aceito”, temos o maravilhoso (TODOROV, 1975).

dos outros¹⁴. O esquecimento, ele mesmo uma forma de barbárie, é o mesmo que sustenta grandes contextos políticos em que a manutenção de poder determina a manutenção da vida. O mal e a morte perseguem personagens cujo estatuto meramente matável é prenunciado pela aparição de *pyhareryepypepyhare*, que contamina o laboratório nazista onde crianças são assassinadas em nome da ciência, o presídio onde são encarcerados os inimigos políticos do Estado brasileiro de exceção, o pantanal onde guerrilheiros são executados.

Dos três romances que apresentamos, aquele que propriamente encarna a permanência do realismo como mediação e representação de uma estrutura de sentimento ligada a um “mundo hostil” é *Enterre seus mortos* (2018), de Ana Paula Maia. A narrativa em terceira pessoa, de linguagem direta e contundente, conta a história de dois homens, Edgar Wilson e um padre excomungado, Tomás, que trabalham no resgate e no processamento de animais mortos nas estradas. A trama se passa em uma região abandonada, não nomeada, passível de ser, ao mesmo tempo, todo lugar e lugar nenhum, onde o bem e o mal não se distinguem. A brutalidade desse espaço se evidencia no encontro do corpo uma mulher enforcada, abandonada para perecer entre urubus, e na *via crucis* dos dois personagens para encontrar um destino para esse corpo – ao qual se acrescentará outro homem assassinado –, em um lugar onde não há presença da polícia, tampouco espaço nos Institutos Médicos Legais abarrotados de corpos anônimos, cujas partes são reaproveitadas e até vendidas.

- Talvez só os ossos ou tendões ainda sirvam para alguma coisa. Não dá para pagar muito. Se estivessem frescos... mas ainda assim, fica difícil. Nem todos os corpos podem ser reaproveitados. Tem alguns que já chegam podres aqui. Não tem como a gente manusear. Bem, esses cabelos valorizam a peça como um todo. Esse tipo é bastante requisitado. Veja isso aqui – o doutor abre as mechas do cabelo para mostrar as raízes. – Tem um bom comprimento, é liso e bem natural. Sem produtos químicos. Forneço para um fabricante de perucas. (MAIA, 2018, p. 113)

14. Esses narradores-testemunha contam ao personagem central suas histórias sombrias e as de outrem em segunda pessoa, o que configura igualmente uma dispersão da narração, aqui relacionada ao tema das identidades múltiplas ou indefiníveis e ao abandono da ideia de unidade e autenticidade do sujeito (HUTCHEON, 2004).

A trama linear é caracterizada pelas relações de causalidade e pela existência de uma totalidade, compreendida nos poucos dias em que se passa a história. A narrativa em terceira pessoa, por um narrador onisciente, resulta em relativa objetividade na focalização de um mundo-cão. A figura de Tomás, um padre impuro que cometera um homicídio no passado, sintetiza esse universo onde cidadãos são despedidos de dignidade, onde religiosos hipócritas acoçam prostitutas e travestis e onde a vida humana pode ter valor menor que a de um animal. A indistinção referencial desse não lugar manifesta a indistinção entre o bem e o mal e tem sentido mítico, tal como o título do romance, que provém de um intertexto bíblico¹⁵.

Nesse tipo de trabalho, quando se está tão perto da morte, a um passo atrás dela, é comum ao menos um mal-estar ou um espaço de espírito mais decadente. Em princípio, isso poderia ser um bom sinal. Para a maioria das pessoas, não perceber a presença do mal é um sinal de que está tudo bem. Para Edgar Wilson, é justamente o contrário. Não pressentir o mal não é sinônimo de que ele não existe ou desapareceu. São os opostos devidamente dosados que mantêm o sistema equilibrado e, assim, se o mal se ausentou, é provável que o bem também o tenha feito. (MAIA, 2018, p. 46)

Ao enterrar seus mortos, Edgar lhes restitui alguma humanidade e intenciona salvar a si mesmo. Afinal, esse homem que vive no encalço da morte deseja para si alguma espécie de salvação, nem que seja a de não ter seu corpo devorado por abutres. Assim, embora o mal tenha sentido ontológico, resultante da ausência de reflexão e autonomia entre membros de sociedades nas quais se naturalizou o extermínio (ARENDDT, 1999), aqui igualmente tem sentido transcendente ou mítico, passível de ser ultrapassado justamente pela morte, já que não se apresentam no horizonte saídas para tal estado de desumanização. O romance não nomeia um espaço específico, mas se identifica ao brasileiro tanto por empregar variantes linguísticas próprias¹⁶ como por representar uma realidade de abandono completo do poder público e suas instituições, comum a regiões periféricas e empobrecidas do País. Numa outra interpretação, o romance nos lança a interrogação dessa condição de barbárie como universal, inerente à condição humana no tempo presente.

15. Retirado do Evangelho segundo São Mateus, “Deixa que os mortos enterrem seus mortos” (8:22), o sentido original da citação seria de que os homens abandonassem o apego aos parentes e seguissem ao filho de Deus.

16. Basta observar construções como “– Seu Tião tá lá dentro, Edgar.” (MAIA, 2018, p. 54).

CONCLUSÃO

*Acontecer de eu ser gente.
E gente é outra alegria.
("Terra", Caetano Veloso)*

Ao refletir sobre a posição do narrador no romance contemporâneo de seu tempo, Adorno (2012) caracteriza-a pelo paradoxo de não ser mais possível narrar, embora o romance exija narração. Afinal, a barbárie desencadeada no interior de falsas civilizações foi decisiva para a produção de cultura, ela mesma passível de se tornar “um monumento da barbárie”, como afirma Walter Benjamin (1994c). Nesse contexto, Adorno (2009) afirma o papel questionador da crítica cultural, para que se consiga transcender o estado de sociedades reificadas e se afastar tanto de uma concepção puramente autônoma da arte quanto daquela conciliada com uma cultura de mercado. Enquanto se mantiver em estado de autocontemplação, a cultura erudita será um desserviço à emancipação humana e um elogio da dominação.

Os romances apresentados mostram como narrativas brasileiras contemporâneas podem representar conflitos que encerram uma dimensão social, histórica e política, em convivência com o desafio aos limites da representação ficcional. Afinal, se se deterioram a experiência como matéria ou a possibilidade de traçar uma vida contínua em si mesma, o romance responde pela desintegração de um tempo de barbárie, ao mesmo tempo em que não se furta a representá-lo. Como atividade especificamente e indissociavelmente humana, a literatura pode resistir a uma ordem na qual o poder simbólico corre o perene risco de se coadunar ao poder dos automatismos que servem à dominação.

Em chave mais feliz, acontece de sermos gente, e gente pode ser “outra alegria”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, T. *Indústria cultural e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 45-61.
- ADORNO, T. A posição do narrador no romance contemporâneo. In: ADORNO, T. *Notas de literatura I*. 2. ed. São Paulo: Editora 34; Duas Cidades, 2012. p. 55-63.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 19-52.
- AGAMBEN, G. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

- AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ARANTES, P. *Extinção*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ARENDRT, H. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDRT, H. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. v. I. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 197-221.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. v. I. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 114-119.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. v. I. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. p. 221-232.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para sair e entrar da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2015.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, A. Literatura e subdesenvolvimento. In: CANDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-196.
- CARVALHO, B. *O sol se põe em São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CARVALHO, Bernardo. Fiction as exception. *Luso-Brazilian Review*, Madison, v. 1, n. 47, p. 1-10, 2010.
- CARVALHO, B. *Simpatia pelo demônio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- FRIEDMAN, N. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, p. 166-182, mar./maio 2002.
- FRIGETTO, G. N. *Contradições do contemporâneo: a memória, o nacional e o universal em O sol se põe em São Paulo e Diário da queda*. 2016. 273 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- GAGNEBIN, J. M. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- GRÜN, Roberto. Construindo um lugar ao sol: os judeus no Brasil. In: FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2000. p. 353-381.
- HUTCHEON, L. *A poetics of postmodernism: history, theory fiction*. Digital edition. Taylor & Francis e-Library, 2004.
- JAMESON, F. Pós-modernidade e sociedade de consumo. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 12, p. 16-23, jun. 1985.
- JAMESON, F. *Documentos de cultura, documentos de barbarie: la narrativa como acto socialmente simbólico*. Madrid: Gráficas Rogar/ Fuenlabrada, 1989.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LAUB, Michel. *Diário da queda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- LEJEUNE, Ph. *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions Points, 1996.
- LUKÁCS, G. O romance como epopéia burguesa. In: LUKÁCS, G. *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. p. 193-243.
- MAIA, A. P. *Enterre seus mortos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- NOVAES, A. Crepúsculo de uma civilização. In: _____. *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 7-18.

- OLIVIERI-GODET, R. Figuras da violência urbana no romance brasileiro contemporâneo. In: SOUZA, L. S. de; NOVAES, C. C.; SEIDEL, R. H. *Figuras da violência moderna*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2010, p. 141-158.
- PELLEGRINI, T. Realismo: a persistência de um mundo hostil. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 11-36, 2009.
- RAMA, Á. *Transculturación narrativa en América Latina*. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 1984.
- TERRON, J. R. *Noite dentro da noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- VELOSO, C. *Velô*. Rio de Janeiro: Philip Records, 1984.
- WATT, I. *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- WILLIAMS, R. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- WOLFF, J. H. *Telquelismos latino-americanos: a teoria francesa no entrelugar dos trópicos*. 2001. 456 p. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- WOLFF, F. Quem é bárbaro? In: NOVAES, A. (Org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 19-43.

SOBRE A AUTORA

Gisele Novaes Frighetto é graduada em Letras e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (USP). É professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal de São Carlos (PPGLit/UFSCar). É bolsista de pós-doutoramento (PNPD/Capes) no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (PPGEL/ FCLAr/UNESP). Tem experiência na área de Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Sociologia da Cultura e Educação, com pesquisa nos seguintes temas: Estética da Barbárie, Narrativa da Memória, Literatura Brasileira Contemporânea, Romance Histórico, Minissérie Televisiva e Literatura de Entretenimento.

E-mail: giselefrighetto@gmail.com.

Recebido em 01 de julho de 2019 e aprovado em 23 de setembro de 2019.

A presença feminina na docência e nos palcos do Rio de Janeiro oitocentista

The female presence in the teaching and on the stages of Rio de Janeiro in nineteenth century

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p65-81>

PATRICIA AMORIM DE PAULA¹

RESUMO: Este estudo propõe um exame histórico-sociológico sobre o trabalho musical feminino nos anos 1808 a 1899 e sua contribuição para a formação das novas gerações de músicos e musicistas brasileiros. Para tanto, faz uso de pesquisa documental, tendo como fontes: jornais, biografias, dicionários e enciclopédias de música, obras literárias, cartas, obras de história da música e também do Brasil, entre outros documentos relevantes à temática. A questão que motiva esta análise é: por que a música ocupou lugar central na educação feminina oitocentista no Rio de Janeiro? A partir dela anuncia-se como o ensino de música passou a fazer parte do plano de estudos para uma educação feminina e como o trabalho das professoras estrangeiras e brasileiras de piano e de canto tornou-se fundamental para essa realização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação feminina; musicistas; século XIX.

ABSTRACT: This article presents a historical-sociological view about the musical work of women from 1808 to 1899 and its contribution to the formation of the next generations of Brazilian musicians. Our focus was documental research of different sources: newspapers, biographies, dictionaries and music encyclopedias, literary works, letters, works of Musical History and also Brazilian History, between other documents relevants to the theme. The

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

question that guides the analysis is: why music occupy such a central place in the education of women in Rio de Janeiro of the nineteenth century? From this question it is announced how music education becomes part of the study plan for a feminine education, as well the work of foreign and Brazilian piano and singing teachers became fundamental to this realization.

KEYWORDS: Women education; women musicians; XIX century.

INTRODUÇÃO

A constituição de grupos sociais artísticos brasileiros entre os anos 1808 e 1899 na província do Rio de Janeiro e as condições históricas nas quais se configuraram a formação e o trabalho na música, com a participação social de ambos os sexos, compõem um problema eminentemente sociológico, que carece sempre de reflexão. Este trabalho propõe um exame histórico-sociológico da participação feminina no cenário musical carioca do período e sua contribuição para a formação das novas gerações de músicos e musicistas a partir do século XIX.

A intensa atividade de educação musical, as programações de concertos e os serviços editoriais de música que demonstram os anúncios do *Jornal do Commercio*, bem como de outros periódicos no período pesquisado, são indicativos de uma ambiência favorável à circulação dessas mulheres musicistas, profissionais e amadoras. Sua atuação profissional se dava do ambiente doméstico das casas-grandes (com as aulas particulares) aos salões aristocráticos (nos saraus e nos bailes), nos concertos em teatros e clubes e em espaços sociais mais restritos, como os colégios. Esse tipo de atividade feminina indica ainda um expediente comum entre as mulheres que, de alguma maneira, precisavam garantir seu sustento, por uma necessidade imposta por sua origem social, ou pela condição de imigração ou por uma fatalidade qualquer – endividamento familiar, falência ou perda de um parente – que as teria feito perder seus bens originais.

É preciso dizer que a possibilidade de inscrição profissional feminina por meio do magistério e da música constituiu um avanço em seus modos de vida². Afinal, essas mulheres viviam numa sociedade de caráter patriarcal e estrutura estamental-escravista³,

2. Sempre que utilizarmos o termo *modos de vida*, estaremos nos referindo à cultura como um processo social geral de preenchimento completo da vida social, o qual se constrói com base na experiência. Trata-se de uma escolha teórica inspirada em Raymond Williams (2007, p. 2011).

3. Sobre a situação estamental-escravista do Brasil Império, ver as sínteses de Alexandro Henrique Paixão (2017, p. 23).

que negava os direitos às mulheres, sobretudo o direito ao trabalho às mulheres das camadas sociais média e alta.

Como instância de consagração, a historiografia musical escrita por homens pouco abordou essa temática. Nesse sentido, ao se interrogar sobre a história da participação social das musicistas no Brasil oitocentista, é preciso considerar todas e quaisquer pistas, indícios e vestígios que permitam acessá-las (GINZBURG, 2007).

Em busca desses vestígios, debruçamo-nos sobre algumas obras historiográficas que dão ênfase à presença feminina na história oficial. Referimo-nos aos trabalhos de Dalila Vasconcellos de Carvalho (2012), Emília Viotti da Costa (2007), Heleieth Saffioti (2013), Ina von Binzer (1994), Mary Del Priore (2008) e também à antologia de textos de viajantes estrangeiros sobre a condição feminina no contexto carioca oitocentista organizada por Miriam Moreira Leite (1984).

O uso de palavras-chave na análise sociológica do passado permite também dar ênfase ao vocabulário geral que uma dada sociedade compartilhava nas suas mais variadas áreas de reflexão e de experiência. É a porta de entrada para compreender os processos centrais da vida em comum num outro momento histórico. Trata-se de um método de investigação que se inspira nas análises de Raymond Williams (2007) sobre o contexto inglês, mas que foi reorientado para compreender como os processos sociais e históricos se constituíram no interior da cultura impressa do Brasil oitocentista.

A partir das palavras-chave “compositora”, “musicista”, “pianista” e “professora de piano”, desenvolvemos uma pesquisa documental no acervo do *Jornal do Commercio*, na qual encontramos 48 nomes de mulheres que se ocupavam da atividade de ensino de piano e de canto e 95 nomes de compositoras no mesmo período. Cabe lembrar que havia mais mulheres, para além das 48 referidas, contudo elas não se apresentavam com seus nomes verdadeiros ou artísticos, por isso não pudemos contabilizá-las. Todavia, ao registrar o trabalho e as obras daquelas que se apresentavam com nome, estaremos de alguma maneira nos remetendo ao modo de vida de um grupo de artistas mulheres como um todo.

Antes de iniciar a descrição e a análise desse grupo social específico, faremos uma breve síntese das mudanças atinentes à educação feminina e sua institucionalização pela via oficial e privada; à educação informal desempenhada por professoras estrangeiras; e à apropriação dos modos de vida europeus, a partir do momento em que a província do Rio de Janeiro se tornou Capital do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. O intuito será o de justificar a relevância do ensino de música,

de línguas estrangeiras e de humanidades como parte do plano de estudos de uma educação feminina, mas a ênfase será sobre a música.

BREVE BALANÇO DAS CONDIÇÕES DE VIDA DAS MULHERES OITOCENTISTAS NA PROVÍNCIA CARIOCA

A educação doméstica sediada no seio familiar foi a principal forma de instrução feminina até o século XIX, visto que as instituições de ensino, laicas ou leigas, públicas e privadas, eram ainda escassas e raras. Os saberes cultivados nessa educação caseira desempenhada especialmente pela figura materna, mas também por mestres ou mestras, religiosos ou não, atuantes nas residências, não iam muito além da leitura do livro de rezas, e também não era fomentado que escrevessem, pois poderiam fazer mau uso dessa arte; a conversação era um hábito estimulado, e recitar preces de cor, fazer cálculos de memória, coser e trocar receitas fazia parte de seus lazeres (LEITE, 1984).

Para um entendimento mais amplo dessa educação doméstica, é preciso compreender que a principal base da socialização feminina era a família. A família patriarcal, celebrada pela instituição do casamento, unia homem e mulher numa formação nuclear, atribuindo uma função específica a cada um: para o homem atribuía o papel de provedor, cujo trabalho era realizado fora do lar; para a mulher restava o papel de colaboradora com um comportamento submisso, e seu trabalho era prioritariamente no lar, em afazeres domésticos e na educação da prole, embora as mulheres pobres também realizassem atividades comerciais e de serviços em âmbito externo (SAFFIOTI, 2013).

Para a mulher, em geral, o peso dessa forma de socialização colaborou para a aceitação de sua posição subalterna, bem como para a crença na autoridade patriarcal por parte de todos os submetidos à autoridade familiar na ordem escravocrata. Trata-se do poder doméstico organizado com base numa estrutura patriarcal de dominação, conforme elaborou teoricamente Max Weber (WEBER, 1999).

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808 e a imediata abertura dos portos, algumas oportunidades de instrução laica para a mulher se tornaram possíveis, por meio da iniciativa de senhoras portuguesas e francesas que recebiam as moças em suas casas como pensionistas (SAFFIOTI, 2013). Debret (1816 apud LEITE, 1984, p. 70) faz referência a esses casos em seu relato:

Os dotes mais apreciados na sociedade são os da dança e do canto, porque permitem brilhar nas reuniões. Na alta sociedade exige-se também música, principalmente piano, bem como o conhecimento das línguas francesa e inglesa e de desenho. As moças aprendem com facilidade a traduzir e a escrever a língua francesa, mas encontram em geral certa timidez em falá-la.

Segundo Heleieth Saffioti (2013), embora tenham sido iniciativas isoladas, foi com a vinda dessas senhoras francesas, portuguesas e, posteriormente, alemãs que outras experiências educacionais foram proporcionadas à mulher brasileira. De fato, se pensarmos simplesmente na ampliação do conteúdo a ser ensinado, incorporando saberes artísticos, sobretudo musicais, e as línguas estrangeiras, fica evidente uma substantiva alteração nos modos de vida femininos. Contudo, algumas conquistas educacionais mais sistemáticas para o público feminino, a partir da criação de marcos regulatórios e de instituições, foram fundamentais para o princípio da construção de uma política pública educacional⁴.

Saffioti (2013, p. 281) destaca a seguinte organização do ensino a partir da segunda metade do século XIX no município da Corte:

[...] havia, em 1855, 17 escolas primárias para meninos e apenas nove para meninas; 909 alunos e 553 alunas frequentavam essas escolas. A rede particular de instrução mantinha, nesse mesmo ano, 97 estabelecimentos educacionais entre escolas e colégios, dos quais 51 se destinavam à população masculina e eram frequentados por 4.490 alunos e 46 ao sexo feminino, registrando-se a frequência de 2.864 alunas. Em 1861, a frequência às escolas oficiais de primeiro grau se elevava para 1.892 alunos contra 1.091 alunas. Quatro anos depois essa diferença sofria redução (1.860 alunos contra 1.530 alunas),

4. Apontamos resumidamente algumas medidas: a lei do governo imperial de 1823, que criou escolas primárias para meninas e meninos nas cidades e nas vilas mais densamente povoadas (COSTA, 2007, p. 507) e a primeira Constituição do Brasil independente, a Imperial de 1824, na qual fica prevista a instrução primária gratuita a todos os cidadãos (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2001, p. 15). No ensino secundário feminino, pela ausência de escolas públicas neste nível para esse público, a continuidade dos estudos se dava por meio de instituições particulares no País ou na Europa, o que excluía, desse modo, amplo contingente de mulheres; a instrução secundária privada envolvia altos custos para o público comum. Segundo o Almanaque Laemmert de 1863, a anuidade das escolas particulares variava entre 100\$000 e 500\$000 – preço equivalente, na época, à compra de um escravo e/ou de um piano. Quanto à inserção feminina nos cursos superiores no País, podemos dizer que foi uma conquista dos anos finais do século XIX. A inexistência de uma rede oficial de ensino secundário que abarcasse as moças era um forte impeditivo para o acesso a carreiras superiores possíveis na Corte, como direito e medicina.

mas seria nas escolas particulares que a quase igualdade numérica seria alcançada: 2.111 alunos do sexo masculino e 2.056 do sexo feminino. Este processo, por meio do qual a mulher acabaria por obter a paridade com o homem no ensino, entretanto, não se desenvolveu homogeneamente, registrando-se um retrocesso em 1866, quando 2.863 alunos frequentavam as escolas particulares contra 2.080 meninas.

Em momento posterior, Émile Allain (1886 apud LEITE, 1984, p. 80) apresenta os seguintes dados referentes à província do Rio de Janeiro:

O ensino primário particular está distribuído em estabelecimentos, dos quais a maior parte tem cursos de instrução secundária. O número deles, em 1884, era de 185, dos quais 27 subvencionados pelo Estado. Deste número 77 são para o sexo masculino, 53 para o sexo feminino e 55 mistos. Em 1883, foram frequentados por 10.064 alunos, 6.710 do sexo masculino e 3.354 do sexo feminino. A frequência média foi de 7.375. A municipalidade mantém também algumas escolas e o soberano, duas, a da quinta de São Cristovão e a da fazenda imperial de Santa Cruz.

Embora estejamos falando em conquistas pouco expressivas do ponto de vista numérico, sobretudo para a instrução primária, não podemos perder de vista que esse foi o princípio da construção de uma política pública educacional.

Os dados supracitados comprovam o quão significativo e necessário foi o papel das educadoras estrangeiras que atuavam de modo informal nas casas de famílias bem estabelecidas ou em suas próprias residências. Elas chegaram a locais em que as escolas oficiais ou particulares, laicas ou leigas, não tiveram condições de se estabelecer e atendiam, sobretudo, as meninas das camadas média e alta da zona rural, que tinham limitadas oportunidades educacionais nos raros internatos existentes no País ou na Europa.

É preciso mostrar para o leitor quais eram os conteúdos abordados nessa educação voltada ao público feminino tanto nas escolas quanto de maneira informal, em âmbito doméstico. Esse movimento será fundamental, pois fornecerá elementos para reflexão posterior sobre a questão: por que a música ocupou lugar central na educação feminina oitocentista no Rio de Janeiro?

Primeiro, vejamos o que diziam os viajantes estrangeiros, E. Belman (1825) e Charles Expilly (1853), respectivamente, sobre os conteúdos a serem aprendidos pelas moças brasileiras, para que fossem consideradas bem-educadas:

No Brasil, a moça bem educada, de boa formação (uma moça muito prendada) é aquela que com um pouco de música e de francês, sabe dançar um solo inglês, sabe bordar, fazer crochê e conhece a difícil arte de descascar, com gosto, uma laranja. (BEHLMAN apud LEITE, 1984, p. 71)

Hoje, ainda, a educação de uma brasileira está completa, desde que saiba ler e escrever correntemente, manejar o chicote, fazer doces e cantar acompanhando-se ao piano, num romance de Arnaud ou de Luíza Puget. Até agora as senhoras não tomaram da civilização senão a crinolina, o chá e a polca. (EXPILLY apud LEITE, 1984, p. 73)

Agora, vejamos os anúncios de época sobre as matérias necessárias para completar a educação de uma senhora. Apresentamos anúncios de colégios distintos, em momentos históricos diferentes, no entanto, situados no mesmo lugar. Primeiro, o Collegio de Santa Cecilia para meninas (1858); segundo, o Collegio União Infantil para meninas (1899)⁵.

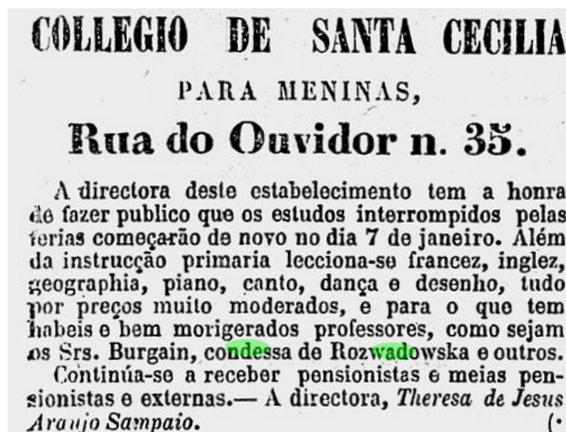


Figura 1 – Jornal Diário do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Edição 00002, 1858.

5. Estamos cientes da distância temporal e do correr dos acontecimentos que envolvem ambos os períodos nesses distintos colégios. Todavia, nosso intuito aqui é apenas evidenciar as permanências, o que perdurou como legado curricular nessa passagem do tempo.

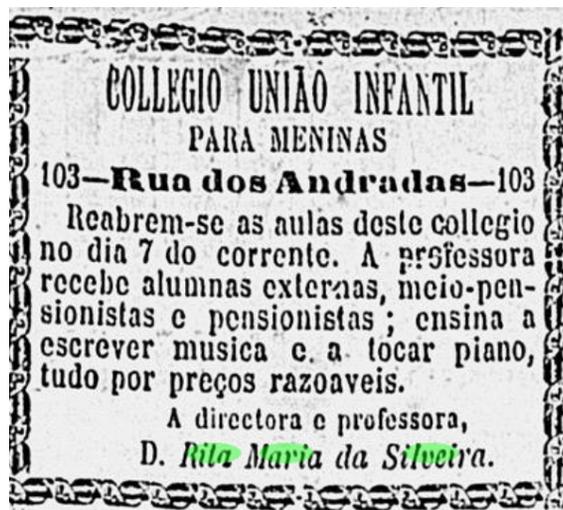


Figura 2 – Jornal O Paiz (Rio de Janeiro), Edição 05206, 1899

Por último, trazemos trechos das cartas de uma professora alemã de línguas estrangeiras (alemão, inglês e francês) e de piano e canto, cujo nome é Ina von Binzer. Ela relata sua rotina de trabalho num colégio para moças em 1882 e na fazenda de Madame Rameiro, respectivamente:

[...] desde anteontem estou contratada para um colégio daqui. Um colégio é um liceu de moças, com pensionato; tenho que lecionar quatro classes, iniciando as filhas deste país nos segredos das línguas alemã e inglesa; além disso darei inúmeras aulas de piano. [...] Com a melhor boa vontade não cheguei ainda a calcular o número das minhas alunas de música. Quando me sento ao piano pela manhã, às seis e meia, elas começam a aparecer de meia em meia hora, até as dez horas, como se fossem expelidas por um relógio automático. Agora, tenho tomado nota de uma a uma, e à força de muito trabalho e astúcia espero estabelecer um cálculo exato (BINZER, 1994, p. 81-82).

Aqui, as aulas são das sete às dez, depois vem o almoço quente, pelo qual Madame Rameiro nos faz esperar inutilmente até às dez e meia, de maneira que não posso mais sair, porque, logo após o último bocado, tenho de voltar às aulas. Prosseguimos até uma hora, quando temos então trinta minutos para o lanche; à uma e meia começam as aulas de piano que vão até às cinco, quando servem o jantar. Pergunto-lhe eu: quando

poderei passear antes das seis? Veja se consegue descobrir outra hora melhor. Eles querem engolir cultura às colheradas e nunca têm uma tarde livre, um dia desocupado, nem muito menos uma semana de férias durante todo o ano (BINZER, 1994, p. 31).

Os distintos documentos parcialmente transcritos sobre o período analisado apontam para os mesmos conteúdos curriculares previstos para a educação de uma senhora com boa formação, considerando um recorte temporal de 1825 a 1899, na província do Rio de Janeiro. O que interessa, ao frisar essas passagens, é que o ensino de piano e de canto era um tema central nessa sociedade, no que diz respeito às condições de vida das mulheres.

Outras oportunidades educacionais foram facultadas às mulheres; as Escolas Normais, por exemplo, lhes asseguravam a continuidade dos estudos e o acesso à profissão docente. Dain Borges (1992) nota que, em 1856, 15% dos cargos em escolas públicas eram ocupados por mulheres, e em 1890 a porcentagem subiu para 56% (COSTA, 2007, p. 505).

Esse fato merece a nossa atenção e reflexão; afinal, numa sociedade que praticamente negava o direito ao trabalho às mulheres das camadas sociais média e alta, paulatinamente, a partir da segunda metade do século XIX, o magistério passou a anunciar uma possibilidade de inscrição profissional feminina, com ampla adesão e progressivo estímulo social.

O fato é que foi se construindo uma espécie de vocação clérigo-leiga feminina no exercício do magistério, e ela era benéfica para o curso das mudanças que ora se delineavam, além de satisfatória para a conservação da ordem patriarcal e para a coesão social. A função feminina atribuída pelo casamento e pela maternidade não estaria ameaçada pelo exercício da docência como trabalho de um turno. A essa vocação clérigo-leiga estariam associadas: a forte influência religiosa católica que esteve presente em boa parte das instituições educativas voltadas ao público feminino; uma espécie de estímulo ao desapego material na profissão, em que questões ligadas ao salário, à carreira e às condições de trabalho podiam ficar em segundo plano; e, por último, “atributos ditos femininos”, como: paciência, minuciosidade, afetividade, doação, cuidado, sensibilidade e amor (LOURO, 2008, p. 450-454).

O que precisamos reter desse conjunto de informações que nutrem o fazer professoral feminino são os investimentos sociais a ele dispensados, o que mostra que a palavra-chave *professora* fazia parte do expediente comum carioca da segunda metade do século XIX. Outro dado que se soma a isso é que o Imperial Conservatório

de Música do Rio de Janeiro, fundado em 1848 por Francisco Manuel da Silva (1795-1865), desde o início de suas atividades esteve aberto ao público feminino, embora não tivesse nenhuma professora em seu quadro (CARVALHO, 2012). Logo, os espaços de profissionalização feminina garantidos pela oficialidade tinham como matérias principais: o magistério e a música. Chegamos a mais um indício de que ser *professora de música* também era uma palavra-chave da época.

Contudo, o debate sobre a profissionalização feminina e sobre o direito à educação que começou na segunda metade do século XIX se manteve forte. De certo modo, todo esse legado foi se construindo a partir da chegada da Corte portuguesa ao Brasil, com a maior vivência da cultura material experimentada por mulheres de países europeus, as transformações ocorridas nos modos de vida urbanos, a delimitação das vivências familiares e domésticas e o ambiente externo (a rua e os espaços públicos) – tudo isso, inspirado numa mentalidade burguesa (D’INCAO, 2008).

A maior delimitação dos espaços privados e públicos foi um marco do desenvolvimento das cidades e dos estilos de vida cortesão e burguês durante o século XIX. A maior disposição do espaço no interior da residência, garantindo mais privacidade e liberalidade das emoções, e a interiorização da vida doméstica se deram concomitantemente à abertura das casas mais refinadas aos momentos de divertimento público, porém restrito a um grupo social que partilhava de costumes em comum. Assim, as salas de visita e os salões – espaços intermediários entre o lar e a rua –, locais que sediavam os saraus noturnos, os jantares e as festas, como espaços de convívio social, arranjos diversos e negociação diplomática, abriram caminhos para que as mulheres, antes isoladas e privadas desse tipo de prazeres, pudessem então partilhar desses momentos, como também de outras vivências em ambientes externos ao lar – em cafés, bailes e teatros (D’INCAO, 2008).

As leituras em voz alta de trechos de poesia e romances, bem como as conversações sobre as notícias correntes, exigiam certo domínio da leitura e conhecimento literário. O canto acompanhado de piano ou harpa e também a execução de outros instrumentos usuais no período determinavam certo domínio de saberes musicais especializados. Podemos acrescentar a isso a conversação em língua estrangeira, como o francês, o inglês e o alemão, marcadores sociais de uma educação feminina refinada, capazes de impressionar e obter bons casamentos, dentro do bojo das exigências aplicadas às mulheres no período.

Estamos diante de uma nova função da mulher nessa sociedade, a partir da segunda metade do século XIX: “contribuir para o projeto familiar de mobilidade social

através de sua postura nos salões como anfitriãs e na vida cotidiana, em geral, como esposas modelares e boas mães” (D’INCAO, 2008, p. 229). A elaboração teórica feita por Maria Ângela D’Incao corrobora uma possível resposta para a questão: e por que a música ocupou lugar central na educação feminina oitocentista? Porque a educação feminina brasileira das camadas média e alta precisava ser equiparável à educação feminina europeia, para que as mulheres pudessem colaborar com o projeto familiar de mobilidade social, por meio de sua postura nos salões, nos saraus e nos bailes.

Com o crescente fluxo migratório que se seguiu, ao longo do século XIX, e o estímulo a relações conjugais não mestiças, essa educação lhes garantiria bons casamentos e alianças rentáveis no País – melhor ainda, casamentos com famílias de estrangeiros que vieram ao Brasil para investir na potência em construção; parece que temos aí uma boa hipótese para a presença musical tão marcante nessa educação. Além disso, formar as senhoras nacionais dentro dos padrões europeus de educação feminina se anunciava como um investimento premente para a formação de futuras gerações no País, ao passo que a presença de professoras estrangeiras no cumprimento dessa função era insuficiente e ineficaz, se pensada a longo prazo, em razão da instabilidade de seus vínculos na nação estrangeira.

A ATUAÇÃO MUSICAL FEMININA NA DOCÊNCIA E NOS PALCOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO FEMININA POR MEIO DO PIANO E DO CANTO

Os passos seguidos até aqui mostraram a relevância do ensino de música no plano de estudos de uma educação feminina. Agora veremos mais detidamente quem eram as artistas responsáveis por esta educação, o que faziam e como faziam. Para tanto, realizamos uma pesquisa no *Jornal do Commercio* (Rio de Janeiro) e em outros periódicos da época, conforme já anunciado.

As mulheres que encontramos nesta pesquisa eram contratadas não somente como professoras de piano e de canto (modo como se apresentavam nos anúncios), mas como professoras de línguas estrangeiras (francês, português, alemão e italiano), de humanidades (história, geografia, primeiras letras e desenho), de trabalhos de agulha (bordados) e também como governantas nas casas de boa reputação. Eram, em sua maioria, estrangeiras, mulheres idosas, de meia idade, viúvas ou jovens solteiras, recém-chegadas ao Brasil. Mas, a partir da segunda metade do século XIX, mulheres brasileiras passaram a desempenhar essa função. Geralmente,

ofereciam seus préstimos ou eram procuradas para atuar em colégios internos, em casas particulares ou em sua própria residência, e tinham como público alvo meninas das chamadas “boas famílias”. Essas artistas se comprometiam a oferecer todas as matérias necessárias para a educação de uma senhora da alta sociedade, tendo como referência os padrões europeus burgueses da época.⁶

Elas apresentavam seus anúncios de trabalho ou eram procuradas geralmente nas páginas destinadas aos anúncios diversos, tais como: venda, aluguel e recompensa pela captura de escravos fugidos, divulgação de serviços e produtos relacionados à saúde e à higiene, leilões diversos, serviços relacionados ao comércio de alimentos, serviços e produtos relacionados ao vestuário, aluguel de imóveis e de pessoas para trabalhos eventuais em residências e no comércio. A esse respeito, a professora de piano alemã, Ina von Binzer (1994, p. 67), fez um importante comentário: “[...] ando procurando no Jornal do Comércio o que me possa servir, entre os anúncios de pretos fugidos e vendas de escravos, que é onde também se pedem as professoras com imensa capacidade e inúmeras perfeições”.

Pela forma de apresentação dos anúncios, pelos seus enunciados, identificamos a presença de distinções entre essas mulheres. Enquanto algumas delas estavam associadas à figura de grandes mestres e músicos de alto prestígio de seu tempo (Achille Arnaud, Sigismund Thalberg, Gennaro Arnaud, Henrique Herz e Louis Moreau Gottschalk, Arthur Napoleão, Archangelo Fiorito, Isidoro Bevilacqua, por exemplo), possuíam um currículo que expressava uma formação canônica⁷ e apresentavam-se na cena pública em concertos nos teatros e nos salões, as outras eram tão somente professoras de piano anônimas, que se apresentavam pela escrita: “senhora”, “viúva”, “professora de piano” ou “mestra idosa”, cujos termos revelam muito pouco sobre sua identidade. Assim as hierarquias se organizavam entre as musicistas de maior prestígio e as musicistas corriqueiras.

6. *Jornal do Commercio*, Edição 00224, 1838; *Jornal do Commercio*, Edição 00296, 1852; *Jornal do Commercio*, Edição 00128, 8 de maio de 1860; *Jornal do Commercio*, Edição 00301, 1861; *Jornal do Commercio*, Edição 00183, 2 de julho de 1864.

7. A ideia de cânone musical, segundo William Weber (WEBER, W., 1999), é o que revela os preceitos mais básicos de como a música funciona como disciplina, ditando como o indivíduo aprende dentro deste campo, como ele internaliza certos padrões e como não pode transgredi-los. O autor destaca num processo de longa duração, do século XVI ao século XX, como interagem as quatro principais bases intelectuais do cânone: o ofício, o repertório, a crítica e a ideologia. A *performance* atuou na função de consagração de cânones, foi ela quem conferiu a chancela ao cânone, ao ponto que até um público menos versado pode reconhecer padrões da música de Haydn, Mozart, Beethoven e Brahms entre composições contemporâneas, por exemplo. Quando falamos de uma formação canônica, são esses os princípios considerados.

Embora fosse do interesse da maioria das professoras que pesquisamos filiar-se aos colégios para ministrar o ensino de piano e de canto, identificamos somente alguns nomes associados a instituições educacionais cujo público alvo era, em sua maioria, o feminino. São eles: Clara Freese Tiberghien (Diretora e Professora do Collegio das Laranjeiras para meninas), Claudina de Paula Menezes (Professora da 2.^a cadeira no Magisterio Publico Primario da freguezia de S. José para o sexo feminino), Condessa de Rozwadowska (Professora no Collegio de Santa Cecilia para meninas), Sophia Emery (Professora no Collegio da baroneza de Geslin), Candida Francisca de Andrade (Collegio Braga e Collegio Costa Pereira) e Rita Maria da Silveira (Diretora e Professora do Collegio União Infantil).

Theodolinda Gerly não esteve associada a uma iniciativa institucionalizada de ensino, porém, após ter concluído seu contrato com a companhia de Ópera Lírica instalada no Theatro Lyrico, organizou em sua residência um curso de música com método próprio, aprendido com o Professor P. Bona, do Conservatório de Milão. Ela se dedicou ao ensino de discípulas particulares e também às meninas pobres que desejassem aprender gratuitamente a tocar piano e cantar. Encontramos vários anúncios fazendo menção ao fato e, inclusive, informando que as aulas se davam simultaneamente para pagantes e não pagantes, o que já nos assinala a ausência de distinção no tratamento dado às suas alunas. Além disso, promovia anualmente concertos com suas discípulas e com artistas convidados. Tal iniciativa demonstra certamente um impacto público do seu trabalho, independentemente de ele estar vinculado a uma instituição. Temos duas matérias que fazem menção ao fato, e a última fala sobre um concerto dado com suas discípulas e artistas convidados, como uma forte evidência da eficácia de seu método perante o público ouvinte.⁸

Quanto aos métodos de ensino de piano e de canto, alguns anúncios demonstraram que as referências utilizadas eram europeias, ligadas à formação da professora (Método repentino de P. Bona, do Conservatório de Milão, utilizado por Theodolinda Gerly; e Método Maersch, utilizado por Rafaela Rozwadowska, por exemplo), incluindo métodos próprios. Outro ponto que chama a atenção é a propaganda sobre a rapidez com que as aprendizes desenvolveriam a técnica necessária para tocar piano e cantar, bem como para escrever música. Essa informação reitera a importância dessa formação para as senhoras, o lugar da música nessa sociedade,

8. *Correio Mercantil e Instructivo, Político, Universal*, 1858, Edição 00122; *Diario do Rio de Janeiro*, 9 de novembro de 1861, Edição 00306.

sobretudo da música que se podia fazer ao piano, e a acirrada concorrência ao posto de professora de piano. Soma-se a isso o fato de que elas acumulavam múltiplos trabalhos para garantir sua subsistência: eram professoras, intérpretes e compositoras.

O que movia o fazer artístico dessas mulheres não era o ideal romântico de artista e virtuose, mas a necessidade de sobrevivência. Sendo elas “bem-nascidas” ou não, no geral, era a instabilidade econômica de suas vidas que mobilizava seus trabalhos artísticos – é o que aponta a trajetória da Condessa Rafaela de Roswadowska, por exemplo.

A Condessa Rafaela de Roswadowska merece destaque, pois compôs a primeira ópera escrita por uma mulher no Brasil (*Dous Amores*, drama lírico em três atos, 1861). De origem polonesa, era esposa do Conde de Roswadowsky, cidadão brasileiro, ex-major do Estado Maior do nosso exército, residente no Rio de Janeiro (AZEVEDO, 1938). Além da ópera, localizamos cinco composições para piano e um hino de sua autoria. Entre os anúncios, havia também uma recorrente oferta de suas aulas de piano, de canto, de composição e de italiano e sua presença como concertista em importantes teatros cariocas de seu tempo, o que aponta uma necessidade, por parte dela, de ter uma boa remuneração, atuando em várias frentes. O anúncio a seguir demonstra a necessidade dessa artista de se destacar em relação às demais, ressaltando suas qualidades e seu nome.

LES MANES DE STRAUSS A RIO,
Grande valsa de bravura
COMPOSTA E DEDICADA A SUA DISTINCTA
DISCIPULA
A EXCELLENTISSIMA SENHORA
D. Candida de Bellegarde
PELA
Condessa de Rozwadowska.
Vende-se nas principaes livrarias e lojas de musica , e
igualmente a polka *Trete de Junho de 1857* da mesma so-
nhora.

A condessa de Rozwadowska lecciona
piano , canto e composição. O rapido
progresso musical das discipulas que
tem ensinado nesta côrte recommen-
dão-a aos pais de familia que quizerem
um effectivo e solido adiantamento ar-
tístico das discipulas que lhe contiarem.
Preços commodos , conforme as dis-
tancias. Recados (por escripto) na livraria de B. L. Gar-
nier, rua do Ouvidor n. 69 , e na sua residencia, rua do Cat-
tete n. 116.

Figura 3 – Jornal do Commercio, Edição 00172, 1857

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço deste trabalho consistiu em esculpir o esboço de um perfil feminino das musicistas descobertas entre os anúncios do *Jornal do Commercio*. A análise nele desenvolvida pretendeu interpretar alguns sinais de vida dessas mulheres, obscurecidos por um universo musical predominantemente masculino. Note-se que a prerrogativa da formação canônica que muitas delas compartilhavam está centrada no legado masculino. Entretanto, nessa perspectiva, Marcia Citron (CITRON, 1993) discute como o conjunto de expectativas autoimpostas se diferencia para homens e mulheres profissionais da música; geralmente, as mulheres estão menos presas aos padrões canônicos, mais liberadas para a escrita e a execução de gêneros intelectualmente menos ambiciosos e mais populares, o que se justifica nesse caso porque elas buscavam incessantemente sobreviver por meio da música e encontravam-se em relação desigual perante os homens.

Outro aspecto significativo é que a inscrição profissional dessas mulheres e o ensino de música por elas desempenhado promoveram algo para além da imagem dominante que se tinha da mulher carioca oitocentista. Pelo caminho analítico percorrido, vimos que: a promoção da escolarização, o contato com o mundo letrado, a presença do piano nas casas, a frequência nos teatros, nos bailes, nas lojas de música, propiciaram uma reconfiguração da sociedade, no sentido de conservar a base do patriarcado, mas também de expor as ambiguidades, as transgressões⁹ vividas pelas mulheres.

É preciso ter em vista ainda que a tradição e a demanda histórica são aspectos que movem continuamente o fazer artístico musical. Entretanto, como as mulheres musicistas encaram essa demanda histórica, se a tradição que as precede, e da qual se nutrem, permanece permeada pela figura do masculino? É uma questão do passado, mas que sobrevive no presente, e continuaremos refletindo sobre isso.

REFERÊNCIAS

ALMANAK LAEMMERT: Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1863, fundado por Eduardo von Laemmert, redigido por Carlos Guilherme Haring. Vigésimo Anno (segunda série XIV). Em casa dos Editores-Proprietarios Eduardo

9. Segundo Saffioti e Almeida (1995, p. 178), a transgressão pode referir-se “à construção de contrapoderes e de ressignificação de valores e vivências”.

- & Henrique Laemmert. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=313394x&pasta=ano%20186&pesq=>>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- AZEVEDO, L. H. C. *Escala, ritmo e melodia na música dos índios brasileiros*. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1938.
- BINZER, I. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed., rev. e bilíngue. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CARVALHO, D. V. *O gênero da música: a construção social da vocação*. São Paulo: Alameda, 2012.
- CITRON, M. J. *Gender and the musical canon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- COSTA, E. V. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.
- D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 223-240.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 143-275.
- LEITE, M. M. (Org.). *A condição feminina no Rio de Janeiro, século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros*. São Paulo: HUCITEC/Pró-Memória, 1984.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 446-468.
- OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo, SP: Xamã, 2001.
- PAIXÃO, A. H. *Leitores de tinta e papel: elementos constitutivos para o estudo do público literário no século XIX*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SAFFIOTI, H. I. B.; ALMEIDA, S. S. *Violência de gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.
- WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- WEBER, W. The history of musical canon. In: COOK, N.; EVERIST, M. *Rethinking music*. New York: Oxford University Press, 1999. p. 336-355.
- WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOBRE A AUTORA

Patrícia Amorim de Paula é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e

é Doutoranda em Educação (Universidade Estadual de Campinas) sob a orientação do Professor Doutor Alexandre Henrique Paixão. Tem experiência na área de sociologia da educação, sociologia da cultura, sociologia do trabalho artístico, história cultural e estudos de gênero, com pesquisa nos seguintes temas: formação de músicos, influência religiosa na formação musical, políticas culturais, formação e trabalho das musicistas no Rio de Janeiro oitocentista. É Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

E-mail: paulaapatricia1@hotmail.com.

Recebido em 01 de julho de 2019 e aprovado em 23 de setembro de 2019.

Elementos formativos do público de rock no Brasil na década de 1980: escrita, escuta e cosmopolitismo

Formative elements of public of Brazilian rock in the 1980s: writing, listening and Cosmopolitanism

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p83-92>

ÉRICA RIBEIRO MAGI¹

RESUMO: Proponho nesse artigo analisar uma camada específica do público de rock no Brasil dos anos 1980, não exatamente o seu consumidor anônimo de discos e de shows, mas aqueles jovens que pertenciam às cenas de rock de São Paulo e Rio de Janeiro, antes do sucesso comercial das bandas, e que puderam deixar registradas as suas ideias sobre a música em fanzines e na grande imprensa. Os seus textos expressam as experiências com a música brasileira, interesses culturais compartilhados e práticas construídas nas cenas por uma fração de jovens das classes alta e média das duas capitais.

PALAVRAS-CHAVES: Público; rock brasileiro nos anos 1980; estrutura de sentimento; escrita.

ABSTRACT: The article analyses a specific layer of rockers in Brazil in the 1980s, not precisely the anonymous consumer of albums and concerts. However, those young people who belonged to the rock scenes of São Paulo and Rio de Janeiro cities, and were able to register their ideas about music in fanzines and the major press. Their texts express the experiences with the Brazilian music, cultural interests and practices shared by a fraction of upper and middle classes of the two capitals.

KEYWORDS: Public; brazilian rock in the 1980s; structures of feeling; writing .

1. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, Brasil.

INTRODUÇÃO

O artigo pretende lançar luz sobre determinados elementos formativos do público de rock no Brasil da década de 1980. O que estou definindo como público de rock? Não apenas o consumidor anônimo de discos e shows, mas também aquele que escrevia sobre o gênero musical em fanzines e na grande imprensa de São Paulo e Rio de Janeiro. Não é um equívoco considerar jovens críticos como parte desse público porque se trata de um contexto no qual as relações entre jovens críticos e artistas de rock não eram distantes e mediadas por assessores de imprensa. Críticos e músicos, ainda se profissionalizando, frequentavam os mesmos espaços de shows, lojas de discos e ouviam determinadas rádios nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Pertenciam a uma turma de jovens que apreciavam rock, compravam discos importados, distribuíam cópias deles em fitas K7, encontravam-se para ouvi-los durante o dia e à noite iam para casas noturnas.

O conceito de cena musical, desenvolvido por Will Straw (2015, 2013) se aplica precisamente a esse contexto onde cenas de rock se desenvolveram, com suas especificidades, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Porto Alegre a partir do início dos anos 1980. Algumas dessas bandas e artistas lograram emergir para o grande público, consolidando espaços de produção fonográfica e de crítica jornalística para o rock brasileiro na indústria cultural, de modo que, das cenas de rock, emergiram músicos, jornalistas, músicos-jornalistas, fotógrafos, radialistas, ou seja, uma gama de profissionais relacionados à produção, difusão e crítica de rock.

É sobre essa camada do público de rock que o artigo se deterá: jovens críticos que publicaram textos na grande imprensa e em fanzines sobre as novas bandas brasileiras e o rock anglo-americano. A escrita era o meio para que os seus interesses culturais e valores sociais ganhassem forma para si mesmos, no veículo de comunicação e frente ao público leitor. Antes de serem críticos, eles eram consumidores de discos, shows, biografias de músicos, viagens para o exterior e de imprensa especializada internacional.

A dimensão do público é muito pouco explorada na área de estudos da música popular no Brasil, a qual engloba as diversas disciplinas das Ciências Humanas, por haver entre nós uma tradição importante de análise da canção, de seus elementos formais e de conteúdo; mais recentemente, têm surgido trabalhos que versam sobre as obras e trajetórias sociais dos artistas no campo artístico, o que vem nos proporcionando relevantes interpretações musicológicas e histórico-sociológicas da nossa

música popular, de seus músicos e formas de expressão artística. Contudo, por outro lado, há um baixo desenvolvimento de metodologias e de discussões teóricas sobre o público, sua origem social, formação cultural e educacional e suas maneiras de consumir música. Dentro desse baixo número de análises sobre o público, destaco a dissertação de mestrado de Hermano Vianna (1997) sobre o baile funk carioca, publicada originalmente em 1988; a tese de doutorado de Dmitri Cerboncini Fernandes (2010), em que se propõe, ao final, uma análise do público de pagode da cidade de São Paulo no início dos anos 2000; e um artigo recente escrito por Fernandes e Carolina Pulici (2016) sobre o público de casas noturnas paulistanas e cariocas de choro e de samba, em que foi aplicado um questionário a uma amostra de frequentadores para conhecer as dinâmicas sociais que contribuíram para a formação de seu gosto por samba e/ou choro. Assim, o foco dos referidos trabalhos é o consumidor que frequenta os espaços de difusão da música – baile funk na favela e casas de shows especializadas – no momento em que os fenômenos aconteciam.

A estratégia proposta aqui é abarcar uma camada do público de rock no Brasil dos anos 1980, que, além de amar e estar mergulhado no gênero musical, produzia textos sobre ele para fanzines e para os cadernos de cultura de São Paulo e Rio de Janeiro. São os textos que nos apresentarão os hábitos, práticas, interesses culturais e talvez um pouco da estrutura de sentimento de uma geração de jovens, moradores de centros urbanos, que devotou ao rock suas energias criativas e seu tempo.

Erich Auerbach (2007, p. 211-279), analisando o público da tragédia francesa do século XVII, coloca questões instigantes para se pensar de que maneira uma camada do público se formou, ou, em suas palavras, como ela se “*tornou um todo unificado e chegou a sua cultura característica?*” (p. 246). Partindo delas, considero que estou tratando de uma camada do público de rock no Brasil que expressa uma “cultura característica”, uma “cultura” que emerge publicamente pela escrita e expressa elementos sociais que conformam uma geração específica de consumidores e de artistas de rock.

A fim de melhor definir o que seria essa “cultura característica”, uso o conceito de estrutura de sentimento, elaborado por Raymond Williams em sua obra. O autor sugere que, “*por vezes, o aparecimento de nova estrutura de sentimento se relaciona melhor com a ascensão de uma classe (Inglaterra 1700-60); por outras, com a contradição, o rompimento ou mutação dentro de uma classe (Inglaterra, 1780 - 1830, ou 1890 - 1930)*” (WILLIAMS, 1979, p. 137). Essa é uma hipótese a ser investigada no artigo: a da emergência de uma fração das classes alta e média em São Paulo e no Rio de Janeiro trazendo uma estrutura de sentimento específica e quais elementos a distinguem

dentro de sua classe. Pode-se perguntar também como as práticas sociais dessa camada do público de rock se relaciona com a organização socioeconômica da sociedade brasileira durante a década de 1980.

O PÚBLICO DO ROCK BRASILEIRO NOS ANOS 1980 E A SUA CULTURA

É provável que um dos cerne da produção teórica do sociólogo Raymond Williams seja o entendimento de que a cultura é produto e produtora de modos de vida. Ela é um espaço de desenvolvimento da dominação da classe burguesa, como também o espaço da emergência de novas práticas sociais e de subjetividades que poderiam romper com o poder hegemônico. Reprodução e produção de práticas culturais por grupos sociais específicos devem ser pensados em conjunto e em relação à estrutura socioeconômica.

Os textos escritos para a imprensa e fanzines por uma camada do público de rock no Brasil são uma fonte interessante, assim como o são as canções das bandas e artistas. Canções e textos, pretensamente “imparciais”, partilhavam interesses culturais, experiências da classe alta e média e mantinham diálogos ambíguos com a tradição da música popular brasileira e da cultura do nacional popular. Em linhas gerais, o que se considera por “tradição da música popular brasileira” se consolidou nos anos 1960 e compreende um conjunto de linguagens musicais, formado pela Bossa Nova, a MPB e o Samba (NAPOLITANO, 2007). A partir desse momento, as outras linguagens nacionais teriam que lidar com essa tradição e seus membros; o rock brasileiro nos anos 1980 não foi uma exceção.

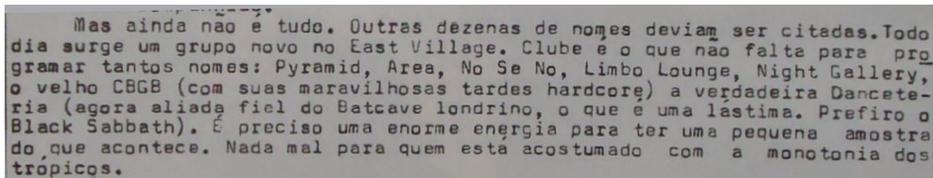
Toda a cena do rock constituiu-se a partir de grandes centros urbanos – especialmente Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre – e seus integrantes não precisavam imitar a postura de seus pares internacionais e cantar em inglês, ou atualizar tradições locais. Enfim, não precisavam ‘parecer’ modernos. Parafraseando Renato Ortiz, a modernidade já se tornara, para eles, efetivamente uma tradição.

Mas essa ‘tradição’ não se irradiava com facilidade desses centros urbanos e nem manteve o seu predomínio. Por isso, o rock experimentaria sua decadência já a partir da segunda metade da década, sobrepujado por mais um ciclo de revigoramento do romantismo e, imediatamente depois, pela explosão da música sertaneja. (VICENTE, 2014, p. 122).

É fato que os músicos não se sentiam impelidos a atualizarem as “tradições locais” de rock, pois não existia “tradição” alguma a ser seguida ou superada na perspectiva deles. Nenhuma “linhagem” de rock produzida no país entre os anos 1950 e 1970 se consagrou enquanto “tradição”. Provavelmente porque não encontraram agentes sociais inseridos em instâncias de legitimação que trabalhassem, conscientemente ou não, em torno desse objetivo, algo bastante diferente do ocorrido com o samba e a MPB. Raymond Williams (2011) considera que cada geração ou círculo de artistas se relaciona com o passado de maneira seletiva. Alguns pontos desse passado interessam e correspondem a determinados interesses culturais e de classe, enquanto outros não merecem ser lembrados no presente. Por ora, posso dizer que a MPB e o samba, sobretudo, representavam o “passado” que interessava à geração de rock dos anos 1980, tanto no intuito de rompimento quanto no de aproximação.

Eduardo Vicente arremata o argumento considerando o “rápido esgotamento do rock dos anos 80 também como um reflexo desse seu caráter excessivamente urbano e cosmopolita” (p. 122, 2014). Quais são os interesses culturais e experiências que formam essa camada do público de rock que se expressou pelos seus textos? Um dos primeiros textos que chamaram a minha atenção durante a pesquisa foi o “Post-Neo-Noise-York”, escrito pelo então jovem antropólogo em formação Hermano Vianna (1960-), em 1984, para o fanzine SPALT (São Paulo Alternativo). Hermano é irmão de Herbert Vianna, o vocalista da banda “Os Paralamas do Sucesso”, surgida no Rio de Janeiro no ano de 1982. O SPALT foi uma ideia dos proprietários da loja de discos paulistana Wop Bop, Rene Ferri e Antonio Albuquerque, e o objetivo era falar sobre a cena de rock que estava se desenvolvendo em São Paulo, a história do rock nos EUA e na Inglaterra.

Vamos a um trechinho do texto, de título um tanto complicado para se pronunciar, de Hermano Vianna:

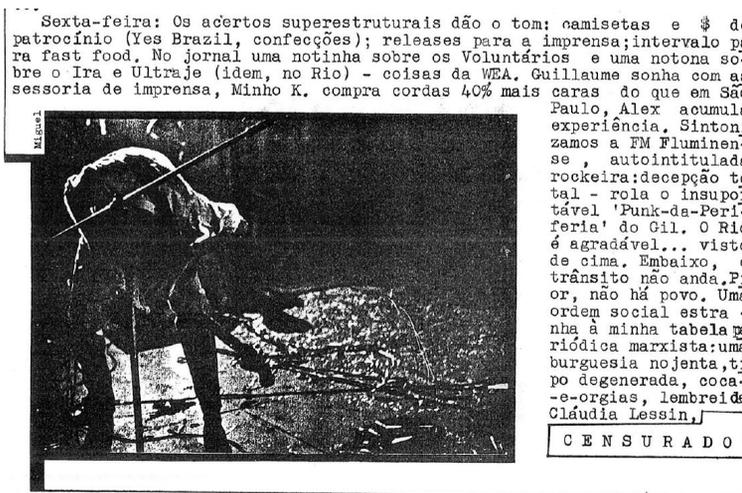


Mas ainda não é tudo. Outras dezenas de nomes deviam ser citadas. Todo dia surge um grupo novo no East Village. Clube é o que não falta para programar tantos nomes: Pyramid, Area, No Se No, Limbo Lounge, Night Gallery, o velho CBGB (com suas maravilhosas tardes hardcore) a verdadeira Danceteria (agora aliada fiel do Batcave londrino, o que é uma lastima. Prefiro o Black Sabbath). É preciso uma enorme energia para ter uma pequena amostra do que acontece. Nada mal para quem está acostumado com a monotonia dos trópicos.

Fonte: VIANNA, Hermano. “Post-Neo-Noise-York”. Fanzine SPALT, número 08, novembro de 1984, p. 22.

Post-Neo-Noise-York apresenta para o pequeníssimo círculo de leitores do SPALT as experiências de Hermano Vianna percorrendo as casas noturnas de Nova York, onde bandas e artistas novos se apresentavam, no início dos anos 1980. Para ele, era o que havia de mais moderno e de novidade acontecendo no mundo. Nota-se a sua angústia, acostumado a viver na “monotonia dos trópicos”, em face da efervescência artística encontrada em Nova York. Narrativas como essa, angustiadas, em busca de uma vida cosmopolita e *up-to-date*, e debochadas com o sentimento de isolamento vivido no país, eram constantes nos textos escritos por essa camada do público de rock no Brasil.

Ao mesmo tempo em que era possível ler no SPALT sobre o East Village, de Nova York, e ficar imaginando o que seria o East Village em cores e movimento, também se podia ler sobre a movimentação da cena do rock paulista, num momento em que as bandas estavam tentando uma carreira no mainstream: assinar um contrato com uma grande gravadora, lançar um disco e alcançar o sucesso. O trecho a seguir é uma reportagem assinada por Alex Antunes (1959-), então estudante de Cinema da ECA – USP, vocalista e letrista da banda “Akira S & As Garotas que Erraram”, sobre a modesta tour das iniciantes bandas “Voluntários da Pátria”, “IRA!” e “Ultraje a Rigor” em fins de 1983 no Rio de Janeiro, onde se apresentaram em espaços, também modestos, dedicados ao rock na cidade – o Circo Voador e Morro da Urca.



Fonte: ANTUNES, Alex. *Voluntários da Pátria on tour. Fanzine SPALT, número 05, Outubro de 1983, p. 09.*

“IRA!” e “Ultraje a Rigor” haviam acabado de lançar o disco de estreia, um compacto simples, pela gravadora Warner (WEA). A “Voluntários da Pátria” havia lançado o primeiro disco, um LP, pelo selo de gravação da loja de discos Baratos Afins. Em suma, eram bandas em absoluto início de carreira fonográfica, inexperientes na rotina de trabalho e não sabendo – nem mesmo a gravadora sabia – se dariam em “algo”. Ir ao Rio de Janeiro se apresentar significava a possibilidade de alcançar o sucesso, adentrando a cidade sede das grandes gravadoras e da Rede Globo, deixando o isolamento midiático e a modéstia dos estúdios de gravação de São Paulo.

A narrativa de Alex Antunes sobre essa tour é interessante porque ela fala sobre experiências cotidianas dos músicos – receber uma nota no jornal, conseguir um patrocínio, comprar cordas para o instrumento, ouvir uma nova rádio. Ademais, o autor não esconde a sua decepção com a rádio Fluminense-FM, uma das poucas que tocavam rock nacional e internacional na cidade; e, aspecto muito interessante, não tem constrangimento em criticar a canção “Punk da Periferia” de Gilberto Gil que ouvira na rádio. A Fluminense-FM era uma rádio de equipamentos precários e suas ondas chegavam apenas ao Rio e a Niterói, sua sede. Portanto, vir para o Rio representava de fato conhecer outra cena de rock.

Dois anos depois, Alex Antunes estava trabalhando como jornalista na *Revista Bizz*, uma publicação da Editora Abril cujo primeiro número é de janeiro de 1985, que tinha como objetivo cobrir o rock brasileiro e internacional. Não foi a primeira revista voltada para a cultura pop ou cultura jovem do Brasil, ao contrário; tivemos nos anos 1950 a *Revista do Rock* e na década de 1970 a *Revista Pop*. A *Bizz*, diferente das citadas, teve uma longa vida no mercado editorial, o seu título esteve nas bancas até 2007. Como vimos pelos dados do NOPEM, as vendas de discos de rock começaram a crescer a partir de 1983; concomitantemente, começa-se a pensar em um grande festival de rock a ser feito no Rio de Janeiro, pelo empresário Roberto Medina. É o famoso e atual *Rock in Rio*, que criou para si a “cidade do rock” em Jacarepaguá, proporcionando dez dias de shows internacionais e nacionais durante o mês de janeiro de 1985.

Até agora, tratei apenas de dois textos de uma publicação restrita, o SPALT, que teria tido dois anos de existência. Contudo, a grande imprensa também era um meio para essa camada do público do rock no Brasil se colocar por meio de seus textos. Ainda que esses pudessem passar por um crivo interno, jovens críticos puderam expressar ali experiências coletivas com a música e com o isolamento econômico e cultural do Brasil em relação aos países centrais. Pepe Escobar (1954 -), formado em jornalismo pela ECA-USP, foi um desses críticos que certamente conseguiram

colocar em foco um modo de vida determinado, a dos jovens da classe alta e média educados formalmente, para quem a tradição da música popular brasileira não era tão absoluta e nem tão suficiente. Segue um trecho curto de Pepe Escobar escrevendo no Caderno Ilustrada, da Folha de São Paulo:

WEA, último aviso: se vocês não soltarem neste país o último Lp de Echo and the Bunnymen, e os únicos e sublimes dos Smiths e Aztec Camera (via selo Sire, americano, lembrem-se), vai cair uma bomba no Jardim Botânico.

Fonte: ESCOBAR, Pepe. “Kid faz tic tic sem pudor”. *Jornal Folha de São Paulo*, 22 de Julho de 1984, p. 57.

Vemos a gravadora WEA “sendo ameaçada” no jornal por não lançar no Brasil os discos das bandas inglesas “The Smiths” e “Echo and the Bunnymen”, contemporâneas de “Ultraje a Rigor”, “Ira!”, “Titãs”, “Legião Urbana” etc., obrigando aqueles que as conhecem a importarem os discos. Vemos um jornalista agindo na qualidade de um fã anônimo, angustiado, esperando pelo disco ou show do seu ídolo em um país distante dos centros que lhe interessam de perto. No fundo, ele é fã e crítico juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O público da música popular no Brasil continua sendo muito pouco conhecido no campo de estudos da música, talvez porque o estudo da canção desperte mais atenção e entusiasmo. Tentando fugir dessa sedução operada pela canção, o artigo buscou apresentar, de forma exploratória, textos (e não letras de músicas...) escritos por uma parcela do público de rock no Brasil, a fim de compreender os elementos característicos da cultura e da estrutura de sentimento ali partilhadas e produzidas pelos sujeitos. A ambição por ser cosmopolita, a defesa sem constrangimentos e com ímpeto do rock e de sua relevância artística, a tentativa de ser mais crítico em relação à tradição da música popular brasileira e o sentimento de isolamento expresso por esse público, evidenciado pelas vendagens modestas de discos de rock no Brasil, são os elementos formativos

percebidos nesse segmento, que se expressou publicando textos na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro, e operou coletivamente, junto com as bandas e artistas, para a consolidação de espaços de produção fonográfica e de crítica na indústria cultural no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AUERBACH, Erich. *Ensaio de Literatura Ocidental: Filologia e Crítica*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007.
- FERNANDES, Dimitri Cerboncini. *A Inteligência da Música Popular: A “autenticidade” no samba e no choro*. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, FFLCH, USP, São Paulo, 2010.
- FERNANDES, Dimitri Cerboncini; PULICI, Carolina. Gosto musical e pertencimento social: O caso do samba e do choro no Rio de Janeiro e em São Paulo. *Tempo Social*, 28(2), 131-160, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2016.109800>>.
- GROPOO, Luis Antonio. *O rock e a Formação do Mercado de consumo cultural juvenil*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH, Unicamp, Campinas, 1996.
- STRAW, Will. Communities and scenes in popular music. In: GELDER, Ken; THORNTON, Sarah (Org.). *The Subculture reader*. Londres: Routledge, 1997.
- _____. Cenas Culturais e as Consequências Imprevistas das Políticas Públicas. In: SÁ, Simone Pereira de; JANOTTI JR., Jeder (Org.). *Cenas Musicais*. 1. ed. São Paulo: Editora Anadarco, 2013.
- MAGI, Érica Ribeiro. *Metrópoles em Cenas: O rock em São Paulo e no Rio de Janeiro nos anos 1980*. Tese de doutorado em Sociologia. FFLCH – USP, São Paulo, 2016.
- MAGI, Érica Ribeiro. *Rock and Roll é o nosso trabalho: a Legião Urbana do underground ao mainstream*. 1. ed. São Paulo: Alameda/FAPESP, 2013.
- NAPOLITANO, Marcos. *A síncope das idéias: a questão da tradição na música popular brasileira*. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.
- VIANNA, Hermano. *O Mundo Funk Carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- VICENTE, Eduardo. *Da Vitrola ao Ipod: uma história da indústria fonográfica no Brasil*. São Paulo: Alameda Editorial, 2014.
- WILLIAMS, Raymond. *The Long Revolution*. Cardigan: Parthian, 2011.
- _____. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *A Política e as Letras: entrevistas da New Left Review*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

FONTES

- SPALT - *São Paulo Alternativo*. Fanzine editado por Fernanda Pacheco. São Paulo - SP. 1983-1984.
- NOPEM - *Nelson Oliveira Pesquisas de Mercado*. 1965-1999. Disponível em: <https://www.academia.edu/28651800/Listagens_Nopem_1965_1999.pdf>.
- Jornal *Folha de São Paulo* (1980 – 1989).

SOBRE A AUTORA

Érica Magi é graduada em Ciências Sociais (Universidade Estadual Paulista, campus de Marília), tem Mestrado em Ciências Sociais (Universidade Estadual Paulista, campus de Marília) e Doutorado em Sociologia (Universidade de São Paulo). É professora substituta de Sociologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Tem experiência na área de Sociologia da Cultura, Sociologia da Educação e Teoria Sociológica Contemporânea, com pesquisa nos seguintes temas: música popular, indústria cultural, rock brasileiro, cenas musicais. É autora do livro *Rock and Roll é o nosso trabalho: a Legião Urbana do Underground ao Mainstream* (Alameda Editorial/FAPESP, 2013) e organizadora da coletânea *Diálogos Interdisciplinares sobre a Música Brasileira* (Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, no prelo).
E-mail: ericamagi@usp.br.

Recebido em 01 de julho de 2019 e aprovado em 23 de setembro de 2019.

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada a partir do proibidão

“Flush out the arsenal!”: the structure of feeling in the war of factions analyzed from funk proibidão

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p93-110>

LUIZ EDUARDO LOPES SILVA¹

RESUMO: O presente artigo analisa a *estrutura de sentimento* da guerra de facções, representada no gênero musical denominado *funk proibidão*, objeto deste estudo. O *funk proibidão* produzido na periferia de São Luís, no estado do Maranhão, segue a linha dos *funks* que abordam as *experiências* das primeiras instituições de *autorregulação* e *autodeterminação* do crime surgidas nos estados do Rio de Janeiro (em fins dos anos 1970) e de São Paulo (no início da década de 1990). Respectivamente, CV e PCC. Diante da análise das letras dos proibidões catalogados na pesquisa, concluiu-se que a materialidade do *funk de facção* é a base constituinte de uma forma concreta de socialização de *experiências* de uma fração da juventude periférica (sujeita a políticas estatais de encarceramento e extermínio), que vê no crime sua única possibilidade de ascensão social, agora organizada a partir de uma articulação inédita cadeia-favela.

PALAVRAS-CHAVE: Williams; proibidão; facção; guerra.

ABSTRACT: The present article analyzes the structure of feeling from the war of factions represented in the musical gender called funk proibidão, that's our subject of study. The Brazilian funk proibidão produced on São Luís' outskirts, in the state of Maranhão, follows the line of funks which talks about experiences of the first institutions of self-regulation and self-determination of crime that have arisen in the states of Rio de Janeiro (in the late

1. Universidade Federal do Maranhão, Pinheiro, MA, Brasil.

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada...

1970's) and of São Paulo (in the early 1990's). CV (Red Command) and PCC (First Capital Command), respectively. Given the analysis of proibidões lyrics catalogued in the research, we concluded that funk of faction materiality is the constituent basis of a concrete form of socialization of experiences from a part of the young people who live on the outskirts (subject to government policy of incarceration and extermination), whom had seen in crime their unique chance of upward mobility, nowadays organized from a unprecedented articulation between jail and slum.

KEYWORDS: Williams; *funk* proibidão; war of factions.

1. INTRODUÇÃO: NOÇÕES PRELIMINARES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tema do presente trabalho é entender a *estrutura de sentimento*² no interior da guerra de facções representada no gênero musical denominado *funk proibidão*, nosso objeto de estudo. O *funk proibidão* produzido na periferia de São Luís, no Estado do Maranhão, segue a linha dos *funks* que abordam as *experiências* das organizações pioneiras surgidas nos estados do Rio de Janeiro (em fins dos anos 1970) e de São Paulo (início da década de 1990), quando, a partir de uma luta de classes renhida no cárcere, surgem as primeiras instituições de *autorregulação* e *autodeterminação* no *mundo do crime*, respectivamente, Comando Vermelho (CV) e Primeiro Comando da Capital (PCC).

Definimos *facções* como instituições de *autorregulação* e *autodeterminação* no mundo do crime, a partir de uma leitura de conjunto da ampla literatura acumulada sobre esse universo (BIONDI, 2018; FELTRAN, 2018; LESSING, 2008; MANSO; DIAS, 2018; MARQUES, 2010; MATTOS, 2016, dentre outros). A nosso ver, processos metodológicos diversos demonstram que as facções são agentes estabilizadores no complexo unitário cadeia-favela, pois funcionam como mediadoras de conflitos nessa rede de sociabilidade, especialmente entre os indivíduos diretamente vinculados ao *mundo do crime*, mas não somente. Compostas em suas bases, majoritariamente, por jovens pobres periféricos, as *facções*, como instituição dessa fração de classe, encarnam um programa político de luta contra o Estado, articulado a partir da prisão, e enxergam como legítima e desejável a ascensão social pelo crime. Dentre diversas funções desse tipo de *instituição*, a autorregulação se dá mediante a

2. “‘Estrutura de sentimento’ é, como se sabe, o termo que Williams cunhou para descrever como nossas práticas sociais e hábitos mentais se coordenam com as formas de produção e de organização socioeconômica que as estruturam em termos do sentido que consignamos à experiência do vivido” (CEVASCO, 2001, p. 97).

vigilância para que os contratos firmados entre parceiros numa empreitada criminal sejam cumpridos, o que inaugura novas formas de sociabilidade e compõe um novo padrão ético-político, baseado na autodeterminação que reivindica um modelo de “proceder” na vida do crime. Facções rivais, estupradores, delatores, dentre outros execráveis, são considerados inimigos, por representarem, de alguma forma, a negação radical a esses parâmetros autoestabelecidos por essas instituições³.

As facções exercem para dentro de suas redes o papel de *autorregulação* e *autodeterminação*, ao mesmo tempo que para fora, isto é, para aqueles que se opõem aos seus parâmetros autoestabelecidos (inimigos, policiais, delatores, etc.), elas impõem a guerra. Essa instituição está fundada na urgência da guerra desde o seu nascimento, e por isso essa é uma face decisiva da constituição do seu ser e do seu *modus operandi*. Assim, nesse universo, as representações em torno da paz e da guerra estão intimamente articuladas. Na estrutura de sentimento das facções, plasmada no proibidão, a paz é alcançada como resultado da guerra contínua que as facções travam contra aqueles considerados execráveis.

Considerando a nossa posição teórica a seguir, temos em conta a hipótese de que, representando em suas letras o cotidiano desses sujeitos, a materialidade do *funk de facção* é a base constituinte de uma forma concreta de socialização de *experiências* dessa juventude periférica (sujeita a políticas estatais de encarceramento e extermínio), que luta por ascensão social, instrumentalizando-se e conectando-se, através de processos violentos, à gestão de mercados ilegais. Nesse passo, o proibidão captura numa forma estética a *estrutura de sentimento* (WILLIAMS, 1979, 2013) da luta desses sujeitos sociais que se organizam a partir de uma conexão inédita entre a cadeia e a favela. Essa juventude periférica impulsionada pelo encarceramento massivo presente desde o início dos anos 1990, pôde, ao vivenciar situações de opressão extrema nas cadeias, perceber a si mesma como classe e, desde então, passou a se objetivar sob a forma organizativa daquilo que ficou popularmente conhecido como *facção*. Essa instituição forjada em anos de massacres carcerários toma para si a ascensão social pelo crime, parte indispensável de seu programa político. O proibidão deu “forma semântica” à experiência vivida nesse decurso; afinal,

3. Isso não significa dizer que os chamados “Comandos Cariocas”: CV, Amigos dos Amigos (A.D.A) e Terceiro Comando Puro (TCP) se organizem de maneira idêntica ao PCC. No Rio de Janeiro a estrutura organizativa da facção funciona colada na estrutura do tráfico; o mesmo não acontece em São Paulo com o PCC. Para uma reflexão entre aproximações e diferenças do comércio varejista de drogas do Rio de Janeiro e São Paulo, ver Hirata e Grillo (2017).

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada...

a “emergência de uma nova estrutura de sentimento pode ser mais bem relacionada ao surgimento de uma classe” (WILLIAMS, 2013, p. 155). O proibidão, dessa maneira, se constitui como veículo de socialização de *experiências* dessas organizações coletivas, que no *mundo do crime* (FELTRAN, 2011) representam a encarnação de “tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (THOMPSON, 1987, p. 10) dessa fração de classe.

À luz desse quadro teórico, nos debruçaremos sobre o *corpus* do objeto – a análise dos *proibidões*, especialmente das letras – a partir dos fundamentos teórico-metodológicos indicados. No curso desta pesquisa, que vem se desenvolvendo há mais de 2 anos⁴, elegemos 120 *funks* que estão catalogados em fichas. Suas letras foram transcritas, e foram catalogadas também diversas informações, como: data de publicação, número de visualizações, informações relevantes sobre o MC⁵, facções tematizadas, temas abordados, etc. Todos esses dados ainda estão sendo tabulados e analisados, e deles aqui apresentaremos um entendimento provisório, mas já resultado de uma caminhada substancial.

Os proibidões catalogados são, em sua maioria esmagadora, produzidos pelas facções que atuam no Maranhão, principalmente o Bonde dos 40 e o Primeiro Comando do Maranhão (PCM), foco central da pesquisa. Há também muitos proibidões do Rio de Janeiro, por percebermos que as organizações cariocas, especialmente CV e A.D.A. (Amigos dos Amigos), bem como seus respectivos proibidões, exercem influência direta sobre as facções maranhenses. Contudo, foram também catalogados *funks* de todas as 5 regiões do país (totalizando 13 estados), que serão analisados para entendermos o lugar do Maranhão nesse complexo cenário nacional.

Para elegermos os 120 proibidões catalogados, mais de mil foram escutados e analisados ao longo de quase 3 anos. Utilizamos um critério primeiramente qualitativo: foram escolhidos aqueles cujas letras nos pareceram mais ricas do ponto de vista estético e documental⁶; também foram levados em conta os MC de maior destaque e seus respectivos *funks*, a maioria de alcance apenas local, mas alguns

4. Pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, em nível de Doutorado, sob orientação do Professor Dr. Ronaldo Rosas Reis.

5. A sigla MC (Mestre de Cerimônias) se refere àquele artista que canta *funk* ou *rap*.

6. Há uma face documental do *proibidão* muito cara aos historiadores. Esse caráter documental ocupa uma posição importante na pesquisa que está em curso, pois um dos objetivos dela é analisar a história das facções maranhenses utilizando o proibidão como fonte. A ausência de pesquisas de fôlego, historiográficas ou sociológicas, sobre as facções maranhenses torna essa tarefa bastante difícil, ao mesmo tempo em que eleva a importância do trato cuidadoso desse rico material.

com forte repercussão nacional. Utilizamos especialmente a plataforma do YouTube como fonte de pesquisa e catalogação dos *funks*.

2. O PROIBIDÃO COMO FORMA SEMÂNTICA DA JUVENTUDE PERIFÉRICA FACCIÓNADA

O *hip-hop*, gênero musical que dá, em parte, origem ao *funk*, surge primeiramente em solo norte-americano, mas sua origem pode ser rastreada na Jamaica, “pelo processamento em estúdios de gravações de *rhythm and blues* afro norte-americano” (PALOMBINI, 2013b, p. 141). O *funk* no Brasil foi ressignificado de diferentes formas ao longo do tempo e se difundiu exponencialmente, sendo consumido principalmente (mas não exclusivamente) nos subúrbios e nas favelas pelo Brasil afora. Não tardou para o *funk* atrair para si olhares criminalizantes de diversos setores da sociedade. A sugestão legislativa de número 17/2017, que tentou criminalizar o *funk*, é apenas mais uma das diversas investidas repressivas por parte do Estado e de setores hegemônicos contra a produção cultural ligada à diáspora negra e da periferia.

Renovadas política e sonoramente com as invenções do disco *long-play* e de toda uma complexidade tecnológica, as culturas negras transformam-se em *hip-hop* em solo estadunidense e se espalham criativamente pelo mundo, inclusive no Brasil. Por canais informais de comunicação, o *hip-hop* é desvinculado do seu local de origem histórica chegando a diferentes territórios do globo com realidades parecidas. Locais que possuem como pano de fundo experiências urbanas marcadas por formas similares, mas não idênticas, de racismo, pobreza e segregação espacial [...] Nos subúrbios e nas favelas da cidade do Rio de Janeiro, o *hip-hop* da Flórida recebe o nome de *funk*. (LOPES; FACINA, 2012, p. 194)

Há, entretanto, diversas subdivisões no *funk*, dentre as quais está o *proibidão*, que, por sua vez, se desdobra em duas categorias:

As categorias “proibido” e “proibidão” são frequentemente acionadas para fazer referência aos funks que abordam a temática da sexualidade de forma explícita – funk putaria – ou aos que produzem narrativas sobre o universo da criminalidade, tangenciando o cotidiano e as sociabilidades ligadas à noção de bandido. (NOVAES, 2016, p. 11)

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada...

Assim, o termo *proibidão* carrega esse duplo significado, “de fato, na fala nativa a expressão pode significar tanto funks pornográficos quanto funks criminais” (VIEIRA, 2012, p. 18). Para não confundi-lo com sua vertente pornográfica, quando utilizarmos a designação *proibidão*, tomamos essa segunda acepção descrita acima, que se caracteriza por ser um gênero musical que aborda temas ligados ao *mundo do crime*. Podemos chamá-los também de *funk de facção* ou *proibidão de facção*, “que é como os funkeiros o definem quando querem enfatizar a diferença” (VIEIRA, 2012, p. 18). Em suma, “os chamados ‘proibidões’, [são] funks cantados pelos MCs, cujas letras supostamente fazem apologia ao crime, narrando histórias em que os traficantes justiceiros impuseram seu poder contra os oponentes e fizeram valer a sua lei” (CYMROT, 2013, p. 116).

No *funk proibidão*, o eu lírico do MC assume o ponto de vista do bandido e toda a sua visão de mundo. A crueza de suas letras pode impressionar os não iniciados. O batidão, quase sempre acelerado, é criativamente mixado com rajadas de fuzis e pistolas. Não é rara a presença de trechos de notícias jornalísticas colocadas de maneira irônica, normalmente no início dos *funks*, ora para debochar do discurso corporativo midiático em torno do crime, ora para “documentar” feitos dos quais se orgulham.

Assim, numa primeira leitura, o *proibidão* aparece imediatamente como uma representação apologética da violência e apenas isso! De fato, essa era a perspectiva inicial desta pesquisa. Foi pela violência de suas letras que inicialmente o *funk proibidão* nos chamou atenção. Contudo, ao nos aprofundarmos nesse universo, ouvindo mais de mil *proibidões* nos últimos três anos, produzidos em todas as regiões do País, e nos apropriarmos da produção bibliográfica sobre o tema, podemos perceber que esse é um universo muito mais rico do que supúnhamos e que aquela violência que aparece na superfície obnubila uma teia complexa de afetos e relações que ficam submersos e se articulam entre si contraditoriamente. O *proibidão*, ao passo que sintetiza símbolos de identidades coletivas, representando relações e papéis sociais, também engendra novas relações sociais, ajudando a transformar aquele universo. Afinal,

o funk pode ser compreendido como um meio de comunicação popular com grande influência sobre a juventude pobre. Expressando realidades múltiplas, servindo como diversão, transmitindo mensagens e, sobretudo, transformando em registro artístico a linguagem da favela, cheia de gírias e sentidos diversos da língua culta [...] Num contexto no qual cada vez mais as favelas são guetificadas por uma política de (in) segurança pública que é marcada pela criminalização da pobreza, o funk ganha uma

importância comunicacional ainda maior, espécie de “jornal popular”, no dizer de Mr. Catra. (LOPES; FACINA, 2012, p. 197)

Para além da violência presente na guerra de facções rivais representadas nas letras, também estão presentes no *proibidão* uma série de outras temáticas: solidariedade, sensualidade, amor, amizade, crítica social e outros tantos temas, como não poderia ser diferente, já que todos são sentimentos universais da vida humana. Da mesma forma como se revelam o sexismo, a homofobia e o bairrismo, o consumismo desenfreado e outros tantos infortúnios que assolam nossa época também são facilmente encontrados nas suas letras. Assim, quando tomamos para análise um objeto complexo como o *funk proibidão*, é preciso abarcá-lo em sua totalidade contraditória, sem pesar a mão para este ou aquele aspecto e sem escorregar nas armadilhas da aparência.

Dessa forma, ao examinar o *funk proibidão* a partir da ótica da guerra de facções, vemos essa violência representada não como faceta unitária desse complexo fenômeno, mas como locomotiva de uma narrativa daqueles cuja sobrevivência é uma luta diária de vida e de morte. Essa luta (essa guerra) pela sobrevivência (seja no cárcere, na favela ou na vida como um todo) parece ter na violência sua centralidade; entretanto, essa luta violenta só ganha sentido à medida que se articula com inúmeros outros sentimentos e aspirações. Não sendo a simples manifestação de uma irracionalidade bestial, como às vezes se supõe, essa violência, resultante de relações sociais marcadas pela desigualdade, é significada e ressignificada de diversas maneiras pelos próprios atores sociais desse universo, e o *funk proibidão* parece ser o veículo primordial de tal representação para esses setores, configurando-se assim como uma fonte privilegiada de análise. Afinal, a música popular⁷ pode ser tomada exemplarmente “como sintoma da eficácia de certas formas sociais gerais de auto-representação” (SOUZA, 2004, p. 41).

Mas, enfim, quem são os atores sociais do *proibidão*? Apesar de o eu lírico do MC assumir o papel do bandido, normalmente os MC não possuem nenhum envolvimento com o crime, segundo apontam Cymrot (2013), Facina (2013) Novaes (2016), Palombini (2013a), Vieira (2012) e outros. Os MC do *proibidão* normalmente são jovens moradores de periferia que simplesmente desejam retratar musicalmente sua realidade. Entretanto, há também os MC que estão vinculados

7. “A música popular, no Brasil, é uma produção discursiva muito forte e presente; talvez a mais forte em um país marcado pelo analfabetismo. A música popular aqui assumiu esta função de produzir sentido para a vida em sociedade, para as nossas diferenças, para as misérias e riquezas humanas desse país” (KEHL, 2004, p. 142).

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada...

diretamente às facções e produzem músicas pelo País afora. No Maranhão podemos constatar alguns deles, que gravam suas músicas de maneira rudimentar nos presídios do Estado e depois lançam os vídeos (ou apenas os áudios) na internet, em *sites* de compartilhamento de mídia, como o YouTube. É o caso do primeiro grande sucesso do *proibidão* maranhense: “Ninguém nasceu bandido”, gravado artesanalmente no Complexo Penitenciário de Pedrinhas, por MC Sadrak, do Bonde dos 40⁸, que viralizou pelas redes sociais no Maranhão no ano de 2014, não apenas pelo fato de citar a então governadora do estado, Roseana Sarney, como pelo vídeo, onde apareciam vários detentos, que chocaram a opinião pública mais por portarem celulares do que por estarem numa cela infecta e superlotada.

O *funk* de Sadrak vocaliza angústias presentes na vida do cárcere, visto como um lugar de opressão e sofrimento, que, entretanto, é o lugar por excelência onde se articulam as facções:

MC Sadrak: – Tá gravando? Divulga! Bonde dos 40! Papo reto! Diretamente da cadeia pra rua, moleque!

Ninguém nunca veio aqui pra saber da nossa vida
Qualquer coisa que acontece a imprensa sensacionaliza
Por isso é necessário a real divulgação
Do que acontece de verdade dentro e fora da prisão

Mesmo que não acredite nesse papo que eu te digo
Ninguém que tá aqui jamais nasceu bandido
Sem comida na panela, emprego, nem educação
Me diz aí por que a mídia não divulga não

O governo não investe dentro da periferia
Não tem saneamento, comida, nem moradia
Sem centro comunitário de ensino gratuito
Só resta a opção, seguir a vida de bandido

8. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jTtbl-_6Jp4.

Aqui não falta dinheiro pra investir em segurança
O Brasil cheio de crack eles esquecem da criança
Prevenção não é cadeia é dar oportunidade
Pra todo povo humilde que vive na sociedade

Cada governo que entra cada um rouba um pouco
Só rombo miserável fica no bolso do povo
Sem dinheiro da merenda e da educação
Esse tipo de pilantra eles não jogam na prisão

De terno e gravata o tratamento é diferente
Mas se for filho de pobre couro come de repente
Roseana passeando de blindada Hilux
Mas nunca tem dinheiro pra investir na juventude

E cadê a clínica de graça pra reabilitar drogado?
Pra isso falta dinheiro dentro do caixa do Estado
Enche a cidade de arma depois fala de paz
Nesse papo furado ninguém acredita mais

Ai Tio Ted, Bananinha e meu mano Bombadinho
Mortos covardemente por um grupo de extermínio
É o plano do Estado pra exterminar a gente
To te dando o papo reto, firme e forte, consciente

Vou te dar uma ideia, faz essa divulgação
Só tem pai de verdade quem tem Deus no coração
Bota fé nessa ideia não desiste meu irmão
Só quem muda nossa história é o autor da salvação

Encerro no sapatinho esse foi o meu poema
Ser feliz é nossa meta não desistir o nosso lema
Sou Sadrak MC, valeu a oportunidade
É o Bonde dos 40 dominando a cidade!

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada...

Neste vídeo gravado no Complexo Penitenciário de Pedrinhas, aparece o MC Sadrak cantando em sua cela, utilizando-se de uma aparelhagem improvisada, rimando em cima de um *beat* possivelmente baixado da internet. Sadrak é filmado por mais de um de seus companheiros de cela, que portam celulares. Chama atenção a quantidade de pessoas para o espaço minúsculo: além de Sadrak, mais oito detentos aparecem no vídeo, todos jovens de pele parda ou preta. O MC, ao mesmo tempo em que denuncia o silêncio da mídia, indica reconhecer o *proibidão* como o veículo de expressão das *quebradas* e do cárcere. Com um potente conteúdo de denúncia e crítica social, o *funk* rapidamente viralizou pela internet. Apesar de o número de visualizações dessa postagem no YouTube ser relativamente baixo, o vídeo circulou de maneira significativa em outras redes sociais, como WhatsApp e Facebook, além de ter sido noticiado na imprensa local e nacional. Sobretudo por se tratar de ano eleitoral, em que o debate sobre a situação carcerária no Maranhão estava em pauta, visto a enorme crise no sistema penitenciário do Estado devido às sucessivas rebeliões ocorridas nos anos de 2013 e 2014, de ampla repercussão na imprensa nacional e internacional, com ênfase nas cenas de decapitações e outras barbáries recorrentes nos presídios maranhenses naqueles anos. Nos versos de Sadrak, Roseana Sarney, então governadora do estado, é citada num contexto em que seu governo estava fortemente abalado por grandes escândalos de corrupção, prenúncio da derrota eleitoral que a oligarquia Sarney sofreria para o candidato da oposição, Flávio Dino (PC do B), na disputa pelo poder executivo estadual em 2014.

Em muitos trechos, MC Sadrak ressalta o claro conteúdo classista do punitivismo em voga, levado a cabo por um Estado cujos dirigentes são notórios corruptos que permanecem impunes, a despeito das denúncias que se avolumam. “Esse tipo de pilantra eles não jogam na prisão!”. O compositor também retrata a substituição de investimentos na área social por investimentos na área de segurança, o que caracteriza a substituição do Estado social pelo *Estado Penal* no neoliberalismo, fenômeno analisado por Wacquant (2008). Na letra há ainda uma crítica à repressão policial: o autor denuncia a existência de uma política estatal de extermínio: “Tio Ted, Bananinha e meu mano Bombadinho/ mortos covardemente por um grupo de extermínio”.

Sadrak expressa em sua letra a forma como as oportunidades de ascensão social para a juventude periférica pelos meios “usuais”, como acesso a educação e cultura, são frequentemente bloqueadas por uma série de fatores, dentre os quais se destacaria a ausência de políticas sociais por parte do Estado, que afirma não ter dinheiro para “investir na juventude”, mas seus dirigentes esbanjam uma vida luxuosa: “Roseana passeando de blindada Hilux/ Mas nunca tem dinheiro pra investir na juventude”.

Diante desse cenário, só restaria, para a juventude periférica, a via criminal para a sonhada ascensão social: “Só resta a opção, seguir a vida de bandido”. No fim das contas, segundo o MC maranhense, o próprio Estado, que empurra a juventude para criminalidade, é também responsável por encarcerar e exterminar esses mesmos jovens, ao mesmo tempo em que dá um tratamento diferenciado para criminosos “de terno e gravata”.

Percebemos pela letra de Sadrak que o *proibidão* se fez um instrumento expressivo poderoso, que acompanhou o crescimento exponencial das facções, se alastrando de ponta a ponta pelo País. Expressões como “Desentoca o arsenal”, que inspira o título do trabalho, podem ser encontradas tanto em *funks* cantados pelo MC Smith, do Rio de Janeiro, que aborda a forma destemida como o Comando Vermelho do Complexo Penha e Alemão enfrenta a polícia, colocando o “caveirão pra voltar de ré!”, como também no que apresenta MC Mosquito, que aborda a guerra do Bonde dos 40 contra o PCM na periferia de São Luís.

Nesse contexto, MC Orelha, “*persona* artística de Gustavo Lopes” (PALOMBINI, 2013a, p. 153), da cidade de Niterói, famoso pelo proibidão conhecido nacionalmente: “Na Faixa de Gaza é assim”, afirma numa entrevista que foi menor infrator, porém depois de completar a maioridade, após ter passado por casas de recuperação de menores, pôde alcançar a fama com esse megassucesso que possui mais de 25 milhões de visualizações no YouTube (somadas todas as postagens de sua música), composto quando ele trabalhava como “empregado numa assessoria de cobranças” (PALOMBINI, 2013b, p. 18).

Na Faixa de Gaza, só homem bomba
 Na guerra é tudo ou nada
 Várias titânio no pente
 Colete a prova de bala

Nós desce pra pista pra fazer o assalto
 Mas tá fechadão no doze
 Se eu tô de rolé 600 bolado
 Perfume importado pistola no coldre

9. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KZhwSIfsY-4>.

Mulher ouro e poder, lutando que se conquista
Nós não precisa de crédito
Nós paga tudo a vista

É Ecko, Lacoste, é peça da Oakley
Várias camisas de time
Quem tá de fora até pensa que é mole viver do crime

Nós planta humildade, pra colher poder
A recompensa vem logo após
Não somos fora da lei
Porque a lei quem faz é nós

Nós é o certo pelo certo
Não aceita covardia
Não é qualquer um que chega e ganha moral de cria

Consideração se tem
Pra quem age na pureza
Pra quem tá mandado o papo é reto
Bota as peça na mesa

Quantos amigos eu vi ir morar com deus no céu
Sem tempo de se despedir
Mas fazendo o seu papel

Por isso eu vou mandar
Por isso eu vou mandar assim
Comando Vermelho RL¹⁰ até o fim
É vermelhão desde pequenininho
Só menor bolado nas favela do Baixinho

10. O Comando Vermelho costuma adicionar a sigla RL, ficando CVRL, em homenagem a Rogério Lemgruber (O Bagulhão ou Marechal), um dos seus fundadores, após sua morte em 1992.

Não dá, não dá, não dá não
 Por isso eu mando assim
 Comando Vermelho RL até o fim
 É vermelhão desde pequenininho
 Só menor bolado nas favela do Baixinho
 Nós tá que tá heim, caralho!

O megassucesso de MC Orelha, que foi rapidamente elevado à condição de hino (PALOMBINI, 2013b), articula de maneira paradigmática várias facetas do universo faccional e do proibidão para os quais chamamos atenção até aqui. Primeiramente, a ascensão social tão sonhada é vista como resultado de uma luta (ou de uma guerra), à qual nos referimos anteriormente, que se dá no cotidiano da favela, mas também no cárcere e na vida como um todo. “Mulher ouro e poder, lutando que se conquista”. Nesse contexto de luta, alimentado por uma sociedade neoliberal que instiga a um comportamento feroz e competitivo, a via criminal é vista como forma legítima de ganhar a vida. E para garantir essa legitimidade, é preciso que haja uma instituição que regule a forma correta (segundo padrões autorreferenciados) de ganhar a vida no mundo do crime. Nesse sentido, as facções são tidas como mantenedoras da lei: “Não somos fora da lei/ Porque a lei quem faz é nós”. Essa “lei do crime” está fundada numa postura ético-política: “Nós é o certo pelo certo/ Não aceita covardia”, que toma forma na facção reivindicada: Comando Vermelho. Lembramos que a imposição dessa lei faccional é fundada na guerra. Portanto, a facção é plasmada, nesse e nos proibidões em geral, como a instituição que garante, a partir da união dos irmãos, a vitória na guerra, assegurando assim que o certo prevaleça, segundo os parâmetros autodeterminados pelo próprio crime, delimitando, a partir desse corte ético-político, aqueles que seriam dignos de desfrutar dessa fraternidade: “consideração se tem, pra quem age na pureza”.

Assim, em outros termos, a paz para os irmãos é alcançada mediante a guerra constante travada contra os inimigos. Há no universo do proibidão uma tendência a representar a “paz perpétua como uma guerra perpétua”, alinhada com as tendências geopolíticas da guerra do nosso tempo, nos termos delineados por Arantes (2007). A centralidade dessa instituição como cimento dessa luta fica clara ao final, quando o compositor apresenta o orgulho do pertencimento à mais antiga facção brasileira: “Comando Vermelho RL até o fim/ É vermelhão desde pequenininho”. Afinal,

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada...

independentemente do que quer que seja, o Comando Vermelho detém um patrimônio simbólico: sua origem na luta, necessariamente violenta (no caso), pela solidariedade na prisão, contra a opressão do Estado. Se ele pode ser eliminado, este significado, não. (PALOMBINI, 2013b, p. 163)

Essa herança simbólica que o Comando Vermelho representa no mundo do crime está bastante presente nas produções artísticas que tematizam a facção. MC Orelha afirma que sua experiência com essa organização, na sua breve passagem pela vida do crime, marcou profundamente o conteúdo e o sentido da sua produção artística. Poderia ser diferente?

Constatamos assim que os sujeitos que compõem o *proibidão* são diversos e heterogêneos, tais como as periferias onde vivem. O que unifica a heterogeneidade dos *proibidões*, por mais distintos que sejam seus autores, é a possibilidade de eles assumirem nas suas narrativas o protagonismo do bandido, sem que por isso recaia um julgamento valorativo sobre suas ações, e, principalmente, sem que os criminosos percam sua humanidade. Assim se contrapõem ao “discurso de alguns agentes de Estado e setores da mídia corporativa, [onde] o traficante é construído como um ser abjeto que praticamente abre mão de sua humanidade ao lançar mão dessas práticas consideradas criminosas” (NOVAES, 2016, p. 12). Divergindo desse discurso vigente, no *proibidão*, o bandido recuperaria essa humanidade perdida, porque seus versos “não retiram dos bandidos sua ‘humanidade’ e ressaltam a insuficiência das demarcações normativas estatais para dar conta destes sujeitos” (NOVAES, 2016, p. 55).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o *funk proibidão* nos revela a *estrutura de sentimento* de uma juventude pobre e de periferia, que, submetida a uma brutal condição de pauperização e segregação social e racial da era neoliberal, com consciência de que qualquer outra via de ascensão econômica está bloqueada ou (no mínimo) extremamente dificultada, é levada a acreditar que somente mediante o poder das armas e com a gestão de mercados ilegais é possível alcançar um padrão de vida confortável, representado nas letras pelo acesso a roupas de marca, carros de luxo, cordões de ouro e armas automáticas: “É Ecko, Lacoste, é peça da Oakley /Várias camisas de time/ Quem tá de fora até pensa que é mole viver do crime”, diz Orelha. É necessário frisar que, para essa juventude,

esses bens não são simples itens de consumo, são signos que lhes conferem respeito e dignidade como seres humanos. Mais do que ânsia consumista, a posse desses signos tem a ver com respeito e autoestima, com aceitação pelos seus e com a “conquista” das mulheres. Em suma, para eles significa escapar da invisibilidade social que a condição de jovens pobres e favelados lhes confere. “Enquanto o cifrão falar mais alto e fizer parte da autoestima/ vai ter uma ‘Faixa de Gaza’ sempre em uma nova esquina” (MC Orelha, “Faixa de Gaza 2”). É necessário salientar que esta *estrutura de sentimento* plasmada nos funks de Orelha, Sadrak e tantos outros está presente de norte a sul do Brasil, atravessando os particularismos locais e as siglas que subdividem esse mundo. Essa nova configuração nacional do crime foi muito bem exposta por Manso e Dias (2018, p. 230, negrito nosso):

Essa nova configuração criminal passou a dar o tom da violência armada brasileira, estruturada numa conexão prisão-quebrada em quase todos os estados do Brasil. O entra e sai da prisão, associado ao comércio das drogas, formou **uma visão de mundo comum, com gírias, gestos, valores e expressões semelhantes, que se interligaram graças aos novos meios de comunicação**. “É nós que tá”, por exemplo, é uma expressão falada nas quebradas de norte a sul. A valorização do espírito guerreiro, a disposição para o combate, a ostentação de bens de consumo e de armas e o ódio ao Estado passaram a seduzir cada vez mais jovens, independentemente dos limites dos Estados. Tudo, agora, reproduzido em vídeo e compartilhado nas redes sociais. Nesse novo contexto, os trejeitos e falas de um representante da cena criminal acreana, cantando proibidão numa favela de Rio Branco, dançando para uma câmera de celular, são parecidos com os dos jovens de Joinville, que ostentam suas armas celebrando a vida do crime.

Dessa maneira, entendemos que a *estrutura de sentimento* que rastreamos no *proibidão* está presente em escala nacional como síntese da articulação de múltiplas experiências que são comuns para estes setores sociais: “o que pode estar acontecendo nessas ocasiões é que uma experiência que é de fato bastante ampla subitamente encontra uma forma semântica que a articula” (WILLIAMS, 2013, p. 160). Essa experiência, uma vez plasmada nas músicas, passa a compor a estrutura interna das obras ora analisadas, “o lugar peculiar da estrutura de sentimento é a equivalência sem fim que deve ocorrer, no processo da consciência, entre o articulado e o vivido” (WILLIAMS, 2013, p. 164). Dessa maneira, à luz das pistas deixadas por Williams, entendemos o *proibidão* e o seu mundo social de uma forma

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada...

“dialeticamente íntegra”, isto é, eles se interpenetram, os elementos sociais se tornam internos aos *proibições*, ao passo que os *proibições* se conectam ao contexto social, engendrando novas relações e novas experiências sensíveis.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, P. *Extinção*. São Paulo: Boitempo, 2007. (Coleção Estado de Sítio).
- BIONDI, K. *Proibido roubar na quebrada: território, hierarquia e lei no PCC*. São Paulo: Terceiro Nome, 2018.
- CEVASCO, M. E. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CYMROT, D. “Proibição” de Colarinho-Branco. In: BATISTA, C. B. (Org.). *Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan, 2013.
- FACINA, A. Quem tem medo do “proibição”? In: BATISTA, C. B. (Org.). *Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan, 2013.
- FELTRAN, G. de S. *Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- _____. *Irmãos: uma história do PCC*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HIRATA, D. V.; GRILLO, C. C. Sintonia e amizade entre patrões e donos de morro: perspectivas comparativas entre o comércio varejista de drogas em São Paulo e no Rio de Janeiro. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 29, n. 2, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v29n2/1809-4554-ts-29-02-0004.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2019.
- KEHL, M. R. Da lama ao caos: a invasão da privacidade na música do grupo Nação Zumbi. In: CAVALCANTE, B.; STARLING, H.; EISENBERG, J. (Org.). *Decantando a República*. v. 3: Inventário histórico e político da canção popular. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- LESSING, B. As facções cariocas em perspectiva comparativa. *Novos Estudos – CEBRAP, Dossiê Segurança Pública*, v. 80, p. 43-62, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n80/a01n80.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2019.
- LOPES, A. C.; FACINA, A. Cidade do funk: expressões da diáspora negra nas favelas cariocas. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, n. 6, p. 193-206, 2012. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24340.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2019.
- MANSO, B. P.; DIAS, C. N. *A guerra: a ascensão do PCC e o mundo do crime no Brasil*. São Paulo: Todavia, 2018.
- MARQUES, A. “Liderança”, “proceder” e “igualdade”: uma etnografia das relações políticas no Primeiro Comando da Capital. *Etnográfica*, v. 14, n. 2, p. 311-335, jun. 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/etnografica/303>> Acesso em: 08 jul. 2019.
- MATTOS, C. dos S. Uma etnografia da expansão do mundo do crime no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 91, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v31n91/0102-6909-rbcsoc-3191102016.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2019.

- NOVAES, D. *Funk proibidão: música e poder nas favelas cariocas*. 137 f. Dissertação (mestrado) – Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Adriana Facina. Coorientador: Carlos Palombini
- PALOMBINI, C. Entrevista com Gustavo Lopes (MC Orelha). In: BATISTA, C. B. (Org.). *Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan, 2013a.
- PALOMBINI, C. Musicologia e direito na Faixa de Gaza. In: BATISTA, C. B. (Org.). *Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan, 2013b.
- SANTOS, T. dos (MC Praga). A guerra. In: BATISTA, C. B. (Org.). *Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan, 2013.
- SOUZA, J. As metamorfoses do malandro. In: CAVALCANTE, B.; STARLING, H.; EISENBERG, J. (Org.). *Decantando a República*. v. 3: Inventário histórico e político da canção popular. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VIEIRA, T. B. *Proibição de boca em boca: representações sociais no funk proibido*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.
- WACQUANT, L. O lugar da prisão na administração da pobreza. *Novos Estudos – Cebrap*, n. 80, p. 9-19, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n80/ao2n80.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2019.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *A política e as letras: entrevistas da New Left Review*. Tradução de André Giset. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SOBRE O AUTOR

Luiz Eduardo Lopes Silva possui graduação em História Licenciatura Plena (2006-2010) e Mestrado em História Social (2012-2014), ambos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente é aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) em nível de doutorado. É professor efetivo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Universitário de Pinheiro. É também professor da rede pública estadual do Maranhão (ensino médio). Tem experiência na área de História Contemporânea. Concentra-se na pesquisa dos seguintes temas: luta de classes em suas diversas manifestações, criminalidade urbana violenta, estética da violência, facções e processos de institucionalizações no mundo do crime; neoliberalismo e encarceramento em massa, *funk proibidão*, *rap*, *hip hop* e produção cultural nas periferias, história dos usos de psicoativos, proibicionismo, Thompson

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada...

Dossiê

e Raymond Williams, cultura e marxismo, fundamentos teóricos da obra marxiana, estética e ontologia, situacionistas, marxismo libertário.

E-mail: edu_lsilva@hotmail.com.

Recebido em 01 de julho de 2019 e aprovado em 23 de setembro de 2019.

Artigos

Imagem, sociedade e conhecimento: da História Cultural à Sociologia da Arte¹

Image, society and knowledge: from Cultural History to the Sociology of Art

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p113-128>

ANDERSON RICARDO TREVISAN²

RESUMO: Este artigo discute possibilidades de uso das imagens como caminho de construção do conhecimento. Para tanto, parte das primeiras discussões sistematizadas pela historiografia (Jacob Burckhardt e Johan Huizinga), passando pelos teóricos do Instituto Warburg (especialmente Panofsky e Gombrich) e finalizando com as proposições da Sociologia da Arte de Pierre Francastel. Em comum entre os autores escolhidos está a centralidade que as imagens têm enquanto caminho para o conhecimento da vida social e cultural. Como conclusão, compreende-se aqui que as imagens podem se revelar como excelentes fontes para o saber, desde que saibamos mobilizá-las a partir de métodos adequados.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem e conhecimento; História Cultural; Sociologia da Arte; Pierre Francastel; imagem e educação.

ABSTRACT: This article discusses possibilities of using images as a way of knowledge construction. To this aim, part of the first discussions systematized by historiography (Jacob Burckhardt and Johan Huizinga), passing by the theorists of the Warburg Institute (especially Panofsky and

1. Este texto foi desenvolvido a partir de uma apresentação oral realizada no 41º Encontro Nacional da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), no Fórum FR 3 - Questões de Método: problemas e desafios do trabalho com imagem nas Ciências Sociais, em 2017. Agradeço à FAPESP pelo apoio recebido.
2. Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, Brasil.

Gombrich) and ending with the propositions of Pierre Francastel's Sociology of Art. In common among the chosen authors is the centrality that images have as a path to the knowledge of social and cultural life. In conclusion, it is understood here that images can prove to be excellent sources of knowledge, as long as we know how to mobilize them by appropriate methods.

KEYWORDS: Image and knowledge; Cultural History; Sociology of Art; Pierre Francastel; image and education.

É pelos olhos que se prendem os homens, pois assim também se adormece mais facilmente a sua desconfiança.

(FRANCASTEL, 1993, p. 29)

A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos.

(BERGER, 1999, p. 10)

Será possível conhecer uma sociedade lendo as imagens que ela cria? Ou antes, só é possível conhecer algo sobre as imagens conhecendo-se a sociedade na qual elas são criadas? Se há uma certeza sobre essas questões é que pouco nos valem da produção visual das sociedades para refletirmos sobre a vida e sobre as próprias imagens. Ao se estudar as relações entre sociedade e a sua arte é possível trilhar caminhos variados, que vão desde a análise da linguagem dos seus objetos até a sua recepção ou circulação. Há, nesses termos, quem ignore completamente a relação entre a arte e o meio social, aqueles que não conseguem pensar a arte a não ser como um produto, um reflexo imediato das relações sociais, mas há também quem busque nas obras o caminho para sua própria interpretação, buscando suas significações a partir da análise e interpretação desses objetos como imagens (MENEZES, 1997, p. 16). Este artigo irá discutir as relações, ainda carentes de reflexões, entre sociedade e imagem, e as possibilidades de construção de conhecimento que tais relações podem sugerir.

Gilberto Velho, falando especificamente sobre a Sociologia da Arte, alertava, nos anos de 1960, que para discutirmos suas possibilidades é preciso partir de uma posição aberta e livre de dogmatismos (1967, p. 9). Isso significar levar em considerações as diversas tradições que permitem a construção de um saber ou campo teórico. Como sabemos, se a própria Sociologia é constituída por diversos paradigmas, não seria diferente com suas abordagens no universo das artes. E para tanto, é importante perceber que a tradição do uso das imagens como evidência histórica é antiga e fundamental para se compreender o uso que se pode fazer dos objetos visuais na construção de um saber. Nesse sentido, discutirei aqui algumas possibilidades analíticas da abordagem

da imagem enquanto caminho de compreensão das sociedades, ou seja, a relação entre imagem e conhecimento, seus limites e possibilidades.

Dessa forma, o presente artigo apresenta uma discussão esquemática em duas partes:

- a. A centralidade que a imagem ganha nas pesquisas históricas a partir dos anos 20 do século passado, no Instituto Warburg e
- b. Como uma Sociologia da Arte, propriamente dita, iria se desenvolver na França, em meados dos anos 50 do mesmo século, com a obra de Pierre Francastel.

IMAGEM E SIGNIFICADO(S): O USO DAS IMAGENS COMO EVIDÊNCIA HISTÓRICA

Pierre Francastel, em *A realidade figurativa*, publicado em 1965, já apontava o pouco rigor com que sociólogos ou historiadores lidavam com o que ele chama de documentos figurativos (FRANCASTEL, 1993, p. 1). Peter Burke, em seu livro *Testemunha ocular*, de 2001, parte dessa mesma questão, quando afirma que o uso das imagens como “evidência histórica” se configura como um grande problema quando o mais comum são os pesquisadores tratarem as imagens como meras ilustrações que não merecem maiores comentários, ou, quando o fazem, elas acabam sendo utilizadas para confirmar conclusões a que havia se chegado por outros caminhos, sem que novas questões sejam colocadas (BURKE, 2017, p. 18).

A Sociologia, como veremos, demorou a levar em conta, sistematicamente, o uso das imagens como material de pesquisa.³ A história cultural é quem daria os primeiros passos nesse sentido, em obras emblemáticas como *A cultura do Renascimento na Itália*, publicada por Jacob Burckhardt (1818-1897) em 1860 e *O outono da Idade Média*, de 1919, escrita por Johan Huizinga (1872-1945). A partir de trabalhos como esses, as imagens começaram a fazer parte de estudos mais sistematizados sobre a vida social, sendo concebidas como testemunhas do passado

3. Trata-se da obra de Pierre Francastel, que inventou a disciplina na França dos anos de 1950 (MENEZES, 2015, p. 15). No entanto, isso não significa que os sociólogos tivessem os olhos fechados para o uso das imagens em suas obras até então. Como bem observa Peter Burke, nos trabalhos de Gilberto Freyre nos anos de 1930, por exemplo, pinturas e fotografias foram usadas como evidência histórica (BURKE, 2008, p. 21). No entanto, Francastel merece o crédito por oferecer uma problemática metodológica inédita até então no mundo das artes visuais, como será exposto adiante.

e do desenvolvimento do espírito humano (BURKE, 2017, p. 20). Nesses termos, tratava-se de uma concepção de análise que considerava que toda arte⁴ seria um “retrato” de sua época (BURKE, 2008, p. 16-19).

Nessa mesma tradição, um contemporâneo de Huizinga, Aby Warburg (1866-1926), de Hamburgo, se tornaria uma das grandes referências na construção de uma “ciência da cultura” que partisse da análise e interpretação das imagens. Apesar de sua admiração por clássicos como Burckhardt, Warburg considerava sua abordagem generalizante, preferindo dar atenção aos detalhes na investigação com imagens, sendo dele a célebre frase “*Deus está no detalhe*” (BURKE, 2008, p. 21). Isso seria a base, como veremos, da construção de toda uma metodologia de análise visual, que parte de Erwin Panofsky e sua iconologia, chegando até Ernst Gombrich e a noção de *schemata*.⁵

Ainda que Warburg não tenha seguido uma carreira acadêmica, sua principal contribuição para os estudos de imagens seria ter agrupado autores que tinham em comum o “interesse pela história dos símbolos e pela tradição clássica”, como Fritz Saxl (1890-1948), Edgar Wind (1890-1971), Ernst Cassirer (1874-1945) e Erwin Panofsky (1900-1971) (BURKE, 2008, p. 23). Isso aconteceu inicialmente em sua biblioteca fundada em Hamburgo, posteriormente transferida para Londres por Saxl e tornada Instituto (GINZBURG, 2003, p. 42), entre as décadas de 1920-1930, por conta do nazismo.

PANOFSKY, ICONOGRAFIA E ICONOLOGIA

A metodologia do Instituto Warburg, descrita por Carlo Ginzburg como “a utilização dos testemunhos figurativos como fontes históricas” (GINZBURG, 2003, p. 42), foi sintetizada por Panofsky em seu livro *Estudos de iconologia*, de 1939.⁶

4. Segundo Peter Burke, a palavra arte começou a ser usada no ocidente apenas no Renascimento, mais especificamente a partir do século XVIII, quando as imagens passam a ter uma função estética nos círculos das elites. Por essa razão, ele considera mais interessante falar em imagem ao invés de arte, já que “independente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica” (BURKE, 2017, p. 28). Tendo a concordar com ele, embora a simples atribuição a uma imagem da qualidade de “arte” é algo sociologicamente relevante, pois sugere determinadas formas de percepção.
5. Para Warburg, tratava-se ao mesmo tempo de interpretar as obras de arte à luz de testemunhos históricos quanto de se valer das obras como fonte de reconstrução histórica (GINZBURG, 2003, p. 56). O valor estético da obra era o que menos interessava a Warburg (GINZBURG, 2003, p. 57).
6. PANOFSKY, 1986. O método também é apresentado em sua obra *O significado nas artes visuais*, de 1955 (PANOFSKY, 1991).

Segundo Panofsky:

Iconografia é o ramo da história da arte que trata do tema ou da mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma. Temos, portanto, que definir a distinção entre um tema ou significado, de um lado, de forma, de outro (PANOFSKY, 1991, p. 47).

Já se percebe, nessa passagem, uma reação à leitura exclusivamente formal da obra, em detrimento do tema, que era o mais importante para os membros do Instituto Warburg (BURKE, 2017, p. 56). Panofsky estava, nesse caso, polemizando com um de seus mestres, Henrich Wölfflin, discípulo de Burkhardt, para quem “a estrutura formal de uma pintura, e não sua gênese em um meio societal particular ou personalidade artística, era de suprema importância” (HOLLY, 1985, p. 53, tradução minha).

Wölfflin realiza uma leitura estritamente estetizante da obra de arte, dando aos estilos e formas artísticas uma vida própria, sem qualquer relação com o meio social, propondo uma anulação de qualquer ligação entre a história da arte e a história da cultura (GINZBURG, 2003, p. 48), podendo, nesse sentido, ser considerado um autor positivista (HOLLY, 1985, p. 51). Dessa maneira, as transformações nos estilos de pintura, desde o Renascimento, são explicadas a partir da elaboração de pares conceituais (linear x pictórico, plano x profundidade, etc.) que explicam a arte como uma evolução natural das formas, sem relação com o mundo social (Wölfflin, 1989). Isso é interessante por nos ajudar a olhar para as obras e para as mudanças de estilo ao longo do tempo, mas decepciona por não realizar qualquer relação com a sociedade.

O método apresentado por Panofsky, que privilegia a busca dos sentidos das imagens, é constituído por uma análise em três níveis: a análise pré-iconográfica, a iconográfica e a iconológica. Podemos, a título de exemplificação bastante simples e esquemática, aplicar essa análise ao quadro *Coroação de d. Pedro I*, de Jean-Baptiste Debret (Figura 1).



FIGURA 1: Coroação de D. Pedro I. Óleo sobre tela; 380 x 363 cm, 1828. Palácio do Itamaraty, Brasília (Reproduzido de BANDEIRA, Julio e LAGO, Pedro Correia do. *Debret e o Brasil: Obra completa 1816-1831*. Capivara Editora, Rio de Janeiro, 2007, p. 92).

- **1º Análise pré-iconográfica:** nesse momento, busca-se o significado “natural” através da identificação dos objetos figurados. No caso da imagem criada por Debret, identificaríamos pessoas, sejam homens ou mulheres, clérigos, alguém sentado em um trono com um cetro nas mãos. Supomos, portanto, tratar-se de uma coroação.
- **2º Análise iconográfica:** Trata-se, agora, de buscar o sentido convencional da imagem. No primeiro momento consideramos ser uma coroação; agora podemos identificar de qual coroação se trata (a de d. Pedro I).
- **3º Interpretação iconológica:** Agora é o momento de se voltar para o significado intrínseco da obra, ou seja, “princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica” (BURKE, 2017, p. 58). No caso da obra analisada, ir além da coroação em si, mas se aprofundar no sentido da obra no tempo histórico de onde ela emerge, ou seja, na participação de Debret, como pintor da monarquia portuguesa no Brasil entre 1816 e 1831, em seu papel na construção de uma imagem para o império, na tradição acadêmica que trouxe e que pode ser notada na obra (referência à obra *Sagração*

de Napoleão, de Jacques-Louis David (Figura 2) etc.).⁷ O terceiro momento, a iconologia, seria penetrar na última camada do sentido essencial da imagem.⁸



FIGURA 2: Jacques-Louis David. A sagração (*Sacre de l'empereur Napoléon Ier et couronnement de l'impératrice Joséphine dans la cathédrale de Notre-Dame de Paris*). Óleo sobre tela; 621 x 979 cm, 1807. Louvre, Paris. (Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/napoleão-coroação-rei-imperator-63151/>)

Segundo Ginzburg, Panofsky demonstra em seu método, de maneira convincente, que em cada um desses níveis a descrição pressupõe uma interpretação, tanto dos dados de conteúdo quanto dos dados formais. Assim, não existiria, como pretende Wölfflin, uma descrição puramente formal da obra de arte (GINZBURG, 2003, p. 65).

Essa interpretação iconológica deveria ter como princípio a inserção da imagem na cultura de onde ela surge: “Panofsky insistia na ideia de que imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura” (BURKE, 2017, p. 59). Isso fica evidente quando pensamos na imagem da

7. Análise essa imagem de Debret em TREVISAN, 2009.

8. PANOFSKY, *A perspectiva*, citado por Ginzburg, 2003, p. 66. O livro em que Panofsky aplicou seu método especialmente foi *Arquitetura gótica e escolástica* (1951), no qual faz homologia entre o sistema econômico medieval e a arquitetura (BURKE, 2017, p. 58).

coroação de d. Pedro I, de Debret – na análise é fundamental conhecer a tradição onde a cena criada se insere e algo do contexto histórico, a fim que se possa identificar tratar-se do monarca. Do contrário, pode-se incorrer em especulações diversas. Nesse caso, trata-se mais de compreender a obra a partir da sociedade do que o contrário.

Um dos herdeiros do Instituto Warburg, Ernst Gombrich (1909-2001), embora mais jovem que os demais e compartilhando alguns pressupostos destes, propôs algumas questões nesse sentido e ofereceu um caminho alternativo de análise visual, que fugia desse historicismo mas que, por outro lado, não se pautava em “elucubrações abstratas ou vagas [mas] em análises acuradíssimas e pormenorizadas” (GINZBURG, 2003, p. 71-72).

GOMBRICH E OS ESQUEMAS DE REPRESENTAÇÃO

Para Gombrich, a abordagem do Instituto Warburg era muito especulativa, sobretudo por apostar na ideia de “espírito de época”. De alguma forma, isso acabava, segundo o autor, por associar muito diretamente as obras e o contexto histórico, fazendo delas não mais do que reflexos do meio social. Tratava-se, por assim dizer, de escapar das fisionomias ou expressões fisionômicas, formas arbitrárias de interpretação baseadas na simples experiência, preconceitos ou estereótipos (GOMBRICH, 1999, p. 48), “primeiras impressões” que não permitem afirmar que acontece uma comunicação entre o artista e seu espectador através da obra visual. Ao recorrermos à metáfora para explicar o que sentimos ao observar uma obra (nuvens calmas, céu tranquilo etc.), estamos apenas tendo certas reações em relação às imagens, mas isso não é necessariamente, segundo Gombrich, um entendimento da obra. No outro polo, o artista não está realizando uma comunicação com seu público apenas por transformar suas emoções em imagens, esperando que, ao recebê-las, esse público irá simplesmente tirar delas a mesma emoção (GOMBRICH, 1999, p. 49).

Além disso, os artistas não começam seu trabalho do zero e precisam de referentes para a sua criação. No entanto, esse referente não é necessariamente o mundo visível ou a realidade, mas também, e sobretudo, a tradição visual que o precede. O artista precisa dominar um determinado vocabulário visual para ser compreendido (o que Gombrich chama de “vocabulário da semelhança”). Por isso ele trabalha com a noção de *schemata*, que seriam fórmulas culturais perceptivas que permitem a criação e a percepção das obras visuais.

Peter Burke, comentando o conceito de *schemata*, lembra-nos que “[o]s psicólogos afirmam que é impossível perceber ou lembrar de qualquer coisa sem esquemas” (BURKE, 2017, p. 22). Todos lemos o mundo por esquemas, baseados na nossa percepção das coisas, e isso é culturalmente construído. “Gombrich demonstra que o artista não pode copiar a realidade *assim como ela é ou como a vê*” (GINZBURG, 2003, p. 83, grifos do autor). Quando um pintor cria algo, mesmo uma paisagem que observa in loco, ele irá realizar essa paisagem a partir de esquemas de representação conhecidos, por ele e por seu público. Diz Gombrich que “é arriscado confundir o modo como a figura é desenhada com o modo como ela é vista” (GOMBRICH, 1996, p.98, tradução minha)⁹. Ou seja,

[...] a representação da realidade seria impossível sem a intervenção de um ‘esquema’ – um esquema provisório, talvez muito rudimentar ou até casual, sucessivamente modificado através do processo, bastante conhecido pelos psicólogos, de *trial and error*” (GINZBURG, 2003, p. 84).

Gombrich rejeitava as generalizações fáceis e criticava a relação imediata entre a arte e a história (indicando, assim, certa concepção anti-historicista). Segundo Ginzburg:

Tal polêmica sem dúvida é muito justa, ao defender o exame de cada obra de arte, sem se contentar com ‘explicações’ muito fáceis e genéricas, que na verdade não explicam nada; mas oculta em si o risco de jogar fora a criança com a água do banho, de excluir ou pelo menos afrouxar, nessa recusa do pior historicismo, o vínculo entre fenômenos artísticos e a história. (GINZBURG, 2003, p. 75).

Gombrich se recusava, portanto, a pensar as obras de arte como seus antecessores do Instituto Warburg, no sentido de testemunhos figurativos do passado, de um vínculo direto entre a arte e os valores sociais, sem os quais a arte não poderia ser compreendida. No entanto, embora não indicasse o caminho de forma muito direta, percebia a importância de uma abordagem mais pautada nas Ciências Sociais:

[...] é claro que o artista cria sua elite, e a elite cria seus artistas. [...] Ao colocar novas perguntas sobre o vínculo entre a forma e a função da arte, talvez possamos suscitar

9. “[...] it is dangerous to confuse the way a figure is draw with the way it is seen”.

novos contatos com a sociologia e a antropologia. Mas isso, em larga medida, pertence ao futuro (GOMBRICH, 1999, p. 92).

Esse “em larga medida, pertence ao futuro” supõe uma referência aos estudos de Arnold Hauser, no livro *História social da literatura e da arte*. Em sua resenha sobre essa obra, Gombrich (1999) elabora inúmeras críticas ao método materialista utilizado pelo historiador alemão, dizendo que a ideia geral passada pelo livro é de que

[...] todas as atividades humanas estão estreitamente ligadas umas às outras e aos fatos econômicos, [e] a questão de saber qual testemunha invocar para escrever a história deve ser deixada à preferência momentânea do historiador (p. 87).

Para Gombrich (1999, p. 90), ao tentar fazer uma história social da arte nos moldes de uma dialética hegeliana (que se baseia na ideia de contradição, na qual, por exemplo, um estilo pode ser clássico e anticlássico ao mesmo tempo), o que Hauser faz

[...] não é tanto a história da arte ou dos artistas quanto a história social do mundo ocidental, da forma como a vê refletida nas múltiplas tendências e modos de expressão artística – visual, literária ou cinematográfica. Para seu propósito, os fatos só lhe interessam na medida em que dão suporte à sua interpretação (GOMBRICH, 1999, p. 86).

Ao longo de sua resenha, Gombrich salienta alguns momentos em que o livro de Hauser tem seu mérito, como ao tratar da arte do século XX e mostrar que “confia em suas próprias reações e simpatias” (GOMBRICH, 1999, p. 94). De maneira geral, a crítica aguda feita por Gombrich é pertinente, sendo compartilhada por autores como Pierre Francastel (1967, p. 13), que atribui à obra de Hauser uma “fraqueza que excede a imaginação”, Nikolaus Pevsner (2005, p. 59), que diz que o referido livro não realiza uma verdadeira história social da arte e Peter Burke (2004, p. 226), para quem o autor toma a arte como “reflexo de toda uma sociedade”. Esse tipo de abordagem

[...] tende a encarar as obras de arte visuais como entidades genéricas, parte de algo maior que as definiriam como tal e do qual seriam parte dependente. As obras são tomadas como conjuntos, como movimentos ou mesmo estilos artísticos, que tendem a ressaltar suas características comuns, às vezes mais diretamente ligadas aos próprios movimentos do que à produção artística em si (MENEZES, 1997, p. 16).

Porém, a recusa ao historicismo pode trazer uma questão importante: como explicar, por exemplo, as mudanças nos estilos¹⁰, sem se pensar nisso como uma necessidade social e sem dar à arte uma autonomia aos moldes de Wölfflin?

Apenas analisar a arte do ponto de vista da cultura é que permite pensar essa relação. Talvez na Sociologia da Arte de Francastel possamos encontrar alguma saída para esse dilema.

A SOCIOLOGIA DA ARTE DE PIERRE FRANCASTEL

Em meados dos anos 50 na França, Pierre Francastel, a partir do que ele chama de uma Sociologia Histórica Comparativa, iria traçar caminhos interessantes para a Sociologia da Arte. Para esse autor, somente no nível de uma análise aprofundada das obras se poderia constituir uma Sociologia da Arte (FRANCASTEL, 1970, p. 15), sendo fundamental furta-se a conceber as imagens como reflexo do mundo material ou do espírito de uma época. Segundo Nathalie Heinich, embora venha de uma tradição da história da arte¹¹, Francastel não realiza uma historiografia dos artistas e das obras e tampouco faz uma síntese geral das grandes escolas estéticas:

[...] seu objetivo era colocar em evidência em que sentido a arte pode ser reveladora – e não, como na tradição marxista, um efeito – de realidades coletivas, visões de mundo (*Weltanschauungen*) ou ‘formas simbólicas’ [...] (HEINICH, 2010, p. 23, tradução minha).¹²

Pensada dessa forma, a arte não é vista como o duplo de uma realidade dada que ela apenas confirmaria, mas sim como parte de um sistema por meio do qual a humanidade comunica sua sabedoria (FRANCASTEL, 1993, p. 5). Nesses termos, a arte informa “mais sobre os modos de pensamento de um grupo social que sobre os acontecimentos e sobre o quadro material da vida de um artista e seu ambiente” (FRANCASTEL, 1993, p. 17). Autor de obras como *A realidade figurativa*, publicado

10. Segundo Jorge Coli (2003, p. 25), “[a] ideia de estilo repousa sobre o princípio de uma inter-relação de constantes formais no interior da obra de arte”.

11. Segundo Peter Burke, como outros que trabalham em fronteiras de disciplinas, Francastel corre o risco de ser negligenciado por ambos os lados e ser considerado um sociólogo pelos historiadores e um historiador pelos sociólogos (BURKE, 1971, p. 141).

12. “[...] su objeto era poner en evidencia en qué sentido el arte puede ser revelador – y no, como en la tradición marxista, un efecto – de realidades colectivas, visiones del mundo (*Weltanschauungen*) o ‘formas simbólicas’ [...]”.

em 1967, e *Pintura e sociedade*, de 1977, Francastel analisará as obras tanto do ponto de vista do tema (num sentido próximo à iconologia) quanto da forma (lembrando, aqui, Wölfflin¹³ e mesmo Gombrich). Segundo Peter Burke, o que diferencia Francastel de autores advindos da escola de Warburg não é tanto seu ponto de partida, mas a direção sociológica de sua abordagem, que busca realizar a relação entre o estado da técnica e do conhecimento da sociedade em um dado momento com a arte que ela realiza, sem considerar essa arte como um reflexo da realidade (BURKE, 1971, p. 143). Isso significa que, para ele, as obras de arte são uma linguagem, e como tal têm a função não apenas de expressar elementos e valores do mundo social, mas de criar valores e realidades.

Assim, uma Sociologia da Arte não deveria jamais buscar significados a partir de um suposto conhecimento prévio das estruturas sociais. Ao contrário, seria apenas no nível de uma análise profunda das obras que isso deveria ser feito (FRANCASTEL, 1970, p. 15). Com isso, seria possível realizar

[...] uma história das mentalidades a partir das grandes obras da história da arte, que se desenha graças a esta troca que converte arte não em reflexo de suas condições de produção, mas como criadora das visões de mundo que lhe são contemporâneas (HEINICH, 2010, p. 24, tradução minha).¹⁴

Portanto, a arte colabora na construção de visões de mundo, não sendo mero reflexo de uma realidade supostamente dada:

Uma obra de arte não é *jamais* o substituto de outra coisa; ela é em si a coisa simultaneamente significativa e significada. [...] a obra de arte não é o duplo de qualquer outra forma, seja ela qual for, mas, realmente o produto de um dos sistemas através dos quais a humanidade conquista e comunica sua sabedoria ao mesmo tempo que realiza suas obras (FRANCASTEL, 1993, p. 5, grifos do autor).

13. Jorge Coli aponta que “mesmo espíritos notáveis como Pierre Francastel” foram devedores de Wölfflin (COLI, 2003, p. 58-59).

14. « [...] una historia de las mentalidades a partir de las grandes obras de la historia del arte, que se dibuja gracias a este cambio que convierte el arte no en reflejo de sus condiciones de producción, sino en el creador de las visiones del mundo que son contemporáneas a él »

Nesse sentido, Francastel diferencia “imagem”, pensada como uma representação mental precisa, um elemento psicológico (FRANCASTEL, 1967, p. 23), de “objeto figurativo”, aquilo que é criado pelo artista e que é suscetível de identificação fragmentária, seja como elemento identificável do real, seja como elemento figurativo anteriormente utilizado (FRANCASTEL, 1967, p. 25)¹⁵. Cabe à sociologia, portanto, interpretar esse objetivo figurativo, transformando a imagem em um caminho para o conhecimento: “[...] a imagem é decifrável segundo as regras particulares que consagram a especificidade de um modo de apreender pouco estudado do mundo dos fatos e dos valores” (FRANCASTEL, 1967, p. 26-27).

Francastel trabalha com a noção de pensamento plástico ou visual. Trata-se de “um sistema coerente de pensamento que possui seu modo de expressão próprio” (FRANCASTEL, 1993, p. 6) e pressupõe que a obra pode ser o próprio veículo de informação sobre determinada sociedade, e somente por meio da investigação das obras em si é que se torna possível uma Sociologia da Arte. Isso significa que o que os homens dizem por meio de imagens não é substituível pelo que eles dizem por outros meios, como a literatura, por exemplo. Assim, todo artista pode ser visto como um pensador: “O artista cria e criando ele pensa tanto quanto o matemático ou o filósofo, mas utiliza, para manifestar em condutas o produto de suas intuições, um outro instrumento que não os outros” (FRANCASTEL, 1993, p. 5). Esse instrumento seria o objeto figurativo, que não coincide com a imagem vista pelo artista, nem com a imagem mental que ele fez dela, e nem com o quadro terminado, que será reinterpretado sempre que for visto:

[...] os elementos do objeto figurativo não existem apenas na consciência e na memória do criador mas de todos aqueles, presentes ou afastados no tempo e no espaço, que, tornando-se usuários desse objeto, lhe conferem definitivamente sua única realidade” (FRANCASTEL, 1993, p. 17).

Nessa relação entre artista, obra e público, cria-se valores que são socialmente compartilhados. A arte, concebida dessa forma, ao mesmo tempo que é reveladora de uma cultura por ser um produto dela, contribui para construir essa mesma cultura (HEINICH, 2010, p. 25).

15. Nesse ponto, ele se aproxima da noção de *schemata* de Gombrich, embora não o cite.

CONCLUSÃO

O presente artigo discutiu, esquematicamente, algumas tradições da análise visual, enfatizando as possibilidades de construção de conhecimento a partir da leitura de imagens. Escolhi um caminho teórico que me pareceu adequado, embora outros diversos poderiam ter sido trilhados. Como sociólogo e docente da área de formação de professores, meu interesse maior foi discutir em que medida a arte pode (ou não) ser trabalhada como meio de se conhecer a sociedade e, nesse sentido, seu caráter educativo.

No que se refere especificamente à Sociologia da Arte, concentrei-me na obra de Pierre Francastel, por perceber nela um caminho profícuo para o objetivo acima exposto, sem cair num formalismo puro (Wölfflin), nem num materialismo superficial que não vê na arte senão um reflexo das condições materiais de sua realização (Hauser).¹⁶ Trata-se, portanto, de conceber os objetos visuais ou figurativos como instrumentos de compreensão da sociedade, evidências de como cada sociedade se concebe e se constrói visualmente. No entanto, esse caminho também contém armadilhas, como aponta Peter Burke em uma das sínteses de seu livro *Testemunha ocular*: “para utilizar a evidência das imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como nos outros tipos de fonte, estar consciente de suas fragilidades” (BURKE, 2017, p. 26). Ou seja, as imagens, enquanto material de pesquisa, são tão ricas quanto traiçoeiras (MENEZES, 1996, p. 26), e por essa razão é preciso sempre estarmos atentos aos usos que delas fazemos quando buscamos a compreensão do mundo social, uma vez que “[...] as imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas ocupam uma variedade de posições entre esses dois extremos” (BURKE, 2017, p. 275).

Cabe aos interessados na incursão epistemológica no mundo das imagens o desafio e a difícil tarefa de interpretá-las – e para tanto, é essencial discutir métodos e possibilidades para essa instigante empreitada.

REFERÊNCIAS

BERGER, J. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BURCKHARDT, J. *A cultura do Renascimento na Itália*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

16. Para uma discussão esquemática e interessante sobre a história e os métodos da Sociologia da Arte, consultar HEINICH, 2010.

- BURKE, P. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BURKE, P. Problems of the Sociology of Art: the work of Pierre Francastel. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie / Europäisches Archiv für Soziologie*, v. 12, n. 1, Permanent non-Revolution (1971), Cambridge University Press, p. 141-154. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/23998570>>. Acesso em: 11/09/2019.
- BURKE, P. *Testemunha ocular*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- COLL, J. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- FRANCASTEL, P. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- FRANCASTEL, P. *Études de Sociologie de L'art*. Paris: Denoël/Gonthier, 1970.
- FRANCASTEL, P. *Pintura e Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FRANCASTEL, P. Problemas da Sociologia da Arte. In: VELHO, Gilberto. *Sociologia da Arte, II*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1967.
- GINZBURG, C. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 41-94.
- GOMBRICH, E. H. A história social da arte. In: _____. *Meditações sobre um cavalinho de pau e outros ensaios sobre a teoria da arte*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- GOMBRICH, E. H. Truth and the stereotype. In: _____. *The essential Gombrich*. London: Phaidon, 1996.
- HEINICH, N. *La Sociología del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010.
- HOLLY, M. A. *Panofsky and the foundation of art history*. New York: Cornell University Press, 1985.
- HUIZINGA, J. *Outono da Idade Média: estudo sobre as formas de vida e de pensamento dos séculos XIV e XV na França e nos Países Baixos*. São Paulo: Cosac Naif, 2010.
- MENEZES, P. *A trama das imagens: manifestos e pinturas no começo do século XX*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- MENEZES, P. Compreender as imagens: hipóteses para uma sociologia das artes visuais. *Revista ArteUnesp São Paulo*, v. 12, 1996.
- MENEZES, P. O passado revisitado. In: TREVISAN, A. R. *A redescoberta de Debret no Brasil modernista*. São Paulo: Alameda, 2015.
- PANOFSKY, E. *Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento*. Lisboa: Estampa, 1986.
- PANOFSKY, E. *O significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PEVSNER, N. *Academias de Arte: passado e presente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- TREVISAN, A. R. A construção visual da monarquia brasileira: Análise de quatro obras de Jean-Baptiste Debret. *19&20*, Rio de Janeiro, v. IV, p. 1, 2009.
- VELHO, G. Introdução. In: *Sociologia da Arte, II*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.
- WÖLFFLIN, H. *Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SOBRE O AUTOR

Anderson Ricardo Trevisan é professor do Departamento de Ciências Sociais na Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), vinculado às linhas de pesquisa Educação e História Cultural e Educação e Ciências Sociais, da qual é o coordenador. Graduou-se em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, 2001), e realizou o mestrado (2006) e o doutorado (2011) em Sociologia na Universidade de São Paulo (USP), com estágio doutoral na Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, França, 2010-2011). Possui pós-doutorado em Sociologia (USP, 2014) e em Teoria e História Literária (Unicamp, 2016). Tem experiência em Sociologia da Arte, Sociologia do Cinema e Sociologia da Cultura, pesquisando principalmente os seguintes temas: Cinema Educativo; Educação e Cultura; Documentário e Educação; Imagem e Ciências Sociais; Pintura e Sociedade; Ciências Sociais e Educação.

E-mail: detrevis@unicamp.br.

Recebido em 01 de julho de 2019 e aprovado em 23 de setembro de 2019.

Ensinar a ler em diferentes áreas do conhecimento: o que pensam os professores sobre o ensino da compreensão leitora?

Enseñar a leer en diferentes áreas de conocimiento: ¿lo que piensan el profesorado acerca de la enseñanza de la comprensión lectora?

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p129-143>

PÂMELA LOPES VICARI¹

DAYENE BORGES GUARIENTI²

KÁRI LÚCIA FORNECK³

SILVANA NEUMANN MARTINS⁴

RESUMO: Apresentamos uma discussão a respeito de como alguns professores pensam e ensinam a compreensão leitora em sala de aula. A partir de um questionário, as respostas foram agrupadas em temáticas de análise, a partir das quais observamos que: a) a leitura é trabalhada na escola, na maior parte das vezes, com objetivo de desenvolver a fruição nos alunos, com menor preocupação na aprendizagem da compreensão leitora; e b) a visão dos entrevistados a respeito da inferência ainda não é clara, uma vez que não evidenciamos conhecimentos acerca das particularidades do ensino de estratégias de leitura. Por fim, fica evidente que há uma lacuna a ser preenchida no âmbito da formação inicial e continuada de professores, uma vez que verificamos que, ainda que se preocupem com a qualificação dos processos de leitura de seus alunos, não há muita clareza em como efetivamente devem ensinar seus alunos a compreender o que leem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; leitura; formação docente.

RESUMEN: Se presenta una discusión acerca de cómo algunos profesores piensan y enseñan la comprensión lectora en el aula. A partir de un cuestionario, las respuestas fueron

1. Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, RS, Brasil.
2. Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, RS, Brasil.
3. Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, RS, Brasil.
4. Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, RS, Brasil.

agrupadas en temáticas de análisis, a partir de las cuales observamos que: a) la lectura es trabajada en la escuela, en la mayoría de las veces, con el objetivo de desarrollar la fruición en los alumnos, con menor preocupación en el aprendizaje de la comprensión lector; y b) la visión de los entrevistados acerca de la inferencia aún no es clara, ya que no evidenciamos conocimientos acerca de las particularidades de la enseñanza de estrategias de lectura. Por último, es evidente que hay una laguna a ser llenada en el marco de la formación inicial y continuada de profesores, ya que verificamos que, aunque se preocupan por la calificación de los procesos de lectura de sus alumnos, no hay mucha claridad en cómo efectivamente deben enseñar a sus alumnos a comprender lo que leen.

PALABRAS LLAVE: Enseñanza; lectura; formación docente.

INTRODUÇÃO

O discurso emergente no atual contexto educacional brasileiro tem problematizado a aprendizagem da leitura e os hábitos leitores dos estudantes brasileiros, ou, pelo menos, a possível falta deles.

O ensino da leitura preconizado por algumas escolas, e como o temos percebido, é o do ler por prazer, isto é, uma leitura baseada no princípio de que o aluno encontre prazer no ato de ler. Esse pensamento não é equivocado e nem deve ser desprezado, porém, em nosso entender, fundamentado pelos estudos psicolinguísticos, o ensino da leitura que perpassa a construção de um processo baseado unicamente na fruição não desenvolve por si só as habilidades de leitura necessárias para a inserção social dos indivíduos. Ler é também uma forma de adquirir conhecimento, ampliar vocabulário, interagir socialmente e produzir aprendizagens. Mas, para alcançar a compreensão do texto, é preciso reconhecer que o processo de leitura requer domínio de habilidades em diversos níveis cognitivos e metacognitivos, que não dependem exclusivamente de gostar ou não gostar de ler.

Mesmo a partir de estudos que possibilitam aprender sobre o ensino da leitura, os quais mencionamos no aporte teórico deste texto, ainda vemos relatos de práticas de ensino como o citado por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 34), em que a abordagem pedagógica consistiu em levar um livro ou qualquer outro texto para a sala sob a instrução “leiam, vou explicar o que ele significa e façam uma redação sobre o que acharam do texto”. Isto é, ainda que se compreenda a importância da leitura na escola, as práticas de ensino não têm se mostrado potencializadoras do desenvolvimento de habilidades e estratégias que conduzam o aluno à compreensão do texto,

o que fica evidente, inclusive, nos resultados das provas que avaliam o desempenho dos estudantes brasileiros como a Prova Pisa e a Prova Brasil.

Nesse sentido, ressaltamos que nossa motivação é oportunizar aos estudantes um ensino que os auxilie a resolver, de forma autônoma, os problemas enfrentados quando não ocorre a compreensão. Em outras palavras, desejamos que o aluno, quando em situações mais complexas, diante das dificuldades de entender o texto, busque desenvolver seu próprio percurso de compreensão e torne-se um leitor proficiente.

A partir dessas considerações e tomando como contexto de estudo um momento de formação de professores, desenvolvemos algumas reflexões que apresentamos neste estudo. No final do primeiro trimestre de 2018, foi realizado um momento de formação docente em uma escola municipal de Ensino Fundamental no interior do Rio Grande do Sul. Para esse momento, a escola havia solicitado a oficina “Um click na leitura”⁵, que é ministrada por uma professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do curso de Licenciatura em Letras de uma Instituição Superior de Ensino.

A oficina tem como temática principal apresentar aos professores um ensino de leitura que tem como objetivo o desenvolvimento da compreensão leitora. Já que o tempo disponibilizado para o momento era de apenas duas horas, as habilidades mais enfatizadas foram predição e inferência.

Como alguns dos professores se mostraram surpresos em relação às questões abordadas, formulamos um questionário com o objetivo de compreender como alguns professores dessa escola da rede municipal de Ensino Fundamental do interior do Rio Grande do Sul têm pensado o ensino da leitura e quais suas contribuições para a formação de leitores competentes e autônomos, nas diferentes áreas do conhecimento.

No presente texto, apresentamos algumas reflexões a partir das respostas dadas, relacionando-as a algumas lacunas na própria formação dos professores. Para estruturar o texto, organizamos os tópicos do seguinte modo: num primeiro momento, apresentamos o referencial teórico que embasa nossas reflexões e, em seguida, apresentamos as respostas dos professores e as análises realizadas.

5. A oficina em questão integra parte das ações de dois projetos de pesquisa com foco no ensino da compreensão leitora. Ambos os projetos são financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

1. APRENDER E ENSINAR A LER

A aprendizagem da leitura é um processo complexo que pode ser compreendido assumindo-se diferentes pressupostos epistemológicos. Entretanto, independentemente dos fundamentos teóricos, a leitura é reconhecida por seu papel essencial dentro do contexto sociocultural.

Numa perspectiva social, Carneiro (2003, p. 134) afirma que “quem lê entende melhor a sua cultura, a sua história” e, além disso, pode obter destaque no ambiente profissional, tornando-se capaz de “compreender os múltiplos códigos que se apresentam: sociais, culturais, linguísticos e outros”, assegurando ao indivíduo a consciência dos valores da sociedade em que vive.

De acordo com Oliveira e Silveira (2014), a leitura é fundamental para que se desenvolva o senso crítico, permitindo que o leitor questione e colabore com o desenvolvimento de determinados assuntos, aprimorando, inclusive, a capacidade de opinar sobre eles. Isso resulta em uma fonte de diversas experiências, que são fundamentais para a “construção e domínio do conhecimento do indivíduo ampliando sua visão e os horizontes na vida cotidiana” (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2014, p. 81).

Mas, para que a leitura se concretize em toda sua amplitude, é preciso reconhecer que não lemos do mesmo modo todos os textos com os quais interagimos. A respeito dessa questão, Solé (1998) argumenta que, considerando a diversidade de estruturas textuais, cada leitura se configurará uma construção de sentidos diferente.

Não encontramos a mesma coisa em um conto que em um livro de texto, em um relatório de pesquisa que em um romance policial, em uma enciclopédia que em um jornal. O conteúdo muda, naturalmente, mas não se trata apenas disto. As diferentes estruturas do texto impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita, o que obriga a conhecê-las, mesmo que intuitivamente, para se compreender esta informação de forma adequada (SOLÉ, 1998).

Dessa forma, entendemos que a aprendizagem da leitura requer o desenvolvimento de habilidades para que o estudante consiga tornar-se um leitor competente e, assim, transformá-la em um ato social de produção de sentido e formação de pensamento crítico.

Destacamos, dentre diversas habilidades que constituem o processo de compreensão leitora, a aprendizagem da inferenciação. Segundo Coscarelli (2002),

consideram-se inferências “aquelas informações que o leitor adiciona ao texto”. Sendo assim, trata-se de um processo fundamental para quem quer entender o caminho para a compreensão. No mesmo percurso, Pereira (2009) conclui que aprender a inferir é buscar apoio para a compreensão do texto no que constitui a língua – a fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Isto é, entender que essas relações provocam o sentido do texto.

Considerando os pressupostos teóricos que norteiam nosso estudo, e em conformidade com Souza (2015), entendemos que a escola deve superar algumas concepções sobre o aprendizado da leitura e pensá-la como objeto de ensino. Concepções que se restringem ao entendimento da leitura como fruição ou como ato de decodificação têm formado leitores capazes de decodificar palavras, mas não de compreender o que leem (SOUZA, 2015, p. 276).

Dessa limitada visão de leitura resultam os fracos desempenhos de nossos estudantes em provas internacionais de avaliação da compreensão leitora, tais como a Prova PISA. Nessa prova, os alunos brasileiros não conseguem produzir inferências, comparações e contrastes, levantar hipóteses sobre o texto, produzir relações de intertextualidade e, conseqüentemente, não conseguem demonstrar a compreensão total dos textos (BRASIL, 2016, p. 102).

Tendo em vista a necessidade de repensar práticas de ensino, direcionamos também nosso olhar para o processo de formação docente, justamente porque, em nosso entender, a ausência de uma formação de professores voltada ao ensino da compreensão leitora compromete o desenvolvimento de habilidades de leitura nos alunos da educação básica, que, por sua vez, precisam saber ler com competência textos de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a partir de estudos sobre o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) e as Matrizes Curriculares de algumas universidades, Gatti (2010) nos lembra que no contexto histórico dos cursos de licenciatura sempre esteve presente a “separação formativa” entre a formação de professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e professor “especialista de disciplina” (GATTI, 2010, p. 1358).

A autora chama a atenção para as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. O estudo aponta que os componentes curriculares destinados a reflexões sobre os conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais correspondem a apenas 7,5% do currículo. Para a autora, esse dado revela que “conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor” (GATTI, 2010, p. 1368).

No caso das demais licenciaturas, como Letras, Matemática, História e Ciências Biológicas, por exemplo, a autora observou que “não há uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência)” e, nem mesmo, um “núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência”. Em outras palavras, não há articulação entre estudos sobre os aspectos pedagógicos e estudos sobre o campo teórico da formação de cada área do conhecimento (GATTI, 2010, p. 1373-1374).

Isso revela, entre outras questões, que o ensino da leitura e seus desdobramentos ainda é tema pouco abordado na formação de professores, muito embora as dificuldades de compreensão leitora de nossos alunos sejam evidentes em todas as áreas de conhecimento.

2. O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA LEITURA

2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em abril de 2018, como dito anteriormente, foi realizado um momento de formação para professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental no interior do Rio Grande do Sul. Como tema, foram abordadas algumas concepções de leitura (ler por prazer, letramento, leitura de mundo, compreensão) e enfatizados aspectos do processamento da leitura, para o ensino e desenvolvimento da compreensão leitora, com destaque para as estratégias de predição e inferenciação em diferentes áreas do conhecimento.

Considerando a importância do tema e a reação dos professores à abordagem, elaboramos um questionário para ser respondido pelos participantes do encontro. A partir da análise desse material, objetivamos compreender como esses educadores têm pensado o ensino da leitura e quais suas contribuições para que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão leitora. Nesse questionário, os professores deveriam responder a) de que forma contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora; b) qual a importância do ensino da inferência e; c) se suas concepções a respeito do ensino da leitura se modificaram a partir da formação.

Participaram dessa pesquisa, de abordagem qualitativa, oito professores de Ensino Fundamental das áreas de Linguagens, Matemática, Humanidades e Anos Iniciais, os quais possuem experiência entre 18 e 36 anos de magistério. Por questões éticas e com o intuito de preservar as identidades dos sujeitos pesquisados,

ao longo do artigo os respondentes foram denominados de Professor 1 (P₁), Professor 2 (P₂), e assim sucessivamente.

2.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Dos oito questionários, utilizamos em nossa análise apenas seis, uma vez que dois dos participantes responderam a todas as perguntas em uma só resposta. A análise dos dados coletados foi realizada em aproximação à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2012), a partir da qual emergiram três categorias que serão apresentadas na sequência: a) por que ensinar a inferir?; b) o que fazem para ensinar a compreender? e c) o que aprenderam?

2.2.1. POR QUE ENSINAR A INFERIR?

Como já mencionado, um dos temas tratados na formação foi a produção de inferências e, tendo em vista a importância do desenvolvimento dessa habilidade, perguntamos aos professores “por que é importante ensinar os alunos a inferir?”.

A partir da análise das respostas, verificamos que, para os professores 1, 2, 3 e 6, a habilidade de inferir diz respeito ao desenvolvimento de capacidades complexas de raciocínio e de produção de sentido. Para eles, inferir está na esfera do pensamento complexo, como se vê nas seguintes expressões: “fazer pensar” (P₂), “concluir pelo raciocínio” e “acrescentar sentido” (P₃), “aprimorar as habilidades de interpretação” (P₆) e “melhorar a compreensão da leitura” (P₁).

Parte-se do pressuposto, neste caso, de que inferir é condição para o desenvolvimento de habilidades de compreensão. Nesse sentido, Coscarelli (2002, p. 6) afirma que “todas as situações em que é preciso ler nas entrelinhas exigem a produção de inferências por parte do leitor da mensagem”. Portanto, é responsabilidade do professor estimular o desenvolvimento da habilidade e, dessa forma, contribuir para que o aluno alcance sua competência leitora. Assumir a inferência como porta para o raciocínio, para o pensamento complexo, para compreensão e para a interpretação é ponto de partida apropriado, em nosso entender, para que a própria aprendizagem possa se consolidar.

Já o Professor 4 entende que a inferência resulta em “saber posicionar-se diante das situações expostas na leitura feita”. Essa noção de inferência diz respeito ao entendimento de que inferir é uma habilidade da esfera do posicionamento crítico. Conforme Pereira (2009), entretanto, a inferenciação atua também como suporte

para a realização da predição, que, por sua vez, é fundamental para a produção de novas inferências, que alcançam a compreensão. Disso resulta “um confronto entre o leitor, através de seus conhecimentos prévios, e o texto, através das pistas linguísticas deixadas pelo escritor em todos os planos do texto” (PEREIRA, 2009, p. 14), o que caracteriza a produção de sentido ao que se lê. Inferir, portanto, não influencia diretamente o posicionamento crítico, porque se concretiza antes dele. Em outras palavras, a produção de inferências por meio da leitura resulta na produção de sentidos que, se apropriadamente concretizados, podem, então, resultar em posicionamento crítico. Nesse ponto, concordamos com Coscarelli (1996) que, já na introdução do texto, argumenta que uma visão simplificada da leitura, sem reconhecer os diferentes processos e as especificidades de cada atividade, pode resultar em equívocos no ensino da compreensão. Para a autora, uma visão genérica da leitura, em que não se reconhecem as subdivisões do processo, implica dificuldades em desenvolver estratégias de leitura específicas, “[...] pois não seremos capazes de identificar onde está o problema de cada aluno” (COSCARELLI, 1996, p. 163).

Por fim, o Professor 5 apresentou um conjunto de atividades que, em seu entender, podem desenvolver capacidades de inferênciação:

PROFESSOR 5: O incentivo à leitura, a busca por novos conhecimentos, aguçar a curiosidade, instigar a pesquisa... São formas de auxiliar nossas crianças para o aprimoramento das habilidades de compreensão, interpretação, entre outras. Apresentar um livro ou texto e permitir que a criança fale sobre o mesmo (suas ideias, quais as expectativas, o que será que esse quer dizer...) faz com que ela sinta desejo em verificar se as suas primeiras impressões irão ou não se concretizar após a leitura. Acredito que esse momento torna-se muito significativo e prazeroso.

Figura 1: Resposta dada pelo Professor 5 à pergunta “Por que é importante ensinar os alunos a inferir?” – Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerando a resposta do Professor 5, concordamos com Coscarelli (1996), para quem propostas que desenvolvam a leitura como um todo não têm necessariamente o efeito esperado. Assim como pensa a autora, parece-nos mais apropriado ter, num primeiro momento, clareza das diferentes estratégias de leitura envolvidas no processo de produção da compreensão, para que se desenvolvam atividades específicas a cada uma das partes, sem, no entanto, deixar de considerar a leitura como um todo.

O Professor 5 tem uma visão apropriada de uma etapa da produção da compreensão: a predição, mas não soube relacioná-la à inferência, tema da pergunta do questionário. E, além disso, associa a leitura à fruição, ao prazer de ler. Como dissemos, ainda que esse entendimento de leitura seja muito importante, por si só não resolve o problema do déficit em compreensão leitora dos estudantes. Como apontam Pereira e Scliar-Cabral (2012, p. 16), o trabalho pedagógico desenvolvido em algumas salas de aula, no que se refere ao ensino da leitura, evidencia falta de definição teórica, ficando ao sabor das intuições e preferências dos professores. Para as autoras – e concordamos com elas –, as aulas de ensino da leitura podem ser muitas vezes interessantes e criativas, mas pouco eficientes para o alcance do aprendizado necessário.

2.2.2. O QUE FAZEM PARA ENSINAR A COMPREENDER?

Perguntamos aos professores de que forma avaliam sua contribuição para o desenvolvimento da leitura de seus alunos. As respostas apresentadas apontam para dois caminhos: um grupo de professores mencionou aspectos metodológicos do ensino da leitura, enquanto outro grupo indicou os diferentes gêneros textuais apresentados aos alunos em contextos de leitura.

No primeiro grupo, estão os professores 1, 2 e 4. O professor 1, que trabalha as disciplinas de História e Geografia, considera o ensino da leitura com um grande desafio e diz que procura “[...] ler junto com os alunos, fazendo intervenções, questionando, estudar conceitos”. Para o professor 2, do 3º ano do EF, sua forma de contribuição para o ensino da leitura é “propondo diferentes situações de leitura e acompanhando este processo”. Na área das Exatas, por sua vez, o professor 4, dos anos finais, diz que sua contribuição se dá “fazendo questionamento ao aluno e fazendo com que eles digam o que eles leram sem olhar o exercício (situações problemas)”.

Os professores desse grupo parecem entender que seu papel é mediar a interação do aluno com o texto. Ao fazer intervenções, questionar e acompanhar o processo, os professores demonstram estar atentos ao modo como seus alunos produzem os significados dos textos. Esse modo de atuar sobre o processamento da leitura deve resultar em qualificação da aprendizagem da inferência, desde que resulte efetivamente na produção de sentido do texto. Chamou-nos a atenção, inclusive, o fato de um dos professores mencionar que solicita que seus alunos sejam capazes de parafrasear o texto lido, o que revela preocupação com a aprendizagem da inferência.

No segundo grupo, estão os professores 3, 5 e 6. O professor de Linguagens do 7º ano relatou que, na escola, leem “[...] vários tipos textuais, como: livros (prosa), textos de crônicas, poesias, jornais, revistas, histórias em quadrinhos (que são produzidas também), leitura visual entre outros” (professor 3). O professor 5, que atua com o 5º ano, afirmou que “a leitura precisa estar presente no dia-dia da criança, assim como no planejamento do professor. Proporcionar situações diversas: cantinho/espço para leituras, hora da novidade... Trocas. Incentivar a retirada de livros na biblioteca, fichas de leituras, seminário, estudo e pesquisa de escritores, autor presente, produção textual/digitação. Exploração de materiais diversos: jornais/gibis/revistas...”. No 2º ano, o professor 6 relata que seu trabalho acontece com “produções textuais, leitura deleite, pesquisas, retiradas de livros da biblioteca da escola e pública, leitura diária na sala de aula, baú de tesouro (livros/cantinho da leitura na sala), explorar materiais diversos p/ leitura, leitura de mundo”.

É muito importante oportunizar diferentes situações de experimentação leitora. Como menciona Moraes (2013), o nível de desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora está diretamente relacionado ao grau de exposição a materiais escritos. Entretanto, ao mesmo tempo em que se oportuniza o contato com diferentes gêneros textuais e diferentes experiências de leitura, é preciso também ter clareza acerca do tipo de leitura que se realiza em cada contexto e, portanto, reconhecer que cada uma dessas situações implica escolhas pedagógicas distintas e, em consequência, a aprendizagem de diferentes estratégias de leitura. Em resumo, muito além de promover diferentes contextos de interação com o texto, é preciso que o professor tenha clareza das diferentes estratégias de leitura que são requeridas em cada um desses contextos.

2.2.3. O QUE APRENDERAM?

Quando perguntados se o momento de formação os fez (re)pensar o ensino da leitura, os professores apontaram a necessidade e a importância de continuar estudando e aperfeiçoando seus conhecimentos. O professor 5 afirmou que “[em] toda formação, estudo, trocas, sempre aprimoramos nossos saberes”. O professor 1 acredita que “sim, pois precisamos refletir a presença da escola na sociedade, trabalhando um currículo significativo, trazendo mudanças no ensino aprendizagem”.

O professor 7, que trabalha com os anos iniciais, relatou que “aprimoramos nossos saberes, através das trocas. O meu pensar modificou, sempre trabalhar para que o aluno

adquirir o prazer pela leitura (fruição)”. Em nosso entender, entretanto, o ensino da leitura vai além do conceito de fruição, uma vez que o estudante necessita desenvolver diversas habilidades para alcançar um bom desempenho enquanto leitor proficiente.

Destacamos, também, as respostas dos professores 3 e 4, que mencionam uma das preocupações reveladas durante a oficina. O professor 3 diz (re)pensar o ensino da leitura, pois pôde “[...] refletir sobre o comentário de que ‘o aluno de séries finais, que não lê fluente, não interpreta corretamente’”, e o professor 4 relata “refletir sobre o interpretar e compreender”.

Nesse sentido, acreditamos que trabalhar apenas gêneros textuais pelos quais os alunos demonstram interesse restringe o uso das habilidades de leitura, isto é, não há o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias que um texto mais complexo requer. E assim, quando o aluno se depara com situações como a Prova Brasil, o desempenho em compreensão leitora é baixo.

Hoppe e Costa-Hübes (2013, p. 11) afirmam que o estudante, quando avaliado pela Prova Brasil, é influenciado diretamente por fatores externos, como a necessidade de marcar uma alternativa dentro do tempo disponibilizado para a realização da prova e os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Por esses fatores, as autoras acreditam que, nesse caso,

[...] a leitura não é tida apenas como prática de extração, haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura. Constatamos, assim, que a leitura é fruto da interação que permite ao leitor se posicionar ativamente diante do enunciado, construindo significados e produzindo sentidos para aquilo que lê (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013, p. 11).

Complementamos essas afirmações com Sousa e Hübner (2016), para quem a compreensão é um processo cognitivo amplo com ocorrência em diversos níveis de consciência e que depende, também, da memória e das relações que estabelecemos entre o novo e o velho. Sendo assim, “é um processo que perpassa muitas tarefas cotidianas, desde a comunicação oral, a leitura, a escrita, o cálculo, até o aprendizado de modo geral” (SOUSA; HÜBNER, 2016, p. 47).

Os professores 3 e 4 demonstram preocupação com a importância de se atentar para todas as variáveis envolvidas no processo de compreensão leitora.

Por fim, fazemos menção ao relato do professor 2: “a capacitação levou a um olhar ainda mais atento ao planejamento das situações propostas”. Planejar novas

situações, criar novos contextos e auxiliar os alunos a desenvolverem suas próprias estratégias de leitura é fundamental na prática docente. Incentivar o gosto pela leitura é essencial, mas, anterior a isso, é necessário que o aluno saiba fazer uso das suas habilidades de leitura e compreenda bem o que lê.

Ao analisar as respostas, foi possível perceber que a fruição recebe grande foco na sala de aula, enquanto as estratégias para compreensão leitora ainda são trabalhadas de forma mais incipiente. Considerando a forma de ensino utilizada pelos professores entrevistados, evidenciamos a importância de se refletir sobre sua formação inicial e continuada, tendo em vista que fica evidente que o ensino da leitura e seus desdobramentos ainda não tem feito parte da atuação dos professores, mesmo que tenham demonstrado em suas respostas uma genuína preocupação com a qualidade da formação leitora de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das respostas dos questionamentos feitos aos professores pudemos verificar, ainda que de maneira incipiente, o modo como eles trabalham a leitura com seus alunos. Ainda assim, evidenciamos que, além de saber quais gêneros textuais e quais ferramentas de leitura são utilizadas em sala de aula, seria necessário que tivessem também conhecimento da forma como se abordam os textos trabalhados e como podem auxiliar seus alunos no desenvolvimento de estratégias de leitura, além de apenas incentivá-los a ler por prazer.

Reafirmamos, a partir desse estudo, a importância da formação inicial e continuada dos professores, pois percebemos que o conceito de inferência, por exemplo, se mostrou novo e que ainda precisa ser mais compreendido, para que, de fato, venha a fazer parte do ensino da leitura em todas as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 27 mar. 2019.
- CARNEIRO, H. M. S. Leitura e Inclusão social. Fortaleza: *Revista de Letras*, n. 25, v. 1/2, p. 132-135, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2255/1725>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

- COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. In: VI CBLA - CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2002, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/9.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Maceió: Imprensa Universitária, dez. 1996. p. 163-174.
- FERRAREZI Jr., C.; CARVALHO, R. S. de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/873/87315816016/>>. Acesso em: 26 mar. 2019.
- HOPPE, M. C.; COSTA-HUBES, T. da C. Concepções de leitura na educação básica e sua relação com a Prova Brasil. In: XI JORNADA DO HISTEDBR, 2013, Cascavel. *Anais...* Cascavel, PR, 2013.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Minha Editora, 2013.
- OLIVEIRA, A. G.; SILVEIRA, D. A importância da leitura na vida acadêmica e cotidiana. *Infarma Ciências Farmacêuticas*, 2014. Disponível em: <<http://revistas.cff.org.br/?journal=infarma&page=article&op=view&path%5B%5D=638&path%5B%5D=522>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- PEREIRA, V. W. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, J. (Org.). *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 10-22, 2009. [E-book] Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- PEREIRA, V. W.; SCLiar-CABRAL, L. *Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular, 2012.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. *Aquisição lexical através da leitura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/9.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2018.
- SOUZA, M. J. R. A importância da leitura na prática docente. *Revista labirinto*, ano xv, v. 23, p. 262-277, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Pâmela Lopes Vicari é acadêmica do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Espanhola, pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Atua como bolsista de iniciação científica na pesquisa Aprendizagem e ferramentas digitais no Ensino Superior, pela mesma instituição. Tem experiência em Linguística nas áreas de compreensão leitora e ensino da leitura.

E-mail: pamela.vicari@univates.br.

Dayene Borges Guarienti é graduanda em Engenharia Civil pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Tem experiência na área de ensino e educação, com pesquisa nos seguintes temas: compreensão leitora, objetos digitais de aprendizagem, estratégias de leitura, metodologias ativas. É bolsista de iniciação científica, vinculada à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

E-mail: dayene.guarienti@univates.br.

Kári Lúcia Forneck possui graduação em Letras pelo Centro Universitário Univates (2002), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Univates (2004), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006) e doutorado em Linguística (2016), também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente trabalha na Universidade do Vale do Taquari - Univates, onde atua como docente do Curso de Letras e do PPG em Ensino e responde pela vice-direção do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS). Tem experiência em Linguística, atuando nos seguintes temas: processamento cognitivo da leitura, produção de inferências, compreensão leitora, ensino da leitura, processamento de metáforas e interdisciplinaridade entre Linguística e Neurociências.

E-mail: kari@univates.br.

Silvana Neumann Martins possui graduação em Letras – Licenciatura Plena – Habilitação em Português e Literaturas pela Faculdade de Educação Ciências e Letras do Alto Taquari (1987), Especialização e Ensino de Literatura (2001) e Especialização em Gestão Universitária (2007), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005) e Doutorado em Educação, também pela PUC-RS (2010). Atualmente é docente permanente na Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES e, além disso, professora do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, do Mestrado em Ensino e do Doutorado em Ensino, da mesma IES. Tem experiência docente, com ênfase em Metodologias Ativas de ensino e de aprendizagem, Empreendedorismo, Metodologia do Ensino Superior, Produção Textual e Leitura, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores,

educação empreendedora, empreendedorismo, metodologias ativas, leitura e produção textual e gestão no ensino.

E-mail: smartins@univates.br.

Recebido em 01 de julho de 2019 e aprovado em 23 de setembro de 2019.

Aula de leitura no contexto sociocultural do cordel

Reading class in the sociocultural context of cordel

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p145-159>

LINDUARTE PEREIRA RODRIGUES¹

RODRIGO NUNES DA SILVA²

RESUMO: O artigo fomenta uma reflexão sobre o uso dos folhetos de cordel nas aulas de leitura, tendo em vista as tradições orais de transmissão cultural. É uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, que partiu de leituras efetuadas em Rodrigues, em Bakhtin e Voloshinov e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, entre outras bases teóricas, indagando sobre o modo adequado para se desenvolver atividades de leitura interativas com trocas de experiências a partir dos folhetos de cordel produzidos no Nordeste brasileiro. Tomou-se o cordel como material discursivo, sociocultural e sociolinguístico que engloba experiências do cotidiano de sala de aula, reforçando o vínculo escola-vida. Levando-se em consideração o contexto cultural como perspectiva de ensino, a proposta encontra seu valor nas práticas educativas regionais que a educação básica poderá agenciar em prol de um letramento escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos sociais; ensino de leitura; folhetos de cordel.

ABSTRACT: The article encourages a reflection on the use of cordel leaflets in reading classes, in view of the oral traditions of cultural transmission. It is an action research of a qualitative nature, based on readings made in Rodrigues, Bakhtin e Voloshinov, in *Parâmetros Curriculares Nacionais*, among other theoretical bases, investigating the appropriate way to

1. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil.

2. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil.

develop interactive reading activities with exchanges of experiences from the cordel leaflets produced in the Brazilian northeast. It was found as discursive sociocultural and sociolinguistic material that encompasses real everyday experiences, reinforcing the school /life bond. Taking into account the cultural context as a teaching perspective, the proposal finds its value in the regional educational practices that basic education can play in favor of school literacy.

KEYWORDS: Social literacies; reading teaching; brochures of string.

1. INTRODUÇÃO

Em nossos estudos, buscamos fomentar e subsidiar possibilidades de pesquisas educativas que deem suporte a trabalhos direcionados para a leitura, tendo em vista a cultura local discente, a partir da relação de pertencimento, das vivências e das experiências culturais que não podem ser desprezadas pelo currículo escolar, em que o aluno aprende, mas também socializa saberes. A escola, como instituição educativa, deve possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem cultural do aluno. Nela, ele pode vivenciar diariamente a diversidade cultural na interação com colegas, professores e funcionários. Quando o aluno passa a fazer parte do ambiente escolar, carrega consigo informações, vivências e experiências de suas culturas, que não podem ser desprezadas.

Segundo Geraldi (2010), para cada região em que se dá o letramento escolar, deve-se pensar em medidas específicas ao ensino de linguagens. Um projeto de leitura na região Nordeste, por exemplo, não pode se “desprender” das tradições orais de transmissão cultural. Com efeito, o trabalho com folhetos de cordel vem ganhando espaço nos projetos pedagógicos, pelo fato de essa manifestação artística da cultura popular entremear e manter uma relação de interdependência entre o contexto social e o literário, entre o erudito e o popular (RODRIGUES, 2009), o que desperta o interesse dos alunos para aspectos de sua realidade.

Dessa forma, levar literatura de cordel para sala de aula, com seus mais variados temas, é, sem dúvida, enriquecer esse ambiente com um gênero atual, perfazendo um brilhante percurso pelo contexto sócio-histórico-cultural de uma região, particularmente, o Nordeste. Diante desse cenário, direcionamos o nosso estudo de forma a responder à seguinte indagação: como desenvolver atividades de interação e troca de experiências no ambiente escolar, especificamente nas aulas de língua materna, a partir do cordel?

Propiciar a leitura de folhetos de cordel em sala de aula é enriquecer esse ambiente através de um gênero textual que possui uma linguagem próxima dos seus usuários, com vocabulário típico, conteúdo semântico expressivo e peculiar, o que permite um

trabalho interdisciplinar processual e possibilita encontrar na sua riqueza temática uma prática eficaz de letramento, com tendência à formação de leitores competentes, que conseguem estabelecer estratégias adequadas para abordagem dos textos que circulam na sociedade, percebendo o que se diz nas entrelinhas, levantando os elementos implícitos e relacionando o texto com seus conhecimentos prévios.

Ser leitor proficiente implica desenvolver habilidades e estratégias de seleção, inferência e verificação. Assim, o educando é envolvido em estratégias de leitura permeadas de realidade, a partir dos diferentes modos de ler existentes nas práticas sociais e que respondem aos diferentes propósitos do sujeito leitor. Diante disso, e com vistas a atravessar a realidade do alunado, pode-se trabalhar folhetos de cordel, de forma a conscientizar os alunos e a comunidade escolar sobre um conceito de leitura que permita ir além do caráter informacional trazido pelo folheto de feira.

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, realizada numa escola pública estadual da cidade de Soledade-PB, numa turma de 7.º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, fundamentamo-nos em Rodrigues (2006, 2011), sobre a riqueza trazida por este tipo de manifestação popular; nas ideias de Bakhtin e Voloshinov (2004) acerca dos gêneros do discurso e da linguagem; nos conceitos de práticas e processos de letramento defendidos por Street (2003); nos conceitos advindos da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), defendida por Ferrarezi Jr. (2008). E apoiamo-nos também nos PCN (BRASIL, 1998), que orientam sobre o trabalho com leitura, levando em consideração o contexto local como perspectiva de ensino e as tradições orais de transmissão cultural (GERALDI, 2010; ZUMTHOR, 1993).

De acordo com Silva (2017), a linguagem cordelística é significativa para a constituição da identidade do aluno, bem como para a construção de significados e sentidos e conhecimentos gerais. Desse modo, esperamos que um trabalho com cordéis em sala de aula desperte nos alunos a capacidade de observação de sua realidade sociolinguística, histórica, política e econômica, servindo como instrumento que reflete a identidade, a memória, o imaginário e a representação da região em que é produzida.

2. ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Muitas são as críticas às metodologias e às práticas de leitura ineficientes e ao ensino tradicional de língua portuguesa, presentes nas salas de aulas. Entre essas críticas, as mais frequentes, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 18), são:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas...

O fato é que o desafio dessas críticas e das mais variadas reflexões levantadas precisa fornecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem a prática pedagógica dos professores na realidade das salas de aulas de nosso país. Pesquisas apontam para o fato de que o ensino de língua materna deve ser pautado na elaboração e no planejamento de atividades que envolvam o uso e a reflexão sobre a própria língua. Assim, o professor, além de ser um pesquisador que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), deve priorizar o desenvolvimento da competência discursiva dos usuários da língua. Nesse sentido, a linguagem será concebida como uma forma de interação entre o aluno e o texto. Os sentidos serão construídos a partir dessa interação dialógica entre quem enuncia, o texto, o leitor e o meio social em que estão inseridos.

Em estudos anteriores (SILVA, 2014), argumentamos que o discurso que envolve a prática pedagógica do docente não deve ser produto de aplicação de regras, mas resultado de atividades que exploram e calculam possibilidades, conforme apresenta Geraldi (2010). Aliás, a vitalidade de nossa língua se expressa justamente no fato de que seu uso implica mudança. Todo esforço de normalização/padronização se perde no lugar da construção de discursos reais/efetivos, como enfatiza o autor.

Dessa forma, dialogamos sobre possibilidades para que o profissional da educação básica possa discutir questões culturais, interligando valores sociais ao ensino de línguas. Diante disso, cabe-nos destacar que o professor possui papel significativo no “reinventar da escola”, sendo considerado por Candau (2014, p. 35) como um agente sociocultural. A escola é uma instituição social complexa e cheia de desafios relacionados à sua função de formar cidadãos críticos e participativos em uma sociedade pluralizada culturalmente.

Os professores, preocupados em trazer esta discussão para o ambiente da escola, estão constantemente à procura de “ressignificar” a forma de trabalho, visando como elemento central o próprio aluno, sujeito inserido na sociedade, detentor não apenas de uma forma de cultura, não apenas de um modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), mas de uma mescla cultural, de multiletramentos ideológicos.

Rodrigues (2009, p. 1) traz uma discussão “acerca do antagonismo existente entre uma cultura erudita e uma cultura popular, a partir da ideia de texto e linguagem, além das representações correntes de autor, leitor e leitura”. O autor julga preconceituoso e ultrapassado, para os estudos das Ciências Humanas, valorizar uma produção “clássica” em detrimento de uma considerada “vulgar”. Por isso, sugere uma reflexão acerca da “recorrência do fenômeno da diversidade cultural que atende a multiplicidade do pensar humano, suas formas de linguagem, bem como as representações simbólicas cristalizadas em formações discursivas”. Por esse motivo, faz-se necessário dialogarmos um pouco sobre o ato da leitura a partir dessas novas demandas para o ensino da língua materna.

3. A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DA DIALOGIA CULTURAL

Atualmente tem havido significativos avanços no campo dos estudos da linguagem, especialmente quando se fala em despertar o interesse pela leitura ou desenvolver o hábito e as habilidades dessa prática. Pesquisas recentes demonstram que muitas práticas de ensino de língua ainda precisam ser revisitadas (RODRIGUES, 2016). Disso decorre um hiato entre as práticas tradicionalistas de ensino de língua, comumente verificadas em espaço escolar, e as pesquisas linguísticas desenvolvidas em âmbito acadêmico.

O ato de ler é um dos meios mais importantes para a aquisição de conhecimento, possibilitando a construção e o fortalecimento de ideias e ações. É por meio da leitura que se formam cidadãos críticos, na medida em que ela torna o indivíduo capaz de compreender as diferentes visões e conhecimentos de mundo.

A leitura implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998). Assim, o educando é envolvido em estratégias permeadas de realidade, a partir dos diferentes modos de ler existentes nas práticas sociais, o que responde aos diferentes propósitos do sujeito leitor.

Refletir sobre um trabalho significativo de leitura requer levar em consideração o processo de interação, de trocas de experiências entre autor, leitor e o mundo no

qual está inserido, ou seja, é pensar sobre uma prática que emerge de um contexto social, histórico e cultural. No entanto, para Abreu (2001, p. 155),

[...] aquilo que os discursos convencionais sobre leitura ensinam até mesmo para os professores – é que há leitores de segunda categoria, assim como há cidadãos de segunda categoria: aqueles que não falam a língua da escola e não lêem os livros que a escola gostaria que lessem.

Para a autora, as práticas e as intervenções pedagógicas de sala de aula em favor da leitura, muitas vezes, são “enquadradas” numa concepção de que leitura é para poucos. Há o esquecimento de que a leitura não é uma prática neutra e é transpassada por questões culturais, políticas, históricas e sociais. Por isso, Abreu (2001) argumenta que é preciso considerar as diferentes possibilidades de leitura.

Rodrigues (2009, p. 11) dialoga com a autora, ao afirmar que não existe leitura pior, ou melhor, pois entende que a “diferença não precisa ser sinônimo de desigualdade” e “que os discursos convencionais sobre a leitura estigmatizam grupos sociais e práticas culturais legitimadas”. Ele ainda argumenta que nas escolas “busca-se apagar as provas que indicam que a leitura não é escassa no Brasil e [elas] negam os objetos, as práticas, as próprias pessoas que leem. E, assim, o povo brasileiro passa a figurar na história como os desprovidos do poder da leitura”.

Nesse ínterim, vale ressaltar que, a partir da perspectiva dialógica de leitura (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2004), compreendemos o sujeito leitor como ser que apreende a realidade e a constrói, dando sentido a seu viver por meio de sua relação social com o outro, e isso é permeado pela linguagem. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 348). Assim, tudo o que se pode chamar de linguagem é resultante do processo dialógico, em que o Outro e sua visão de mundo são parte crucial nesse processo. O Outro pode ser não só um sujeito social como pessoa física e/ou ideológica, mas semiotizado como obra: um livro, um filme, uma escultura, uma tela cinematográfica, isto é, tudo o que torna possíveis o ato da leitura e o diálogo. Por isso é que essa relação envolve o contexto social e histórico dos sujeitos implicados nos processos de letramento.

Quando levamos para sala de aula a prática de leitura numa perspectiva discursiva e cultural, aplicando atividades com folhetos de cordel, por exemplo, inserimos e permitimos o diálogo como sistema complexo de atribuição de sentidos, em que ser

leitor é atribuir/construir e ressignificar sentidos. Conforme Rodrigues (2011), entendemos que o texto vai além de seu suporte verbal ou vocal, envolvendo aspectos que estão no seu exterior, condizentes com o universo contextual, o que nos faz entender a leitura como uma *performance* que vai além de uma simples leitura individual. Assim, tomamos emprestada de Rodrigues (2012, p. 638) a ideia de que “[...] a leitura não se dá simplesmente através da palavra escrita, mas também das ‘expressões simbólicas’, [...] a leitura é um processo que integra autor e leitor, um Eu que se faz o Outro na medida em que trabalha pela coerência necessária para o entendimento do texto”.

Assim sendo, faz-se necessária uma reflexão sobre a realidade social do sujeito leitor e sobre as práticas de leitura por ele realizadas. Dessa forma, destacamos os estudos semânticos, especificamente a Semântica de Contextos e Cenários (SCC), que “toma como base a ideia de que uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos” (FERRAREZI JR., 2008, p. 23).

A cultura é uma forma de representação, pois é um ato social de reprodução/ressignificação dos ícones e símbolos, dos mitos e das metáforas por meio dos quais o homem vive sua própria cultura (BHABHA, 1998). Para Ferrarezi Jr. (2008), a cultura é a ponte entre o indivíduo e o mundo. O autor enfatiza que, em sala de aula, os alunos deviam enxergar o mundo a partir da perspectiva cultural. Língua e cultura estão totalmente imbricados na construção dos sentidos, para que, a partir deles, se faça a devida associação com outros aspectos dessa representação.

Esta é uma possibilidade de valorização dos estudos linguísticos, na medida em que se torna um campo de estudos que perpassa por contextos e abordagens multidisciplinares. Segundo Ferrarezi Jr. (2008, p. 23),

[...] sempre que estudamos uma língua desse ponto de vista, o fazemos em relação à parte viva da língua (a língua em uso), o que caracteriza o estudo como pragmático, e o fazemos com base na cultura que aquela língua representa, o que caracteriza o estudo como cultural (histórico, antropológico, sociológico, tecnológico, etc.). Toda semântica assim praticada será, portanto, uma ciência interfacial, ou seja, atuará nas diferentes interfaces envolvidas pelo objeto língua. Será sempre uma ‘Semântica Pragmático-cultural’.

Evidencia-se assim, em nossos estudos, uma proposta de modelo dialógico e cultural de ensino de leitura, ao apresentar o texto de cordel como um gênero textual que permite pesquisas linguístico-literárias, em que o professor poderá ressignificar a história, a memória coletiva, as interfaces da linguagem, por um olhar crítico que

foge aos estereótipos culturais contemporâneos, ou com eles colabora. Assim, a leitura irá transitar pela questão de “como” os elementos culturais estão representados, pois os folhetos de cordel necessitam de uma interpretação de seus agentes como parte de uma cultura e de uma leitura que relacione o texto lido a suas heranças culturais.

4. INTERFACES DO CORDEL NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Ao falar sobre as narrativas de cordel, Rodrigues (2011, p. 104) destaca que

[...] o cordel é um ‘monumento’ de uma cultura imaterial. Comprova o poder simbólico da letra como reconstrução – memória – do invisível que é a voz. As palavras são monumentos, visto que a língua revela-se como um conflito entre o fluxo oral (líquido) performativo, marcador da diversidade; e o registro impresso, que dificilmente se apaga. Daí a relação com o monumento. A letra é memória das vozes e, por isso, nunca exata.

Percebemos que o cordel é um exemplo típico de documento/monumento das vozes e das escrituras – que deve ser entendido como “monumento linguístico”: um arquivo da memória coletiva que permite o estudo das *performances* do sujeito de uma dada região. Como a memória depende da estrutura social, promotora de imagens, os sujeitos cordelistas assumem vozes apropriadas ao “tempo-espço de atuação dos sujeitos, dos objetos e dos valores que surgem dessa relação” (RODRIGUES, 2011, p. 139). Assim, o poeta popular acaba desenvolvendo diversas funções, tornando-se sujeito do saber e do fazer institucionalizados.

A literatura de cordel tem se tornado objeto de debates calorosos em eventos acadêmicos. Discussões emanam do vasto universo temático dessa forma de expressão popular. Muitos poetas populares se consagraram, deixando seus nomes inscritos no terreno dessa modalidade linguístico-literária. O cordel acaba refletindo a vivência popular, tratando desde os problemas atuais até a conservação de narrativas inspiradas no imaginário do povo e proveniente da cultura oral.

Atualmente, a literatura de cordel é uma das principais manifestações da cultura popular, contrariando muitos pesquisadores que pensavam que, com o advento dos tempos modernos e a ampla difusão de meios de comunicação diversos, o cordel teria seu fim. Hoje, observamos uma evolução dessa literatura, no encontro de novos mecanismos de mediação, como, por exemplo, a Internet.

Atualmente, para sua divulgação, folhetos não são apenas pendurados em barbantes, como sustenta a tradição portuguesa, ou expostos em bancadas, pois transitam pelas mídias televisivas e nas “ondas virtuais da Web, para assegurar o seu posto de pós, daquilo que estando no presente não abre mão do imaginário de sua gente para recontá-lo e manter acesa a chama de um povo que caminha entre tempos de modificação constante” (RODRIGUES, 2011, p. 177). Segundo Rodrigues (2014, p. 161), essa adaptação

[...] garante a manutenção da memória, porque a movência é a garantia da continuidade [...] Por esta razão, não sei por que tanto agouro, tanto pesar em se falar numa possível ‘morte’ de um produto que se renova em conjunto com a sociedade, renovando também os signos de sua cultura. O cordel é um exemplo da renovação do sujeito que ele representa.

Conforme Mello (2013, p. 175),

[...] a inclusão do ciberespaço no espaço escolar substitui um ambiente passivo e possibilita ao aluno perceber as mudanças na concepção de leitor, que passa a ser um coautor do texto. A leitura, por sua vez, passa, simultaneamente, a escritura. O leitor, escolhendo o caminho da leitura e o conteúdo a ser lido, transforma-se numa espécie do editor do hipertexto em construção, enquanto o texto passa a ser móvel.

Diante desta compreensão, observamos o valor imaterial da literatura de cordel como manifestação da identidade sócio-histórico-cultural da região Nordeste, constituindo-se e expressando-se por ideologias que atravessam o plano cultural daqueles que vivem e sabem por experiência própria o que é ser nordestino. Assim, para Evaristo (2000, p. 120),

[...] em termos atuais, pode-se dizer que o cordel mantém, enquanto narrativa, algumas características de origem, como a função social educativa, de ensinamento, aconselhamento, e não apenas entretenimento ou fruição individual... O cordel absolveu algumas tendências da modernidade, entre elas a veiculação de informações: alguns fatos do cotidiano passam a constituir, muitas vezes, sua temática.

Dessa forma, para atender às necessidades sociocomunicativas do cotidiano, os alunos fazem uso do cordel e de outros gêneros textuais, lendo e escrevendo, muito antes de frequentarem a escola. A utilização do cordel em eventos de letramento

escolar permite a realização de práticas pedagógicas exitosas, uma vez que perpassa pela realidade local do sujeito discente.

Rodrigues (2006, 2011) explica que o cordel atua como instrumento de uma memória coletiva através do desenvolvimento de temas que envolvem o heroísmo, o sagrado, histórias míticas/místicas e lendárias, que perpassam e entrelaçam o real e o ficcional. Para ele, observa-se nesta expressão linguístico-literária grande variedade de temas, tradicionais ou contemporâneos, que refletem a vivência popular, desde os problemas atuais até a conservação de narrativas inspiradas no imaginário do povo e provenientes da cultura oral.

As práticas de letramento mediadas por folhetos de cordel ocorrem através de atividades variadas e multifacetadas, que evoluem de forma prazerosa, pelo fato de essa forma de expressão popular ter como marca a tradição oral, o humor, entre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de práticas exitosas que motivem os alunos para uma aprendizagem satisfatória.

Um projeto de leitura não pode deixar de levar em consideração fatores ligados à realidade social dos educandos, a exemplo da região Nordeste. Para Geraldi (2010), a atividade docente deve se vincular às atividades de leitura que perpassam pelas tradições orais de transmissão cultural. Assim, sugerimos o uso dos folhetos de feira como possibilidade de letramento escolar na aula de língua materna.

4.1. O CORDEL EM EVENTOS DE LETRAMENTO – UM ESTUDO DE CASO

De forma didática, descreveremos a seguir algumas considerações a respeito de uma pesquisa-ação realizada a partir de folhetos de feira. Levando em consideração os desafios contemporâneos para o ensino de língua materna, como o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual, buscamos planejar e desenvolver um material didático³ que possibilitasse refletir sobre o ensino e a aprendizagem de linguagens, entrecruzando os saberes populares e os científicos, para transpor para sala de aula saberes que evidenciem os valores do sujeito nordestino.

Para tanto, desenvolvemos atividades de leitura em uma perspectiva interacionista, considerando os estudos culturais, dos multiletramentos, o imaginário, a memória e as representações de identidades. Várias áreas do conhecimento escolar foram agenciadas, em prol da interdisciplinaridade de saberes entre Língua

3. O material didático encontra-se em Silva (2017).

Portuguesa, Artes, Geografia e História, considerando a realidade social dos alunos, conforme propõe Geraldi (2010).

A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual da cidade de Soledade-PB, numa turma de 7.º ano do Ensino Fundamental. A partir de uma metodologia de projetos que visa integrar a realidade discente à escola, a pesquisa apontou para o fato de que é possível produzir conhecimentos transdisciplinares/multimodais a partir do cordel, uma vez que esse tipo de expressão linguística e literária se apresenta no contexto sociocultural como importante material didático-pedagógico e de pesquisa, tendo em vista o uso produtivo do léxico, que delinea temas e atualiza discursos.

Uma vez que a proposta educativa foi pensada a partir do par experiência/sentido, os alunos se mostraram interessados pela leitura de cordéis e atuaram como participantes ativos nos eventos de letramento preparados para esse contexto educativo (Figuras 1 e 2).



Figura 1: Atividades de reconhecimento dos folhetos de cordel – Fonte: Acervo pessoal do pesquisador



Figura 2: Atividades de leitura dos folhetos de cordel – Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Ressaltamos o fato de que atividades planejadas a partir de cordéis promovem aprendizagens significativas, uma vez que englobam experiências da vida dos alunos na região em que se aplicou a pesquisa ação, reforçando o vínculo escola-vida. Isso despertou o gosto pela leitura e a funcionalidade inerente ao ato de ler na escola e na sociedade. Além disso, o cordel se mostrou porta de entrada para produção de efeitos de sentido, possibilitando aos alunos posicionarem-se criticamente, de forma “responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 7). Vimos que eles se mostraram detentores de saberes e fazeres socioculturais que se validaram na aula de língua materna, pela consideração da linguagem como aspecto cultural da vida em sociedade letrada. As representações simbólicas ligadas ao sujeito e ao lugar foram evidenciadas na pesquisa, ao passo que as identidades dos sujeitos locais atualizavam o imaginário da região Nordeste como parte inerente da memória coletiva da região.

Os momentos de leitura mediados por folhetos de cordel na sala de aula de língua portuguesa da turma do 7.º ano pesquisada fomentaram eventos de letramento que permitiram percorrer a dimensão social do sujeito leitor, uma vez que os

alunos conseguiram estabelecer conexões com outros textos e com a própria vida, valorizando a identidade local, tornando-se protagonistas de uma história de leitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu da necessidade de se pensar o ensino de leitura pelo viés do cordel no ambiente escolar, quando a leitura acontece em sala de aula como reflexão da obrigação. Diante disso, dedicamo-nos a refletir sobre o ensino e a aprendizagem de linguagens, entrecruzando saberes populares aos científicos, permitindo assim transpor para sala de aula saberes que evidenciem os valores locais e de transmissão cultural, em que o cordel se impõe como texto relevante da cultura nordestina.

Levar folhetos de cordel para sala de aula pode fazer com que os alunos (re) conheçam o seu universo cultural e simbólico, transpassado por valores, crenças, práticas e identidades que delineiam a experiência do sujeito no mundo. A resistência à seca, a busca por dias melhores, a fé, a permanência no lugar, o papel social de cada sujeito, a paisagem como pano de fundo e espaço, imbuídos de significação e sentido, em que tudo converge, tornam-se fatores preponderantes para a construção da identidade do aluno nordestino.

Observamos os fenômenos da compreensão e dos sentidos estabelecidos no tempo e no espaço em que os folhetos de cordel são escritos e lidos. O trabalho com a literatura de cordel em sala de aula permite que os alunos percebam o quanto essa expressão linguística e textual se mostra relevante para reforçar as representações da tradição cultural. Os sentimentos, as formas e as referências para ver o mundo de um jeito peculiar, permitem que o sujeito aluno transcenda seus limites socioculturais, compreendendo a sua realidade, as mudanças, as vozes do passado de uma memória social que define o sujeito pelo fenômeno da diversidade cultural.

Podemos dizer que o cordel é um meio de interlocução valioso entre o aluno e sua realidade local. A partir do momento em que o cordel propicia com maior facilidade uma relação da realidade do aluno com o texto, percebe-se que haverá alunos mais motivados para efetivação da leitura. Isso se dá na medida em que o cordel aproxima leitor e autor, mediante um processo de identificação pelo discurso que é atualizado pelas práticas de linguagem como práticas sociais, haja vista ser o cordel um produto cultural que ultrapassa a cultura local do discente, tornando-se um recurso didático-pedagógico valioso.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar – espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 139-157.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Miryam Ávila, Eliana Lourenço e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC; SEB, 1998.
- CANDAUI, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Impresso.
- EVARISTO, M. C. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, H. N. *Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 119-140.
- FERRAREZI JR., C. *Semântica para educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2010.
- MELLO, B. de A. “Movência” de paradigmas no cordel: do canto ao ciberespaço. In: SÁ JÚNIOR, L. A. S.; OLIVEIRA, A. P. (Org.). *Literatura e ensino: reflexões e propostas*. Natal, RN: EDUFERN, 2013. p. 285-300.
- RODRIGUES, L. P. *O apocalipse na literatura de cordel: uma abordagem semiótica*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2006.
- RODRIGUES, L. P. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. *Sociopoética*, Campina Grande, PB, v. 1, n. 3, p. 1-16, 2009.
- RODRIGUES, L. P. *Vozes do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2011.
- RODRIGUES, L. P. Atitude responsiva na interação verbal: a relevância do contexto para a significação/compreensão leitora. *Linguística aplicada em foco: Práticas e propostas de ensino de língua materna na formação continuada de professores*, Campina Grande, PB: Realize, 2012. p. 637-649.
- RODRIGUES, L. P. *O “entre-lugar” dos folhetos de cordel no século XXI*. Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL – Londrina, PR: Boitatá, 2014. p. 158-176.
- RODRIGUES, L. P. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. *Revista do Gelne*, Natal, RN, p. 140-167, 2016.
- SILVA, R. N. da. *Representação do homem do nordeste e identidade masculina na literatura de cordel*. (Monografia de graduação) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2014.
- SILVA, R. N. da. *Folhetos de cordel no letramento escolar: a aula de leitura revisitada*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2017.
- STREET, B. What’s ‘new’ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOBRE OS AUTORES:

Linduarte Pereira Rodrigues é graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, tem Mestrado em Letras e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. É professor/pesquisador da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Linguística e Semiótica, com pesquisas nos seguintes temas: linguagens, culturas, práticas sociais e ensino. É líder do grupo de pesquisa *Teorias do sentido: discursos e significações*.

E-mail: linduartepr@gmail.com.

Rodrigo Nunes da Silva é graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, tem Mestrado em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. É pesquisador do grupo de pesquisa *Teorias do sentido: discursos e significações* da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Linguística e Estudos Culturais, com pesquisas nos seguintes temas: Ensino de língua portuguesa e culturas populares.

E-mail: rodrygonunes22@gmail.com.

Recebido em 03 de fevereiro de 2019 e aprovado em 30 de setembro de 2019.

(Multi)letramento em um colégio público no Paraná: compreensão responsiva em atividades de leitura sobre postagens do *Facebook*

(Multi)literacy in a public school in Paraná: responsive understanding on reading activities about *Facebook* posts

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p161-178>

BRUNO CIAVOLELLA¹

NEIVA MARIA JUNG²

RESUMO: Este artigo discute resultados de uma pesquisa-ação realizada com alunos do oitavo ano de um colégio público da região Noroeste do Paraná, a partir de uma prática pedagógica de multiletramentos. No intuito de investigar se e como a diversidade cultural e de linguagens é compreendida nos enunciados em práticas letradas escolares, analisam-se manifestações de compreensão responsiva materializadas em enunciados escritos de uma prática de leitura com postagens da rede social *Facebook*. O olhar epistemológico pautou-se na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin e nos Estudos sobre Letramento de Street. As respostas apresentadas pelos alunos evidenciam que eles reconheceram a diversidade marcada em um discurso preconceituoso e se posicionaram em certa medida em relação a ela. Assim, ressalta-se a necessidade de aulas de Língua Portuguesa se constituírem como espaço de transculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; multiletramentos; compreensão responsiva.

ABSTRACT: This article discusses the results of an action research carried out with eighth grade students from a public school in the Northwest region of Paraná, according to multiliteracies teaching practice. Aiming to investigate whether and

1. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, PR, Brasil.

2. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, PR, Brasil.

how cultural and language diversity is understood in school literate practices, signs of responsive understanding materialized in written utterances of a reading practice with postings of the social network Facebook are analyzed. The epistemological view was based on the dialogical conception of language of the Circle of Bakhtin and the Studies on Literacy. The answers presented by the students show that they have both recognized and positioned themselves to a certain extent in the face of diversity marked in a bigoted discourse. Thus, it is important to emphasize the need for Portuguese language classes as a space for cross-cultural.

KEYWORDS: Reading; multiliteracies; responsive understanding.

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, em especial no contexto de escola pública brasileira, é um tema sempre atual e um compromisso político nosso, como linguistas aplicados, com a educação básica pública. No caso específico do ensino de línguas, um dos problemas parece ser o descompasso entre os usos da linguagem no dia a dia e as metodologias de ensinar línguas na escola (ROJO, 2013). No cenário contemporâneo, há uma grandiosa e rápida produção e circulação de textos, o que se tornou um componente cultural que afeta diferentemente as sociedades. Novas demandas sociais potencializaram processos de interlocução e de construção de sentidos, caracterizados pela presença de enunciados multissemióticos e de práticas sociais, que podem favorecer a diversidade linguística, cultural e de identidades (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996). Kalantzis e Cope (2008, p. 200) acentuam o valor da diversidade, enfatizando que esta agora se faz presente em todos os contextos: “Este mundo de diversidade existe tanto em nível local em sociedades cada vez mais multiculturais quanto em nível global, onde os mercados distantes e diferentes, produtos e organizações tornam-se, em um sentido prático, cada vez mais próximos”³.

Reconhecemos tratar-se de uma afirmação do Norte global e destacamos que as novas tecnologias, os novos textos e o mundo da diversidade são significados e articulados localmente. Nesse sentido, propomos para este artigo uma análise da interlocução de alunos com textos publicados no *Facebook*, que foi a rede social reconhecida previamente na pesquisa como aquela com a qual esses alunos mais

3. “This world of diversity exists both at the local level of increasingly multicultural societies, and at the global level where distant and different markets, products and organizations become, in a practical sense, closer and closer” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 200).

interagiam na época do trabalho de campo da pesquisa (CIAVOLELLA, 2015). De forma específica, temos por objetivo analisar as manifestações de compreensão responsiva, materializadas em enunciados escritos de uma prática de leitura na escola, com postagens da rede social *Facebook*, no intuito de investigar se e como a diversidade cultural e de linguagens é compreendida nos enunciados em práticas letradas escolares. Esses dados são oriundos de uma pesquisa-ação realizada em 2013, em um colégio estadual do Noroeste do Paraná, com alunos do oitavo ano.

Para tanto, nas próximas seções, apresentaremos: a) a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, especialmente sobre o processo de compreensão responsiva os quais subsidiaram a construção das atividades de leitura e também a análise das respostas dos alunos; b) o contexto e as atividades de leitura sobre as postagens do *Facebook*; c) a análise da manifestação de compreensão responsiva, pelos alunos, dos textos lidos; e, por fim, algumas considerações finais.

1. A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM PARA ATIVIDADES DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

O objetivo desta seção é refletir sobre como o pensamento bakhtiniano pode contribuir para a compreensão leitora no momento da interação verbal, principalmente a situação de interação mais imediata e o horizonte social mais amplo, em diálogo com autores que se dedicam a reconhecer aspectos contextuais, pragmáticos e discursivos das práticas de linguagem nos ambientes digitais e a forma como esses influenciam a construção de sentido (BARTON; LEE, 2015; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; LEMKE, 2010).

O Círculo concebe a compreensão como uma atividade inerente à necessidade de resposta que a natureza da linguagem instaura: “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 135, grifo dos autores). Isso nos leva, em princípio, a afirmar que, para a concepção dialógica de linguagem, ler é responder.

Nessa perspectiva, a compreensão requer o reconhecimento não apenas do código, do signo linguístico, mas também das orientações de sentido em uma situação concreta de interação verbal. Para Bakhtin e Voloshinov (2006, p. 94), “[...] a descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado”. Para o Círculo de

Bakhtin, o signo é ideológico, porque traz em si vozes sociais, orientações de sentido e sempre motiva uma réplica, uma resposta.

Dessa forma, o processo de compreensão não envolve apenas a consideração dos enunciados, mas também a situação de enunciação, principalmente, no que diz respeito aos seus dois aspectos constituintes: a situação de interação mais imediata e o horizonte social mais amplo.

No que se refere à situação imediata, não podemos deixar de levar em conta estes elementos:

- a. A prática social – ou seja, reconhecer a necessidade social a que a linguagem atende e o modo como se relaciona aos interesses e à vida da comunidade em que se realiza. Sobre este aspecto, o Círculo assinala: “Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma **situação pragmática extraverbal** e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926/1976, p. 6, grifo nosso). O local é o contexto que envolve os textos, como as características do local físico e temporal relevantes para a interação ou a circulação desses textos ou a esfera de comunicação. Isso se relaciona à questão do cronotopo que, para Bakhtin (2003), refere-se à contextualização do enunciado a um contexto temporal e espacial definido. Em práticas digitais, o contexto é marcado em alguma medida pelas tecnologias digitais, por meio de enunciados que podem ser multimodais e atendem às necessidades de comunicação por meio dessas novas práticas sociais, as quais configuram novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).
- b. Os objetivos – os propósitos aos quais aquela prática de linguagem procura satisfazer. Sobre isso, entra em cena outro conceito bakhtiniano, o intuito discursivo, isto é, a vontade de dizer do sujeito que se relaciona, também, aos outros elementos da situação mais imediata.
- c. A materialização textual, isto é, a configuração do gênero do discurso – o leitor aciona conhecimentos acumulados, ou é levado a acessá-los, a respeito do gênero em pauta, considerando os seus eixos estruturadores: o tema, a construção composicional e o estilo. No ciberespaço, novos gêneros textuais surgiram, e sua configuração, além da materialidade textual escrita, pode apresentar também outras semioses que se constituem como fundamentais para a sua compreensão. Construir o sentido dos textos multissemióticos exige, tal como propõe Lemke (2010), a consideração de todos os elementos que constituem o texto, e isso não

quer dizer somar o significado das linguagens utilizadas em um texto, uma vez que entre as próprias semioses há distintas relações:

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior que a soma das partes. (LEMKE, 2010, p. 456)

- d. Os parceiros da interação – autor e leitor, no que se refere ao papel social de cada um deles. Rojo (2013, p. 28) considera como fundamental a apreciação valorativa dos sujeitos: “[...] o que vai substancialmente definir a significação e o tema de um enunciado/texto sobretudo é a apreciação de valor ou a avaliação axiológica (ética, política, estética, afetiva) (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1981[1929]) que os interlocutores fazem uns dos outros e de si mesmos [...]”. Nas atividades de leitura, deve-se, por um lado, conhecer qual representação o autor do texto tem em relação a si e também ao seu interlocutor. Da mesma forma, é preciso considerar quais vozes sociais permeiam o discurso do autor. Por sua vez, é necessário que o professor faça a mediação do confronto, oferecendo pistas para que, quando possível, os estudantes confrontem sua visão com as do autor, e do professor, ou apresentem-lhes outra leitura já realizada do texto. Neste quesito, há possibilidade de um amplo debate no que concerne à diversidade cultural, evidenciando como as características culturais são constituintes do discurso e das identidades desses sujeitos que participam de práticas multiletradas. A esse respeito, a escola cumpre com uma demanda contemporânea essencial, que é a de promover o reconhecimento dos discursos, das apreciações valorativas que carregam e que atualmente se caracterizam pela disseminação de discursos de ódios, pela manipulação de informações, pela disseminação de notícias falsas, aspectos esses que exigem do cidadão uma postura ativa, crítica e ética.

Por outro lado, no que se refere ao horizonte social mais amplo, parece ser necessário que se busque articular a forma como os elementos da situação imediata foram determinados pela esfera de atividade humana em que estão inseridos e, consequentemente, pela formação ideológica, ou seja, as vozes sociais e as apreciações valorativas que perpassam essa atividade. Para o Círculo de Bakhtin, não existe signo sem ideologia. Portanto, nos enunciados ecoam as vozes sociais que permeiam a

constituição dos discursos e dos sujeitos em sociedade. Por ser assim, também nas práticas de leitura é fundamental que se abra um espaço para o reconhecimento e a discussão das vozes sociais que constituem os textos lidos.

Nesse processo, outro aspecto envolvido e fundamental na visão do Círculo é a apreciação valorativa: “Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. [...] É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 138).

A esse respeito, o Círculo de Bakhtin assinala que o sujeito sempre reage a um enunciado de forma diferente, ou seja, toma atitudes responsivas diversas. Essas variadas formas de compreensão responsivas estão relacionadas ao engajamento da situação de interação, considerando todos os elementos que a compõem, bem como a constituição do sujeito-leitor, que leva para a leitura do texto suas vivências. Em situação escolar, nas aulas de leitura, os estudantes também expõem diferentes manifestações responsivas. Barton e Lee (2015, p. 33) destacam que “construir sentidos multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros”.

Essas considerações são essenciais, quando se pensa a formação do leitor, uma vez que o professor pode reconhecer, a cada prática de leitura, como os estudantes reagem aos textos lidos, como reconhecem vozes sociais e apreciações valorativas e respondem por meio de uma contrapalavra.

Sob essa concepção, a leitura abarca uma situação do caráter enunciativo em que se imbricam discursos construídos pela e na interação por meio da linguagem, os quais, por sua vez, revelam diferentes concepções sobre aquilo que existe no mundo, visto que, segundo o Círculo de Bakhtin, todo signo é ideológico e, portanto, é na palavra, signo por excelência, que os confrontos de poder, as lutas de classes, as identidades são constituídas. Sendo assim, ler é responder, ler é construir contrapalavras: “Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 135, grifo dos autores).

2. UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MULTILETRADA

Nesta seção, apresentamos a prática pedagógica multiletrada realizada, por meio de uma pesquisa-ação, com alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola estadual do Paraná. Para a construção dessa prática, primeiramente analisamos o envolvimento dos estudantes com as novas tecnologias, por meio

de um questionário⁴, a fim de conhecer os usos e os significados dos letramentos nesse contexto situado (STREET, 2003, 2006, 2014). Observamos que a cultura digital desses adolescentes se relacionava, em grande parte, à utilização das redes sociais. São sujeitos que se inseriram no momento histórico-social em que, no Brasil, a tecnologia tornou-se mais acessível e a participação em redes sociais *on-line* cresceu exponencialmente. Considerar este aspecto é fundamental, porque “em outras palavras, participar de bate-papos online é, de fato, uma forma de desenvolver capital linguístico e habilidades de mercado necessários para participar da nova ordem social” (BARTON; LEE, 2015, p. 205).

Por esse motivo, escolhemos propor uma prática pedagógica relacionada à rede social *Facebook*, por ser esta a mais acessada entre esses alunos e por oportunizar várias possibilidades de refletir sobre a linguagem, evidenciando o caráter híbrido e multisemiótico dos textos, tal como a sua transculturalidade (STREET, 2014), ou seja, em um mesmo texto ocorre um trânsito entre culturas, entre vozes sociais, na perspectiva bakhtiniana, o que precisa ser reconhecido em apreciações valorativas a respeito de grupos, pessoas, instituições, etc. Isso permitiu que as demandas locais se articulassem às atividades de letramento realizadas na escola, no intuito de, como adverte Street (2006, 2014), não privilegiar apenas elementos da cultura dominante, mas legitimar letramentos locais, os quais orientam os participantes em termos de padrões de interação com os textos e aos quais se articulam os novos letramentos. Nesse sentido, Street defende que, muito mais do que analisar o impacto social da escrita, devemos investigar o que as pessoas fazem com os novos letramentos, sua agentividade. Torna-se oportuno, assim, valorizar as práticas que os alunos realizam fora da escola.

Em primeiro lugar, embora seja importante que os professores em sala de aula aproveitem as oportunidades oferecidas pelas novas mídias, é fundamental empregar atividades que revelam o que os alunos estão fazendo fora da sala de aula, incluindo seus recursos de construção de sentido e suas atividades particulares de produção textual, bem como entender a natureza das práticas online. (BARTON; LEE, 2015, p. 213)

A prática pedagógica foi denominada de “*Linguagem e sentidos na rede social Facebook*” e teve por objetivo desenvolver atividades que visassem à compreensão

4. Aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas para os estudantes, com o objetivo de conhecer seu envolvimento com os multiletramentos.

do processo de construção de sentidos e à elaboração da contrapalavra, por meio da reflexão sobre práticas letradas realizadas na rede social *Facebook*.

Para que esse objetivo se concretizasse, o encaminhamento metodológico do trabalho em sala de aula organizou-se em duas etapas: inicialmente, a contextualização e a discussão das redes sociais na vida dos estudantes, a fim de se construir sentidos a respeito do que significa viver em rede naquele contexto. Isso aconteceu por meio de atividades e debates a respeito do envolvimento desses alunos com as redes sociais e, especificamente, com o *Facebook*, conforme o Quadro 1, que expõe a síntese das atividades da primeira etapa.

PRIMEIRA PARTE: REDES SOCIAIS <i>ONLINE</i> : SIGNIFICADOS LOCAIS E GLOBAIS	
Primeira atividade:	Criação de um grupo da turma na rede social <i>Facebook</i> .
Segunda atividade:	Debate sobre os significados locais do envolvimento com as redes sociais.
Terceira atividade:	Debate: O que significa viver em redes sociais online? Dos significados locais aos globais.

Quadro 1: Síntese das atividades da Primeira Etapa – Fonte: Autores da Pesquisa

Na segunda parte, dedicamo-nos ao estudo de práticas do *Facebook*, ou seja, à discussão sobre a construção de perfis pessoais e, especificamente, práticas de leitura e análise da *fanpage* *Homer Corintiano*, como se observa no Quadro 2 a seguir:

SEGUNDA PARTE: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO <i>FACEBOOK</i>	
Quarta atividade:	A construção da identidade no <i>Facebook</i> : o perfil pessoal.
Quinta atividade:	A construção da identidade no <i>Facebook</i> : análise da <i>fanpage</i> <i>Homer Corintiano</i> .
Sexta atividade:	Leitura de postagens da <i>fanpage</i> <i>Homer Corintiano</i> .

Quadro 2: Síntese das atividades da Segunda Etapa – Fonte: Autores da Pesquisa

A prática pedagógica foi organizada em seis atividades, as quais foram trabalhadas em 10h/aulas na escola, realizadas entre o final do mês de setembro e o final do mês de outubro de 2013, mais algumas atividades realizadas fora do ambiente escolar, conforme revelam os Quadros 1 e 2. Cabe considerar alguns fatores da aplicação

desta prática pedagógica. Embora o colégio tivesse uma sala de informática com 20 computadores, nem todos funcionavam ou permitiam o acesso às redes sociais. Dessa forma, para realizarmos as atividades, utilizamos a projeção via *data-show*, bem como entregamos atividades impressas para os alunos. Solicitamos que eles registrassem por escrito as respostas, e depois as recolhemos para análise.

3. AS ATIVIDADES DE LEITURA E AS MANIFESTAÇÕES DE COMPREENSÃO RESPONSIVA DOS ALUNOS

Na prática desenvolvida, as atividades de leitura tiveram por propósito estimular atitudes responsivas em relação aos elementos (culturais, contextuais) que constituem essa prática, para que, com isso, os alunos realizassem uma atividade significativa de compreensão, ou seja, de construção de sentidos de textos que circulam na rede social *Facebook*.

Para construir sentidos sobre um evento no *Facebook*, optamos por explorar a *fanpage*, página que pode ser criada por qualquer usuário no *Facebook* e “que é, normalmente, direcionada a algum tipo de conteúdo específico. Outros usuários podem tornar-se ‘fãs’ e assim receber o conteúdo publicado pela *fanpage*” (RECUERO; SOARES, 2013, p. 240). Existem diferentes tipos de *fanpages*; dentre elas, destacam-se as de artistas e cantores famosos, de marcas e produtos, bem como as inspiradas em personagens de filmes, desenhos, em assuntos do cotidiano etc. Escolhemos, para nosso estudo, a *fanpage* “Homer Corintiano”, destinada a unir o grupo de torcedores corintianos, a fim de satirizar e espalhar violência simbólica e preconceito social sobre os torcedores de times adversários, principalmente, os rivais.

Nesta etapa, nosso objetivo foi propor uma prática de leitura a respeito dessa *fanpage*, a fim de que os estudantes lessem e compreendessem sentidos propostos nesse jogo interlocutivo e assim pudessem manifestar atitudes de compreensão responsiva a partir da análise e da reflexão sobre os elementos que constituem esta prática. Além do acesso a essa *fanpage*, escolhemos, especificamente, três postagens para serem lidas e discutidas em sala de aula. Como recorte para este artigo, apresentamos, na Figura 1, uma delas.



Figura 1: Postagem “Meme Jornal Hoje”, publicado na fanpage Homer Corintiano – Fonte: Facebook.com

Para este texto, as questões de leitura elaboradas foram as apresentadas no Quadro 3 a seguir:

1. Qual é o conteúdo deste *post*?
2. A quem se dirige este *post*?
3. Quais as reações, ou seja, os comentários a respeito deste *post*?
4. Qual é o efeito, ou seja, qual é o objetivo do autor com este *post*? Para conseguir este efeito, quais estratégias foram utilizadas?
5. Você sabe o que é um “Meme”? Conte o que sabe sobre os “memes”. Qual é a importância deste “Meme” para esta publicação?
6. De que forma o conteúdo deste *post* contribui para a caracterização do perfil “Simpson Corintiano”?
7. O conteúdo publicado neste *post* nos ajuda a refletir também sobre o modo como este personagem concebe algumas pessoas. Qual é a imagem, ou seja, a representação que este perfil possui a respeito dos torcedores do time São Paulo?
8. Você “Curte” e “Compartilha” esta postagem? Justifique.

Quadro 3: Perguntas de leitura sobre a postagem “Meme Jornal Hoje” – Fonte: Autores da pesquisa

A partir da concepção bakhtiniana de linguagem, as perguntas de leitura buscaram promover o diálogo e evidenciar os elementos constituintes tanto da situação de interação mais imediata quanto do horizonte social mais amplo, abrangendo, assim também, as características dos textos multissemióticos. Das perguntas propostas, trazemos para análise os dados referentes à pergunta 1, que focaliza o entendimento do tema, e à 4, que aborda o intuito discursivo. Assim, tomamos como dados respostas escritas de 14 alunos, que foram digitadas⁵.

A primeira pergunta aborda um elemento de compreensão temática, isto é, entender sobre o que está se falando no texto. Para Bakhtin e Voloshinov (2006), o tema é construído no momento da interação, tendo em vista as apreciações valorativas. Assim, nossa intenção foi colocar em evidência os sentidos construídos pelos alunos na leitura do texto.

Nesse movimento de interlocução, percebemos que alguns alunos apresentaram respostas que dialogavam com a pergunta de leitura, e não com a própria postagem, visto que, em muitos casos, apenas reproduziram dizeres já expressos na postagem ou na própria pergunta, aspecto que pouco contribui para compreender o tema, como podemos observar nas respostas a seguir:

- Ana Livia: Dialogar sobre o São Paulo.
 João Gustavo: O conteúdo é o humor e a zoação e fala engraçado.
 Gisele: O conteúdo mostra que o São Paulino é tudo bobo.
 Juliana: O conteúdo é sobre o time do São Paulo.
 Aline: Um homem dizendo a uma mulher que a maioria dos são paulinos são brancos, pois o sol não bate dentro do armário.
 Sabrina: Zoar com os times.

Respostas à pergunta 1, em que se destaca a interação com a questão de leitura

Nessas respostas, observamos que alguns estudantes interpretaram o conteúdo da postagem como sendo parte de uma “zoação”, de uma brincadeira, como é o caso de João Gustavo: “O conteúdo é o **humor** e a **zoação** e fala **engraçado**”; e de Sabrina: “**Zoar** com times”.

Entretanto, o conteúdo dessa postagem apresenta, além de um tom humorístico, sérios preconceitos sociais. Os estudantes não materializaram em suas palavras

5. Para manter o sigilo, utilizamos nomes diferentes para referir-nos aos alunos participantes da pesquisa.

esse importante aspecto, limitaram seu horizonte de compreensão à superfície textual e não expandiram, explicitamente, o diálogo com o enunciado, materializando palavras próprias. Bakhtin (2003, p. 291) afirma que o autor do enunciado espera do leitor uma atitude ativa, deseja que ele não seja apenas um reproduzidor de pensamento já exposto: “O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção [...]”.

Sendo assim, os alunos parecem se posicionar diante de uma situação típica de perguntas de leitura em sala de aula, mostrando o diálogo com a pergunta, mas não necessariamente com um texto multimidiático. Ângelo e Menegassi (2011), ao analisarem também respostas de leitura em contexto de sala de aula, consideraram esse tipo de resposta como “reprodutiva”, pois não há manifestações críticas ao enunciado. Sendo assim, nesse caso, fica difícil refletir sobre as apreciações valorativas em relação à situação de interação; ou seja, os alunos não manifestam ativamente suas contrapalavras, e não tornam ou reconhecem, portanto, a prática de leitura como uma oportunidade de atitude responsiva.

Por sua vez, para esta mesma pergunta de leitura, observamos que outros estudantes não se limitaram, apenas, a responder à pergunta de leitura, mas interagiram com a postagem, manifestando apreciações valorativas sobre o conteúdo lido.

- Adriana: Estão fazendo uma grande piadinha de mau gosto.
Michel: Neste post, contém uma difamação sobre o São Paulo.
Arthur: Um conteúdo que fala mal do time do São Paulo.
Beatriz: O conteúdo é fazer crítica sem graça sobre o time do São Paulo.
Elias: Neste post, fizeram um preconceito com os São Paulinos.
Raíssa: Falando mal do São Paulo.
Cleverton: É uma crítica irônica, em forma de piada, sobre o fato dos São Paulinos serem a maioria brancos e aproveita para insultá-los.
Geovana: O conteúdo é mostrar que o time do São Paulo é tudo bambi.

Respostas à pergunta 1 em que se destacam apreciações valorativas

Nessas respostas dos estudantes, fica evidente que todos relacionaram o conteúdo da postagem a uma sátira e, até mesmo, a uma ofensa ao time de futebol rival, o São

Paulo, bem como aos seus torcedores. Em algumas respostas, é possível contemplar, além do reconhecimento de que se trata de um conteúdo ofensivo, as apreciações valorativas a esse respeito. Por exemplo, a aluna Beatriz diz que o conteúdo “é fazer uma crítica **sem graça**”; o adjunto adverbial “sem graça” denota desaprovação em relação ao que foi enunciado. Da mesma forma, isso pode ser observado na visão da aluna Adriana: “Estão fazendo **uma grande piadinha de mau gosto**”.

Outro aspecto fundamental que alguns alunos reconheceram foi o conteúdo da postagem ressoar vozes a respeito da questão da cor – nesse caso, a referência aos torcedores do São Paulo como brancos. Como exemplo, apresentamos a resposta de Cleverton: “É uma crítica irônica, em forma de piada, sobre o fato dos São Paulinos serem a maioria brancos e aproveita para insultá-los”. No contexto do futebol, são recorrentes manifestações de preconceito envolvendo cor e, embora surjam cada vez mais campanhas de conscientização, ainda circulam, nessa esfera, até mesmo por parte dos torcedores e da mídia de uma forma geral, discursos como o desta postagem, que vêm reforçar a segregação étnica. Nesse caso, percebemos como o estudante buscou no horizonte social mais amplo informações relevantes que contribuíram para sua resposta ao enunciado.

A próxima pergunta de leitura que analisamos é: “Qual é o efeito, ou seja, qual é o objetivo do autor com este *post*? Para conseguir este efeito, quais estratégias foram utilizadas?”. Essa questão aborda um elemento muito importante das condições de produção de um enunciado: o intuito discursivo. Para o Círculo de Bakhtin, o intuito discursivo não está relacionado exclusivamente a uma vontade subjetiva do autor, mas, sim, aos elementos de condições que proporcionem que um enunciado com aquele objetivo seja proferido naquelas condições: “O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Ao analisar as manifestações de compreensão responsiva para essa questão de leitura, observamos que a maioria dos estudantes se posicionou de forma a externar suas contrapalavras ao enunciado lido. Sobre essa questão, muitos alunos foram enfáticos em suas respostas, considerando a publicação como uma forma de ofensa, de humilhação.

Geovana:	Ofender os são paulinos, falando que todos os são paulinos são homossexuais.
Arthur:	Humilhar os são paulinos, dizendo que eles ficam dentro do armário e hoje isso significa ser homossexual.
Beatriz:	Ofender os são paulinos. Traz o humor preconceituoso sobre os gays e os brancos.
Elias:	Debochar de torcedores do São Paulo.
Clevertton:	Criticar humoristicamente os São Paulinos e chamá-los de gays, isso fica explícito na palavra armário, também indica que eles ainda não revelaram, mas são. Essas são as palavras dele.
João Gustavo:	Ofender o time adversário, humor e piada com a expressão que todos conhecem “sair do armário”.
Adriana:	Atingir os torcedores adversários, uma piada preconceituosa.
Sabrina:	O objetivo é ofender e chamá-los de gays.
Gisele:	Ofender os são paulinos, falando que eles são homossexuais.
Michel:	O objetivo é denegrir a imagem dos são paulinos. A estratégia utilizada é a sátira.
Aline:	O efeito é humilhar os torcedores do time citado. Ele traz o elemento da piada com a cor e a sexualidade.
Ana Lúvia:	Zoar com os são-paulinos, falando que dentro do armário não bate sol.
Juliana	Ele quer dizer que o povo que torce para o time do São Paulo são todos gays, mas na verdade a estratégia que o autor utilizou para não dar muito na cara do pessoal, para não falar a palavra gay, ele utilizou a palavra “sair do armário”.
Karina:	Tirar sarro do time, pelo fato do mascote do time ser um viado.

Respostas à pergunta 4 com posicionamento ativo

Nessas respostas, os alunos conseguiram produzir contrapalavras, no sentido bakhtiniano, engajando-se no jogo interlocutivo. Bakhtin (2003, p. 309) afirma que a relação valorativa com o objeto do discurso é marcada linguisticamente no enunciado: “A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”. Diante disso, ressaltamos, nesses enunciados, os verbos utilizados

para demarcar o objetivo da postagem: “ofender”, “criticar”, “debochar”, “humilhar”, “denegrir”, revelando que esses estudantes, com base em seu conhecimento de mundo, nos dizeres sociais que os constituem, conseguiram entender que, além de um conteúdo aparentemente humorístico, o texto carrega um conteúdo preconceituoso. Fica claro, então, que os estudantes conseguiram desenvolver atitudes responsivas a respeito de elementos culturais e contextuais trazidos pela *fanpage*.

Além disso, destacam-se, nessas manifestações de compreensão responsiva, o descontentamento e o não compartilhamento de ideias e de atitudes, na crítica dos estudantes a essa publicação. Cabe, ainda, comentar que essas respostas apresentam manifestações críticas, porque, mesmo sucintas e básicas, contêm uma reflexão, uma justificativa apoiada em dizeres sociais e, em alguns casos, exemplificada com elementos linguísticos. Por exemplo, no enunciado de Arthur: “Humilhar os são paulinos, dizendo que eles ficam dentro do armário e hoje isso significa ser homossexual”, o próprio aluno contextualizou uma expressão dentro de um horizonte de sentido específico. Já Aline afirma: “Ele traz o elemento da piada com a cor e a sexualidade”, ou seja, as falas relacionam os significados atribuídos à cor no contexto e a forma como isso se relaciona ao estereótipo ligado à sexualidade. Nesse processo interlocutivo é possível perceber a inter-relação entre língua(gem) e sociedade, tal como afirma Bakhtin (2003, p. 286): “Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”. Essas declarações confirmam, para grande parte dos estudantes, que a postagem, embora tenha um conteúdo humorístico, traz uma conotação preconceituosa, percepção essa crítica e reflexiva, compartilhada por esses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste artigo – analisar as manifestações de compreensão responsiva materializadas em enunciados escritos de uma prática de leitura com postagens da rede social *Facebook*, com o intuito de investigar se e como a diversidade cultural e de linguagens é compreendida nos enunciados em práticas letradas escolares –, podemos afirmar que as respostas apresentadas pelos alunos evidenciam que eles reconheceram a diversidade e a forma como ela foi apresentada na *fanpage* e se posicionaram, em certa medida, em relação a essa diversidade. A forma como o fizeram revelou, entretanto, que, na primeira pergunta, por exemplo, alguns alunos se posicionaram em relação ao que lhes foi perguntado, mas não

expandiram o diálogo com o enunciado. Já na segunda questão posicionaram-se, em sua maioria, quanto à ação ou função social do texto. Esse dado parece apontar para o modo como foram elaboradas as perguntas, ou seja, a primeira pergunta se circunscreve a um contexto talvez mais escolar.

A segunda parte desse objetivo – o reconhecimento da diversidade de linguagens – se tornou pouco importante nos dados. Os alunos reconheceram-na, mas sem torná-la relevante em suas respostas. Nesse sentido, o próprio modo como se procedeu no desenvolvimento da atividade, devido à disponibilidade da tecnologia no colégio, utilizando a projeção via *data-show*, a entrega de atividades impressas para os alunos e o registro por escrito das respostas, evidencia que essa prática pedagógica partiu do reconhecimento da cultura digital local dos alunos, mas a prática de leitura se constituiu como uma prática letrada pedagogizada.

Portanto, ressaltamos a necessidade de que as aulas de Língua Portuguesa se constituam como espaço de construção de sentidos e, especialmente, de reconhecimento de posicionamentos e de apreciações valorativas na linguagem, como nas redes sociais, o que pode contribuir para o reconhecimento da disseminação de conteúdos preconceituosos que, conseqüentemente, podem resultar em atos violentos. Em nosso país, não são exceções os episódios de violência no âmbito do futebol, principalmente, dentro das torcidas organizadas. Sobre esse aspecto, justificam-se as práticas que privilegiam em sala de aula a discussão de significados sociais a partir dos quais se abre a possibilidade de contextualmente debater as relações de poder e, principalmente, a negociação e a construção de identidades, presentes nos textos lidos e estudados, tal como nos enunciados produzidos pelos estudantes e pelo professor no contexto da prática pedagógica.

O trabalho com a transculturalidade abrange a reflexão crítica dos discursos, em busca do reconhecimento de discursos hegemônicos e, se possível, de uma ressignificação que conduza ao entendimento reflexivo, contrário ao preconceito, aos ideais que, de alguma forma, denigrem e comprometem a dignidade de pessoas ou de grupos sociais.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14/9>>. Acesso em: jul. 2015.

- CIAVOLELLA, B. *Multiletramentos e contexto de escola pública: linguagem e sentidos nas e sobre as redes sociais*, 2015. Dissertação (mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262-306.
- BAKHTIN, M.; VOLISHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Massachusetts, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.
- KALANTIZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). *Language Policy and Political Issues in Education*. Encyclopedia of Language and Education. Netherlands: Springer Sciences Business Media LLC, 2008. v. 1, p. 195-2011. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf>. Acesso em: set. 2014.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling the ‘new’ in new literacies studies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.
- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>>. Acesso em: ago. 2019.
- RECUERO, R.; SOARES, P. Violência simbólica e redes sociais no Facebook: o caso da fanpage “Diva Depressão”. *Galaxia*, São Paulo, n. 26, p. 239-254, dez. 2013. Online. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gal/v13n26/v13n26a19.pdf>> Acesso em: mar. 2015.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.
- STREET, B. What’s “new” in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <www.tc.edu/cice/Issues/05.02/05_02.htm> Acesso em: 10 out. 2012.
- _____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- _____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- VOLOSHINOV, V.; BAKHTIN, M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (para fins didáticos). In: VOLOCHINOV, V. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

SOBRE OS AUTORES

Bruno Ciavolella é graduado em Letras (Universidade Estadual de Maringá), tem mestrado em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos (Universidade Estadual de Maringá). É professor da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Tem experiência na Linguística Aplicada, com pesquisas nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, letramentos e dialogismo.
E-mail: brunociavolella@hotmail.com.

Neiva Maria Jung é graduada em Letras (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Foz do Iguaçu), tem Mestrado em Linguística Aplicada (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Letras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). É professora/pesquisadora da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas nos seguintes temas: letramentos, multilinguismo, identidades sociais, etnografia e fala-em-interação social.
E-mail: neiva.jung@gmail.com.

Recebido em 08 de julho de 2018 e aprovado em 30 de setembro de 2019.

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2019

A todos o nosso agradecimento pelo importante trabalho voluntário realizado.

Adriana Varani, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil
Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Andrea Rodrigues Dalcin, Prefeitura Municipal de Cajamar, Cajamar, SP, Brasil
Anna Maria Lunardi Padilha, Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, RJ, Brasil
Dagoberto Buim Arena, Universidade Estadual Paulista, FFC, Marília, SP, Brasil
Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil
Edivaldo Góis Júnior, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Eli Narciso da Silva Torres, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Fabiano Correa da Silva, Faculdade Santa Lúcia, Mogi Mirim, SP, Brasil
Fabiano Tadeu Grazioli, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, RS, Brasil
Gesiel Prado Santos, Centro Universitário Herminio Ometto de Araras, UNIARARAS, Araras, SP, Brasil
Gisele Novaes Frighetto, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, SP, Brasil
Joaquim Brasil Fontes Júnior, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Lilian Lopes Martin da Silva, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Maria Clara Gonçalves, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, Brasil
Maria das Dores Mazieiro, Faculdade de Paulínia, FACP, Paulínia, SP, Brasil
Mônica Daisy Vieira Araújo, Universidade Federal de Minas Gerais, FAE, Belo Horizonte, MG, Brasil
Norma Sandra de Almeida Ferreira, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Oton Magno Santana dos Santos, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, BA, Brasil
Renata Aliaga, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil
Renata Kelly de Arruda, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil
Rita de Cássia Cristofoleti, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, ES, Brasil
Sônia Midori Takamatsu, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Sonia Oliveira dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, SP, Brasil
Valéria Cristina Bezerra, Universidade Federal de Goiás, UFG, Samambaia, GO, Brasil

ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

Vantagens para os associados

1. Têm acesso gratuito à versão digital da Revista Leitura Teoria e Prática.
2. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
3. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
4. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

Para associar-se à ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<<http://alb.org.br>>), clicando em “seja um associado - cadastro” e efetuar o pagamento da taxa.

Valores

Pessoa física ou jurídica:

Associação anual com valor único de R\$ 280,00.

Formas de pagamento

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, enviando comprovante por *e-mail*.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: secretaria@alb.com.br

Fone +55 xx 19 3521-7960

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

§ O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: <http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

§ Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

§ Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).

§ Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

Importante:

§ Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.

§ Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

§ Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).

§ Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.

§ Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.

§ Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.

§ Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.

§ Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.

Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Leituras plurais, escritas equilibradas

DOSSIÊ

Apresentação – Dossiê Raymond Williams: leituras

Cultura e experiência nos romances de Raymond Williams

O “materialismo cultural” de Raymond Williams a partir da história intelectual:
caminhos e possibilidades

Literatura em tempo de barbárie: um estudo sobre romances
brasileiros contemporâneos

A presença feminina na docência e nos palcos do Rio de Janeiro oitocentista

Elementos formativos do público de rock no Brasil na década de 1980:
escrita, escuta e cosmopolitismo

“Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções,
analisada a partir do proibidão

ARTIGOS

Imagem, sociedade e conhecimento: da História Cultural à Sociologia da Arte

Ensinar a ler em diferentes áreas do conhecimento:
o que pensam os professores sobre o ensino da compreensão leitora?

Aula de leitura no contexto sociocultural do cordel

(Multi)letramento em um colégio público no Paraná:
compreensão responsiva em atividades de leitura sobre postagens do Facebook

