

VOL V

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL V

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição- Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comercial. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Mauriceia Silva de Paula Vieira Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Vasconcelos Almeida
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Carlos III de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda, Portugal*
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*



Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
 Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
 Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
 Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
 Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P832 Por palavras e gestos [livro eletrônico] : a arte da linguagem vol V / Organizadoras Patricia Vasconcelos Almeida, Mauriceia Silva de Paula Vieira. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-87396-43-9

DOI 10.37572/EdArt_160821439

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva de Paula.

II. Almeida, Patricia

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O volume V do livro *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* se organiza a partir da seleção de textos que trilham diferentes vertentes teóricas e que apresentam como ponto de convergência a linguagem em suas múltiplas formas e dimensões. Em sua constituição, os trabalhos versam sobre a música, a dança, o cinema, a escultura, entre outros temas, lastreados em diferentes manifestações culturais. Os textos apresentam ainda, análise de obras clássicas e/ou consagradas, trazendo reflexões que contribuem sobre a arte da palavra. Em uma obra cujo foco são as diferentes manifestações da linguagem, as investigações sobre o discurso têm seu lugar e estão circunscritas à metáfora, à sátira e aos discursos presentes nas redes sociais.

Este volume também concede espaço a discussões sobre a língua e sobre o ensino, não só em uma perspectiva teórica, mas levando em consideração um panorama de formação de professores e de pesquisadores. Com a publicação deste volume, esperamos contribuir para que estudiosos e interessados pelas múltiplas nuances da linguagem possam refletir sobre as temáticas abordadas.

Mauriceia Silva de Paula Vieira

Patricia Vasconcelos Almeida

SUMÁRIO

A ARTE E SUAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES

CAPÍTULO 1.....1

LA OBRA DE MILO LOCKETT EN LA PRODUCCIÓN DE OBJETOS COMERCIALES Y EL DISEÑO INDUSTRIAL (2013-2016)

[María Melania Ojeda Snaider](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214391

CAPÍTULO 2..... 19

OS DESENHOS DE JORGE MARTINS: UM DESAFIO INCONSCIENTE E UMA AVENTURA DA CONSCIÊNCIA

[Luís Filipe Salgado Pereira Rodrigues](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214392

CAPÍTULO 3.....28

NUDAC: SIMBOLISMO, MAGIA, HISTORICIDADE, MISTIÇAGEM E SUA RELAÇÃO SOCIAL NOS PASSOS DE UMA PAIXÃO

[Maria do Céu de Souza Sampaio](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214393

CAPÍTULO 4.....42

DE LA LÍNEA A LAS ESCULTURAS HABITABLES. LUIS CASABLANCA

[Mar Garrido Román](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214394

CAPÍTULO 5.....52

(SIMULACROS) LOS IMPOSIBLES DEL VOCABULARIO EXPOSITIVO A TRAVÉS DE JAGNA CIUCHTA

[Gonzalo José Rey Villaronga](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214395

CAPÍTULO 6.....	59
DIMENSÕES INOVADORAS DO TEATRO-EMPRESA NA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL	
Luiz Fernando Milani	
DOI 10.37572/EdArt_1608214396	
CAPÍTULO 7.....	72
ADAPTACIÓN DE LA PRENSA ESPECIALIZADA EN MÚSICA CLÁSICA A INTERNET	
Esther Martín Sánchez-Ballesteros	
DOI 10.37572/EdArt_1608214397	
CAPÍTULO 8.....	97
LUZ, CÂMERA, TRADUÇÃO: OS PROCESSOS TRADUTÓRIOS NA LEGENDAGEM E NA DUBLAGEM DE UM FILME ANIMADO EXIBIDO NO BRASIL	
Ana Vitória Silva dos Santos	
Silvia Malena Modesto Monteiro	
DOI 10.37572/EdArt_1608214398	
CAPÍTULO 9.....	109
REFLEXÕES HISTÓRICAS E RELIGIOSAS DE LITERATURA E CELIBATO A PARTIR DE “O CRIME DO PADRE AMARO” DE EÇA DE QUEIRÓS	
Diego Lopes dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_1608214399	
CAPÍTULO 10.....	123
JUAN L. ORTIZ Y EL CANTO DEL GRILLO: DERIVAS, DEMARCACIONES, CARTOGRAFÍAS	
Fabián Humberto Zampini	
DOI 10.37572/EdArt_16082143910	
CAPÍTULO 11.....	131
<i>THE LORD OF THE RINGS</i> Y SU LUGAR EN PEGASUS LOS AVATARES DE UNA POÉTICA	
María Inés Arrizabalaga	
DOI 10.37572/EdArt_16082143911	

LINGUA E DISCURSO: DO ENSINO À PESQUISA

CAPÍTULO 12139

LOS MEMES: EL DISCURSO SATÍRICO DE NUESTROS TIEMPOS

[Citlaly Aguilar Campos](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143912

CAPÍTULO 13155

AS MÃOS COMO METÁFORA NA ANÁLISE DE DISCURSO

[Francisco Antonio Romanelli](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143913

CAPÍTULO 14172

REDES SOCIAIS E EFEITO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

[Enrique Agustín Ruiz Flores](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143914

CAPÍTULO 15195

ENUNCIACÃO E GRAMÁTICA: O VERBO COMO SUPORTE PARA O ESTUDO DA TOPE

[Andreana Carvalho de Barros Araújo](#)

[Deislandia de Sousa Silva](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143915

CAPÍTULO 16207

EN TORNO A ALGUNOS DEBATES DEL LATINOAMERICANISMO ENTRE LOS AÑOS '80 Y '90. UNA POLÍTICA DE LA LENGUA CRÍTICA

[María José Sabo](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143916

CAPÍTULO 17217

PREPARANDO NOVOS PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): ALGUMAS PERCEPÇÕES DE UM CURSO ESPECÍFICO

[Gutyerlle de Sousa Araújo](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143917

CAPÍTULO 18	231
FORMAÇÃO DOCENTE: PARÂMETROS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL	
Heliud Luis Maia Moura	
DOI 10.37572/EdArt_16082143918	
CAPÍTULO 19	244
MULTILETRAMENTOS E ENSINO: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS PRESENTES NAS CANÇÕES DE RAP	
Nathan Fernandes Silva	
Mauriceia Silva de Paula Vieira	
DOI 10.37572/EdArt_16082143919	
CAPÍTULO 20	260
O ESPAÇO VAZIO E O TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Fernando Freitas dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_16082143920	
CAPÍTULO 21	273
SETE ANOS DE INVESTIGAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS PERCURSOS DO PRIMEIRO Mestrado EM GESTÃO ESTRATÉGICA DAS RELAÇÕES PÚBLICAS EM PORTUGAL	
Mafalda Eiró-Gomes	
Ana Raposo	
César Neto	
DOI 10.37572/EdArt_16082143921	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	288
ÍNDICE REMISSIVO	289

CAPÍTULO 1

LA OBRA DE MILO LOCKETT EN LA PRODUCCIÓN DE OBJETOS COMERCIALES Y EL DISEÑO INDUSTRIAL (2013-2016)

Data de submissão: 19/06/2021

Data de aceite: 02/07/2021

María Melania Ojeda Snaider

Facultad de Artes, Diseño y

Ciencias de la Cultura (Fadycc – UNNE)

Núcleo de Estudios y

Documentación de la Imagen

Instituto de Investigaciones GeoHistóricas

CONICET/UNNE

Resistencia – Chaco – Argentina

melaniaarte@gmail.com

CV

RESUMEN: Desde la aparición de los *ready-made* en el siglo XX, autores como Arthur Danto (2004), George Dickie (2005) y Elena Oliveras (2008) desde la perspectiva de la *teoría institucional del arte*, han intentado definir *cuándo hay arte*, partiendo de la tesis de que no todos los objetos cotidianos son obra de arte, aunque podrían llegar a serlo. Para ello se necesita que el artista, el *público* conocedor del tema: marchands, críticos, filósofos, historiadores, etc. (*mundo del arte*) y los espectadores “comunes”, se entrelacen para dar validez y estatus artístico al que no arriba cualquier objeto. A partir de esta premisa, esta investigación analiza el proceso a través del cual el artista plástico chaqueño Milo Lockett ha ido mutando y desplazando

la materialidad de su producción pictórica a un conjunto de objetos de consumo, ganando reconocimiento y legitimación a nivel nacional por la fácil asimilación de una imagen simple, una paleta de colores brillantes y una estética ingenua (*naïf*). A la vez, la obra de Lockett forma parte de acciones solidarias permitiendo que el mundo del espectáculo, los medios masivos de comunicación y las firmas comerciales conozcan y adquieran su obra “transfigurada” en objetos de consumo (zapatillas, ropa, armazones de anteojos de sol y lectura, lencería, juegos, libros de cuentos, artículos de librerías, de cocina, etc.) asumiendo así su firma como una marca registrada. La investigación indaga dicha cuestión discutiendo los límites entre el arte y el diseño industrial en el contexto contemporáneo del arte, a partir de la difusión de las imágenes de Milo Lockett en productos de consumo. Se examina entonces el pasaje de obra de arte a objeto “netamente industrial”; o dicho de otro modo: cuándo su producción “opera” como *obra de arte* y cuándo y cómo pasar a ser un producto netamente industrial.

PALABRAS CLAVES: Arte. Institución. Objeto de consumo. Industria.

A OBRA DE MILO LOCKETT NA PRODUÇÃO DE OBJETOS COMERCIAIS E O DESENHO INDUSTRIAL (2013-2016)

RESUMO: Desde o aparecimento dos *ready-made* no século XX, autores como Arthur

Danto (2004), George Dickie (2005) e Elena Oliveras (2008) na perspectiva da *teoria institucional da arte*, têm tentado definir *quando há arte*, partindo da tese de que nem todos os objetos do cotidiano são obras de arte, embora poderiam vir a sê-lo. Para isso se precisa que o artista, o *público* conhecedor do assunto: marchands, críticos, filósofos, historiadores, etc. (*mundo da arte*) e os espectadores “comuns”, se entrelacem para dar validade e status artístico ao que não atinge qualquer objeto. Partindo desta premissa, esta pesquisa analisa o processo pelo qual o artista plástico do Chaco Milo Lockett foi mudando e deslocando a materialidade de sua produção pictórica para um conjunto de objetos de consumo, ganhando reconhecimento e legitimação a nível nacional pela fácil assimilação de uma imagem simples, uma paleta de cores brilhantes e uma estética ingênua (*naïf*). Ao mesmo tempo, a obra de Lockett faz parte de ações solidárias permitindo que o mundo do espetáculo, os meios massivos de comunicação e as empresas comerciais conheçam e adquiram sua obra “transfigurada” em objetos de consumo (tênis, roupa, armações de óculos de sol e leitura, lingerie, jogos, livros de histórias, artigos de livreria, de cozinha, etc.) assumindo assim a sua assinatura como uma marca registrada. A pesquisa investiga essa questão discutindo os limites entre a arte e o desenho industrial no contexto contemporâneo da arte, a partir da difusão das imagens de Milo Lockett em produtos de consumo. É então examinada a passagem de obra de arte a objeto “puramente industrial”; em outras palavras: quando sua produção “opera” como *obra de arte* e quando e como se torna um produto puramente industrial.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Instituição. Objeto de consumo. Indústria.

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en una investigación¹ que tuvo como objetivo analizar, desde la teoría institucional del arte –Dickie (2005), Danto (2004), Oliveras (2008)– el proceso a través del cual el artista plástico chaqueño Milo Lockett ha ido mutando y desplazando la materialidad de su producción pictórica a un conjunto de objetos de consumo. Para ello incluimos dentro del marco teórico de la investigación, perspectivas analíticas propias del campo del marketing, la publicidad, el diseño y la historia del arte (el análisis iconográfico).

El fenómeno de reconocimiento y la facilidad con que la pintura de Milo Lockett ganó la atención de muchos consumidores de arte, principalmente en el entorno de los protagonistas de la actividad mediática difundidos por los principales medios de comunicación de nuestro país, llevó a que su obra, así como su figura de artista “emergente”, sea requerida por los agentes de marketing y publicidad de importantes empresas. Así, llegamos a ver sus imágenes impresas en los productos de *John Foos* o a él mismo como invitado principal en eventos organizados por *Coca-Cola*, *Honda*, etc. Desde entonces su plataforma de participación se vio ampliada con la convocatoria de otras empresas de distintos rubros como: *Arredo*, *Oreo*, *Navarro Correa*, *Bagley*, entre otras.

¹ Investigación presentada en el II Congreso Internacional de Artes: “Límites y Fronteras”. Julio 2018. Resistencia – Chaco – Argentina.

En tal sentido, autores como Aprile (2003) y Godoy y Rosales (2009) –provenientes de campo de la publicidad y el marketing– señalan que a menudo las agencias contratan a “famosos” para comercializar y publicitar su producto o servicio. Esto sucede porque el público se siente altamente atraído por personajes que conoce y que identifica con un rol (en el caso de Milo Lockett, su trasfondo cultural relacionado a su ciudad de origen, su imagen de artista del interior del país, a la que se suma la manipulación material de recursos que ofrece su obra, a diferencia de la de otros artistas).

Por otro lado, si bien el vínculo entre arte y consumo industrial tiene en la historia del arte occidental su antecedente más explícito en el *Pop art* estadounidense de los años sesenta, la singularidad del “caso Lockett” es que a diferencia de los representantes del *Pop art* Lockett propuso pensar el vínculo entre arte y consumo industrial de manera inversa. En lugar de tomar un producto de consumo masivo para hacerlo obra (“*Sopa Campbell’s*” o “*Caja Brillo*” de Andy Warhol por ejemplo), comenzó a estampar su impronta (caracterizada por líneas simples, colores estridentes y dibujos ingenuos propios de una estética *naïf*²) y su logo (una pequeña corona sintetizada³) en juegos para niños, anteojos de lectura, vasos, frascos, ropa, lencería, silleta para sol, mochilas, cuadernos, materas, vinilos para heladeras y celulares, etc. convirtiéndose finalmente en marca registrada en 2013. Ese mismo año Lockett abre en Buenos Aires, su *espacio de arte*, se trata de un lugar donde no sólo están expuestas sus producciones o sus productos comerciales; sino que también está abierto para otros artistas, como Ricky Crespo, Gon Saez Gil, Glenda Latapie, Carolina Prat, Felipe Giménez, etc.

Esta cuestión nos lleva a indagar de qué manera fue mutando la obra de Lockett hasta ser parte de un producto comercial, (llámese etiqueta o *packaging*), y cómo llega a convertirse directamente un objeto comercial. Surgieron entonces a partir de aquí los siguientes interrogantes: ¿Cómo, desde qué categoría de arte se puede leer una obra plasmada tanto en un lienzo, una etiqueta o un objeto mercantil? ¿Cómo soporta en términos técnicos-materiales el trabajo de Milo Lockett esta transformación de obra a diseño industrial y objeto comercial? ¿Podría evaluarse cómo el artista crea una dualidad entre su obra y su mismo diseño impuesto en objetos de consumo, y analizar si ésta continúa asumiendo la categoría de arte, o solamente se restringe a un producto de mercado? ¿Es posible que el espectador iniciado y el público experto identifiquen, de igual manera el objeto de consumo como obra de arte? ¿En qué medida las empresas utilizan sus diseños simples y coloridos por considerarlo de fácil lectura y accesible al

² El *naïf*, fue una corriente artística caracterizada por la ingenuidad y espontaneidad, el autodidactismo de los artistas, los colores brillantes y contrastados y la perspectiva acientífica captada por intuición. (Granados Valdéz, 2009).

³ Es inevitable en este sentido el paralelismo entre esta “marca personal” de Lockett y la propuesta de Jean Michel Basquiat (1960-1988) uno de los artistas norteamericanos más influyentes de la década del ochenta. Iniciado al arte con los *graffitis*, en la década del 70’ con un compañero estampó las paredes la ciudad de Nueva York con la sigla SAMO (“same ol’ shit”) garabateándolas como proclamas rebeldes, basándose en el desacuerdo con las estructuras sociales y políticas. La búsqueda de la construcción de su identidad artística, pasó del anonimato de SAMO, al de una *corona* de tres puntas, en color dorado, haciendo referencia a la realeza.

consumidor? ¿Cuánto influye la acción solidaria del artista y qué beneficios obtienen de ella las empresas que utilizan sus diseños para publicitar sus productos?.

Para responder estos interrogantes propusimos un corpus de análisis conformado por una serie de obras producidas por Lockett, infomerciales (combinación de imágenes y texto para una fácil comunicación) de distintas empresas comerciales, un libro-catálogo, textos críticos, curatoriales y periodísticos difundidos por distintos medios (diarios, blogs, páginas web), un video documental, un programa de televisión de cable, una serie de audiovisuales emitidos en la versión online de un diario nacional y algunos comentarios de lectores publicados en diarios digitales de Resistencia y de Buenos Aires, respecto de polémicas suscitadas en torno al emplazamiento de una obra en el viaducto que conduce al puente interprovincial Chaco - Corrientes.

En esta oportunidad, por cuestiones de extensión requerida en esta presentación, dejamos de lado los siguientes aspectos de la problemática planteada: “La institucionalización de ArteBA: del anonimato a la figura de artista *celebrity*” y “La acción social/solidaria como estrategia de *marketing* artístico-comercial. El rol del Estado”, para concentrarnos en los siguientes: “El proceso de conversión de expresión plástica a objeto de consumo: aspectos iconográficos: la estética naïf, Basquiat y el graffiti”, “La transfiguración de la obra en marca registrada. Aspectos comerciales-publicitarios: el diseño gráfico de Lockett en infomerciales de marcas de productos” y, por último, analizamos también la incidencia en esta problemática de “El espectador iniciado y el público experto: *mundo del arte* y mundo de consumo”.

2 EL PROCESO DE CONVERSIÓN DE EXPRESIÓN PLÁSTICA A OBJETO DE CONSUMO: ASPECTOS ICONOGRÁFICOS: LA ESTÉTICA NAÏF, BASQUIAT Y EL GRAFFITI

Para abordar la producción plástica de Lockett, hemos seleccionado tres obras que funcionan como “síntesis” de su producción, dado que ésta no presenta grandes variaciones en términos formales – compositivos, pese a ser notablemente prolifera. Sin embargo, hemos seguido un criterio cronológico en la selección para marcar distintas etapas dentro de su producción. Etapas que a su vez se distinguen por ciertas innovaciones técnicas (algunas variantes en el empleo de materiales y soportes que va introduciendo a lo largo de su carrera).

La primera obra corresponde a sus inicios, en el año 1992, cuando dibujaba en papel A4; la segunda obra corresponde al período de institucionalización en la feria ArteBA, a través de su participación en las ediciones de los años, 2005 al 2009. Y por último se elige una obra de la producción del 2015, ya que consideramos que la misma es un ejemplo de la estética mediante la cual Lockett alcanza su consagración como artista reconocido *por* y *en* el mundo del arte.

Uno de los elementos a considerar en el análisis de la primera obra (sin título) es el *soporte*: papel de 80 gramos (medida: 21 x 29.70 cm). La *técnica* utilizada es tinta, específicamente fibrines.

Imagen 1. Sin título, Milo Lockett, 1992.



Se trata de una serie de diez dibujos posteriormente fotocopiados por el propio artista para su exhibición y venta en el café Nino, de la ciudad de Resistencia⁴. Cuando nos detenemos en la *forma*, podemos observar que es figurativa, ya que claramente identificamos a una niña. En cuanto a la *línea*, se advierten líneas cerradas y abiertas, esta última se puede ver en el cabello de la nena y en las medias. El trazo de la línea es fino. El *color* es negro sobre fondo blanco, sin variaciones lumínicas.

En cuanto a la segunda obra (sin título) el *soporte* es madera (medida: 130x90cm); la *técnica* es mixta, acrílico y sintético. Al igual que la obra anterior, la *forma* empleada es figurativa, ya que identificamos claramente el objeto (nuevamente un personaje infantil).

⁴ Información tomada de la artista Hada Irastroza, quien fue entrevistada por Federico Bareiro para el documental "Rey Milo: una fábula del arte contemporáneo".

La *línea* es cerrada y continua, dando lugar a que se identifique la figura del fondo. El trazo de la línea es grueso y fino a la vez. En algunos casos es fino como por ejemplo, la cabeza, la nariz, labios. En otros es grueso, como los brazos, el torso. El *color* que predomina en la figura es el negro, mientras que en el fondo predomina un color cálido, color hueso. La *luz* según su distribución es homogénea, ya que los *colores son planos* y los *fondos neutros* (Castellary; 2010:28), a raíz de ello podemos señalar que, si bien se identifica el fondo de la figura, la obra es planimétrica.

Imagen 2. Sin título, Milo Lockett, 2005.



El cambio más notorio de esta obra respecto de las anteriores, es el *soporte* que emplea Milo Lockett: mdf –madera– (medida: 200x150cm). La *técnica* utilizada es, también a diferencia de los otros ejemplos analizados, sintético. No obstante, la forma sigue siendo *figurativa*.

Imagen 3. Sin título, Milo Lockett, 2015.



En la imagen podemos observar que el artista comienza a jugar con *puntos y líneas*, en su mayoría cerradas, despegándose las figuras del fondo. Los trazos a diferencia de la etapa anterior, son finos y no tienen tanta soltura, sino que parecieran realizados con plantillas⁵. En sus últimas producciones, la paleta cromática es más colorida y contrastante, en su mayoría predominan los *colores fríos*, como el azul (y sus diferentes tonos). También podemos observar que juega con los complementarios: azul (fondo) – naranja (rostro de la niña o el contorno del niño del fondo); el verde agua del cabello de la mujer con su piel roja. Como así también, el contraste de los colores primarios (rojo-amarillo-azul) con los secundarios (naranja-violeta-verde).

La *luz* es homogénea, por lo que no hay sombras ni se pueden observar figuras volumétricas. Al igual que en la etapa anterior, los elementos dispuestos en la madera están superpuestos, Lockett manipula las figuras ubicándolas unas sobre otras, algunas en un primer plano mientras que otras están dispuestas en un segundo plano.

⁵ Cuando nos referimos a que las pinturas están realizadas con plantillas, es porque se deja de ver el trazo de Lockett, aquí las figuras son más “duras”, geométricas.

2.1 ESTÉTICA NAÏF

Como vimos, en esta última etapa la obra plástica de Lockett se caracteriza por dibujos simples, una paleta de colores estridentes y la utilización de palabras de tipografía típicamente *naïf*. Aspecto que atraen al espectador no experto, especialmente a niños, (por su incoherencia y falta de claridad). Por ejemplo, “*zapallito rrellena, como un niño, kemekemalosdientes, hollanegra, para un choclo enamorado, etc.*”

Pero a su vez, la utilización de textos sin sentido acompañados de dibujos también de características *naïf*, no sólo atraen al público infantil sino también al espectador adulto, “formado” que también siente un “encantamiento” por su trabajo, no cuestiona la obra, sino que se limita a contemplarla, sin una mirada crítica y activa, sino distante y pasiva. Y ello se logra suponemos, por la particularidad de este tipo de propuestas, que en términos generales no demanda un tipo de acercamiento profundo a la obra (acercamiento capaz de trascender lo visualizado a simple vista, porque no hay un trasfondo que requiera ser explorado/indagado): el sentido de la obra está en lo que vemos.

Esto se advierte por ejemplo en el texto de Gabriel Sánchez Sorondo, *Escuchando con los ojos*, en el que relata cómo Milo Lockett “convierte el lienzo, la tabla, en una nueva canción; logrando ser escuchado con los ojos”, esa pintura casi infantil (en términos pictóricos *naïf*) hace que la obra tenga un “ritmo” para el espectador, el juego de palabras, miradas de sus dibujos, convierten al soporte en el que trabaja en una ‘nueva canción’ (Sorondo en Milo Lockett, 2009: sp).

2.2 JEAN MICHEL BASQUIAT Y EL GRAFFITI

La comparación con Basquiat está siempre presente en el discurso crítico curatorial a la hora de legitimar la obra de Lockett, en particular por su iconografía semejante a los dibujos realizados por niños.

La curadora Laura Batkis en el libro-catálogo de Lockett, resalta de la obra de Milo Lockett, los colores, signos, grafismos y textos, y los compara con el estilo directo del arte callejero y con el graffiti de Basquiat. Sin embargo, ella expone “que a diferencia el artista dejó de lado la ira (como en el caso de Basquiat) y se concentró en el activismo solidario” (Batkis, 2009: sin página).

Hacia los ochenta, el artista newyorkino se concentró en la pintura, pero en sus lienzos se podía observar aún la crudeza del graffiti (práctica en la que se desempeñó originalmente), por la utilización de textos, pintura chorreada (como si aún estuviera fresca), arañazos e ilustraciones al estilo dibujo animado.

En 1981 cobra notoriedad cuando conoce a Andy Warhol, quien sería determinante en su carrera, ya que al año siguiente de conocerse en la *Factoría* comenzaron a trabajar

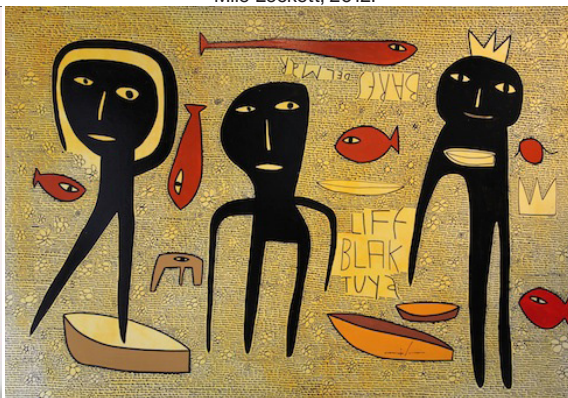
juntos; esto le permitió participar en muestras colectivas junto a *Keith Haring*, *Barbara Kruger*, *Cindy Sherman*, entre otros. Sus exposiciones se convirtieron en un acontecimiento de la escena artística newyorquina de la época, y sus obras fueron adquiridas por importantes museos y coleccionistas privados.

Su obra hace referencia a su origen africano, sobre todo las máscaras, que se observan a lo largo de toda su obra (Perantuono, 2013 y Ramos Collado, 2012).

Jean Michel Basquiat, 1982.



Milo Lockett, 2012.



Consultado, en una entrevista que se le realizó en febrero de 2016, acerca del posible vínculo entre su obra y la de este artista, Lockett ha llegado a reconocer que “le rinde culto al estilo callejero y al grafiti de Basquiat”; por otra parte, en una entrevista señala que el uso de la corona se debe a “que es un rey que viene del interior a un país centralista” (Soler, 2012).

En el audiovisual “Rey Milo: una fábula del arte contemporáneo” dirigido/producido por Federico Bareiro en 2013, Julio Sánchez (2013) analiza a la obra de Lockett desde la simbología y remarca que lo que hace es *faunnaif*⁶; al igual que Jean-Michel Basquiat. En relación a ello, señala:

Con respecto a la iconografía de Lockett, no voy a ser el primero en vincularlo con el “art-brut”, que es el arte ingenuo, hecho por los locos, por los niños, por gente sin preparación académica; yo creo que potencia esto. Vamos a decir que es *faunnaif*, no es un campesino que recién se puso a pintar, sino que toma ese estilo, que toma cosas comunes, lugares comunes” (minuto 37:22 del documental “Rey Milo”).

Este mismo aspecto (el paralelismo entre la relación centro-periferia en la legitimación de Basquiat y Lockett) también se resalta en el texto de Sorondo (2009),

⁶ El *Fauvismo* fue un movimiento pictórico francés (1904-1908). Los fauvistas creían que a través de los colores podían expresar sentimientos y esto condicionó su forma de pintar. Rechazaron la paleta de tonos naturalistas empleada por los impresionistas a favor de los colores violentos para crear un mayor énfasis expresivo. Emplearon una pincelada directa y vigorosa, con toques gruesos. Las figuras resultan planas, lineales, encerradas en gruesas líneas de contorno. Sus creaciones respondían a un ejercicio de sintetización. Hay ausencia de luz y de profundidad. (Ferrer, M. y Colas-Adler, H.; 2010:167). Esta se relaciona con el naíf porque combina la estética ingenua de esta corriente, con la utilización de los colores, los trazos del *fauvismo*.

planteando cómo el artista chaqueño, a pesar de su reconocimiento en el *mundo del arte* porteño, no deja de lado su activismo solidario dado su origen “provinciano” y ello guarda relación con lo que ya planteamos anteriormente en el marco teórico, en términos de Heartney (2013) y su argumento acerca de la obra de Warhol y los mecanismos que este artista supo activar para movilizar los deseos colectivos; el modo en que las aspiraciones del espectador/consumidor de la obra de Warhol y su propia imagen se homogeneizaron para adecuarse mejor al mercado.

Por último, Diana Chorne (artista plástica) relata cómo lo conoció a Milo, y principalmente destaca que sus dibujos y pinturas no tienen un lugar especial para ser expuestos, sino que “están en todos lados”, (incluso –agregamos nosotros– los objetos de consumo industrial):

(...) Milo comenzó a vivir en mi casa. Todas las paredes de mi casa iban siendo habitadas por Lockett, desayunaba con él, cuando me sentaba en el living a descansar un ratito Milo me guiñaba un ojo y yo sonreía, desde esos cuatro cuadritos pintados con mucho humor que me había traído desde Chaco. (Chorne en Milo Lockett; 2009).

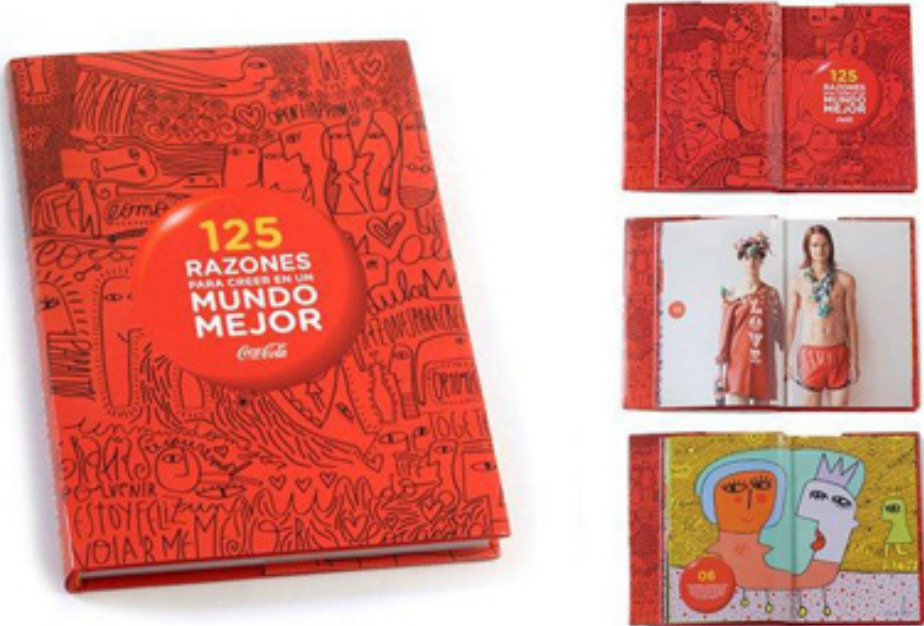
3 LA TRANSFIGURACIÓN DE LA OBRA EN MARCA REGISTRADA. ASPECTOS COMERCIALES-PUBLICITARIOS: EL DISEÑO GRÁFICO DE LOCKETT EN INFOMERCIALES DE MARCAS DE PRODUCTOS

Como planteamos en la introducción, la fusión entre arte y producto industrial, comunicado a través de la publicidad (Godoy y Rosales, 2009) surgió a raíz de la visibilidad que alcanzó Lockett desde que batió records de venta en la feria más importante de Buenos Aires, ArteBA 2005. Esto hizo que su carrera vaya en alza y se convierta en un *celebrity* y su obra en producto de consumo.

En tal sentido, analizamos a continuación algunos *infomerciales*, donde se advierte directamente la transposición de la obra de arte al objeto de consumo.

La primera participación/inclusión de su imagen en un producto comercial, fue para las marcas *Coca-Cola* y *Skin Factory*, en el año 2011. La primera marca lanzó una campaña integral para celebrar sus 125 años y buscó inspirar a sus consumidores y al público en general bajo el concepto de “Razones para creer en un mundo mejor: *destapá felicidad*”. Lockett estuvo a cargo de la tapa y de uno de los capítulos del libro, del que también participaron otros artistas como *Jaime Hayon*, *Jeremyville*, *Rocco Toscani*, *James Victore*, *Pep Carrió*, *Alderete*, *Robert Bradford*, *Leo García*, *Nate Williams*, *Gastón Caba*, *Totto Cullen* y *Hiro Kurata*.

Imagen 4. Portada y páginas del libro de Coca-Cola "125 razones para crear un mundo mejor" (2011).



URL: <http://www.latinspots.com/site/sp/nota/detalle/23592/En-sus-125-aos-Coca-Cola-te-da-las-razones-para-crear-en-un-mundo-mejor>

Otro de los casos donde se advierte el vínculo entre la producción de Milo y las empresas comerciales de objetos industriales de la más variada índole, corresponde por ejemplo a la editorial *Atlántida*, quien convoca en el año 2015 a Lockett para que ilustre el clásico de la literatura universal, *El Principito* de Antonie De Saint Exupery al que se sumaron *Caperucita roja*, *La sirenita*, *Las aventuras de Pinocho* (entre otros clásicos relatos literarios infantiles).

Imagen 5. Tapa del libro *El Principito*, Publicidad de los libros de cuentos *La Valijita* (2015).



URL: <http://www.telam.com.ar/notas/201509/119539-un-principito-con-la-impronta-de-milo-lockett.html>

Asimismo, la marca de diseño de mobiliario para espacios exteriores, Mögen, por ejemplo, realizó en el año 2015 junto con Lockett una silla infantil, el CEO de la empresa, señaló que “Milo by Mögen es objeto de arte, una silla infantil, una escultura lúdica. Milo es lo que vos quieras que sea”.

Imagen 6. Juego para niños (2015).



URL: <http://mogen.com.ar/productos/milo/>

Como puede verse en los ejemplos mencionados, a partir de que el artista comienza a involucrarse con el ámbito publicitario y del marketing, su producción deja de ser definitivamente una “obra artística” y se convierte en un producto industrial para la venta, como es el caso de los anteojos, los libros, la lencería, las tablas de skate, las mamaderas, etc.

En los infomerciales analizados, no sólo se resalta el producto, sino que también la marca “MILO”, o en su defecto, la participación de él en tanto *celebrity*, como ocurrió con las empresas *Coca-Cola*, *Honda*, *Oreo*, *Skin Factory*, *Navarro Correa*, *Mögen*.

4 EL ESPECTADOR INICIADO Y EL PÚBLICO EXPERTO: MUNDO DEL ARTE Y MUNDO DE CONSUMO

Como mencionamos en la introducción, otro de los objetos de análisis considerados en esta investigación es un video documental titulado “Rey Milo: Una fábula del arte contemporáneo”, dirigido por Federico Bareiro en el año 2012 y estrenado en 2013.

El largometraje tiene una introducción que dura 00:11:27, en la que se muestra la actividad solidaria del artista, principalmente en “El Sauzalito”, situado a 600km de Resistencia. En esta localidad Milo Lockett pinta un mural para el jardín de infantes “Joaquina López”. Luego se muestra al artista ingresando a la feria ArteBA edición n°20/ año 2011. El director se detiene en el stand donde están las producciones de Lockett, y entrevista a varias personalidades del medio. A continuación, analizamos algunos

breves fragmentos de Tommaseo, Fargas, Zajdenberg, Jacoby, Goldschmidt, con la intención de presentar –sintéticamente- la voz / opinión del público experto sobre la obra de Milo Lockett.

Una de las entrevistas incluidas en el documental corresponde a la realizada a Enrique Tommaseo (artista plástico madrileño), quien lo define a Milo como un “duende” (mitad monte irlandés y mitad monte chaqueño), lo define así porque señala que el mismo forma parte de una generación espontánea; “lo que hace Milo, no lo hace otra persona”.

Otro de los entrevistados es el director de la revista 90+10, Gonzalo Fargas, quien ve a Milo “como algo positivo” porque es el único artista que en un período de dos años logró vender mucho, a diferencia de otros artistas que se “quejan” de esa suerte. Fargas también expresa “que alrededor de Milo se fue generando un mito, a raíz de su éxito en ArteBA, y que, a pesar de ese éxito, sigue siendo una persona humilde”.

En relación a lo que expresa Fargas podemos plantear –siguiendo a Eleanor Heartney– (2013) que cuando el *arte, la cultura popular y la masividad* (entendiendo por ésta, el reconocimiento generalizado y su legitimación como artista expresado en el número de venta alcanzado por su obra) sobrepasaban sus límites, el famoso (en este caso Lockett) “es más que su obra”.

Lo mismo sucede cuando el art dealer, Dario Zajdenberg, sostiene que “Milo en ArteBA significa gente en ArteBA”, porque lo ve como un movilizador, es carismático, ya que incita a que la gente quiera ir a ver/conocer la feria. Con este último testimonio se da por terminada la introducción del documental y a partir de aquí podemos reconocer que la mirada del espectador formado (especialista), tal como lo plantea Heartney (2013) no está puesta exclusivamente en la obra de arte, sino en lo que *acompaña* al artista. La autora señala cómo puede transformarse una imagen “realista” de un artista (de carne y hueso) en un ícono, y cómo este ícono se transforma en arte.

En el video-documental se observan varios fragmentos donde Milo Lockett adopta el rol de un *celebrity* nacional, por ejemplo, en entrevistas de programas de TV nacional como “Argentina para armar”⁷, “Cenando con Mirta Legrand”⁸, “Duro de domar”.

A través del recurso de la voz en off, (mientras se lo muestra al artista trabajando sobre un lienzo) estas personas relatan que Milo Lockett quería que su imagen fuera accesible, y democratizar el arte; que todos tengan un original en sus casas. En este sentido cabe la pregunta ¿cualquier objeto que lleve inscripta su imagen es una obra de arte? y a la vez, ¿es o podría ser una obra de arte para cualquier espectador (sea este aficionado o “entrenado/formado/especialista”) en arte?

⁷ Emitido en TN, y conducido por María Laura Santillán, en horario central.

⁸ Emitido en Canal 13, y conducido por Mirta Legrand, en horario central.

Podríamos responder estos interrogantes asumiendo (en términos de Oliveras, 2005), que una de las características propias del arte contemporáneo es la existencia de un “nuevo espectador”. Milo Lockett es una tendencia, ya que su obra se ha vuelto una predilección para el *mundo del arte* (es decir, en términos de Dickie, el conjunto conformado por el público conocedor, “*los demás artistas, los críticos y los marchands conforman el mundo del arte, que es la totalidad del sistema del mundo del arte*”) al mismo tiempo es consumido por un espectador movilizado más por el esnobismo que por el espíritu crítico y reflexivo acerca del arte.

Otro de los testimonios que se reúnen en el documental es el del crítico Máximo Jacoby, quien lo relaciona a Milo:

Con un *fenómeno*, porque viene produciendo y construyendo una obra diferente a lo que se venía viendo en galerías, museos, ferias de arte, etc. Afirma que “Lockett se planteó una estrategia comercial para poder llegar a donde llegó, no se lo planteó como una oposición, sino que en el camino se dio cuenta que su éxito estaba en hacer cosas distintas a lo que el medio le planteaba, es decir, ir a tal taller, ganar tal beca, trabajar con tal galería de arte, ganarte tal premio, eso fue lo que lo llevó a tener gran masividad y ser reconocido; y al haber sido record de ventas en ArteBA, la gente, los medios de comunicación y su postura como referente solidario, toda su actividad extra-artística generan una imagen de artista, que no estaba presente o al menos no de forma clara y evidente en los artistas argentinos. Y eso lo vuelve en éxito rotundo.

Esa estrategia que señala Jacoby, se puede relacionar con lo que plantea Robert Huges, sobre el papel que le ha tocado al arte en nuestra sociedad de medios masivos como capital de inversión. “Un arte político eficaz es imposible en nuestros días, porque los artistas deben ser famosos para que los escuchen, y a medida que ellos ganan fama su arte gana valor, e inmediatamente se vuelve inofensivo” (Huges en Carey, 2007:36). En el caso analizado, Lockett para poder destacarse en una ciudad como Resistencia, apuntó a formar su carrera de artista en la capital del país, en el centro de mayor legitimación artística y con la mejor galerista de ese momento (Teresa Anchorena) participando de todos los eventos sociales-artísticos organizados, patrocinados por esta figura adquiriendo así reconocimiento por el *mundo del arte*.

Sin embargo, hay también otra mirada del *mundo del arte*, que cuestiona su quehacer artístico. Un claro ejemplo de estas críticas, que si bien, son un poco extremas, la encontramos en el blog “Love art no people” de un espectador que en términos de Oliveras (2005) podríamos calificar de “ojo snob” ya que entre otras cuestiones señala, por ejemplo:

Debo confesar que escribir sobre Milo Lockett es un verdadero desafío porque me aburre soberanamente. Sólo captó mi atención cuando el *mundo del arte* institucional, de pronto, abrió las puertas de su centro ‘de investigación’, por

excelencia, (el Centro Cultural Ricardo Rojas) y le permitió legitimar su arte en tanto tal colgándolo en sus paredes. El director de la galería del Rojas tiene mucho que explicar al respecto porque yo creo que se destruyó el buen nombre y tradición de posiblemente el lugar más significativo de producción artística en la Argentina de los últimos veinte años.⁹

Así como este blogger cuestiona el rol de Milo Lockett, en el *mundo del arte* también hay artistas, curadores, galeristas, coleccionistas que no están de acuerdo con su trabajo, no sólo por su “viralización” en productos de consumo, sino porque no comunica nada nuevo, lo que está “ahí” (frente a nuestros ojos) es lo que vemos.

Esta posibilidad es lo que permite proponerse como un “arte de moda” por lo tanto es accesible al espectador común. En relación a ello, Lockett en una entrevista realizada por Olivia Goldschmidt para el diario *La Nación*, señala que “los grandes mercados entendieron que para que la escena y el mercado del arte perduren deben ser accesibles en precio”¹⁰.

5 CONCLUSIONES

La obra de Milo Lockett se caracteriza por una imagen sencilla, un dibujo *naïf* y una paleta de colores brillantes, de fácil asimilación a los ojos del espectador tanto formado como circunstancial.

Este aspecto de su producción, al que se añade su participación dentro del contexto del activismo solidario y el mundo de la “celebridad” (el espectáculo y farándula nacional), le otorgan la posibilidad de formularse como una obra “versátil” que aparece como pieza de diversos soportes (lienzos, muro, madera, mdf, objetos de diseño industrial, etc).

A partir de 2005, cuando participa por primera vez en la edición ArteBA, Lockett amplió su producción de piezas independientes originales para estampar su imagen y proyectarla de manera generalizada en trabajos reproducidos a una escala mayor para su comercialización; este mercado resultó de influencia para las celebridades y los medios de comunicación que adquirieron su obra cada vez con mayor frecuencia.

En tal sentido, y a raíz de lo analizado, se confirma nuestra hipótesis en relación a que esta posibilidad está dada por el múltiple modo de conceptualización del arte contemporáneo que enmarca - contextualiza la tensión entre “obra de arte” y objeto comercial. La obra de Lockett al ser transfigurada en objetos de consumo y al proponer el reemplazo de su firma de artista por una marca registrada niega la práctica individual, afirmando la *des-definición* del concepto *arte*.

⁹ Disponible en: <https://www.loveartnotpeople.org/2013/06/16/canete-on-milo-lockett/>. Fecha de consulta: 26/09/2016.

¹⁰ Entrevista disponible en URL: <http://www.lanacion.com.ar/2039775-los-creadores-explican-las-claves-de-su-exito-milo-lockett>. Fecha de consulta 07/07/2017.

En este contexto, el contexto del arte contemporáneo, tanto espectadores “iniciados”- circunstanciales, como el “expertos” (críticos, curadores, historiadores, filósofos, etc.), debemos interpretar la variedad de objetos propuestos por Lockett desde varias perspectivas, aceptando los límites difusos entre su posible “artisticidad” y su mera condición de objeto de consumo.

Esto nos lleva a pensar que la obra de arte contemporánea y específicamente la obra de Lockett, dejó de tener ese *valor simbólico* que defendieron muchos artistas por mucho tiempo. Cuando el marketing y la publicidad se introdujeron en ese mundo, se desdibujó para siempre la frontera entre arte y diseño industrial.

Retomando las preguntas planteadas inicialmente, ¿cómo, desde qué categoría de arte se puede leer una obra plasmada tanto en un lienzo, una etiqueta o un objeto mercantil? ¿Cómo soporta en términos técnicos-materiales el trabajo de Milo Lockett esta transformación de obra a diseño industrial y objeto comercial? podemos afirmar que la producción de Lockett requiere ser leída desde varias categorías y perspectivas, tanto desde la *institución arte*, como desde el diseño industrial, soportando (como cualquier otra propuesta contemporánea cercana al campo publicitario) la transformación de obra a diseño industrial y objeto comercial.

Respecto de cómo el artista crea una dualidad entre su obra y su mismo diseño impuesto en objetos de consumo, y en qué medida continúa asumiendo la categoría arte, o solamente se restringe a un producto de mercado, (es decir: ¿es posible que el espectador iniciado y el público experto identifiquen, de igual manera el objeto de consumo como obra de arte?) podemos reconocer que al crear Milo Lockett una dualidad entre obra plástica y objeto de consumo, el concepto *arte* se vuelve extremadamente difuso, porque no existe una clara y taxativa línea divisoria entre arte, publicidad y marketing. Ante esta situación, cabe al espectador (formado y circunstancial) tomar la iniciativa y seguir o no las tendencias de los mercados e instituciones que lo legitiman a Lockett como un artista.

En relación al espectador, destacamos, a raíz de lo analizado, dos modelos: uno iniciado que identifica su figura como un gran “artista”, y cree que adquiriendo un objeto de consumo está adquiriendo una obra de arte. Por el contrario, el espectador experto, que cuestiona la producción y esta dualidad que plantea Lockett, con su obra y su relación con la publicidad/marketing. Aunque también existen por otro lado, dentro de esta categoría de “espectador experto” figuras como los críticos/curadores/artistas (integrantes del *mundo del arte* en términos de Dickie), que apoyan y avalan al artista, considerando que la obra de Lockett no requiere de un acercamiento profundo, dada la estética simple del artista, su paleta de colores atractivos, la utilización de textos sin sentido que la inscriben dentro de las características *naïf*.

Ello se vincula con otro interrogante clave de esta investigación: ¿en qué medida las empresas utilizan sus diseños simples y coloridos por considerarlo de fácil lectura y accesible al consumidor y cuánto influye la acción solidaria del artista –qué beneficios obtienen de ella las empresas que utilizan sus diseños para publicitar sus productos–? podemos admitir que las empresas están atentas a las nuevas tendencias de los *celebrity*, y lo que más les atrae de Milo Lockett, no sólo son sus diseños simples y coloridos, los cuales los consideran de fácil lectura y accesible al consumidor; sino también la participación social / solidaria que tiene el artista con distintas causas; aspecto que –como aclaramos oportunamente– no incluimos en esta presentación por cuestiones de limitación de la extensión requerida, pero que sin dudas complementa los aspectos analizados en esta oportunidad, ya que en una era donde lo social / solidario es primordial para las empresas, contratar a los *celebrity* como Lockett –que hace de esta actividad parte de su carrera “artística”– es garantía de presencia en el mercado, ya que los potenciales consumidores se identifican con las marcas comerciales que “ayudan a la sociedad”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRILE, O. (2003) *La publicidad puesta al día*. 1º ed.- Ed: La Crujía.

CAREY, J. (2007) *¿Para qué sirven las artes?* 1º ed. Ed. Debate.

COLORADO CASTELLARY, A. (2010) “El análisis de la obra pictórica”. En *Introducción a la historia de la pintura*. Ed. Síntesis, pp. 17-41.

DANTO, A. (2004) “Contenido y Casualidad”. En *La transfiguración del lugar común. Una filosofía de arte*. 1º ed. Ed. Paidós Estética, pp. 65-92.

DICKIE, G. (2005) *El círculo del arte. Una teoría de arte*. 1º ed.- Ed. Paidós Estética.

FERRER, M. Y COLAS – ADLER, H. (2010) “Neo-fauves”. En *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Ed. La marca, pp. 167

GODOY, M. J. y ROSALES, E. (2009) *Imagen artística, imagen de consumo*. 1º ed. Ed. Del Serbal.

HEARTNEY, E. (2013) “Arte & Cultura Popular. El efecto Warhol”. En *Arte & Hoy*. Ed. Phaidon, pp. 17-37.

OLIVERAS, E. (2008) “¿Cuándo hay arte?” En *Cuestiones de Arte Contemporáneo*. Emecé, pp. 21-46.

_____ (2005) “Los conceptos principales” En *Estética. La cuestión del arte*. Ed. Emecé, pp. 63-67.

PERANTUONO, P. (2013) “La gran bestia pop”. *Radar* suplemento Diario Página 12. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-9064-2013-08-23.html>. Fecha de consulta: 27/06/2016.

RAMOS COLLADO, L. (2012) “Jean-Michel Basquiat: Tomas de la palabra y la imagen”. Blog *Bodegón con teclado*. <https://bodegonconteclado.wordpress.com/2012/03/13/jean-michel-basquiat-tomas-de-la-palabra-y-de-la-imagen/>. Fecha de consulta: 27/06/2016.

SOLER, R. (2012) “Entrevista a Milo Lockett (arte)” *La ventana. Arte & Cultura*. Blog personal. <http://laventanaarteycultura.blogspot.com.ar/2011/10/entrevista-milo-lockett-arte.html>. Fecha de consulta: 28/06/2016.

OTRAS FUENTES

BAREIRO, F. (2013) Documental *Rey Milo: Una fábula del arte contemporáneo*. Argentina: Eoncine/INCAA.

LOCKETT, M. (2009) *Libro-catálogo Milo Lockett*. Buenos Aires: Teresa Anchorena.

CAPÍTULO 2

OS DESENHOS DE JORGE MARTINS: UM DESAFIO INCONSCIENTE E UMA AVENTURA DA CONSCIÊNCIA

Data de submissão: 19/05/2021

Data de aceite: 04/06/2021

Luís Filipe Salgado Pereira Rodrigues

Faculdade de Artes e Letras da
Universidade da Beira Interior
Portugal

Unidade de I&D LabCom
Comunicação e Artes

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

RESUMO: Esta abordagem dos desenhos de Jorge Martins, baseada em conversas com o artista, pretende vislumbrar uma certa essência subjacente à sua atividade artística. A esta atividade simbiótica mente-corpo associou-se a poética, presumindo que é ela que facilita a imersão numa verdade idiossincrática. Assim, procurou-se um entendimento do desenho como meio de exteriorização sensível através da associação entre o despertar da realidade inconsciente e a realidade da consciência – tendo como ponte a irrealidade do imaginário enquanto metáfora da essência do real.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho. Mente-corpo. Poética. Inconsciente. Consciência.

**JORGE MARTINS' DRAWINGS:
AN UNCONSCIOUS CHALLENGE AND AN
ADVENTURE OF CONSCIENCE**

ABSTRACT: This approach to Jorge Martins' drawings, based on conversations with the artist, intends to glimpse a certain essence underlying his artistic activity. This activity has been associated with poetics, presuming that it facilitates immersion in an idiosyncratic truth. Thus, he converged on the understanding of drawing as a way of externalizing his sensitive reality in the sense of a possible association between the awakening of unconscious reality and the reality of consciousness – through the unreality of the imaginary as a metaphor of the essence of the real.

KEYWORDS: Drawing. Mind-body. Poetic. Unconsciousness. Consciousness.

1 INTRODUÇÃO

O que se apresenta de seguida é o resultado de duas entrevistas realizadas ao artista Jorge Martins, nas quais falámos sobre o seu pensamento acerca da sua própria criação de desenhos. Jorge Martins (Lisboa, 1940) iniciou a sua investigação através do desenho em 1958, tendo realizado várias exposições desde então, das quais se pode destacar a de 1978 no Centro Georges

Pompidou de Paris e a de 2018, Sombras y Paradojas, no MEICA (Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo) em Badajoz.¹

Assumiu-se este diálogo num contexto intersubjetivo, pelo que não se tencionou tornar objetivo o subjetivo; antes se pretendeu estabelecer uma dialética na relação “artista entrevistador – desenhos – artista entrevistado”, onde a interpretação se desenvolveu segundo uma intuição subliminar acerca do que se pensa e sente sobre a poética dos desenhos (a que JM também associa uma musicalidade). Tratou-se, assim, de uma intersubjetividade entendida no sentido da empatia em que seja possível, nas palavras de Goldestein (*in* FIORINI, 2004, pp. 86-7), “pôr-se no lugar do outro e sentir como ele, como pode acontecer na imitação e, com maior complexidade, na identificação”, no sentido em que, acrescenta o autor, haja uma “fantasia de transposição [subliminar] de significados de um a outro.” Logo, não se abordaram os desenhos no sentido de um reconhecimento que se feche na exterioridade do realismo físico, ou melhor, do perceptível pelos sentidos, mas sim no sentido de um conhecimento que se abra à interioridade de um certo irrealismo da representação, enquanto ficção, em que se estabeleça a aproximação a um certo realismo da sensibilidade que essa representação desperte.

Este fenómeno de relação interior-exterior enquadra-se na premissa de JM de que desenhar é sempre uma forma de conhecimento do exterior, da realidade, do mundo, do universo; mas não é matemático, nem físico, nem histórico; é um conhecimento artístico, que é tão válido como os outros tipos de conhecimento.

O desenho artístico enquanto conhecimento, segundo JM, tem muitas bases de conhecimento (a observação, a psicologia, etc.), nas suas palavras, “tem a ver com milhões de conhecimentos que vêm de direções diferentes”; aliás, sugere que é um conhecimento, ao nível humano, mais vasto e profundo do que o conhecimento científico. O desenho artístico é, para JM, uma forma de conhecimento em geral que permite uma certa consciencialização e, conseqüentemente, uma maior clarividência, quando se criem condições para uma maior proximidade entre a ação e o pensamento ou, nas palavras de JM, em que seja possível estar mais perto tanto dos neurónios e, ao mesmo tempo, da razão, da emoção e do instinto.

¹ Algumas exposições de desenho a destacar: 2013 – *A Substância do Tempo* – Museu de Arte Contemporânea, Fundação de Serralves, Porto; *Dessin*, Kogan Gallery, Paris; 2008 – *Projet Dessin 2002-2007*, Fundação Calouste Gulbenkian, Paris; 1995 – *Drawings* – Corcoran Gallery of Art, Washington; 1989 – *Dessin*, Galerie Gilbert Brownstone & Cie, Paris; 1988 – *Desenhos 1957-1987*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa; 1983 – *Jorge Martins, Preto e Branco, Desenhos* – Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa; 1978 – *Jorge Martins, Dessins, Ateliers Aujourd'hui*, Musée National d'Art Moderne – Centre Pompidou, Paris; 1958 – *I Salão de Desenho Contemporâneo* – Casa da Imprensa, Lisboa. (entre muitas outras exposições).

2 A SIMBIOSE MENTE-CORPO POTENCIADORA DA INTUIÇÃO CRIATIVA DO DESENHO

A exposição desta reflexão sobre a criação de desenhos de Jorge Martins contextualiza-se no facto de o artista reconhecer que a criação artística, no que toca ao desenho (mas também à pintura), é um fenómeno de complementaridade mente-corpo em que o artista sente que tem o mundo na mão, na medida em que, na sua opinião, o processo criativo é uma experiência de “liberdade extraordinária”. O que, dada a natureza manual do desenho, converge para a ideia de Bachelard (citado por PALLASMAA, 2013, p. 18) quando afirma que “até mesmo as mãos têm os seus sonhos e pressupostos” e, acrescenta, “elas ajudam-nos a entender a mais profunda essência da matéria”, concluindo que, “é por isso que elas também nos ajudam a imaginar [formas da] matéria.”

Jorge Martins revela que o seu processo criativo é instintivo e intuitivo (pois as ideias ou soluções surgem sem ter pensado nelas), mas também racional, porque gosta de pensar sobre o que faz; aliás, confessa que, por vezes, fica irritado quando alguma ideia ou solução lhe apareceu instintivamente e ficaria mais contente se tivesse pensado nela. Apesar disso, acha que no ímpeto do desenho, na ligação entre o cérebro e a mão, o racional e o irracional assumem uma importância reequilibrada, no sentido de que no processo do desenho não há a racionalidade do pensamento sem (irracionalidade da) ação, da mão e do corpo.

No fundo, pode-se sugerir que no desenho a racionalidade do processo está por detrás da ação da mão, assumindo esta ação-pensamento no sentido da ideia de Brun (1991, p. 175) de que “o olho compreende a forma” e “a mão conhece-a”. Mas, acima de tudo, e de acordo com JM, podemos pensar que, quando o corpo inscreve as formas num suporte, à medida que as formas “passam pelo corpo”, o mental e o corporal equilibram-se e tornam-se ambas importantes no processo de inscrição da forma no desenho.

É no campo desta dinâmica de aparente ambivalência mental/corporal que JM revela que, no seu processo criativo, o conceito ou ideia inicial começa (à semelhança do que acontece num jogo de xadrez) com um conjunto de gestos elementares a partir dos quais se pode divergir para algo sem interesse ou para algo maravilhoso e cheio de surpresas, numa certa tendência de possibilidades que podem ser infinitas. Isto no sentido de que JM diz não pré-estabelecer uma meta; em vez disso, vai criando, sucessivamente, surpresas para si próprio, contrariando uma qualquer reprodução de ideias pré-estabelecidas.

Na opinião de JM, o imediatismo do processo técnico do desenho permite, particularmente, explorar melhor a bifurcação e variação de possibilidades da forma, nas

suas palavras, “quase num sentido musical” em que o pensamento é constantemente desafiado. Mas também se trata, na sua opinião, de uma proximidade (por não haver uma grande mediatização técnica) entre o pensar, o agir e o representar, de que resulta, por consequência, uma maior facilidade na clarificação e estruturação do pensamento.

Relativamente a esta ideia de que o desenho permita clarificar o pensamento, JM remete-se para o diálogo entre Sócrates e Diotima (no Banquete, de Platão), quando esta diz que a arte, ou a criação artística, consiste numa passagem do não-ser ao ser. O artista esclarece que entende que o *não-ser* é o que está numa percepção, está num conceito que ainda não tem uma realidade formal, e, por sua vez, o *ser* é a realidade formal do conceito. Essa passagem do *não-ser* ao *ser*, segundo JM, faz-se, ao mesmo tempo, com o instinto e com a razão, pelo que não pode ser só instintiva nem só racional. Trata-se de uma passagem em que, segundo o artista, a ideia que não existe em concreto passa a existir, passa a ter uma realidade física, passa a ter uma leitura (seja um poema, um texto ou um desenho), é o efeito de uma transformação mental de uma ideia (de um conceito, de uma percepção, de uma pulsão, de um instinto) nalgo sensível e perceptível.

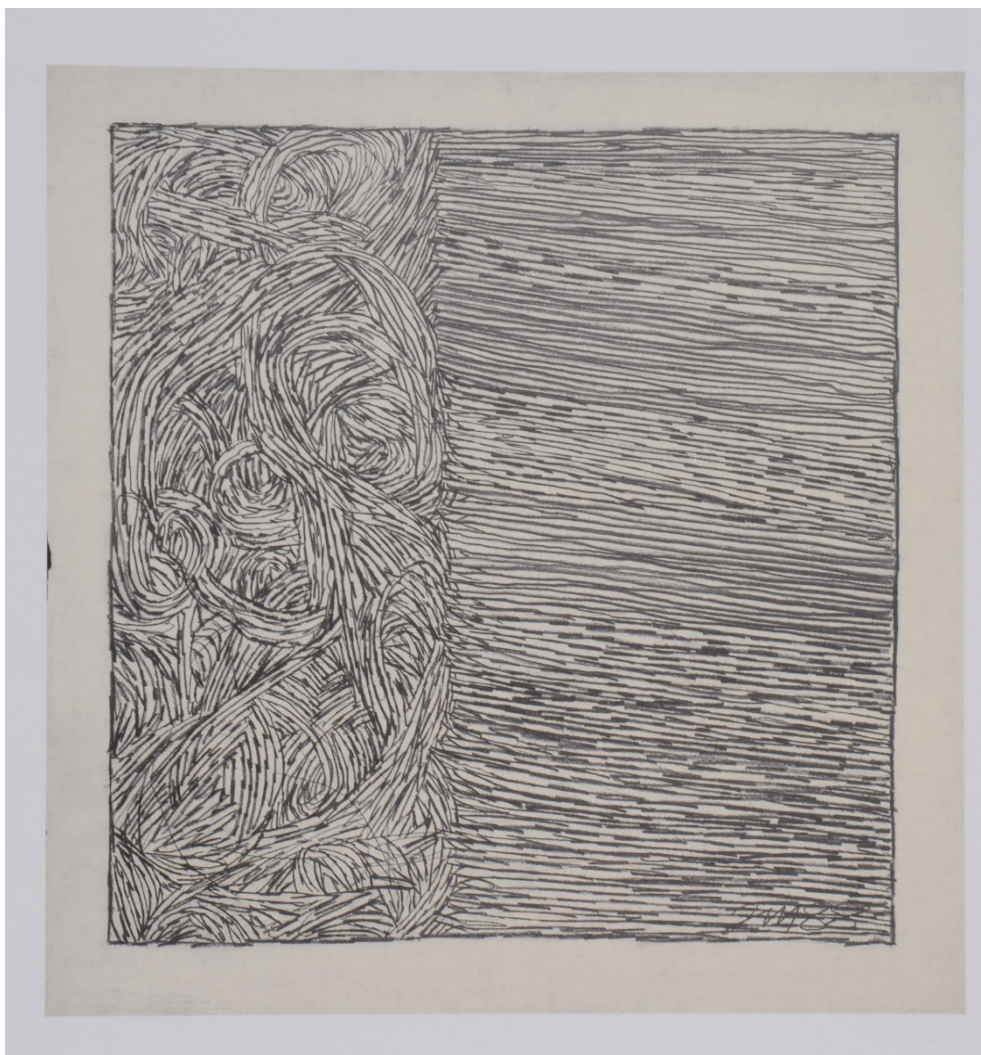
Esse processo de transformação “*não-ser – ser*”, na opinião do artista, pode resultar num maior aprofundamento da forma ou da ideia, sempre que se tenha uma certa capacidade de abordar o lado poético da forma. Esta abordagem poética “do surgimento da forma”, como o corrobora JM, pode proporcionar um alargamento da consciência, em que (corroborando a ideia sugerida) acontece um vaivém entre a razão e a intuição e em que o desenho ocorre sem se ter consciência do porquê desse aparecimento. Porém, ressalva JM, esta condição de inconsciente pode ser apenas um segundo, pois, de imediato, tenderá a tornar-se consciente ou consciencializável, para além de permitir desencadear a consciência de outras ideias, conquanto reconheça que nem todas as formas que surjam são férteis.

Tendo em consideração que, como diz JM, os artistas (e as pessoas em geral) têm um pensamento analítico e racional ou consciente (mas não necessariamente dedutivo), também no caso particular de sua pintura se confronta com essa necessidade analítica (de saber racionalmente o que está a mais ou a menos, o que falta, o que tem de eliminar, etc.). Mas, depois, nos intervalos da transição entre o agir e o retomar da ação, esta atitude analítica e racional transforma-se numa atitude sintética que obedece a um certo instinto e a uma certa intuição – o que, sublinha JM, no desenho se passa de um modo ainda mais rápido.²

² Jorge Martins revela que, particularmente no desenho, quando está a pensar, “está a pensar em várias hipóteses”, ponderando qual é a mais adequada; mas quando está a trabalhar opta por uma solução (a cor, o pincel, o lápis, que quer utilizar) e não hesita entre dois ou três; e, se, por hipótese, hesitar um segundo antes, significa que, alega, houve uma mudança na maneira de pensar. Por outro lado, adverte que “quando se passa para a ação e se para pensar nas opções que deve escolher” é mau, por exemplo, refere, no caso da pintura, as formas têm que surgir já com a sua cor, advogando que a pintura não é o desenho colorido, uma vez que as formas possuem a priori a sua própria cor. Nesta ótica, afirma o autor, quando se hesita entre várias hipóteses nenhuma é boa; mas, pelo contrário, quando uma se impõe é bom sinal.

De certo modo, no desenho da figura (1) que se segue, podemos constatar um certo contraste entre o aleatório e o dirigido; um contraste que desencadeia um diálogo conciliatório e dialético, em que se pode vislumbrar uma sucessiva reformulação racional de sentidos, conforme se tenha surpreendido com os efeitos que foi descobrindo por (de)ordem do corporal e do mental, e em que estes convergem para a força de uma representação que JM provavelmente associaria a uma equação onde se consubstanciam as forças do instinto e do racional.

Figura 1. "Pororoca", 1988, grafite sobre papel, 70 x 78 cm.



3 O METAFORISMO COMO QUASE-OBJETIVIDADE QUE POTENCIA A EXPRESSÃO DO SUBJETIVO

O prosaico é uma questão de descrição e narração de detalhes acumulados e relações elaboradas. O poético inverte o processo. Condensa e abrevia, dando assim às palavras uma energia de expansão quase explosiva (DEWEY, 2008, p. 272).

Com o foco na poética dos desenhos de JM procura-se entender como a mesma poderá permitir ao artista “falar” de uma verdade mais profunda, isto é, assumindo a poética como um meio potencial de expressão mais eficaz e direta de um conhecimento – que englobe o consciente e o inconsciente – num sentido mais “expansivo” e “explosivo”. Para o efeito, o ato de expressão torna-se facilitado pelo imediatismo do símbolo.³ Este tipo de associação de sentidos permite uma relação mais espontânea entre a objetividade dos desenhos (enquanto objeto perceptível) e a subjetividade da sensibilidade que reorienta o processo de materialização da ideia no desenho. Isto tendo como premissa o que Mumford diz a seguir:

A arte representa o lado interior e subjetivo do homem; todas as suas estruturas simbólicas são outros tantos esforços para inventar um vocabulário e uma linguagem através da qual o homem possa exteriorizar e projetar os seus estados íntimos e, mais particularmente, dar uma forma concreta e pública às suas emoções, sentimentos e intuições dos significados e valores da vida. (MUNFORD, 2001, p. 32).

Nesta perspetiva, e perante a sugestão da ideia de que um possível simbolismo potencia a (e é potenciado pela) inter-relação entre a exterioridade racional da construção gráfica e a interioridade da orientação sensível de explorar essa construção, JM entende que o desenho “exige” uma complementaridade entre a natureza objetiva do pensamento racional e a natureza subjetiva da sensibilidade nele-projetada. Podemos tomar como exemplo a figura (2) que se segue, onde não se estabelecem dicotomias, mas sim uma procura de complementaridade intrínseca, entre a objetividade e a subjetividade. Neste caso, entendemos que o desenho se associa, mais do que ao convencionalismo de um carácter simbólico, à liberdade (não convencional) da ligação metafórica, subjetiva e dinâmica, entre realidades objetivas.

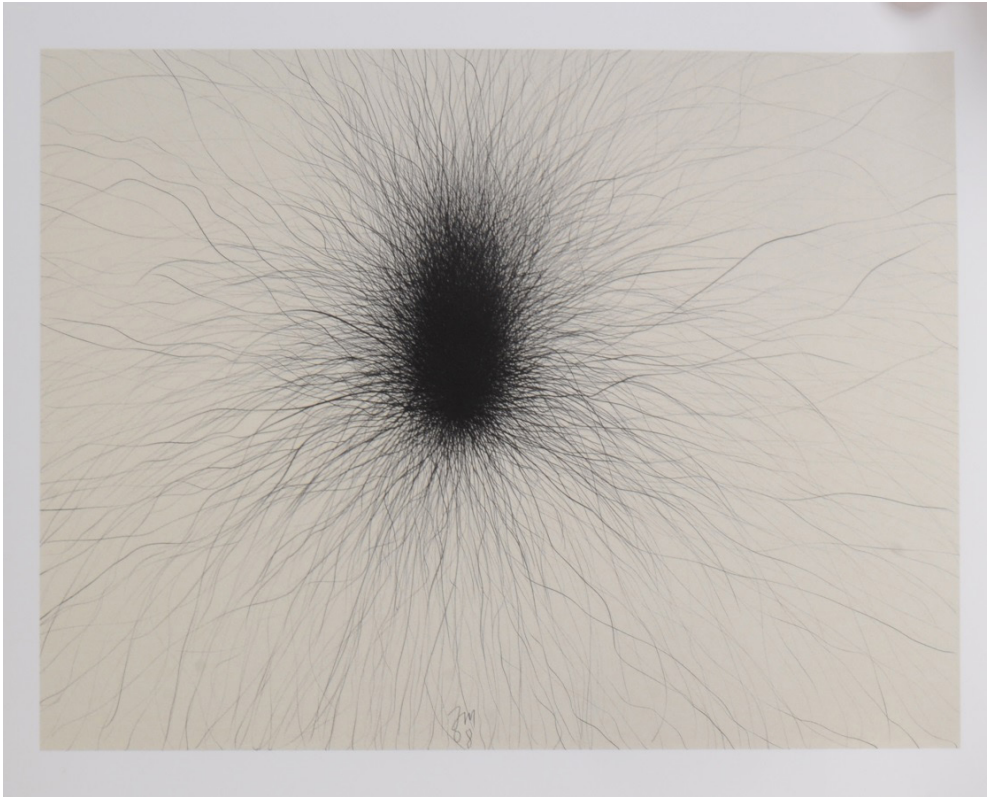
³ “O símbolo é sempre um produto de natureza sumamente complexa, pois é composta pelos dados de todas as funções psíquicas. A consequência disso não é nem de natureza racional nem de natureza irracional. Tem, certamente, um lado que é acessível à razão, mas também um lado que é inacessível à razão, porquanto está composto não só por dados de natureza racional, mas também por dados irracionais da percepção interna e externa” (JUNG, 1921/2008, p. 559).

Figura 2. Sem título, 2003, grafite sobre papel, 120 x 160 cm.



Baseando-nos na ideia de Goodman (2006, p. 105) de que “a metáfora é mais poderosa quando o esquema transferido dá origem a uma organização nova e notável, e não a um re-etiquetagem de uma organização antiga” e em relação à hipótese de a metáfora poder ser um elemento com que se pode abordar poeticamente a experiência de vida, JM corrobora da ideia de que o desenho poderá ser uma metáfora do que pensa. Mas, em alternativa a um metaforismo formal, JM prefere a noção de Paul Valéry quando este refere que o artista não procura formas, mas sim forças que o ajudem a criar formas – o que para JM é uma ideia fundadora. A respeito deste pensamento, repare-se no desenho da figura (3) que se segue, onde se pode intuir um fenómeno de procura inorgânica de formas que se retroalimenta ao nível de uma força que se vai gerando sinergicamente na emergência do processo criativo.

Figura 3. "Black hole", 2008, grafite sobre papel, 120 x 160 cm.



Perante uma possibilidade de entendermos os desenhos como uma abordagem dos sentidos poéticos sobre o real, JM sugere que o desenho artístico, mais do que uma sua metáfora, “é um arquétipo da realidade”. Neste sentido, quando JM aprecia desenhos de outros artistas sente que a arte está para lá da realidade, é algo mais forte, é uma metarrealidade, é um epítome da realidade.

Jorge Martins considera, portanto, que a arte é algo de mais abrangente do que a realidade que temos diante dos nossos olhos. E é neste sentido que entende que a arte, para além de poder ser uma conjugação de filosofia, ciência e psicologia, tem um carácter poético, no sentido de que, evocando a afirmação de Friedrich Novalis, “a poesia é o autêntico real absoluto.” Também a este propósito, JM evoca a afirmação de Nietzsche quando este diz que “temos a arte para não morrer pela verdade”, advertindo, contudo, que Nietzsche não considerava que a arte era mentira, mas também não é a verdade lógico-dedutiva da ciência.

Assim, pode-se sugerir que, em vez desta verdade racional, o artista imerge numa lógica das emoções cuja exteriorização suscite a (auto)sensibilização. Ou melhor,

a expressão artística permitirá uma libertação da verdade inconsciente ao mesmo tempo que esta desperte a verdade do consciente. Consideramos, portanto, que os processos do inconsciente são bastante importantes⁴ no fenómeno da criação artística, no mesmo sentido da opinião de JM de que na arte o consciente e o inconsciente e o que é racional e o que é irracional são igualmente importantes, não estão em competição, antes são complementares.

4 CONCLUSÃO

Esta reflexão descreveu o contexto do que pensa Jorge Martins sobre a sua criação artística de desenho. Na mesma, evidenciou-se a ideia de que na atividade simbiótica mente-corpo do desenho pode-se explorar segundo um processo de síntese poética, assumindo que é esta que facilita a imergência numa verdade mais profunda. Assim, descreveu-se o processo do desenho como meio de exteriorização, de uma realidade sensível, dependente da racionalidade do processo de construção. Esse meio expressivo permite libertar uma realidade inconsciente através da metáfora do pensamento. Isto de tal modo que o resultado pode consubstanciar um conhecimento artístico cuja verdade se traduza num absolutismo, mais abrangente do que a verdade científica, quando reúna em si uma diversidade de conhecimentos assimilados na relação racional e irracional com o mundo.

REFERÊNCIAS

BRUN, J. **A mão e o espírito**. Lisboa: Edições 70, 1991.

DEWEY, J. **El arte como experiencia**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2008.

DINIS, A., & CURADO, M. (Coords.) **Mente, self e consciência**. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2007.

FIORINI, L. G. (Org.). **El Otro en la Trama Intersubjetiva**. Buenos Aires: Apa Editorial e Lugar Editorial, 2004.

GOODMAN, N. **Linguagens da Arte: Uma abordagem a uma teoria dos símbolos**. Lisboa: Gradiva, 2006.

JUNG, C. **Tipos Psicológicos**. Barcelona: Edhasa, 1921/2008.

MUMFORD, L. **Arte e Técnica**. Lisboa: Edições 70, 2001.

PALLASMAA, J. **As Mãos Inteligentes: A sabedoria existencial e corporizada na Arquitetura**. Poto Alegre: Bookman, 2013.

⁴ "Os processos inconscientes revelam-se bastante mais importantes, contrariamente àquilo que se poderia supor ou querer supor: se antes de emergir a consciência há todo um funcionamento físico para ser levado a cabo, funcionamento estabelecido em termos temporais, então, muitos dos aspetos presentes nesse funcionamento, ou até todos, poderão não ver a luz da consciência" (ALVES, in DINIS & CURADO, 2007, p. 64).

CAPÍTULO 3

NUDAC¹: SIMBOLISMO, MAGIA, HISTORICIDADE, MISTIÇAGEM E SUA RELAÇÃO SOCIAL NOS PASSOS DE UMA PAIXÃO

Data de submissão: 17/05/2021

Data de aceite: 04/06/2021

Maria do Céu de Souza Sampaio

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

<http://lattes.cnpq.br/1155681500582423>

RESUMO: O texto traz reflexões sobre a historicidade da dança incorporada a elementos amazônicos a partir das produções do Nudac nas construções autorais em práticas vivenciadas na UFAM, no Amazonas, no Brasil e no Exterior. Traz propostas de pensar dança a partir de diálogos múltiplos entre o corpo e ambiente nos círculos do *habitat*, numa universidade rodeada por floresta, rios, cachoeiras, igarapés e cheiro de terra, que tanto encantam o mundo, espalhando *insights* de gestuais expressivos da região, promovendo a escuta particular do corpo que certamente, vão enriquecer o conhecimento acumulado pelas pesquisas em dança no Brasil. O Núcleo estabelece novas perspectivas, conceitos e referências na relação de inserção homem-ambiente, suas memórias e seus devires causando satisfação, intensidade emocional e cultural. Revela um processo de criação coreográfica exibindo abordagens estéticas e poéticas,

'*cirandando*' com proposta de sentir e escutar o corpo numa dança circular que apresenta diálogos múltiplos entre a cultura do corpo e a cultura do lugar contemplando registros de uma dança de pés no chão com cheiro de terra inserida em um sistema complexo, vivo e social numa trilha que vaza do vasto espaço investigativo amazônico.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Amazônia. Historicidade.

NUDAC: SYMBOLISM, MAGIC, HISTORICITY, MISCEGENATION AND ITS SOCIAL RELATIONSHIP IN THE FOOTSTEPS OF A PASSION

ABSTRACT: The text brings reflections on the historicity of the dance incorporated to Amazonian elements from the Nudac productions in the authorial constructions in practices lived in UFAM, Amazonas, Brazil and Abroad. It brings proposals of dance thinking from multiple dialogues between body and environment in habitat circles, a university surrounded by forest, rivers, waterfalls, streams and earthy scents that so enchant the world, spreading insights of expressive gestures of the region, promoting the particular listening of the body that certainly, will enrich the knowledge accumulated by the researches in dance in Brazil. The Core establishes new perspectives, concepts and references in the relationship between man-environment insertion, its memories and its devires causing

¹ NUDAC- Núcleo Universitário de Dança Contemporânea – UFAM (1982 -1997).

satisfaction, emotional and cultural intensity. It reveals a process of choreographic creation exhibiting aesthetic and poetic approaches, 'cirandando' with proposal to feel and listen to the body in a circular dance that presents multiple dialogues between the culture of the body and the culture of the place contemplating records of a dance of feet on the ground with smell of land inserted in a complex, alive and social system in a trail that leaks of the vast Amazonian investigative space.

KEYWORDS: Dance. Amazônia. Historicity.

1 INTRODUÇÃO

O que faz andar o barco não é a vela enfunada, mas o vento que não se vê...
(PLATÃO, 427-347 a.C.)

A dimensão poética da educação em arte é vista como um desafio na construção plástica e suas transformações sobre o fazer artístico nos processos de criação a partir da diversidade das manifestações entre as linguagens artísticas e suas interfaces com a cultura e a arte contemporânea. Ensinar através de atividades de arte é promover a formação de imagens que dão abertura para a imaginação numa leitura poética entre corpo, imagem e palavra num processo que se adequa ao ensino do pensamento criativo podendo despertar o desejo de vivenciar novas ideias, relacionando de forma positiva sua diversidade cultural.

Ao pensar a educação a partir da compreensão do ensino da arte, é mais uma vez ressaltar e defender a sua importância, mesmo reconhecendo-se que a sociedade a vê como elemento ilustrativo, como adorno e não como uma aliada na construção dos elementos que compõem o mundo moderno numa investigação plural se valendo de recursos gerados pelas manifestações artísticas e suas interfaces com a educação.

Poetizando com o grande pensador da Antiguidade os 'ventos platônicos' sopravam a favor da Universidade Federal do Amazonas lá pela década de 80, no que tange o avanço das manifestações artísticas e seus desdobramentos na instituição. Abraçada aos princípios desse revolucionário filósofo a UFAM acena com novas possibilidades de articular arte e educação. Aponta elementos para a compreensão do fazer artístico como processo transformador agregando novas perspectivas no trabalho artístico, numa mediação pedagógica, utilizando-se de todos os sentidos para escutar e ver novas ideias gerando possibilidades, para além dos muros da instituição num comprometimento com as políticas culturais da cidade, como defende o grande Platão (427-347 a.C.)

Platão com seu temperamento artístico e dialético considerava a dança uma atividade completa de reflexão estética e filosófica, que proporcionava o equilíbrio entre corpo espírito ganhando espaço de proporções extraordinárias entre a educação formativa

e informativa, e solidamente defendia uma articulação entre arte e ciência. Um cruzamento que alimenta a arte e a ciência através de uma 'rede' de relações impregnadas de informações e experiências poéticas numa forma de integração e expressão que lida com processos e procedimentos dando sentido a espaços culturais, sociais e físicos, atento aos aspectos contemporâneos da arte e da diversidade cultural (PLATÃO 427-347 a.C.)

A Universidade do Amazonas na visão entusiasmada de seus dirigentes seguiu os fluxos do prazer, alegria e satisfação, saboreando a arte como processo, entendendo que políticas públicas se faz com ações que promovem diálogos no mercado em todos os seus possíveis modos confirmando um comprometimento com as ações culturais da cidade, com a cultura brasileira e, sobretudo, com a regional, refletindo a complexidade cultural do Brasil.

Em 1982, a UFAM dá novos rumos à diversidade e pluralismo cultural, fazendo valer as vivências cotidianas através dos diversos signos teatrais, musicais, e cênicos de forma transdisciplinar. Proporciona aos universitários nítidas possibilidades no fazer arte valorizando a liberdade de expressão e comunicação humanas, dando oportunidade de complementar a sua formação através de experiências informativas numa relação entre sujeito, educação, comunidade e sociedade em geral.

Oferece à comunidade universitária novas perspectivas para a arte e suas interfaces abrigando pesquisas em dança, associada ao universo gestual, despertando no corpo do ator desse processo, o interesse pelo fazer artístico, atentos aos aspectos contemporâneos da arte e da cultura local. Abre espaço à dança quebrando paradigmas institucionais com o objetivo de contribuir substancialmente, para o desenvolvimento cultural da instituição. Pelas margens, caminha literalmente de pés descalço, resgatando sinais de concepção alternativa para um novo conceito das artes cênicas, no âmbito da Universidade buscando a expressiva magia de signos sobrevivendo da floresta.

Em projeto ousado cria um Núcleo de Dança numa instituição que não incluía a dança no seu contexto quebrando paradigmas institucionais que vão estabelecer novas perspectivas, conceitos, referências e novos fundamentos proporcionando prazer articulado a saberes e sentidos novos de dizer e fazer atividades artísticas, novos olhares possibilitando a pesquisa de movimentos na diversidade do homem amazônida e sua relação com a comunidade amazonense.

O Núcleo Universitário de dança Contemporânea – Nudac criado em 1982, apresenta uma dança com propostas inovadoras a partir de diálogos múltiplos entre o corpo e o ambiente nos círculos do *habitat*, de uma universidade rodeada por floresta, rios, igarapés e cheiro de terra, permite uma investigação num espaço aberto ao pluralismo, pedindo passagem, para um fazer dizer do corpo impregnado de historicidade, trejeitos

e gestos, espalhando *insights* de gestuais expressivos da região, que tanto encantam o mundo promovendo uma escuta particular do corpo, daqueles aventureiros que certamente, enriqueceriam o conhecimento acumulado pelas pesquisas em dança no Brasil.

2 NUDAC: DANÇANDO NO TEMPO

O Conservatório de Música Joaquim Franco recebe em 1982, o Núcleo Universitário de dança Contemporânea - Nudac sob a 'batuta' do Maestro Nivaldo Santiago, idealizador deste projeto e junto ao então Reitor Hamilton Mourão criam e fazem funcionar o Núcleo de dança para estudantes universitários interessados em ampliar e vivenciar experiências artísticas oferecendo à trajetória universitária uma dança que caminha literalmente descalça numa abordagem temática das artes cênicas, com tendências políticas e sociais.

Em passos contemporâneos o Núcleo Universitário de Dança - Nudac abre de maneira efetiva este processo num trânsito que quebra regras numa aceleração em trocas de informações carregadas de múltiplos significados 'entre lugares', pondo em evidência o seu caráter eminentemente criativo, e, portanto, se tornando um produto cultural da sociedade.

Um Núcleo voltado para universitários interessados em viver experiências no campo das artes cênicas, especialmente a dança, que, antecipou à implantação do Setor de Artes (1987), hoje, Centro de Artes – CAUA. E, foi “dos bancos universitários” que saíram os primeiros praticantes e participantes deste grupo transformador - NUDAC. Com mais de 100 candidatos, todos universitários, fez-se necessário uma segunda triagem para formar o grupo de dança numa seleção de disponibilidades e interesses, permanecendo em 22 integrantes.

As propostas de artes e experiências vivenciadas no âmbito da universidade eram de competência do Conservatório de Música Joaquim Franco e permitiam sistematizar princípios que se fortaleciam a partir das experiências vividas em momentos de grande sensibilidade estética utilizando-se de todos os sentidos como forma de evidenciar o sentimento e o entusiasmo para viver a arte com prazer e satisfação. Seus espaços de comunicação permitiam que palavras e silêncios se transformassem em gestos e que sons se articulassem em diálogos com outros saberes permitindo uma constelação de mensagens, veículo de cultura no desenvolvimento da criatividade, e cidadania. Uma experiência crescente na abordagem temática das artes cênicas voltada para a “economização” colocando a UFAM à frente de outras universidades brasileiras.

Aqui, deixo que o Maestro Nivaldo Santiago conte como tudo começou:

A porta da sala da Diretoria que eu ocupava majestosamente/ naqueles tempos “bicudos...” abriu-se, sem que eu tivesse ouvido, o célebre inciso da 5ª, como de costume, e erguendo a cabeça, vi entrar uma figura alta, esbelta, morena, linda, cabelos longos soltos como o da Lara que foi logo dizendo: Sou Lia Sampaio, baiana, dançarina e coreógrafa, formada na Universidade Federal da Bahia! Foi um susto, uma surpresa e, na minha cabeça, o final de um sonho – Artes na UFAM! Sem esperar mais e abruptamente indaguei: Prática dança contemporânea? Resposta breve e baiana: “Sim”. Tivemos uma conversa que se eternizou em minha vida e conclui: Vou propor sua contratação. O sonho se enriqueceu e ali mesmo, na sala do Diretor do Conservatório de Música da nossa Universidade, criamos o Núcleo Universitário de Dança Contemporânea – NUDAC, irmãozinho do Coral Universitário do Amazonas – CORUAMA (então já bastante crescidinho).

Prosaicamente, definido nosso futuro, deixamos a sala dos SONHOS e fomos comemorar com uma divina cerveja logo ali adiante na Av. Getúlio Vargas, no sagrado “Bar dos...” – onde naqueles tempos bicudos tudo se estruturava, sem esperar o também sagrado segundo inciso.

Era 1982, Lia Sampaio, Maria do Socorro e eu, nunca mais nos desligamos: Socorro era nosso apoio acadêmico–teórico em projetos que idealizávamos; a minha parte era encontrar a música compatível, Lia “encorpava” tais projetos com a dança; a execução era de nossos meninos e meninas do Curso de Educação Artística e de outras áreas acadêmicas, uma participação exemplar que nos emocionava; e que permanece em nossa memória afetiva.

O tempo e a distância não interferiram: acima da minha mesa de trabalho, na casa onde eu e Socorro vivemos, em uma pequena e longínqua cidade no interior de Minas Gerais há um poster mostrando Lia Sampaio em uma cena de dança hierática, interpretando Villa-Lobos com execução, ao vivo, do Coral Universitário. Essa imagem é nossa inspiração, até que outro inciso me desperte para o começo do tempo final e eterno. (Nivaldo Santiago, em Bom Despacho, Minas Gerais, na Primavera de 2017).

Recebi o Nudac como um presente. Abracei o projeto que se desvelava inovador e desafiador indo além da burocracia e das minhas expectativas. Confiante, dei o primeiro passo como líder do grupo abrindo frente a um projeto ousado de fazer dança num Conservatório de Música, numa Universidade que não tinha no seu contexto Curso de Dança.

Geograficamente partia para um desafio, pois deixava minha cidade, minhas histórias, agregando novos conhecimentos e novos nichos, que pouco a pouco mesclavam minha trajetória e me apresentava um novo lugar. Um novo olhar. Oriunda da UFBA na década de 70 fui aluna de Klauss Vianna, Rolf Gelewiski, Lia Robatto, Dulce Aquino, Lais e Clyde Morgan e outros tantos não menos importantes e com eles proseei sobre corpo, percepção, o sensorio e a intuição, experimentando uma dança que estimulava inquietações abrolhando novos e velhos desenhos agregados à um caminho que ainda era desconhecido e novo para mim, exibindo códigos e sinais inseridos a contextos constituídos por uma diversidade cultural e social cheia de magia e mistérios - Amazonas.

Seguia os passos do Mestre Vianna completamente atenta e enamorada pelo seu jeito simples de dizer e fazer dança. Porque, o corpo é todo emoção, assegura o Mestre, referindo-se à qualidade do sentir poeticamente, visto que “a dança se faz não apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro” conclui Vianna, que deixa um legado agregado em todos que tiveram o privilégio de conviver com esse grande semeador de conceitos que evidencia, sobremaneira, o gestual do povo brasileiro (VIANNA,1990).

Com Geleswski compartilhei atenta, encontros improvisacionais estabelecendo um processo aberto a momentos cênicos e criativos associados à riqueza de trabalhar uma dança que dialoga com signo, objeto e intérprete, destinado ao pensamento que constrói bases estéticas desencadeando um estilo autoral, na busca da emoção numa dança contemporânea.

Lia Robatto estabelecia de forma espetacular diálogos contemporâneos em tempos de construir, e, pouco a pouco, aprendi a ouvir e escutar todos os sons, reunindo histórias sentidas e percebidas, buscando dar identidade ao meu processo autoral, promovendo grandes transformações na minha produção criativa despontando em gestos de pura reflexão cultural; numa mistura de culturas que ia deixando marcas em tudo que produzia.

Junto a Clyde Morgan (1972) mergulhei em passagens desconhecidas que favoreciam o contato com outros corpos e outras culturas desenhando caminhos, literalmente de pés descalços, de pés no chão e com cheiro de terra. Com ele inaugurei uma dança circular com o ambiente num processo inovador que proporciona novas perspectivas de aprendizado das falas do corpo estabelecendo colóquios possíveis na reeducação do movimento e suas interfaces com as diversas expressões artísticas. Sua ousadia me encanta – até os dias de hoje. E, a cada encontro me fortaleço e RE-escrevo a minha história como dançarina e coreógrafa.

Voltemos ao nosso tempo. Nesse momento histórico para a Universidade do Amazonas, o Nudac coloca autonomia, tornando possível a conexão de uma dança realizada em ambiente construído com nova roupagem à linguagens artísticas articuladas no espaço universitário. Torna-se voz presente na arte e na cultura no âmbito da universidade, participe das discussões, no que tange a economização, arte e universidade na diversidade cultural e a sustentabilidade, revelando sinais que acompanham novos pensamentos e novos discursos, ampliando as relações entre arte e economia na diversidade e sustentabilidade das suas ações artísticas e culturais.

Então, promovi uma dança investigativa e experiencial, aberta ao “risco e a aventura” sob a luz de Freire, realizando ensaios que penetravam cristalinamente, nos

princípios mentais daqueles que sem medo se inscreviam para dançar, talvez pela primeira vez na vida. Uma dança tomando decisões sob a ordem do improviso através da exploração de espaço, em diálogos possíveis que se apresentavam no ambiente, ampliando territórios, possibilitando conversas com a diversidade corporal e a economia cultural de mãos dadas a projetos culturais, estabelecendo novas perspectivas para a arte na universidade e suas interfaces com a dança.

As expectativas eram muitas. Todos os envolvidos no processo acreditavam numa metodologia, nova e de efeito. Enfrentei todos os desafios. Aberta e disponível a todos os medos e espantos, ao risco e a aventura, “porque que sem risco não há cultura nem história” garante Freire (1997).

O Núcleo Universtário vai percebendo tempo e espaço, caminhando de forma dual, ‘*cirandando*’ com movimentos criativos e instantâneos com proposta de aquecer, brincar, sentir e escutar o corpo. E, quando acionamos esses sentidos dá-se a escuta do corpo que desperta e evolui atributos significativos, ou seja, corpo, memória, e história instalados numa trilha única e pessoal que produzem cor e cheiro de terra num casamento entre culturas.

O espírito inventivo torna-se cúmplice da sua historicidade, expandindo-se, impregnando o corpo com material de arquivo detentor de uma memória gestual cotidiana inserida no meio ambiente, criando territórios mais fluentes no processo criativo ligado ao modo de ver, de falar, de sentir cada vez mais amplo de ‘verbos’, como defende a grande mestra Helena Katz (2008).

Tranquila observava tudo. E todos. Um mergulho que estabeleceu uma relação dual com o fluxo das águas e da floresta, evidenciando o gestual do povo amazônico que tanto encantam o mundo. O grupo ia se locomovendo percebendo tempo e espaço, caminhando de forma dual, dançando, ‘*cirandando*’ com movimentos criativos e instantâneos com proposta de aquecer, brincar, sentir e escutar o corpo. O espírito inventivo torna-se cúmplice da sua historicidade, expandindo-se, impregnando o seu corpo com material de arquivo detentor dessa memória gestual cotidiana inserida no meio ambiente, criando territórios mais fluentes no processo criativo ligado ao modo de ver, de falar, de sentir cada vez mais amplo de ‘verbos’, como diria a grande mestra Helena Katz (2008). E, quando acionamos esses sentidos dá-se a escuta do corpo que desperta e evolui atributos significativos, ou seja, corpo, memória, e história instalados numa trilha única e pessoal que produzem cor e cheiro de terra num casamento entre culturas.

Uma herança cultural influenciando o gestual de uma dança circular que se apresentava em diálogos múltiplos entre a cultura do corpo e a cultura do lugar. Uma dança que recebe nutrientes adequados que evoluiu e organiza um discurso próprio e

autoral, numa dança de pés no chão inserida em um sistema complexo, vivo, social e cultural numa trilha que vaza do vasto espaço investigativo amazônico.

3 NOS PASSOS DE UMA PAIXÃO

No Brasil, em particular na Amazônia, a diversidade cultural é relevante em função da expressiva população indígena desse território, possui um discurso próprio, que garante singularidade, é circular e diferenciado mostrando diferentes traços, volume, peso, flexibilidade, formas e gestos, dinâmicas e qualidades para representarem uma paisagem variável, reúne informações, numa pluralidade de conhecimento, de expressões e linguagens de vida.

Segundo Barbosa (2008, p. 111), “no Amazonas, ainda hoje, essa manifestação é significativa, principalmente na área do rio Negro”, onde se encontram comunidades indígenas, evidência de uma dança inserida em um sistema complexo, vivo e social. Para mim um mergulho que estabelecia uma relação dual com o fluxo das águas e da floresta, evidenciando o gestual do povo amazônico que tanto encantam o mundo.

Tranquila observava tudo. E todos. Nesse momento, também era a minha intenção promover sensações espetaculares, que levassem os dançadores a caminhos desconhecidos, contribuindo para o melhor desempenho no desencadear do seu gestual através de vivências corporais, que conduzissem à liberdade do corpo no trabalho de transformar usando elementos ligados à consciência corporal aliados ao olhar, ao ouvir e ao sentir em cada momento de criação. Assim, sentia-me abrigada e envolvida em estudos com Fux (1983), Dalcrozze (1981) e Bertazzo (2004), entre outros grandes mestres da música, das letras e da dança moderna e, com eles fui pesquisando e apontando a importância do estudo nas diferentes formas de movimentação, impregnado de informações, em passos contemporâneos.

A dança é na sua essência, uma poética dos movimentos do corpo no espaço, sendo este concebido a partir do corpo do bailarino e de seus limites que se faz na construção e educação dos sentimentos, numa relação entre pensamento, fala e ação, onde o intérprete precisa entender/pensar/sentir o movimento no aspecto cognitivo, motor e emotivo (RENGEL, 2006).

Seguindo os passos desses grandes estudiosos do movimento fui estabelecendo relações perceptivas entre corpo e ambiente, com Vianna (1990), Katz (2008), Laban (1971) em conceitos de pensar a consciência corporal experimentando uma dança própria que estimula a busca da individualidade e implica na capacidade da consciência de se autoproduzir entendendo o coletivo de forma singular.

Cumplicidade encontrada no trabalho de Ivaldo Bertazzo (2004, 2010), que mergulha em estudos e pesquisas sobre o movimento, simplesmente, observando hábitos culturais em pessoas comuns de diferentes classes e profissões, na busca de “conquistar o prazer de ser dono do próprio corpo”, como afirma o mestre. Apoiada em princípios de Bertazzo (2010), estudioso do corpo que trata do desenho corporal e toda a história artística, compartilho as palavras de Helena Katz quando afirma que dança é o resultado da troca incessante de informações por onde o corpo transita engajado em elementos encontrados no ambiente, valorizando a circularidade no prazer do movimento como efeito perceptivo num fluxo que jamais acaba. E, reconhecer como todo esse movimento que se organiza e transita pelo corpo explorando seus vãos.

Parafraseando Katz (2008, p.153): assim, como o curso dos rios, cheios de nascentes por onde “o sempre novo emerge cada vez que o movimento se dá a ver”, porque, “dança é quando e depois e descobertas infiltram comportamentos e fica parecendo cada vez mais com o rio”, poetiza a grande Mestra. Katz (2001) abraça um campo amplo e abrangente de possibilidades - corpo-ambiente, descobrindo um novo corpo a cada dia, agregando de forma cumulativa novas possibilidades para a ação seletiva e criativa, estimulando as respostas naturalmente motivadas por gestos sutis, proporcionando uma imensa gama de movimentos que buscam favorecer as habilidades inatas do ser humano.

A autora assegura que:

A cada dia, por causa de todas as informações que vão transformando o corpo, ele é sempre um corpo único. Assim, qualquer corpo reúne uma certa coleção de informações a cada momento de vida. E é essa coleção de informações na forma de um corpo (que se encontra em transformação permanente, pois há muitos tipos de informação que não param de chegar), é esse corpo – do fluxo incessante de trocas de informação com os ambientes por onde transita – que dança (KATZ, 2001, p.198)

Para tanto, experiências eram vivenciadas intensamente durante o processo, experimentada esteticamente, através da liberdade do corpo, rompendo com princípios de individualização afinando diálogos, unindo pessoas, ligando a arte não configurada, mostrando uma dança libertadora. Um processo que usa o corpo em desenhos infinitos de gestos e movimentos para revelar memórias afetivas, imaginações e outros aspectos cognitivo-afetivos numa pesquisa etnocenológica que promove desejos, intenções, impulsos, estados de espírito e pressões internas relacionadas com o contexto social e histórico.

Está presente no ambiente, na vida cotidiana, sempre sujeito às modificações numa complexidade de sobreposição de ritmos e movimentos, como nadar, correr, andar, dormir, sentar, pular, namorar, em detalhes que refletem condicionamentos culturais, sentimentos e desempenho corporal que se exhibe numa dança sem preocupação

com padrões estéticos. Porque, ambientes cooperativos promovem possibilidades de atuação autônoma e, foi pelas margens, nesses ambientes que os processos criativos me proporcionaram possíveis diálogos com os aspectos múltiplos vivenciados pelo grupo em aspectos social e cultural.

O Nudac foi grupo criado e concebido no âmbito da Universidade Federal do Amazonas onde o espaço foi conquistado por todos, em projeções extraordinárias que iam além da dimensão do chão que nos servia de apoio. Confiante, mergulhamos nesta viagem ao universo da dança na UFAM aprendendo a apreender dança refletindo a complexidade cultural de um Brasil de sons e de cores que se apresentavam em espaços cheios de histórias.

Deixou marcas em cada apresentação, desenhando e descrevendo no espaço e tempo, um discurso estético e artístico em contextos e mobilidades no processo criativo que exigia, sem dúvida, uma grande vontade de despojamento num encontro circular entre corpo-ambiente que inaugurou de forma harmoniosa, diferentes movimentos políticos e sociais.

Apoiada em princípios de Bertazzo (2010), estudioso do corpo que trata do desenho corporal e toda a história artística, compartilho as palavras de Helena Katz quando afirma que dança é o resultado da troca incessante de informações por onde o corpo transita engajado em elementos encontrados no ambiente, valorizando a circularidade no prazer do movimento como efeito perceptivo num fluxo que jamais acaba. Katz (2001) abraça um campo amplo e abrangente de possibilidades - corpo-ambiente, descobrindo um novo corpo a cada dia, agregando de forma cumulativa novas possibilidades para a ação seletiva e criativa, estimulando as respostas naturalmente motivadas por gestos sutis, proporcionando uma imensa gama de movimentos que buscam favorecer as habilidades inatas do ser humano. A autora assegura que:

Dentro de mim existia uma inquietação ilimitada advinda da minha admiração pela dança de Isadora Duncan. Por essa encantadora musa da dança, que bailava literalmente de pés descalços. Avançamos, então, rumo a uma dança libertadora.

4 NUDAC NA ROTA DA DANÇA: CONVERSAS ENTRE MEIO AMBIENTE, CULTURA E POLÍTICA

Hora de ouvir todos os sons, vencer todos os medos criando 'pontes de articulações' que permitissem a realização de novos sonhos ajudando a enriquecer a linguagem corporal ampliando territórios, que possibilitassem uma pesquisa de movimentos mais fluente com a diversidade corporal e cultural e a geografia do lugar.

Mergulhar em pesquisas que servissem como ‘pontes’ entre os saberes da terra, porque, tem cor e tem cheiro que vão construir o discurso, devendo respeitar a individualidade e seus padrões de movimentos no desenho do seu gestual e toda a sua história (OLIVEIRA, 1986). Correlações como ‘pontes de articulações e conexões’ promovendo novas construções relacionadas: a atitude positiva, a observação e naturalidade, a técnica, expressividade e sensibilidade provocando, assim, possíveis mudanças de atitudes que vão revelar a essência afetiva das coisas que representam historicidade.

Assim, ouvi e escutei os sons da floresta junto aos seres da natureza e elementos míticos e encantados, numa transfiguração de forma e conteúdo e me deixei levar no banheiro² da canoa em pequenas e sucessivas ondas movidas a lembranças e amores. “*Fere o manso doce rio*”, diz a música “Mata Cabocla” composição própria premiada em Festival Universitário (1986) e lá se banham cunhantãs – menina e mulher, com suas ‘cuias abençoadas’; águas deslizam nas curvas do seu corpo, em contraponto com as curvas do rio embriagando o olhar de caboclos e botos; mergulham nas águas doces dos igarapés e igapós na qual flutuavam botos, cobras e outros bichos numa experiência estética mediada pelo prazer de transformar desejos e paixões regados a movimentos sensuais, elevando todos os sentidos a uma condição mágica de beleza singular.

Com Oxóssi dançamos a força do índio, caboclo, caçador, protetor da floresta e dos animais – em gritos de alerta para a vida. Sem perder a relação entre as esferas, transportando as águas da terra para o céu, através do arco-íris, pedindo a proteção de Oxumaré, governador dos ares e pai de todos os deuses, por meio de cantos fortes que falam de força e de vida homenageamos, de forma ritualística, mas uma vez, sem perder a contemporaneidade, com uma ‘suíte afro’, saudamos os quatro elementos: Fogo, Terra, Água e Ar. Interagir entre imagens de cachoeiras, saudando e homenageando Orixás, e ninfas dos rios, senhora dos regatos de água doce, a Oxum formosa e sedutora e poder homenagear os ‘4 elementos divinos’.

Em ‘Pacto de Vida cumprimentamos os ‘Yanomamis’, com música recolhida por Villa Lobos, cantada por Milton Nascimento, pedindo licença para expressar seu grito através de gestos um mundo inexplorado e mítico, numa postura de resistência, procurando registrar “Manaus - um passado” vivendo uma época, uma história.

Como foi bonito criar “Amor Amor”, “Domingo no Parque” (1983) que tinha como referência jogos e sequências que se esparramavam em poesia pela sala. Vivemos momentos de grande reflexão cultural em espetáculos de peso abrindo espaço a diversidade deixando marcas em nossos corpos, nossos sentimentos e em nossos pés.

² Pequenas ondas que balançam a canoa.

E, “Fantasia Amazônica” (1984) o palco do Teatro Amazonas ficou pequeno para tanta magia desvelando o universo da cultura amazônica.

Começava aí, a história de um grupo que pedia espaço para mostrar a sua dança que dialoga com vozes e falas articuladas a outros saberes, exigindo novas maneiras de reaprender, em que a busca da individualidade se entende pela coletividade. Segue uma trajetória de forma singular, apresentando uma articulação artesanal, que pensa, organiza e produz pensamentos e ideias vislumbrando um estudo antropológico, onde os integrantes são os atores desse universo.

Um processo de escuta que dialoga entre corpo e ambiente tendo o entendimento da linguagem voltada para o fenômeno artístico, como elemento mediador entre ética e amor, possibilitando aos dançadores a construírem ideias a partir de uma memória coletiva sempre em êxtase interdisciplinar como uma teia, numa malha complexa que promove pertencência, mestiçagem e historicidade seguindo os princípios de Morin (2002).

E, 1995 transformamos o palco do Teatro Amazonas num espetacular espaço, cigano. Um programa que passa por uma compreensão, que trata de uma cultura nômade com organizações político-sociais complexas, que lida com o amor e o ódio numa fusão de forças, onde a energia do corpo e a força da alma transcendem a expressão corporal, revivendo uma cultura que permeia o nosso Brasil e o mundo. Portanto, procuramos mostrar nesse espetáculo a Alma cigana com as cores da Amazônia.

E, nem o velho rio escapou da nossa dança libertadora. Nele, mergulhamos buscando a expressiva movimentação das águas e, dançamos a “vida que se faz em impulsos criadores deste planeta amazonas inundado de água e magia” com bem disse nossa ‘dançadora’ jornalista Andréa Arruda (1992).

Nudac- Baobab, Planeta Amazonas; Rio Negro AM:



Foto Julio Recinos 1996. Arquivo Pessoal

5 REVERBERAÇÕES

Assim foi a trilha do Nudac na trajetória universitária na UFAM. Que pelas margens, caminhou literalmente descalço numa trilha que buscou a expressiva magia de signos sobrevivendo das águas do rio e da floresta, resgatando sinais de concepção alternativa de arte, espaço para um novo conceito das artes cênicas, na Universidade Federal do Amazonas.

O Nudac foi grupo criado e concebido no âmbito da Universidade Federal do Amazonas onde o espaço foi conquistado por todos, em projeções extraordinárias que iam além da dimensão do chão que nos servia de apoio. Confiante, mergulhamos nesta viagem ao universo da dança na UFAM aprendendo a apreender dança refletindo a complexidade cultural de um Brasil de sons e de cores que se apresentavam em espaços cheios de histórias.

Deixou marcas em cada apresentação, desenhando e descrevendo no espaço e tempo, um discurso estético e artístico em contextos e mobilidades no processo criativo que exigia, sem dúvida, uma grande vontade de despojamento num encontro circular entre corpo-ambiente que inaugurou de forma harmoniosa, diferentes movimentos políticos e sociais.

Inaugurou de forma harmoniosa, diferentes movimentos políticos e sociais, desenhando e descrevendo no espaço e tempo, um discurso estético e artístico onde a intuição e o sentimento davam os rumos e determinavam a nossa trajetória de fazer e dizer uma dança muito humana. Uma dança como pensamento do corpo desvelando-se num processo de reconhecimento e valorização de signos e significados que fazem parte do dia a dia de um corpo sobrevivendo do rio e da floresta.

Então, comecei a arriscar na criação de coreografias em diálogos baseados em desconstrução para criar um lugar contemporâneo com forma e conteúdo pautado em manifestações culturais em que uma tradição de movimentos era levada para os palcos, permitindo-me assinar espetáculos articulados com a cultura e a arte do Amazonas.

Em conversas entre meio ambiente, cultura e política, fizemos uma dança circular colocando em tons contemporâneos, com os pés literalmente descalços e carregados de propostas inovadoras, uma trajetória nos ritos de passagem criando espetáculos que marcaram época, espalhando *insights* de gestuais expressivos da região promovendo uma escuta particular do corpo - que, certamente, vão enriquecer o conhecimento acumulado pelas pesquisas em dança no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Walmir de Albuquerque e José Ademir Ramos. Proformar e a educação do Amazonas: Manaus UEA Edições/Editora Valer. Manaus, 2008.

BERTTAZZO, Ivaldo, Inês Bogéa. Espaço e corpo: guia de reeducação do movimento. São Paulo: Sesc, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1982.

_____. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 2000. Ed. Especial 2007.

FUX, Maria. Dança experiência de vida. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

KATZ, Helena – Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo. São Paulo: Fid Editorial: 2008.

LABAN, Rudolf. “*Domínio do Movimento.*” São Paulo: Summus Editorial, 1978.

MORIN, Edgar. O Método. La Méthode. La Connaissance de la Connaissance, Seuil. Ed. De bolso, coleção. Points, 1990.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina da Silva e Jeanne Sawaya; 6ª ed.-São Paulo: Cortez 2002.

_____. O método 6: ética. Trad. de Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Ed Sulina 2005.

SAMPAIO, Lia. M Céu. “Música e Movimento expressão e criatividade” Manaus: AM. EDUFAM. Universidade Federal do Amazonas, 1998 (3 ed.).

SAMPAIO, Lia. M Céu. “O delicioso ofício de ensinar a dançar” Manaus:/AM Ed. VALER, 2014.

SAMPAIO, Lia. M Céu. “A dança na escuta do corpo do Ribeirinho” Manaus: AM. UEA Edições. Universidade do Estado do Amazonas, 2015.

STRECK, Danilo, Euclides Redin, Jaime José Zitzkoski – orgs. Dicionário de Paulo Freire: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VIANNA, Klauss & CARVALHO, Marco Antônio de. *A dança*. São Paulo: Editora Siciliano, 1990.

CAPÍTULO 4

DE LA LÍNEA A LAS ESCULTURAS HABITABLES. LUIS CASABLANCA

Data de submissão: 12/05/2021

Data de aceite: 28/05/2021

Mar Garrido Román

Universidade de Granada (UGR), Espanha
<https://orcid.org/0000-0002-1454-2471>

RESUMEN: Este texto es una aproximación a la producción artística de Luis Casablanca (1957-2016), que abarca desde dibujos de línea, a piezas tridimensionales, instalaciones o diseño de vestuario teatral. Como hilo conductor utilizaremos sus dibujos, reflejo de su investigación con las técnicas, los principios de la composición, la conveniencia del formato, el espacio lleno y vacío, los tamaños relativos y las proporciones. Mostrar de modo sintético la actividad creadora de Luis Casablanca y dar visibilidad a su obra, son los propósitos de ese escrito.

PALABRAS CLAVE: Dibujo. Interdisciplinaridad. Luis Casablanca.

FROM THE LINE TO THE INHABITABLE SCULPTURES. LUIS CASABLANCA

ABSTRACT: This text is an approximation to the artistic production of Luis Casablanca (1957-2016), including drawings, three-dimensional works, art installations or theatrical costume design. We will use his line drawings, as

conductive thread, reflection of his investigation with techniques, principles of composition, convenience of the format, study of the full and empty space, relative sizes and proportions. To show in a synthetic way Luis Casablanca's creative activity and to give visibility to his work, they are the intentions of this escrito.

KEYWORDS: Drawing. Interdisciplinarity. Luis Casablanca.

1 INTRODUCCIÓN

Generosidad, entusiasmo, alegría. Estas han sido las tres palabras del leitmotiv vital de Luis Casablanca, nacido en la República Argentina en 1957 y habitante del mundo. Amante de la belleza, apasionado por la amistad, por convertir sus pensamientos en imágenes y compartir sus procesos de búsqueda y creación.

Este artículo es consecuencia de la exposición individual a él dedicada que comisarié en mayo de 2018 y que se planteó como un gran dibujo, donde cada obra funcionaba de manera independiente y en relación con las demás. Fueron precisamente esos dibujos el hilo conductor de la exposición, induciendo al visitante a la reflexión y convirtiendo el diálogo entre la obra y el público en un hecho casi físico.

Intento recordar los momentos vividos con Luis Casablanca en su taller. Ese cuarto de juegos donde saltabas de sorpresa en sorpresa descubriendo sus objetos animados en los rincones del espacio creador, de un creador con gran alma. Imaginativo, ilusionado, generoso, agudo, firme y atento. Así era Luis Casablanca para mis ojos y mis oídos. Me inspiraba ternura y admiración, pues percibía que su intuición e inocencia habitaban el mundo de los sueños, ese mundo de fantasía donde todo es posible, y donde estoy segura que ahora se encuentra entre hojas de papel, lápices, telas magníficas, proyectos bien hilvanados y ejemplarmente concluidos. Solo desde ese convencimiento pude volver, ya sin Luis, a su taller para seleccionar la obra de la exposición.

Su fascinación por oír, hablar, comprender y sentir diferentes puntos de vista de la realidad, le llevaron a ejercer como Profesor de Dibujo en Necochea (República Argentina) y licenciarse en Derecho por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Posteriormente su afán de búsqueda le impulsó a trasladarse a Madrid, donde trabajó desde 1989 hasta 1993 como Dibujante Adjunto al Director Técnico en el taller del icónico modisto madrileño Jesús del Pozo, formando parte del equipo de diseño de vestuario para teatro, cine, instituciones y corporaciones de la firma.

Completó su formación licenciándose en Bellas Artes en la Universidad de Granada, incorporándose como docente al Departamento de Dibujo en el año 2004. En esta misma Universidad, obtuvo el grado de Doctor con una investigación pionera en España que analizaba la moda como disciplina artística, y su relación con la pintura, la escultura o la arquitectura. Con esta tesis obtuvo en el año 2009 el III Premio de Investigación Cultural Marqués de Lozoya, concedido por el Ministerio de Educación y Cultura.

2 LA LÍNEA, EL DIBUJO

La exposición albergó más de un centenar de obras entre dibujos y piezas tridimensionales, siendo por su carácter didáctico, los magníficos bocetos y dibujos de línea las obras que articularon el recorrido conceptual de la muestra. Son trabajos que reflejan las bases que exploran técnicas y herramientas, los principios de la composición, la conveniencia del formato, el espacio lleno y vacío, los tamaños relativos y las proporciones.

Luis dibujaba y dibujaba siempre. Dibujos y más dibujos, de grandes dimensiones o diminutos, individuales o en series, animados o estáticos, en el aire, en libretas de notas, hojas de periódico, tarjetas de visita, facturas o listas de la compra.

Entre las obras se identifican esbozos de proyectos futuros que son reconocibles en otras piezas. Memorias en imágenes realizadas con múltiples técnicas y herramientas, desde el lápiz a las ceras, pasando por los rotuladores, el collage y la tinta china.

Utilizaba la línea como medio para detectar problemas y proponer soluciones, otorgando así al dibujo un carácter profundamente humano, es decir, como un instrumento que nos permite comprender el mundo y comunicar esa comprensión vital a otros. Son obras donde se ve el proceso de trabajo del autor y que tratan profundamente sobre la complejidad que encierran los términos observar y representar. (Figura 1).

Figura 1. Luis Casablanca Migueles, *Sin Título*, 2016. Tinta china y ceras de color sobre papel.



Fuente: propia

A medio camino entre el dibujo y el objeto, encontramos una serie de cinco zapatos imposibles delineados con óleo sobre tela, que por su vital originalidad nos recuerdan a los maravillosos diseños que realizó en los años 20 el innovador Salvatore Ferragamo. Acompañan a estas piezas cuatro preciosos prototipos con sus respectivos patrones de cartón, que el autor realizó en los primeros años de la década de los años 90 para una campaña publicitaria de la diseñadora de calzado Sara Navarro. Son cuatro preciosos y mágicos escaarpines, escultura-zapato, realizados con terciopelo, cordón de seda y pedrería. (Figura 2).

Figura 2. Luis Casablanca Migueles, *Sin Título*, 1990. Prototipo de escaarpín y patrones. Terciopelo, cordón de seda y pedrería y cartón.



Fuente: propia

3 LOS VIGILANTES DEL RECUERDO

La naturaleza íntima y privada del dibujo, permitieron a Luis Casablanca un grado de expresión personal presente también en sus trabajos tridimensionales. Este es el caso de los bodegones grises de *Acumulados*, esos vigilantes del recuerdo que nos hablan de las cosas en las que se va enredando nuestra vida. Objetos aparentemente banales pero que en ocasiones se cargan de significado emocional al transportarnos a momentos pasados. Un despertador de cuerda que aún suena, una maleta, un bolígrafo, un teléfono, una cafetera... objetos cotidianos perfectamente reconocibles - atlas de emociones-, envueltas en fieltro gris, del gris neutro del tiempo, cuyo nexo común es la memoria afectiva que encierran. (Figura 3).

Figura 3. Luis Casablanca Migueles, *Acumulados*, 2016. Objetos diversos envueltos en fieltro gris.



Fuente: propia

Destacamos los juegos formales y estéticos que Casablanca efectúa entre materiales frágiles y perecederos, como el papel y el cartón, con otros más resistentes como los tejidos y la médula de mimbre. En *Acumulados* este juego se establece con una materia ancestral, el fieltro. Textil “no tejido” -que se obtiene por el prensado de capas de lana de oveja y no por el cruce entre trama y urdimbre de las fibras-, permitiendo a Casablanca articular un diálogo entre el color y el material. Por un lado, el tono gris nos habla de lo que ya no está, del tiempo pasado. Sin embargo los grises adquieren una gran riqueza cromática al impregnarse de los matices de las luces que lo rodean. Por otro, y haciendo un guiño a Joseph Beuys, al elegir precisamente el fieltro como materia para envolver el ayer, la posible nostalgia se transforma en calor y en vida.

En su simbología personal grasa y fieltro quedarían para siempre asociados a la idea de calor y vida. La presencia de estos materiales constituye uno de los rasgos que dotan de identidad propia a las obras de Beuys, y son, quizá el nexo más evidente entre la heterogeneidad de sus obras. Pero si estos materiales han llegado a tener tal importancia en su obra es porque son la metáfora de ideas clave en su doctrina, como la de la fuente calórica, transformación y curación. (Martínez, 2001:99)

4 LAS ESCULTURAS HABITABLES

Hemos caminado entre dibujos e instalaciones y ahora llegamos a las esculturas habitables. Caparazones-objeto-vestido, abstractas evocaciones del cuerpo humano que lo definen por su ausencia, dialogando visual y espacialmente con el visitante y con las demás obras de la sala, para mostrar abiertamente su retórica de materiales sencillos. Papel japonés, médula de mimbre, cartón, hilo bramante, cordón de seda y textiles –esos materiales tan admirados por los artistas povera-, (Celant, G. 2012:6), son componentes esenciales en la obra de Luis Casablanca y tienen una función concreta. Buscan la rigidez que proporciona la médula de mimbre; la ductilidad del cartón; la fuerza del hilo bramante; y la fragilidad del papel. Estos elementos que Luis tiñe, pliega, arruga, cose y encola magistralmente, dotan a sus piezas de un alma barroca. Barroquismo que nos lleva al siglo XVII, no solo por su abundante despliegue de matices, sino por los talles de guardainfante de algunas de sus obras, esas estructuras que se adaptan a una morfología humana inexistente planteando metáforas visuales puestas en relación con el cuerpo. (Figura 4).

Figura 4. Luis Casablanca Migueles, *Adela*, 2010. Papel de seda manipulado, arpillera, hilo bramante y cartón.



Fuente: propia.

También en literatura este motivo del cuerpo ausente, del traje deshabitado, parece remontarse a la poesía metafísica barroca de John Donne y de Quevedo (Soriano, 1995:47), para resurgir en la poesía española de la primera mitad del siglo XX –primero con el ultraísmo y el creacionismo, después con algunos autores de la Generación del 27, y finalmente en el surrealismo. Como afirma Bryan Turner es un hecho evidente que los seres humanos tienen cuerpo y son cuerpos (Turner, 1989:1), el cuerpo constituye el entorno del Yo, es inseparable del Yo, pero además, esos cuerpos son cuerpos vestidos (Entwistle, 2002:11). Pensar el cuerpo como algo vacío y ajeno, como exterioridad sin contenido reducida al vestido exterior, se repite de manera recurrente en diferentes autores y momentos literarios, dejando ver una concepción doliente del Yo. Pero este concepto lleno-vacío dentro-fuera que se sustenta en presupuestos filosóficos que consideran al individuo como un ser dual, compuesto de exterior e interior, alma y cuerpo, se transforma completamente en las piezas de Luis Casablanca. Nos encontramos con elocuentes y sensuales evocaciones del vacío, entendido ahora como un todo. Hermosas y expresivas carcasas del mismo aire que, sin pensar en ello, respiramos en la sala. (Figura 5).

Volúmenes definidos por la presencia dibujada de una figura inexistente, que unas veces flotan Ingrávidas en el aire, y otras, se enclavan discretamente, gracias a una liviana cruz de metal, sobre tarimas blancas situadas a diferentes alturas. Directa alusión a las pasarelas de los desfiles de moda que tantas veces preparó Casablanca con su admirado Jesús del Pozo.

Cada una de estas inmóviles figuras exentas despierta en mí un recuerdo que, por su serenidad, vinculo con los maniqués de las pinturas metafísicas de Giorgio de Chirico, *Musas inquietantes* (1916) o con Carlo Carrà en *El óvalo de las apariciones* (1918). Son obras que hacen alusión a la apariencia humana, pero su hieratismo cargado de significados simbólicos, las aproxima al mundo de la imaginación y los sueños. Siendo como sugiere Jane Munro, tal vez este el motivo por el cual muchos autores han considerado al maniquí más que como un útil de trabajo, como un compañero discreto y silencioso (Munro, 2014).

Estamos ante una sucesión de estímulos-escultura, objetos-cuerpo, que nos devuelven, a medida que recorremos la muestra, un precioso regalo, el entusiasmo de Luis. Son, un homenaje a la vida.

Figura 5. Luis Casablanca Migueles, *Belisa*, 2010. Papel de seda tintado, papel artesanal, hilo bramante y cartón.



Fuente: propia.

Cuando finalmente tenemos que abandonar la sala y salir del ensueño, un enorme dibujo nos despidе. Realizado con médula de bambú e hilo bramante, flota, se mueve, respira como un misterioso animal ingrávido, proyectando sombras cambiantes sobre un enorme paramento blanco. Como contrapunto, en la esquina derecha sobre un estrecho pedestal, descansa una pequeña casa. Dentro, hay un vestido-cuerpo.

5 CONCLUSIONES

Luis Casablanca entendió y supo transmitir que la práctica artística es una experiencia que nos vuelve más humanos. En este sentido, la intimidad que transmiten sus dibujos, sirve para establecer un diálogo con otras estructuras, sus esculturas habitables, sus vestidos-cuerpo. Dibujos en el espacio que se adaptan a la morfología humana, convirtiéndose en soporte de cualidades formales y conceptuales.

Casablanca era vehemente, positivo, empático, con una sólida inteligencia emocional, en constante búsqueda de la comunicación, de la sabiduría, tuvo el don de suscitar en los estudiantes curiosidad, extrañamiento y capacidad de sorpresa. Un artista repleto de ilusión, que encontraba la inspiración en lo cotidiano, alguien al que le apasiona poder abrir los ojos y la mente de las personas con las que entraba en contacto y que aseguraba, que la vida, es extraordinaria.

REFERENCIAS

Celant, Germano (2012) *Arte povera*. Florencia: Giunti. ISBN: 9788809774568.

Entwistle, Joanne (2002) *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona: Paidós. ISBN: 84-493-1258-2.

Martínez, Amalia (2001) *Arte y Arquitectura del siglo XX*. Barcelona: Montesinos. ISBN: 978-849-55-8013-9.

Munro, Jane. (2014). *Mannequin d'artiste, mannequin fetiche*. País: Musée Bourdelle. ISBN: 978-275-96-0286-5.

Ruiz, Francisco (1995): "Eliot, Cernuda y Alberti: la ciudad vacía". Cuadernos Hispanoamericanos. ISSN: 0011-250X. N° 539-540: 47.

Turner, Bryan (1989). *El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 000000000254.

CAPÍTULO 5

(SIMULACROS)

LOS IMPOSIBLES DEL VOCABULARIO EXPOSITIVO A TRAVÉS DE JAGNA CIUCHTA

Data de submissão: 26/05/2021

Data de aceite: 17/06/2021

Gonzalo José Rey Villaronga

Universidad de Vigo
Facultad de Bellas Artes
Pontevedra, España

RESUMEN: Análisis a partir de la obra de Jagna Ciuchta "When You See Me Again It Will not Be Me" del concepto de simulacro a tenor del lugar que ocupa la obra de arte en el conjunto de elementos que constituyen el montaje expositivo, el resto que de ella queda de su antes y su después en el proyecto de exposición, y sobre lo que no está presente para el espectador en la presentación de la obra.

PALABRAS CLAVE: Negación. Montaje expositivo. Resto. Simulacro. Work in progress.

(DRILLS): THE IMPOSSIBLE OF THE EXHIBITION VOCABULARY THROUGH JAGNA CIUCHTA

ABSTRACT: Analysis from the work of Jagna Ciuchta "When You See Me Again It Will not Be Me" of the concept of simulation according to the place that the work of

art occupies in the set of elements that constitute the exhibition assembly, the rest that of its remains of her before and after in the exhibition project, and what is not present for the viewer in the presentation of the work.

KEYWORDS: Negation. Exhibition assembly. Rest. Simulation. Work in progress.

Figura 1. Escultura *PointDom*, Jagna Ciuchta.



Serie *When You See Me Again It Won't Be Me* #4.1, 2011. Toulouse.

1 INTRODUCCIÓN

Jagna Ciuchta (Polonia, 1977) estudió en la Academia de Bellas Artes de Poznan aunque vive y trabaja en París. Su trabajo a menudo realiza un cuestionamiento sobre el proceso curatorial y la escenografía de las exposiciones a través del *work in progress*. La artista sitúa el espacio de exhibición como un factor central en su producción donde el proceso de creación, así como la configuración y el desmantelamiento son parte de la obra de arte. La obra estaba diseñada para desaparecer, para convertirse en nada más que un recuerdo, hasta el punto de que el objeto desaparece, se disuelve y se reemplaza por su imagen. Como tal, el trabajo se despoja de todo material.

Figura 2. Detalle de la obra *PointDom*, Jagna Ciuchta.



Serie *When You See Me Again It Won't Be Me* #4.1, 2011.

2 EL CONCEPTO DE SIMULACRO

Simulacro, del latín *simulacrum*, es una imitación, falsificación o ficción. El concepto está asociado con la idea de la simulación o la experimentación con un modelo que imita ciertos aspectos de la realidad y que también podemos poner en relación con el concepto de obra de arte. La simulación en el arte se correspondería con el momento de presentación de la obra frente al espectador, la experimentación con un modelo que imita ciertos aspectos de la realidad en un entorno que se asemeja al real pero que está creado o acondicionado artificialmente.

Según Félix De Azúa una representación es una ficción que produce realidad (De Azúa, 1995, pgs.251-257) y por tanto, la *verdad* sólo puede conocerse mediante un juego,

como una ficción aceptada y pactada por todos. Y en esta línea, las vanguardias artísticas no serían otra cosa que movimientos destinados a liberar a las prácticas del arte de su esclavitud por la representación, una vez acabada su función original y sobre todo con la entrada en juego de otros mecanismos audiovisuales más eficaces. Por tanto, las artes del siglo XX, sobre todo las consideradas de “vanguardia”, serían no-representativas en el sentido hasta ahora expuesto. Ad Reinhardt, en su momento como teórico y pintor, dejó extremadamente restringido el campo de la pintura representativa en pro de la pureza de la obra. Así, en su obra capital, *Doce reglas para una nueva academia*, defendía un arte de la: no textura, no pincelada o caligrafía, no dibujo, no forma, no diseño, no color, no luz, no espacio, no tiempo, no escala, no movimiento, no objeto, sujeto ni cuestión alguna; un arte en definitiva, que fortalecía un proceso de reducción y abstracción en la obra de arte ya iniciado tiempo atrás. Podríamos pensar que a obra que de Jagna Ciuchta pertenece a este grupo de obras anti-representativas y simulacros.

3 EL MONTAJE EXPOSITIVO

Isabel Tejada, en su obra *El montaje expositivo como traducción*, llama la atención sobre tres elementos clave a la hora de reflexionar sobre la puesta en escena de la obra de arte en el entorno expositivo: la peana, la frontalidad y la tendencia no de *ley* pero si normativizada del *please dont touch*.

La peana

Según la autora, podría considerarse como un elemento de transición entre la visualidad modernista y el inicio de una práctica de presentación (Tejada, 2006, pags.72-74).

Figura 3. Escultura *PointDom*, Jagna Ciuchta.2011



La frontalidad

También la visualidad modernista estaba fuertemente ligada al concepto de frontalidad, de situarse frente a lo que hay que mirar, frente al *quadro ventana*; pero qué sucede cuando el espectador se encuentra ante obras como la seleccionada por la comisaria María do Mar Facenda donde se vacía la frontalidad porque nada hay para mirar.

Figura 4. *Horas Extraordinarias*. Catarina Botelho. 2016.



Fuente: Facenda, 2016.

Please, do not touch

O cuando la obra se convierte en *experiencia* precisamente a partir del momento de que es activada por el espectador, aunque sea a golpe de patada, como esta bola perteneciente a la misma exposición.

Figura 5. *Fuga*. 2014. Andrea Brandão.



Fuente: Facenda, 2016.

Estas tres obras cuestionan las bases sobre las que se construye el vocabulario expositivo, no tocar, frontalidad y peana. La obra puede ser percibida como una presentación compleja dentro del simulacro de exponerla y como apreciamos en la obra que nos ocupa de Jagna Ciuchta la peana sirve como punto de partida para esta afirmación. Desmantelada, se convierte en pintura, escultura, tarima o en una pieza de pared.

Figura 6. Instalación *When You See Me Again It Won't Be Me #4.2*. PointDom, Toulouse, 2011



Como vemos en la imagen, la instalación está elaborada con los elementos de la peana de la exposición anterior *PointDom* (Fig.3). En esta ocasión, su trabajo *work in progress* presenta la obra de-construida y se utiliza para esbozar una composición en el espacio, una cuadrícula, un simulacro de obra en exposición. Como ya lo indica el título de su proyecto *Cuando You See Me Again It Will not Be Me* (Cuando me veas de nuevo no seré Yo), Jagna Ciuchta cambia el concepto de exposición. Para ella, el proceso de creación, así como la configuración y el desmantelamiento son parte de la obra de arte. Al tratar la idea de la exposición no solo como el producto final, sino también como la fuerza impulsora de su trabajo, la artista sitúa el espacio de exhibición como un factor central en su producción. La obra estaba diseñada para desaparecer, para convertirse en nada más que un recuerdo, hasta el punto de que el objeto desaparece, se disuelve y se reemplaza por su imagen. Como tal, el trabajo se despoja de todo material.

Y en este proceso de simulación expositiva, la ausencia de la obra de arte se convierte en reconstrucción y se vuelve parte del sentido. La reificación legitima la idea del título *Cuando me veas de nuevo no seré Yo* porque *PointDom* es su última transformación (ver Fig. 1 en relación a la Fig. 3), es una mera presentación de los medios de almacenamiento y transporte, en este caso, tabloncillos cortados en varias formas colocados en una caja de cartón, volviendo así a su forma paralelepípeda original: de pedestal y contenedor.

Nos encontramos de nuevo ante la idea del simulacro, de que “la creación no se puede entender sin la memoria” (Meana, 2001, pag.7) la instalación de Jagna Ciuchta parte de la negación de la obra, de su ausencia, para poner en juego su origen porque la desaparición del material reifica el documento y sus restos. Y en esta tesis “el trabajo del arte es reinventar y alimentar continuamente la energía que circula entre las cosas” (Meana, 2002, pag.43) que es lo que Jagna Ciuchta está proponiendo con este *work in progress*, propone al espectador realimentar la desaparición de la obra precisamente poniendo en jaque lo no visible (la obra original) que ahora ficciona el espectador por medio de sus elementos visibles (los restos).

“La ausencia la entendería como origen, como comienzo de algo que es pero que vine de donde no existía, no es la fuga, la desaparición de algo a lo que hay que seguir para encontrar una redención. La obra de arte no redime de nada, es más nos pone permanentemente al borde de esa nada para seguir creando” (Meana, 2003, pag.10).

4 CONCLUSIONES

Consecuencia de este análisis podemos sospechar que en el montaje expositivo existen una serie de incontrolables o imposibles sobre los que el espectador no ve y que podemos relacionar de la siguiente manera:

Tabla 1. Relaciones en el montaje expositivo.

1. Artista	2. Obra	3. Museo
Montaje	Simulacro	Autor
Ausencia	Juego	Obra
Reificación	Aparición	Espectador

Fuente propia.

1. El artista compone la presentación de la obra en el espacio expositivo como un simulacro que pone en relación la idea metal que tiene y la que pretende representar para el espectador.

2. Esta presentación de la obra se da como un juego entre la ausencia de la imagen real que el artista tiene de su obra y la que el espectador percibe.
3. El espectador reconstruye la imagen como una aparición que a su vez es simulacro de la imagen que el artista propone de la obra.

La obra de Jagna Ciuchta nos permitió reflexionar sobre los elementos clave a tener en cuenta en el montaje expositivo como la peana, la frontalidad o el *Please, do not touch*; sobre como ante la ausencia de la obra de arte, la reconstrucción se vuelve parte del sentido de la obra; y como la desaparición del material reifica el documento y sus restos.

REFERENCIAS

Facenda, María do Mar y Matos, Sara Antonia (2016) Prémio de Curadoria Atelier-Museu Júlio Pomar / EGEAC – 2015 – *Já reparaste como o ponto de interrogação parece uma orelha, e como a interrogação se faz escuta?* Lisboa: Documenta / Cadernos do Atelier-Museu Júlio Pomar.

De Azúa, Félix. (1995). *Diccionario de las artes*. Barcelona: Planeta.

Meana Martínez, Juan Carlos (2002) *El espacio entre las cosas*. Pontevedra: Diputación Provincial. ISBN 84-8457-057-6.

Meana Martínez, Juan Carlos (2003) *Entre la necesidad y la imposibilidad*. Navarra: Universidad Pública de Navarra. ISBN: 84-9769-069-8.

Meana Martínez, Juan Carlos (2001) *Lo que hay que hacer, lo que hay que dejar*. Diputación Foral de Álava. ISBN: 84-7821-475-5.

Tejeda Martín, Isabel (2006) *El montaje expositivo como traducción*. Madrid: Trama editorial. ISBN: 84-89239-66-5.

CAPÍTULO 6

DIMENSÕES INOVADORAS DO TEATRO-EMPRESA NA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

Data de submissão: 16/06/2021

Data de aceite: 02/07/2021

Luiz Fernando Milani

USCS – Universidade Municipal de São
Caetano do Sul

São Caetano do Sul – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/7254484673861447>

RESUMO: O presente artigo discute a utilização das manifestações teatrais conhecidas por teatro-empresa no contexto organizacional sob o aspecto de inovação comunicativa. Ao acompanhar o processo de comunicação dessas manifestações nas empresas, examinam-se estratégias, arte, modernidade e tecnologia, verificando as características dessa modalidade particular de teatro e seus efeitos, responsáveis por atrair as organizações e convencê-las da eficácia de seu uso. O estudo demonstra que essa comunicação inovadora do teatro valoriza as relações humanas, reinterpretando-as, reservando ao funcionário/espectador o papel até então inédito de sujeito da ação. A metodologia recorreu a entrevistas semiestruturadas tanto com os profissionais das organizações que encomendam o trabalho cênico quanto com os dramaturgos que escrevem os roteiros

para atender a tais encomendas e, pelo testemunho de uns e outros, constata-se que o teatro-empresa influencia poderosamente o comportamento dos funcionários, constituindo um instrumento valioso no processo de comunicação organizacional, uma vez que se vale de recursos singulares de expressão da realidade, superando a mera obrigação de informar para elevar-se ao nível de conscientizar e transformar comportamentos e vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura organizacional. Comunicação organizacional. Teatro-empresa. Inovação.

INNOVATIVE DIMENSIONS OF THE ORGANIZATION DRAMA IN ORGANIZATIONAL COMMUNICATION

ABSTRACT: This article discusses the stage performance know as organizational drama in the entrepreneurial environment from the viewpoint of innovative communication. On following the communication process of much performances in the enterprises, special attention was paid to strategies, art, contemporaneousness, and technology, the features of this specific drama and effects being examined so as to legitimate its influence on organizations and the efficiency of its benefits. The study evidences that this innovative communication in drama appraises human attitudes, reinterprets them by entrusting associates/spectators a role

so far out of their reach: the subject of action. Methodology made recourse to semi structured interviews both with the businessmen commissioning the drama pieces and the playwrights scripting or customizing them. Both have reported the powerful influence of organizational drama on associates' behavior and acknowledge its valuable benefit to communication in the workplace, the more so because it employs unique devices to express reality, overcoming the trite imposition of announcing slogans, to hoist communication to the level of opening minds and reshaping attitudes before life.

KEYWORDS: Organizational culture. Organizational communication. Organization drama. Innovation.

1 INTRODUÇÃO

O âmbito desta investigação é a área de Comunicação e Cultura e sua relevância consiste em possibilitar uma nova abordagem da comunicação organizacional a partir de técnicas teatrais, reinterpretando a relação do funcionário-espectador, num novo posicionamento das relações humanas na organização.

Advém das leituras realizadas sobre os estudos organizacionais em Chanlat (2007), Robbins (2005) e Kinicki e Kreitner (2008), a visão da construção de uma complexa e diversificada teia relacional entre o homem, sua cultura e as formas pelas quais se comunica no ambiente empresarial.

É cada vez mais instigante analisar o processo de levar o palco para dentro da empresa e suas implicações junto aos funcionários, suas culturas locais e regionais e à cultura organizacional, procurando identificar os componentes envolvidos nesse espaço ao longo do processo de comunicação. Questiona-se, portanto, como se dá o processo de comunicação nas organizações por meio das manifestações teatrais?

Os limites desse cenário composto de estratégias, comunicação, arte, modernidade e tecnologia, visa a presente pesquisa descrever a manifestação teatral como processo inovador da comunicação organizacional identificar os elementos característicos da atividade do teatro-empresa, as intenções das organizações em propor esse tipo de modalidade de comunicação caracterizando os elementos envolvidos na dramaturgia: roteiro, estilos, atores, duração, linguagem artística em um espaço atípico ao teatro: o ambiente da própria organização.

Admite-se também que, diante das suas características lúdicas, a manifestação teatral é um formato inovador da comunicação organizacional, apresentando elementos, na modalidade proposta, que promovem situações de estímulo aos sentimentos humanos com momentos de interiorização e reflexão.

Ao enveredar pelos caminhos da inovação e da comunicação por meio da arte, o horizonte se amplia e exige que a interdisciplinaridade aprofunde os temas convergentes

desta proposta de pesquisa: a comunicação organizacional como processo que envolve, em primeiro lugar, a cultura organizacional, o público interno, com extensão aos familiares, fornecedores, parceiros, acionistas, incluindo também a comunidade local como colhedora dos frutos dessa comunicação.

O objeto de estudo é o teatro encenado fora do ambiente tradicional. Encarar o ambiente empresarial das fábricas e dos escritórios como um “novo palco” será o desafio para entender os elementos que deixarão de estar sob o domínio dos atores para transferir-se – novidade absoluta – aos funcionários de qualquer empresa (REBOUÇAS, 2009).

Busca, assim, o presente estudo evidenciar o teatro-empresa como uma nova possibilidade de a empresa conversar com seu público na prática da comunicação organizacional.

2 A GESTÃO DE PESSOAS E O AMBIENTE ORGANIZACIONAL

Passados quase meio século da afirmação de McGregor (1965) sobre a dificuldade de as empresas entenderem o desenvolvimento humano como parte integrante do ambiente organizacional, a questão continua a incomodar os dirigentes e responsáveis pelas organizações.

As relações existentes na empresa não se limitam ao aspecto da produção, mas a ele acrescentam relações de poder e de conhecimento, do saber, partilhadas e disputadas pelos participantes do ambiente organizacional: patrões e empregados, lideranças e as consideradas pessoas chave, os talentos dentro da organização (SROUR, 2012, p.75).

Atuando diariamente dentro da comunidade laboral que é a empresa, o indivíduo assume os princípios e valores da empresa, da sua missão, visão, da cultura organizacional e de como ele é percebido e reconhecido como profissional importante nesse ambiente, o que cria o sentimento de pertencer ao grupo, à comunidade dos que trabalham, de sentir-se parte da organização.

As empresas focadas em Gestão de Pessoas por via de regra conhecem muito bem a realidade do ambiente organizacional, acreditam no desenvolvimento e na capacitação dos funcionários e sabem que, precisam manter um clima organizacional harmônico.

A Gestão de Pessoas contribui para sustentar o alcance dos objetivos corporativos das empresas mediante o desenvolvimento do indivíduo e das suas relações, cabendo à comunicação papel central nesse processo.

São várias as demandas apresentadas pelos sujeitos: mudanças no ambiente competitivo que se refletem no ambiente interno, produzindo novos comportamentos e atitudes; participação, motivação e envolvimento dos funcionários nos programas

desenvolvidos em favor da segurança do trabalho na execução das atividades diárias, treinamentos e procedimentos técnicos de operação.

Observa Fígaro (2010, p.100-101), ao abordar o tema homem-trabalho, que o trabalho resulta da ação do homem, que é, por sua vez, resultado da relação com o meio. É pela atividade laboral que o homem se constrói e estabelece relações de construção com o outro.

Nenhuma outra atividade absorve tanto tempo de vida quanto o trabalho, seja ele realizado na empresa ou em casa, o que determina que nesse ambiente se reúnam as condições físicas, materiais, sociais e psicológicas que garantem o desempenho da função, seja ela qual for.

Observa-se que, no sentido de minimizar os casos de acidentes e afastamentos, as empresas investem em programas que modifiquem positivamente o comportamento dos funcionários que nelas atuam. Elas adotam o desenvolvimento humano, a comunicação eficaz e a qualidade de vida como elementos construtores da cultura e dos valores da organização.

Constata-se que a construção do ambiente se faz por obra dos próprios indivíduos, representados pelo público interno, que trocam informações e difundem sua cultura mediante as relações de convívio diário dos grupos de trabalho.

Reúnem-se então diversas tradições, costumes, crenças e outras relações em um único espaço, o que enseja o aparecimento de um terceiro elemento comum: a cultura organizacional. Para compreender esse elemento, cumpre antes ter clara noção do que é cultura para os estudos na comunicação. Willians (2000, p.117), assim a enuncia:

A cultura enquanto processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético [...] indicando um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral [é] termo complexo de significados indicando uma argumentação sobre as relações entre o desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida e entre ambos e as obras e práticas da arte e da inteligência.

Reconhecer a importância da cultura na vida das pessoas e da sociedade é requisito imprescindível para analisar os ambientes organizacionais, frutos que são do convívio diversificado pelo próprio universo, em que se funde a cultura particular de cada funcionário no coletivo da cultura organizacional, verdadeiro cadinho de valores e costumes.

O estabelecimento da comunicação eficiente com o público interno tem a pretensão de preparar cuidadosamente o conteúdo da mensagem, de disseminá-la o mais rápido possível e com o máximo de entendimento dos colaboradores. Na elaboração do seu discurso, as organizações utilizam imagens, símbolos e outros elementos com

que o público interno se identifica e percebem o contexto da liderança no ambiente organizacional (COLPO, 2010).

A principal observação a fazer quanto à comunicação organizacional nesse ambiente, é que ela não representa uma preocupação apenas dos acionistas ou proprietários das empresas. Os chamados *stakeholders* – as outras partes interessadas no bom desempenho da empresa – vivem atentos aos sinais positivos dessa atividade, segundo Chiavenato (2004).

No desafio de comunicar num ambiente em constante mudança, cabe citar as fusões e aquisições entre empresas, demissões em grande escala para ajustes financeiros e outras que comprometem diretamente as relações do indivíduo na organização, no seu entendimento e na possibilidade de fazê-lo comportar-se do melhor modo possível, atuando de forma corretiva, para si mesmo e para a empresa.

Nesse processo, as emoções conferem sentido aos relacionamentos e aos acontecimentos. Como destaca Neves (2009), todo comportamento humano é tecido nas tramas da afetividade e da racionalidade e a inserção do teatro no ambiente organizacional dinamiza essa atitude reflexiva proposta ao espectador, facilitando a apropriação do “recado”.

Acrescenta Desgranges (2003) que o teatro já não se apoia simplesmente na proposição concreta de um movimento coletivo, sustentado por uma grande narrativa, na proposta de engajamento num projeto político-social. Cabe aos espectadores, provocados pela atuação do ator, formular um raciocínio estético e elaborar questões que lhes pareçam pertinentes, a partir das suas concepções, valores e da sua leitura de mundo.

3 AS DIMENSÕES INOVADORAS DO TEATRO-EMPRESA

A comunicação por meio do teatro-empresa aproxima os homens. É construída no respeito da diversidade humana com seus valores, necessidades individuais e coletivas, e oferece momentos de interação abrangentes, oportunizando aos espectadores o ato reflexivo diante da realidade encenada.

No início do século XX, as ideias positivistas sacodem a filosofia e propõem novas formas de pensar que convidam a romper o coletivo; surgem a vanguarda, com a bandeira de progresso, as regras e padrões que suportavam as características técnicas, da vida, da cultura e da comunicação. O período chamado *pós-modernidade*, segundo Coelho (1996), se expande pelas artes e influencia o teatro, tendo representantes do peso de Bertold Brecht, na Europa, e Augusto Boal, no Brasil.

É no teatro de Brecht e de Boal (2009) que encontramos o sustentáculo para as ações do teatro-empresa em ir além do entretenimento, provocar reflexões sobre as

identidades, valores e sentimentos de pertencimento no ambiente organizacional. E é nesse sentido do campo do imaginário e da realidade que o teatro-empresa surge como comunicação diferente, inovadora, de forma educativa e questionadora.

O aparecimento do teatro-empresa é relativamente recente. Remonta à década de 1990, quando a Alemanha e a França se destacam como precursores do teatro como instrumento de comunicação empresarial e os grupos envolvidos com dramaturgia começam a produzir peças específicas para as organizações, expondo problemas e conflitos do ambiente de trabalho que demandam o comprometimento dos funcionários.

A ressalva de Alencastro Guimarães (2002) impõe às empresas que adaptem sua comunicação ao novo veículo e fim de que o público interno possa participar com êxito da atividade do teatro-empresa para aproximar o público interno e facilitar-lhe a empatia com a arte cênica, um componente específico – o humor – assume papel capital no desenvolvimento da ação e na conquista de resultados.

Uma vez procuradas pelas empresas, comenta Schreyögg (2002), as companhias teatrais empenham-se em elaborar o roteiro da encenação, aproximando dramaturgos e roteiristas *in loco* para reunir as informações que julguem valiosas para a construção do espetáculo, ao encontro das expectativas dos contratantes.

É patente que, para atender às necessidades do dia a dia das empresas, as companhias teatrais terminem por preocupar-se, entre outros aspectos, com a acomodação dos participantes do espetáculo, o local e a duração.

Ao se referir à linguagem cênica, explica Alencastro Guimarães (2002) que o teatro vai além do verbal, comunicando-se por gestos, pela expressão e pelo simbólico, que se tornam marcantes no campo imaginário. “o teatro é mais bem-sucedido na superação de barreiras culturais, [é] a adequação do vocabulário (verbal e gestual) bem como do grau de complexidade da abordagem” (p.9).

Percebe-se, então, que o conhecimento do público, suas características, a modalidade da intervenção, sua duração e a linguagem utilizada são componentes essenciais para os dramaturgos e roteiristas trabalharem na criação do roteiro, montagem das cenas e dos personagens a usar visando os melhores efeitos no ato representado.

Dentre vários assuntos que se complementam, Desgranges (2010) examina a prática educativa do teatro, o jogo teatral, a pedagogia do teatro de Brecht (1978) e a construção coletiva a partir da narrativa teatral, temas que constituem forçosamente a base do diálogo entre a arte teatro e sua influência no espectador. Da mesma maneira, Rebouças (2009) acredita nessa construção coletiva do teatro que se apresenta fora dos palcos.

Em outro estudo sobre o teatro nas empresas, Desgranges (2003) posiciona o espectador – no caso, o funcionário – como elemento-alvo da comunicação. Quando

os atores conseguem a atenção devida e provocam a reflexão do espectador, essa dimensão educadora é concretizada, produzindo resultados positivos no comportamento dos funcionários.

Nesse contexto, o teatro-empresa aparece como alternativa significativamente viável para intervir na teia relacional e promover o desenvolvimento do sujeito tanto na esfera individual quanto na coletiva, envolvendo os aspectos de sua objetividade e de sua subjetividade, do improviso e até do silêncio, por meio da arte do imaginário, visto que, terminada a encenação, o espectador pode passar a fazer-se perguntas até então não levantadas.

4 METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

O recorte do universo empresarial limitou as empresas que atuam em favor da Gestão de Pessoas e adotam estratégias de desenvolvimento organizacional e as companhias teatrais, para participar como sujeitos na metodologia escolhida.

Sendo, então, recomendado estabelecer uma triangulação dos dados, reuniram-se os três elementos de análise exigidos por essa técnica: a) o pesquisador, com suas inferências, percepções e capacidade de observação, mediante comportamentos e formas verbais recolhidos pelos instrumentos de coleta; b) as entrevistas (10) realizadas com diversos sujeitos – cinco dramaturgos responsáveis pela elaboração dos roteiros e cinco profissionais das empresas que atuam diretamente na comunicação com o público interno e são corresponsáveis pelos objetivos estratégicos das empresas; c) a pesquisa documental realizada a partir dos contatos com todos os sujeitos entrevistados mediante a disponibilidade dos materiais impressos e outros formatos.

O primeiro grupo de sujeitos refere-se aos profissionais que atuam junto às empresas (Grupo A), presentes nos departamentos responsáveis pela comunicação organizacional e pelos objetivos estratégicos e na Gestão de Pessoas.

Como perfil dos sujeitos, foram procurados nesse espaço, além de profissionais das áreas de Recursos Humanos e Relações Públicas, gestores de projetos e líderes de equipes que, nas empresas entrevistadas, veem o funcionário estrategicamente como personagem essencial no exercício das relações pessoais e profissionais, responsável pela imagem e pelo diferencial competitivo da empresa.

O segundo grupo de sujeitos se refere a dramaturgos, roteiristas e diretores teatrais (Grupo B) vinculados a companhias teatrais e outras entidades sediadas na região do ABC, localizada próxima à cidade de São Paulo, responsáveis por escrever, criar e desenvolver as peças para atender às solicitações das empresas.

Convém esclarecer que não existe relação alguma entre qualquer das empresas com qualquer das companhias teatrais. São sujeitos que não se conhecem entre si, desse modo eliminando o risco de vieses e interesses de ambas as partes, associados a contratações e outras manifestações de cunho comercial.

Os Quadros 1 e 2, seguintes, relacionam as empresas e as companhias teatrais que fizeram parte deste trabalho. Registre-se que os nomes apresentados são fictícios, criados para preservar o anonimato dos colaboradores com o estudo.

Quadro 1: Empresas que fizeram parte da pesquisa (Grupo A).

Ord.	Empresas contratantes das atividades do teatro-empresa
E1	Marte
E2	Vulcano
E3	Júpiter
E4	Vênus
E5	Mercúrio

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados coletados na pesquisa.

Quadro 2: Companhias teatrais que fizeram parte da pesquisa (Grupo B).

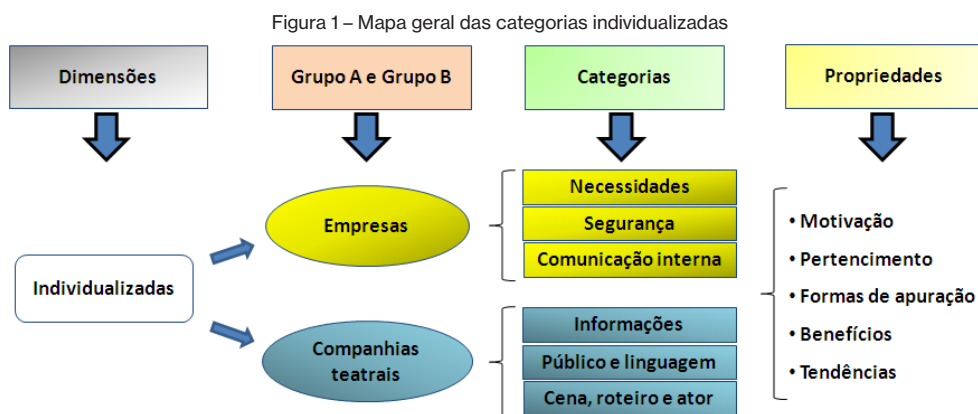
Ord.	Companhias teatrais que oferecem o teatro-empresa
D1	Ubatuba
D2	Diamantina
D3	Columbia
D4	Mirassol
D5	São Pedro

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados coletados na pesquisa.

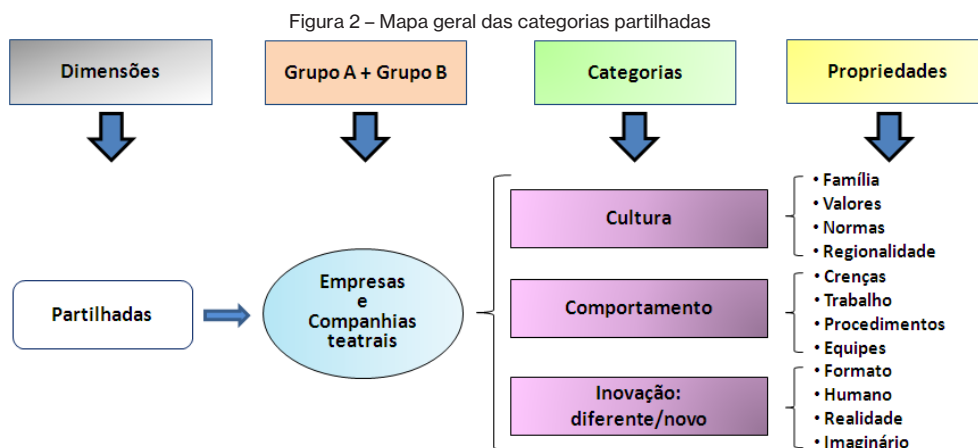
O instrumento adotado para analisar o conteúdo foi o método proposto por Bardin (1977), que estabelece três etapas durante o processo: a *pré-análise* envolve escolhas de documentos e planejamento das atividades e a adoção de indicadores que auxiliem o pesquisador na interpretação final dos resultados analisados; a *exploração do material* envolve codificações e regras já determinadas na fase anterior e o *tratamento dos resultados* obtidos, por fim, permite estabelecer leituras, conexões e associações importantes oferecendo ao pesquisador possibilidades de *inferências e interpretações* (BARDIN, 1977, p. 95). Em obediência à metodologia escolhida adotou-se a regra de enumeração com base na presença do substantivo/palavra-tema de cada relato e na média ponderada de frequência entre os dez entrevistados (BARDIN, 1977, p.108).

O critério de classificação escolhido para as categorias foi o temático, em que os vários assuntos associados agrupam-se em três classificações para cada dimensão individualizada. Tal processo se deu a partir das análises dos relatos transcritos criando-se duas dimensões de análise: as individuais e as partilhadas. Tal análise permitiu assim atender, os objetivos específicos iniciais bem como descrever o processo da atividade do teatro-empresa inserido na comunicação organizacional.

Tanto nas dimensões individuais como nas partilhadas, cada categoria foi ampliada e organizada em propriedades que nasceram a partir das leituras e análises das narrativas dos entrevistados, a fim de permitir melhor apropriação dos conteúdos, conforme se vê nas Figuras 1 e 2, a seguir.



Fonte: Elaborado pelo autor. Dados coletados na pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor. Dados coletados na pesquisa.

5 RESULTADOS OBTIDOS

As análises descritas permitiram entender melhor a atividade do teatro-empresa no contexto da comunicação organizacional, elucidando as inquietações que deram origem ao estudo e suscitando novos questionamentos.

Observou-se que o ato de comunicar dentro de uma organização não é meramente divulgar instruções de comando ou transmitir informações pelos canais e instrumentos internos convencionais, porque a comunicação requer um receptor e envolve atitudes e ações que desencadeiam manifestações claras de aceitação ou recusa da mensagem recebida.

Contribui ainda o teatro-empresa direta e eficazmente na diminuição dos níveis de acidentes na empresa, verificada nas constantes solicitações feitas às companhias teatrais para apresentar/criar/desenvolver novas intervenções nesse gênero.

O teatro-empresa aparece como elo comunicacional dessa intimidade entre as pessoas, revelando as diferenças e as semelhanças das relações humanas, trazendo para o coletivo as heranças culturais e os valores presentes no ato da encenação, da experimentação.

Constatou-se ainda que, pela versatilidade que lhe é inerente em criar histórias verossímeis mediante palavras, cores, imagens, sons e cultura literária, o teatro assume o compromisso inalienável de promover o entretenimento, recorrendo fartamente a esses elementos para encantar o público por meio do imaginário e da fantasia dentro do ambiente de trabalho de forma atraente e descontraída.

Outro fator importante percebido pelas análises das categorias é a influência da cultura no ambiente da organização – permeado por crenças e valores – cultura para a qual os profissionais que demandam o trabalho do teatro-empresa precisam saber orientar os dramaturgos, dada a fundamental importância de entendê-la, respeitá-la e tratá-la como premissa maior.

Essa integração empresa e companhias teatrais envolve um mecanismo social complexo caracterizado pela relatividade de valores e costumes presentes nas relações humanas possível de compreender pela interpretação do comportamento dos sujeitos e suas motivações a partir da identificação do ser humano em sua comunidade e de seu sentimento profundo de a ela pertencer, levando o funcionário a assumir-se como agente de transformação da sociedade, convidando-o a modificar a realidade da qual é coparticipante.

Outro fator de notável importância se deu pelos testemunhos colhidos, que manifestam a percepção dos entrevistados quanto à introdução do teatro-empresa no ambiente organizacional, assumindo o ato de comunicação papel inovador pela sua própria característica de experimentação, dilatando as visões e entendimentos do jogo lúdico, que, a um tempo, questiona e incomoda o espectador, indo além do entretenimento.

É interessante verificar que essa mesma dimensão transformadora manifestada no ambiente organizacional é estendida à família e que a comunicação também procura entender as relações que influenciam o comportamento dos indivíduos em outros ambientes.

Os relatos e as análises confirmam que o teatro-empresa influencia efetivamente o comportamento dos funcionários, o que o valida como possibilidade inovadora no processo de comunicação e da cultura organizacional; oferece a possibilidade do diálogo próximo e da conversa, potencializando essa relação com o outro. Ele é transformador e inovador no seu contato, porque favorece a experiência afetiva, sensitiva, traz movimento à mensagem.

6 CONCLUSÃO

A comunicação por meio do teatro-empresa aproxima os homens e oferece momentos de interação abrangentes, ensejando aos espectadores o ato reflexivo diante da realidade encenada.

Ficou patente que as empresas focadas no desenvolvimento humano, por perceberem resultados positivos em utilizar atividades teatrais, buscam cada vez mais promover qualidade de vida, segurança e treinamentos técnicos, primando por desenvolver as relações humanas a partir de suas manifestações, motivações pessoais, sentimentos e pensamentos promovidos nesse espaço.

Embora não possa considerar-se uma novidade como arte e cultura, o teatro torna-se poderoso e inovador quando, em sua forma singular de expressão da realidade, associado aos elementos característicos da encenação, incomoda, questiona, sugestiona e transforma o ser humano pela experimentação de um momento ímpar;

De fato, as empresas procuram cada vez mais o teatro-empresa para amenizar ou resolver as mais variadas situações que envolvem a mudança de comportamento no cotidiano, mormente do funcionário, a sua família.

Afirma-se, desse modo, o teatro-empresa como meio inovador de comunicação, estimulando seus responsáveis a valer-se sempre mais da arte cênica como substituto das palestras e informativos convencionais; ele aciona o indivíduo, permitindo que o “espectador tocado” pelas narrativas passe para o “ator”, agente transformador da realidade, dado que o sentimento de pertença presente no coletivo, na comunidade laboral, o estimula à ação movente e o leva a encarar a realidade, provocando reflexões sobre as identidades, valores e sentimentos de pertencimento no ambiente organizacional.

O teatro-empresa aparece como verdadeira inovação na comunicação organizacional e alternativa significativamente viável para intervir na teia relacional

da comunicação e promover o desenvolvimento do sujeito tanto na esfera individual quanto na coletiva, envolvendo os aspectos de sua objetividade e de sua subjetividade, do improviso e até do silêncio, por meio da arte do imaginário, visto que, terminada a encenação, o espectador é convidado ao questionamento e à reflexão.

Ao apropriar-se da interação lúdica, a comunicação facilita a retenção de conceitos, o envolvimento, e estimula a participação tão logo o espectador se abra ao imaginário, levando essa experiência para além do racional.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento das relações sociais no ambiente laboral, associado aos interesses corporativos e estratégicos das empresas. Impõe que o ser humano seja tratado com primazia mediante as complexas inter-relações constatadas inerentes à comunidade laboral, em que convivem diferentes culturas, valores e crenças.

Ao criar na coletividade uma atmosfera receptiva, em que todos se sentem iguais e constroem juntos uma nova dimensão de mundo, o teatro alcança proporcionar, pelo fascínio de todos os recursos de que se vale, a comunicação mais intensa, eficiente e duradoura a que se pode aspirar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO GUIMARÃES, C. V. de. **Teatro-empresa: recurso de Relações Públicas na sensibilização do público interno das organizações**, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: UCS, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CHANLAT, J-F. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas e o novo papel de recursos humanos nas organizações**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COELHO, T. **Moderno pós-moderno**. Porto Alegre: L&PM. 2ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1996.

COLPO, C. D. **O Discurso Simbólico e Cultural de Organizações Espetaculares através da Semiótica Social**. Intercom, XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Novo Hamburgo, 2010.

DESGRANGES, F. **A Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FÍGARO, R. **Relações de comunicação no mundo do trabalho e a comunicação das organizações**. KUNSCH, Margarida Maria, K. (org). In: A comunicação como fator de humanização das organizações. (p. 93-110). São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2010.

KINICKI, A., KREITNER, R. **Comportamento organizacional**. 2ª ed. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2008.

MCGREGOR, D. **Os aspectos humanos da empresa**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1965.

NEVES, M. de L. C. **Afetividade e expressão artística na escola: como os arte-educadores encaram o papel da arte**. Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC, 2009.

REBOUÇAS, E. **A dramaturgia e a encenação no espaço não convencional**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. 11ª ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.

SCHREYÖGG, G. **Teatro e mudança organizacional**. Revista de Administração de Empresas. vol.42, n.4, p. 1-7. ISSN 0034-75, 2002.

SROUR, R. H. **Poder, cultura e ética nas organizações**. 3 ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

WILLIAMS, R. **Cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CAPÍTULO 7

ADAPTACIÓN DE LA PRENSA ESPECIALIZADA EN MÚSICA CLÁSICA A INTERNET

Data de submissão: 13/06/2021

Data de aceite: 29/06/2021

Esther Martín Sánchez-Ballesteros

Universidad San Pablo CEU (España)

esthermsb@hotmail.com

esther.martinsanchezballesteros@

colaborador.ceu.es

CV

RESUMEN: Esta investigación pretende aportar datos esclarecedores de cómo en España los suplementos culturales y las revistas especializadas han adaptado sus contenidos en música clásica con la llegada de Internet. Los resultados reflejan los cambios sufridos en las redacciones, la crisis del periodismo y la consecuente transformación de la información y los periodistas para sobrevivir y seguir informando sobre música clásica.

PALABRAS CLAVE: Periodismo especializado. Música clásica. Internet. Contenidos. Periodistas especializados.

ADAPTATION PROCESS OF CLASSICAL MUSIC PROCESS INTO INTERNET

ABSTRACT: This article discusses the way to communicate the contents of classical music in cultural supplements and classical music magazines. The aim is to investigate the

evolution and adaptation of this section from the last decade of the 20th Century to the first of the 21st. The results and the trend lines show a clear leaning towards the maladjustment in the newsrooms and journalists and its changes because of the Internet.

KEYWORDS: Classical music. Internet. Contents. Specialized journalist. Specialized journalism.

1 INTRODUCCIÓN

El origen de esta investigación está en la intención de constatar la situación en la que se encuentra la música clásica en el periodismo impreso durante el paso del siglo XX al XXI; una etapa decisiva para el periodismo en general y para el especializado en particular. El análisis pretende aportar datos esclarecedores al respecto del estudio de las diferentes prácticas que los diarios de referencia, a través de sus suplementos de cultura, han hecho de sus contenidos.

El alcance de la investigación abarca otros aspectos que se han dejado fuera del presente artículo, cuyo objetivo se ha focalizado en comprobar si el tratamiento periodístico de la música clásica en los suplementos culturales españoles de referencia se hace a

través de una variedad de géneros periodísticos adecuada a la propia realidad cultural de la que se informa. De esta manera, los datos que aquí se presentan son resultados independientes y esclarecedores respecto a los contenidos y su presentación en torno al periodismo especializado en música clásica.

2 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 HIPÓTESIS

Este estudio parte de la siguiente hipótesis: la evolución de la información especializada en música clásica publicada por las revistas especializadas en música clásica españoles hasta el año 2010 ha sufrido un deterioro cualitativo, hecho que se pretende demostrar a través del análisis de la sección de música clásica y su adaptación a internet de las revistas especializadas.

Según los resultados obtenidos, la tendencia más popular es crear un tipo de información generalista con una visión poco profunda en la que no son necesarios los periodistas especializados. En realidad, un texto periodístico sobre música clásica contiene los mismos elementos que el resto de disciplinas artísticas y requiere de idéntica profesionalidad para que resulte interesante; sin embargo, el lenguaje específico y la falta de variedad temática alejan y dificultan el escaso interés que existe por parte de las redacciones en esta sección. Ello deviene en que la información sobre música clásica ha empeorado cualitativamente y ha visto disminuido su espacio mediático en los últimos 20 años.

2.2 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Para demostrar la hipótesis anterior se plantea como objetivo principal el de explorar las diferentes tendencias de su uso y estilo, para lo que se han planteado los siguientes objetivos secundarios.

O1.1 Estudiar el reflejo en internet de la prensa impresa especializada en música.

O1.2 Estudiar las variables relacionadas directamente con la llegada del siglo XXI: recursos gráficos e infográficos, uno de los tecnicismos y géneros periodísticos más utilizados.

3 MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN: PERIODISMO ESPECIALIZADO

3.1 EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN ADECUADA

Delimitar el significado de periodismo especializado resulta complicado desde el momento en que los expertos no unifican sus propios criterios. Para llegar a un punto común es conveniente realizar una aproximación, que aquí se hará a través del concepto de Información Periodística Especializada de Fernández del Moral y Esteve

(1996: 100): “La IPE es aquella estructura informativa que penetra y analiza la realidad de una determinada área de la actualidad a través de las distintas especialidades del saber; profundiza en sus motivaciones; la coloca en un contexto amplio [...] y elabora un mensaje periodístico que acomode el código al nivel propio de la audiencia, atendiendo a sus intereses y necesidades”.

Tras la evolución de la comunicación durante el último siglo el periodismo necesitaba dar un paso más que su propia naturaleza demandaba desde el cambio de modelo y público: informar con rigor y profundidad de lo que verdaderamente acontecía en el entorno social y de lo que suponía para el conjunto de la ciudadanía, dejando en segundo plano, si fuera necesario, lo que las fuentes oficiales manifestaban. Esta práctica se bautizó con el nombre de periodismo especializado y desde el principio se caracterizó por la especialización metodológica que comportaba el hecho de elaborar la actualidad periodística desde rutinas de trabajo distintas a las que hasta ese momento se aplicaban en los medios de comunicación.

En esta línea de pensamiento, Francisco Esteve ofrece una definición en nuestra opinión acertada (1996: 53): “La especialización periodística surge como una exigencia de la propia audiencia, cada vez más sectorizada, y, por otra parte, como una necesidad de los propios medios para alcanzar una mayor calidad informativa y una mayor profundización de los contenidos”.

3.2 EL PERIODISMO ESPECIALIZADO EN MÚSICA CLÁSICA

El primer vestigio de una publicación musical propiamente dicha se sitúa en 1728 y viene de la mano del compositor alemán Georg Philipp Telemann. El maestro creó la gaceta quincenal *Der Getreue Musik-Meister (El amistoso maestro de música)* donde publicaba lecciones de música y sus composiciones por entregas. Un siglo después y en el mismo país la prensa especializada en música clásica volvió a cobrar fuerza con la gaceta del compositor Robert Schumann *Neue Zeitschrift für Musik (La nueva gaceta musical)*¹ y a partir de entonces las publicaciones de este estilo proliferaron; se trataba de crear un enlace entre el público y el acto estético, lo que devino en una figura fundamental en el periodismo cultural que, para la profesora Moya (1997: 165), es “la figura del crítico, quien personaliza el juicio artístico y hace de esta labor una profesión”.

En el XIX la información sobre música clásica se convirtió finalmente en una necesidad para los diarios. Las razones estuvieron motivadas porque (Moya, 1997: 163), “la gran producción de obras musicales y el aumento del público de diversas clases sociales

¹ Valera Cases toma como punto de partida de la prensa musical la gaceta de Schumann por considerarla una gaceta musical tal y como la concebiríamos hoy día.

que acceden previo pago de la entrada” situaron a la música clásica al alcance de todos gracias a una redistribución de la riqueza propiciada por el crecimiento demográfico y económico de este siglo.

3.3 ORIGEN DEL PERIODISMO MUSICAL EN ESPAÑA

En el siglo XIX, concretamente en 1819, se publicó la que se considera la primera crítica musical en España, en *El Diario de Barcelona*². Según el escritor Augusto Valera Cases (1985: 88) “esta consideración se debe a que el texto viene firmado por el autor y tiene una función crítica (no hay que olvidar que la verdadera crítica originaria se considera la publicada en la gaceta de Schumann en 1834)”. Pero en España, para el investigador y musicólogo Casares Rodicio (1985: 465), “la primera revista musical tal y como la conocemos hoy día aparece en Madrid en 1842 con el nombre de *Iberia Musical*”. Dirigida por Espín y Guillén, centraba su atención en la ópera y contaba con la sección “Crítica Musical”.

Aunque la actualidad y actividad musical distaba mucho de ser tan dinámica como en otros países de Europa, se desarrolló un mundo musical con su propia crítica, que en nuestro país contaba con una peculiaridad en la que coinciden Valera Cases³ y Fernández-Cid: puesto que la mayoría de las representaciones artísticas relacionadas con la música tenían lugar en Barcelona y Madrid, fue en estos lugares donde se desarrolló el periodismo musical español. Además, los gustos en España siempre estaban relacionados con la lírica y mientras que unos eran partidarios de la ópera italiana de Verdi, otros lo eran de la alemana de Wagner y los últimos de la zarzuela española.

Durante el siglo XIX las críticas estuvieron hechas por aficionados a la música o por críticos de teatro que también escribían sobre música. La revista *Cartas españolas* es, para Casares Rodicio (1995: 465), “la primera que publica de manera sistemática información sobre la actividad musical en torno a la Corte”. Por fin, a finales de siglo se aprecia una mejoría en la calidad de estos textos y aparecen expertos españoles muy cercanos al perfil europeo. Dos periódicos serían los encargados de publicar columnas y artículos sobre música clásica: *El Imparcial* y *La Época*. El crítico José Borrell (1945: 219) diferencia “dos etapas en la prensa musical de finales del siglo XIX en España”: en la primera, a partir de 1870, se estableció un nuevo período en la crítica musical en el que los expertos se decantaron por la ópera italiana y desdeñaron el resto de géneros, negándose a cubrirlos. Entre estos se encontraban José María Esperanza y Solá y Antonio Peña y

² El diario de Barcelona se publicó por primera vez en 1792 y abogaba por una ideología monárquica y liberal-conservadora que a la larga le hizo perder influencia. A partir de 1841 fue conocido con el sobrenombre de “El Brusi” porque pasó a manos de Antoni Brusi i Mirabent y de su familia.

³ En este sentido, Valera (1985: 23) afirma que “raramente un gran artista internacional va a provincias y son casi imposibles, por falta de infraestructura teatral, las grandes representaciones operísticas, o los grandes conciertos sinfónicos, fuera de las principales capitales del país”.

Goñi. La siguiente etapa comenzó en la década de 1890 debido al fervor que producía la música de Wagner, creando una tendencia contraria, los escritores eran musicólogos e investigadores o comentaristas de música, y estaban a favor de la ópera alemana y de los conciertos instrumentales. Félix Borrell y Manuel Manrique de Lara fueron los críticos más representativos del momento.

Finalmente, el paso del siglo XIX al XX viene acompañado de un nuevo tipo de crítico, influido por la moda francesa, que desdeña las músicas pasadas y venera las nuevas. Adolfo Salazar será la figura predominante al principio y dará paso a la etapa más fructífera de la prensa musical en nuestro país.

4 ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1 PERIODISTAS ESPAÑOLES DE REFERENCIA EN EL SIGLO XX

Una vez iniciado el camino, las publicaciones especializadas dedicadas a música clásica llegaron con tal fuerza que todos querían participar en ellas, y así fue hasta finales del siglo, o más exactamente hasta 2003, momento en el que el diario *El Mundo* prescindió de los servicios de Tomás Marco definitivamente.

El criterio seguido para elaborar esta selección de los nombres más representativos es la puesta en común de la opinión de críticos y profesionales de la música clásica consultados durante la investigación, que ejercieron su labor durante el siglo XX y que por lo tanto tuvieron un contacto, si no directo, sí muy cercano con el periodismo musical de ese periodo.

Llegados a este punto, podemos afirmar que las figuras más representativas del periodismo especializado en música clásica del siglo XX fueron Adolfo Salazar, Padre Federico Sopena, Antonio Fernández-Cid y Enrique Franco. Aunque se pueden echar en falta nombres como el del compositor catalán Xavier Montsalvage, es conveniente recordar que los expertos consultados coincidieron en los cuatro anteriores, que además se corresponden, por la época en la que desempeñan su trabajo y la manera de hacerlo, con la denominación de “crítico”. Pese a que el objetivo inicial es incluir la música clásica en el periodismo especializado y huir de la mera crítica, hubiera sido imposible trazar una evolución en el tiempo siguiendo dicho principio únicamente.

4.2 REVISTAS ESPECIALIZADAS EN MÚSICA CLÁSICA

España tiene una amplia y asentada tradición en el ámbito de las revistas especializadas, lo que en la mayoría de los casos no se corresponde con un gran número de tiradas. La peculiaridad de su naturaleza reside en que incitan a una reflexión sobre las diversas manifestaciones de la cultura a la vez que son las productoras de la historia de

diferentes disciplinas ya que recopilan la trayectoria cultural de un país y su sociedad. Las dedicadas a música clásica que se publicaban en 2010 eran:

- *RITMO*. Fundada en 1929 por Fernando Rodríguez del Río y con sede en Madrid, es la publicación española más antigua especializada en música clásica y la única galardonada con la *Medalla de Oro al Mérito en las Bellas Artes* por el Gobierno español.
- *Sqerzo*. Fundada en 1985 por Antonio Moral Rubio junto con un enorme equipo de especialistas en música clásica y con sede en Madrid. Desde sus orígenes la revista se propuso prestar la misma atención a la actualidad musical dentro y fuera de nuestro país, lo que la diferencia del resto.
- *Ópera Actual*. Fundada en 1991 con el apoyo del Círculo del Liceo y sede en Barcelona, es la única revista española especializada en el género lírico. Su finalidad es recoger la actividad operística que se desarrolla en los teatros, festivales y auditorios de España.
- *Melómano*. Fundada en 1996 y ubicada en Madrid, su principal objetivo es llegar a la mayor cantidad de público posible dentro del espectro musical español; por ello tiene como target el aficionado medio.

4.3 MEDIOS ONLINE EXCLUSIVAMENTE

Internet. Cabe mencionar las cabeceras publicadas en Internet, vigentes en 2010 y de origen español.

- *Mundoclasico.com* es un diario digital de música clásica que se edita en español. Fundado en 1998 por su actual director, el musicólogo Xoan María Carreira, es la web de referencia en España.
- *Codalarío.com* es una revista online que surgió en septiembre de 2009 y se configuró con el formato actual en 2012. Dirigida por Aurelio M. Seco, cuenta con una amplia plantilla de redactores y colaboradores.
- *Docenotas.com* fue una publicación muy popular en su formato impreso a finales de los años 90 (su primer número se publicó en 1996 y el último en 2008).
- *Clasica2.com* es el proyecto personal del musicólogo y divulgador Manuel López-Benito, que lleva en marcha desde el año 2010.

4.4 HÁBITOS DE CONSUMO DE LA MÚSICA CLÁSICA

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elabora periódicamente la “Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España” donde muestra los resultados obtenidos

de una muestra total de entre 12.000 y 16.000 personas de más de 14 años. En cuanto a los hábitos de consumo relacionados con la música clásica, los mayores índices de asistencia a conciertos de música clásica están entre 2002 y 2006 con un 8,4% del total de las personas que asistían a espectáculos. Una cifra considerable si se tiene en cuenta que durante la década de 1990 este índice estuvo en 6.8% y que a partir de 2006 volvió a bajar al 7,7% del 2010.

5 DELIMITACIÓN DEL UNIVERSO DE ESTUDIO

Con el fin de constatar que la evolución de la información especializada en música clásica hasta el año 2010 ha sufrido un deterioro cualitativo y esbozar las posibles causas, se ha realizado un análisis del proceso informativo centrado en tres elementos: las revistas especializadas en música clásica, el territorio español y el paso del siglo XX al XXI. A tenor de los resultados obtenidos, la tendencia más popular es crear un tipo de información generalista, que dota al texto de una visión poco profunda y que no necesita periodistas especializados para elaborarlo. Estas circunstancias han provocado que la información de música clásica haya empeorado cualitativamente y su espacio mediático haya disminuido, lo que en cierto modo corrobora el presagio de Adorno cuando, hace décadas, se refirió a “seres humanos inundados de música sin estar preparados se orientan conforme a la opinión pública” (2009: 337).

5.1 DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA

La comunicación musical, al igual que otras formas de comunicación “no formalizadas”, es un filón estratégico para observar la transformación cultural de las sociedades urbanas industriales. A tenor de lo cual afirma el compositor y director español Cristóbal Halffter (1982: 181) que “directores, cantantes, solistas y compositores españoles ejercen su actividad profesional con la más alta dignidad en todas las grandes manifestaciones musicales del globo; pero la incidencia que estos músicos tienen en nuestra vida cultural es prácticamente nula”.

5.2 DELIMITACIÓN CRONOLÓGICA

Con la intención de ofrecer una visión panorámica de la información periodística del final de siglo y el comienzo de otro y su evolución, los suplementos y revistas escogidos para la muestra nacieron a finales del siglo XX y se han publicado hasta el 31 de diciembre de 2010; la importancia de dicha selección se basa en la mayor difusión y alcance geográfico que puedan tener los artículos.

6 METODOLOGÍA

Con el fin de asegurar la fiabilidad y veracidad de los datos del estudio, propio de las Ciencias Sociales, se ha planteado una triangulación de métodos o “combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (Flick, 2004: 343), que en este caso han sido entrevistas en profundidad y análisis de contenido.

6.1 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Se han realizado entrevistas en profundidad con el fin de delimitar las variables sobre las que investigar en el análisis de contenido y elaborar un modelo canónico del que obtener los elementos que conformaban el tratamiento periodístico de la música clásica. Los once informantes clave seleccionados, “personas respetadas y conocedoras en su profesión” (Taylor y Bogdan, 1994: 61), ofrecieron una comprensión profunda del escenario y la información necesaria para hacerse un mapa conceptual del estado de la cuestión. Con este fin se escogieron periodistas especializados, gestores culturales y críticos relacionados con la música clásica a los que se les hicieron preguntas basadas en el método descriptivo para después, en palabras de Hernández Sampieri, Baptista y Fernández (2010: 234), “codificar el resultado de manera que se pudiera encontrar un patrón que luego daría lugar a una categoría de respuesta”.

TABLA 1: Informantes clave consultados

Informantes Clave	Cargo
Juan Ángel Vela del Campo	Periodista especializado en música clásica de <i>El País</i>
Joachim Pflieger	Ex asistente de Gérard Mortier en el Teatro Real
Álvaro Guibert	Periodista especializado en música clásica de <i>El Mundo</i> . Director de Contenidos en la Fundación Albéniz
Stefano Russomanno	Periodista especializado en música clásica de <i>ABC</i>
Benjamín G. Rosado	Redactor de la sección cultural de <i>El Mundo</i>
Gonzalo Alonso	Periodista especializado en música clásica en <i>La Razón y El Mundo</i>
Arturo Reverter	Periodista especializado en música clásica en <i>El Mundo</i>
Fernando Sans	Director de la revista <i>Ópera Actual</i>
Xoan María Carreira	Musicólogo y editor de la web de música clásica <i>Mundoclasico.com</i>
José Luís G ^o del Busto	Colaborador especializado de <i>ABC</i>
Alberto González Lapuente	Director de contenidos en la Fundación Maestro Guerrero y locutor de Radio Clásica de RNE

Fuente: Elaboración propia

6.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO

Una vez realizadas las entrevistas se obtuvo la información necesaria para categorizar el contenido, elaborar las plantillas de variables y proceder con el análisis de contenido. En este análisis se tuvieron en cuenta dos tipos de variables; cualitativas, que permitieron profundizar en el fondo del contenido y el tratamiento periodístico de la información, y cuantitativas, con las que se bosquejó la forma y la evolución del género periodístico.

7 RESULTADOS

Respecto al objetivo “O11: Estudiar el reflejo en internet de la prensa impresa especializada en música” se ha obtenido la siguiente comparativa.

7.1 REVISTAS ESPECIALIZADAS EN MÚSICA CLÁSICA Y SU ADAPTACIÓN ONLINE

- **RITMO**

Offline

A continuación, se muestra la portada de *RITMO* en un ejemplar de su primer número y otro de la actualidad, una dilatada carrera que a finales de 2013 celebró su 85 aniversario.

Figura 1



Portada núm. 1 de RITMO (Noviembre 1929)

Fundada en 1929 por Fernando Rodríguez del Río y con sede en Madrid, *RITMO* es la publicación española más antigua especializada en música clásica. Actualmente es dirigida por Fernando Rodríguez Polo y se publica mensualmente. Además, es la única revista de música clásica galardonada por el Gobierno español con la *Medalla de Oro al Mérito en las Bellas Artes*.

En sus páginas el lector encontrará información completa del movimiento musical nacional e internacional, entrevistas con los grandes divos del mundo de la música; crónicas, reportajes, críticas y noticias de los más destacados conciertos, ciclos y festivales. Las novedades sobre discos, libros o DVD son ampliamente recogidas con críticas, reseñas, cuadros de calidad y audiciones comparadas. El mundo de la ópera tiene una sección especial, de entre 10 y 15 páginas, con críticas y crónicas internacionales de los más importantes teatros.

Online

Figura 2

The screenshot shows the ForumClásico website interface. At the top, there is a header with the logo 'FORUMCLÁSICO' and 'música clásica'. To the right, there is a login form with fields for 'Nombre de usuario:' and 'Contraseña:', and an 'Entrar' button. Below the header, there is a navigation menu with buttons for 'ritmo "on line"', 'música directa', 'revista ritmo', and 'club'. The main content area is divided into several sections:

- Presentación:** A text block describing ForumClásico as an online space for classical music information and services, mentioning the 'Club' and supported browsers like Internet Explorer 8, Mozilla, Firefox, Chrome, Safari, and Opera.
- Secciones:** A list of website sections including 'Ritmo "On Line"', 'Música Viva', 'Novedades Discos', 'Cartelera de conciertos', 'País musical', 'Temporada 2013/2014', 'Las Grandes Óperas', 'Las Grandes Voces', 'Discos para la historia', 'Fonoteca básica', 'Música Online Ritmo', 'Con nombre propio', 'Turismo musical', and 'Buscador'. Below this is the 'Revista Ritmo' section with sub-items: 'En portada', 'Sumario', and 'Editorial'.
- Inicio:** A large banner for 'Música DIRECTA' and 'Blu-ray Disc' with the text 'la mejor calidad de imagen y sonido del más amplio catálogo en España'. Below the banner, there is a section titled 'Esta semana es noticia' with two articles:
 - Voces desde la Alhambra:** An article about the 63rd edition of the International Music and Dance Competition of Granada, featuring a collage of performers.
 - Concurso Internacional de Canto Montserrat Caballé 2014:** An article about the Auditorio de Zaragoza hosting the competition from September 7 to 13, featuring a portrait of Montserrat Caballé.

PORTADA REVISTA *RITMO* ONLINE publicada el 07-2013 en <https://www.forumclasico.es>

RITMO completa sus contenidos en papel con la publicación digital de los mismos en www.forumclasico.com. Su versión online pertenece a Polo Digital Multimedia S.L. y se dio de alta en el año 2009. En este medio la revista se caracteriza por lo siguiente:

- En cuanto a los **contenidos**, la redacción opta por insertarlos sin adaptación previa a las condiciones del nuevo medio (como la sección “En portada”), o por todo lo contrario, los edita especialmente para internet (como algunas de las “Críticas” a conciertos). Además, añade elementos propios del medio: blogs personales, que en este caso se dividen en función de la firma que los redacta.
- Difunde sus contenidos a través de dos redes sociales: Twitter y Facebook.
- En la imagen 18 se aprecia claramente la estética, muy diferenciada de la revista en cuanto a colores e imágenes utilizados. En este aspecto no coincide con la revista impresa.

- **Squerzo**

Offline

Figura 3



Scherzo OFFLINE publicada el 01-2013

Fundada en 1985 por Antonio Moral Rubio junto con un enorme equipo de especialistas en música clásica (Gerardo Queipo de Llano, Javier Alfaya, Arturo Reverter, Domingo del Campo, Manuel García Franco, Santiago Martín Bermúdez, Agustín Muñoz Jiménez, Enrique Pérez Adrian) y con sede en Madrid, actualmente es dirigida por Luís Suñén. La revista se propuso, desde sus orígenes, prestar igual atención a la actualidad musical dentro y fuera de nuestro país, característica que la diferencia del resto, más atentas al mercado español e incluye comentarios de jazz entre sus páginas. En el momento actual es una publicación que está presente en el panorama internacional no sólo mediante su difusión en las librerías especializadas de Europa y de América sino en acontecimientos de gran relevancia como el *Cannes Classical Award* (importante premio fonográfico a nivel mundial).

A la vez que su actividad periodística, *Scherzo* desarrolla una intensa actividad informativa en el ámbito educativo y como organizadora de conciertos, con ciclos como el de “Grandes Intérpretes”, que ha conseguido un récord absoluto de público en el Auditorio Nacional de Madrid.

Online

Figura 4

Scherzo ONLINE publicada el 01-2013 en <http://www.scherzo.es/>

Su versión online conserva el mismo nombre que la impresa, www.scherzo.com, y se hizo pública el año 1999. En este caso se aprecia un esfuerzo por adaptarla convenientemente al nuevo medio:

- En cuanto a los **contenidos**, lleva a cabo la misma práctica que la revista anterior: repite algunos textos de la publicación impresa y otros los edita originalmente para internet, además, añade nuevas secciones para completar los contenidos entre las que se encuentran “Bitácoras”, donde se concentran las opiniones de los críticos a modo de blogueros y “Noticias”, con actualidad que el medio le permite renovar diariamente.
- Además de publicarlos en la web, los contenidos se difunden por las redes sociales Twitter y Facebook.
- En lo que se refiere a la **imagen**, conserva la ya conocida en la revista, aunque con matices diferenciadores que dotan de mayor dinamismo y actualidad a la versión web. Las pestañas en la parte superior corresponderían a este intento, a la que pertenecen una hemeroteca con todos sus números publicados para que el lector pueda descargárselos o la constante información sobre la Fundación Scherzo con acceso a la venta de entradas a conciertos que ellos mismos programan.

- **Ópera Actual**

Offline

Figura 5



ÓPERA ACTUAL OFFLINE publicada el 07-2013

Fundada en 1991 con el apoyo del Círculo del Liceo, es la única revista española especializada en el género lírico. Tiene su sede en Barcelona y actualmente es dirigida por Fernando Sans. Su finalidad es recoger la actividad operística que se desarrolla en los teatros, festivales y auditorios de España, así como la de nuestros cantantes, formaciones orquestales, directores, concursos de canto, etc.

Para ocupar un puesto en el mercado nacional al que el resto de revistas internacionales no pueden acceder tan fácilmente. En este sentido, *Ópera Actual* es la única de su género en nuestro país y se presenta como una de las grandes valedoras del *Bel Canto* en todos los teatros nacionales.

Online

Figura 6

The screenshot displays the website's layout. At the top, a red banner features the text 'ÓPERA EN EXCLUSIVA DESDE NUEVA YORK' alongside 'The Met ropolitan Opera HD LIVE' and 'YELMO CINES'. Below this, a navigation bar includes 'www.operactual.com', 'ÓPERA ACTUAL', and 'ÓPERA EN CINES'. The main content area is dominated by 'EL NUEVO DISCO DE JUAN DIEGO FLÓREZ' with a 'DECCA' logo. To the right, a sidebar contains 'PREMIOS ÓPERA ACTUAL' with a list of categories (ENLACES, Cantantes, Compositores, etc.), a search bar, and a 'desarrollado por Operabase' logo. The bottom left section, titled 'Lea ÓPERA ACTUAL digital', provides details about the magazine's frequency and subscription rates. A social media section shows tweets from @OperaActual, including one about a DVD release and another about a concert. At the bottom, logos for 'MONTserrat CABALLÉ CONCURSO' and '53 SMRC 2014' are visible.

ÓPERA ACTUAL ONLINE publicada el 04-2014 en <http://www.operactual.com/>

En este caso, la versión online lleva el mismo nombre que la impresa, www.operactual.com, y se publicó por primera vez en el año 2009. La adaptación de un medio al otro se caracteriza por lo siguiente:

- Al igual que mantiene la nomenclatura, los textos también son iguales que el formato impreso. La novedad que aporta en este sentido es que algunos

contenidos se han adaptado a las posibilidades del formato, ofreciendo vídeos y grabaciones relacionadas con la información.

- Difunde sus contenidos a través de la red social Facebook y Twitter.
 - La **imagen** es diferente pues el colorido y los titulares son los encargados de llamar la atención. También es fundamental en su versión digital las publicaciones de su sello discográfico *Decca* y las consiguientes reseñas de los mismos.
 - En general, resulta muy atractiva y de fácil navegación.
- **Melómano**

Offline

Figura 7



MELÓMANO OFFLINE publicada el 01-2013

Fundada en 1996 y con sede en Madrid, desde su origen está dirigida por Alfonso Carraté y pertenece al grupo Orfeo Ediciones. La publicación tiene como principal objetivo llegar a la mayor cantidad de público posible dentro del espectro musical en España y por ello tiene como target el aficionado medio, si bien también pueden disfrutar de su lectura estudiantes y profesionales de la música.

Ofrece información sobre la actualidad musical nacional, comentarios sobre lanzamientos discográficos, secciones de carácter pedagógico, entrevistas, artículos de fondo y de opinión, firmados los principales especialistas en las diferentes materias.

Online

Figura 8



MELÓMANO ONLINE publicada el 12-2013 en <http://orfoed.com/melomano/>

La publicación de esta revista en el medio digital refleja varias diferencias con la impresa en papel:

- Como se observa en el ejemplo 11, la portada de *Melómano* no guarda semejanza con la **versión online** a excepción del nombre, que mantiene el formato idéntico; de hecho, el dominio es diferente en los dos medios y puesto que pertenece a la editorial Orfoed, en internet se presenta como una de sus publicaciones: www.orfoed.com/melomano.

- En cuanto a los **contenidos**, hay que tener presente el objetivo que hemos comentado anteriormente (llegar a un mayor número de lectores) porque en este sentido la publicación digital completa la información de la revista con contenidos llamados a despertar el interés general, como los que aparecen en la sección “curiosidades” y “guía práctica”.
- También hacia este objetivo van orientadas la variedad de redes sociales que utilizan: Twitter, Facebook, Google, LinkedIn y Gmail. Sin embargo, no se han encontrado otras adaptaciones al medio como puedan ser la presencia de blogueros o el apoyo de vídeos para completar la información.

7.1 Revistas especializadas en música clásica nativas digitales

En este capítulo hemos seleccionado las cabeceras dedicadas a la música que se han publicado únicamente en internet y son de origen español.

- *Mundoclásico* (www.mundoclasico.com)

Figura 9

Mundoclásico.com

Para continuar te necesitamos.
Envía "Ayuda" al 28003
Coste del mensaje 1,20 € donación íntegra para la asociación "Ayúdale a Caminar"

PORTADA | ARTÍCULOS | CRÍTICA | NOTICIAS | CONVOCATORIAS | AUTORES | Palabra... | Buscar | Facebook | Twitter | RSS

PORTADAS ANTERIORES

Domingo, 13 de abril de 2014

ÓPERA Y TEATRO MUSICAL
La noche de las Toscas
Finalmente llegó la noche de los International Opera Awards, tan anticipada como la de los Oscars en el mundo operístico, aunque en un lugar de encuentro de tiempo mas inestable que Los Angeles y sin público aglutinándose para ver entrar celebridades. No hubo que luchar entre fanáticos para acceder al gran salón del Grosvenor House Hotel frente al...

OPINIÓN
Reforma de la Propiedad Intelectual en España
1 comentario

CONVOCATORIAS
El holandés errante en La Plata (AR)
1 comentario

NOTICIAS
La Filarmónica de Viena recibe el Premio Nilsson

ARGENTINA
El delirio del poder
2 comentarios
Teatro Colón. Detlev Gianert: Calígula, ópera en cuatro actos. Libro de Hans-Ulrich Treichel, basado en el homónimo drama de Albert Camus. Estreno americano. Benedict Andrews, dirección escénica. Ralph Myers, escenografía. Alice Babidge, vestuario. Jon Clark, iluminación. Producción escénica de la English National Opera (ENO). Peter Coleman-Whright...

EURO CLASSICAL Online Festival 2014
21 Febrero - 8 Marzo
en Classicalplanet.com/LIVE

ARTES PLÁSTICAS
La felicidad en el arte, expresionismo y abstracción
En el centenario del comienzo de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) muchos museos y centros de arte de Europa dedican durante estos meses exposiciones a artistas que sucumbieron en aquella conflagración o que sobrevivieron, pero que en ambos casos dejaron su impronta en la historia de la plástica universal. Esta es la historia del pintor Herman...

MUSICOLOGÍA
Cambio de fechas en 'La mirada complacida ...'
3 comentarios
Volvemos a publicar la información relativa al curso 'La mirada complacida y la mirada inquieta sobre la música española del siglo XX' debido a que se han producido algunos cambios en las fechas y contenidos del mismo. El curso se celebrará del 23 de abril al 5 de mayo de 2014 en el Centro Asociado de A Coruña de la UNED (Universidad de Enseñanza ...

NOTICIAS
Concurso coral en homenaje a Tavener
Por primera vez se celebra en Londres el London International A Cappella Choir Competition, con el que los Tallis Scholars quieren rendir un tributo a John Tavener. El concurso tendrá lugar entre el 21 y el 26 de abril en la iglesia de St John's, sita en Smith Square, Londres. Entre los participantes se encuentran coros de Estonia, España (Coro "El...

Festival KLEM - KURAI 2012 Jaldia

365 MUSICAL TWEETS

Mundoclasico.com publicada el 04-2014 en www.mundoclasico.com

Diario digital de música clásica que se edita en español. Fundado en 1998 por su actual director, Xoan María Carreira⁴, es la web de referencia en España.

Sus características diferenciadoras son:

- Incluye una gran variedad de **contenidos**, exclusivamente musicales o relacionados con otros aspectos de la materia (actualidad, críticas y reseñas, discos del día, noticias, convocatorias, artículos, críticas de conciertos y discos, libros y partituras, suscripción y otros servicios).
- Cuida especialmente la calidad de sus textos. De hecho, la escasa presencia de **imágenes** frente a la abundancia de textos lo hace más cercano a la versión impresa que a una página web.
- La única concesión que comparte con el formato online de cualquier tipo de publicación digital es la presencia de las redes sociales, donde mantiene una gran actividad en Facebook y Twitter.
- No incluye vídeos ni materiales interactivos tan propios del medio.
- *Codalarío (www.codalarío.com)*

Figura 10

Codalarío.com publicado el 04-2014 en www.codalarío.com

Codalarío es una revista online que surgió en septiembre de 2009 y se configuró con el formato actual en 2012. Dirigida por Aurelio M. Seco, cuenta con una amplia plantilla de redactores y colaboradores.

⁴ Xoan María Carreira (1954) es un musicólogo dedicado a la crítica musical. Actualmente participa en congresos internacionales de musicología y dirige y edita Mundoclasico.com

Se caracteriza por:

- La división del **contenido** en secciones muy similares a las de una revista especializada en música clásica: crítica, noticias, opinión, entrevistas, grabaciones, libros y premios.
- Contempla otras disciplinas artísticas en los contenidos (ballet).
- Abarca información de ámbito nacional e internacional.
- La **imagen** es un aspecto que se cuida especialmente. La web está llena de fotografías y secciones que llaman la atención del lector.
- Las redes sociales son una herramienta muy importante de las publicaciones online con la que cuenta esta revista a través de Facebook y Twitter.
- Cuenta con un canal propio de música en Spotify, lo que le confiere una imagen muy actual.
- *Doce notas* (www.docenotas.com)

Figura 11

The screenshot shows the homepage of *Doce notas* in April 2014. At the top, there are banners for Yamaha trumpets and Xeno Series drums. Below is the site's logo and navigation menu. The main content area includes a featured article 'Las creativas noches de Wagner' with a photo of a singer. Other sections include 'educación' with a course at the Príncipe Felipe Auditorium, 'comúsica' for children, and 'Agenda' for April 2014. There are also several advertisements for music schools and courses.

docenotas.com publicada el 04-2014 en www.docenotas.com

Doce notas fue una publicación muy popular en su formato impreso a finales de los años 90 (su primer número se publicó en 1996 y el último en 2008, cuando había cambiado el nombre por *Doce notas preliminares*).

Desde entonces la revista se edita únicamente en formato digital, conservando la imagen y el espíritu de lo que se había iniciado en papel, que incluía un doble propósito: la

información sobre música clásica y sobre educación musical (esta última conformada por secciones de cursos, becas y concursos).

- En cuanto a los **contenidos**, informan en su mayoría sobre temas relacionados con la educación, aunque también se interesa por la programación nacional. En las redes sociales se difunden por Facebook y Twitter.
- La web tiene un fuerte componente **visual** que le confiere un carácter dinámico y actual.
- Clásica2 (www.clasica2.com)

Figura 12

Clásica2 Revista de Ópera y Música Clásica

Buscar... >

CLÁSICA ▾ PODCASTS ▾ CURSOS ▾ VIAJES ▾ AGENDA ▾

Clásica

Alejandra Díaz y Andrea González: Recital de violonchelo y piano

Fecha de publicación: 02 de abril de 2014



El próximo martes 22 de abril, la violonchelista **Alejandra Díaz** y la pianista **Andrea González Pérez**, ofrecerán un interesante recital en el Paraninfo de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que interpretarán obras de Robert Schumann, Sergei Prokofiev y Astor Piazzolla. El evento comenzará a las 20:00 horas. A continuación publicamos el Programa del recital y las notas al mismo.

Etiquetas: Alejandra Díaz Andrea González Pérez Astor Piazzolla Recital de violonchelo y piano Robert Schumann Sergei Prokofiev

[LEER MÁS](#)

MÚSICA EN FNAC.ES

TODA LA MÚSICA Y CULTURA, LA ENCONTRARÁS EN FNAC.ES

¿Quieres anunciarte en Clasicaz2?

Si quieres anunciar un concierto, un disco, un libro o una simple nota en Clásica2, envíanos un correo a: mlopezbenito@clasica2.com

Boletín de Clasicaz2

Clasica2com publicado el 04-2014 en www.clasica2.com

De nuevo estamos ante un proyecto personal, en este caso el de Manuel López-Benito⁵, que lleva en marcha desde el año 2010. De todos las webs que hemos mencionado esta es la que más se atiene a los cánones propios del medio:

- Los **contenidos** se estructuran en textos más cortos y propios de internet.
- Se difunden a través de Facebook y Twitter pero cuenta con una novedad: un canal propio de youtube en el que están creando una biblioteca con música y vídeos.

⁵ Manuel López-Benito es musicólogo y divulgador especializado en música clásica. Su actividad se localiza en la provincia de Galicia, donde imparte cursos y presenta diversos festivales.

- Hay un equilibrio entre el espacio que ocupan los textos y el que ocupa la **imagen**.
- Beckmesser (www.beckmesser.com)

Figura 13

Beckmesser.com publicada el 04-2014 en www.beckmesser.com

Concebido como una web, en realidad es el blog de uno de los críticos más reconocidos de música clásica en España, Gonzalo Alonso⁶. Este blog se publicó por primera vez en 1999 y el nombre que le sirve de alias corresponde a un personaje de la ópera de Richard Wagner, *El anillo de los nibelungos*.

Dado su carácter individual, los contenidos se han dividido en secciones muy personales que responden únicamente al interés del propio autor (como la titulada “Cosas de Beckmesser” o “Recomendación”): publicar y difundir sus propias opiniones sin presiones ajenas. Por esta razón, se asemeja más a un blog que a la página de una revista especializada en cultura.

7.2 TRANSFORMACIÓN DE VARIABLES CUALITATIVAS A SU LLEGADA AL SIGLO XXI

Respecto al objetivo O1.2 “Estudiar las variables relacionadas directamente con la llegada del siglo XXI: recursos gráficos e infográficos, uno de los tecnicismos y géneros periodísticos más utilizados”.

⁶ Gonzalo Alonso escribe sobre música clásica desde la década de 1980. Ha colaborado con *El País*, *El Mundo*, *La Razón* y *ABC*. También ha presentado programas de música clásica en la cadena de televisión *TVE 2* y en la emisora *Sinfo Radio*.

A continuación se muestran los resultados y conclusiones obtenidos respecto a las variables mencionadas, todos ellos indicadores de la adaptación de la prensa especializada en música clásica al nuevo siglo.

- Infografía:

El uso de estos recursos, cuya misión es captar la atención del lector y dar mayor visibilidad al texto, se encuentra presente en el 85,6% de los suplementos analizados, lo que la convierte en la variable que ha sufrido el mayor incremento de todo el estudio. Dicho incremento se produce a partir del año 2000, cuando aparece en el 96%, casi la totalidad de los ejemplares.

Tabla 3: Uso de los recursos gráficos e infográficos

SUPLEMENTO	PRESENCIA EN %
<i>Babelia</i>	66%
<i>ABC Cultural</i>	97%
<i>El Cultural</i>	99%

- Tecnicismos:

El uso de tecnicismos disminuye cuantitativamente en todos los suplementos, que comenzaron utilizándolo en el 75% de los suplementos hasta el año 2000, momento en el que las cifras descienden hasta llegar al 16% del año 2010. Recordemos que entre 1991 y 1998 el periodismo se sigue nutriendo de las grandes figuras de los críticos, sacralizados hasta los inicios de la siguiente década.

Tabla 4: Uso de los Tecnicismos

SUPLEMENTO	PRESENCIA EN %
<i>Babelia</i>	52%
<i>ABC Cultural</i>	40%
<i>El Cultural</i>	36%

- Principales géneros periodísticos

Estos resultados evidencian la evolución de los géneros en busca del modelo más adecuado de periodismo especializado en música clásica, que presenta mayoritariamente a través de los géneros interpretativos, seguidos por los de opinión. A pesar de que en este tipo de publicación están representados todos los estilos periodísticos, la principal función que ejerce el formato es la de ofrecer una visión ecléctica del profesional especializado en música clásica. Si continuamos por este orden de popularidad, los cinco primeros son los que aparecen reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 5: Géneros periodísticos más frecuentes en la música clásica

GÉNERO PERIODÍSTICO	ESTILO PERIODÍSTICO	PRESENCIA EN %
Reseña	Interpretativo	68%
Entrevista	Interpretativo	48%
Artículo de opinión	Opinión	46%
Columna	Opinión	46%
Información	Informativo	45%

8 CONCLUSIONES

- Respecto a los recursos gráficos e infográficos, ya hemos adelantado que durante la primera década del siglo XXI la variable más relevante es la infografía, cualidad impuesta por la llegada de internet como medio de comunicación. Los datos obtenidos del análisis de los suplementos culturales indican que *El Cultural de El Mundo* es el que más veces lo incluye, el 99%, y el suplemento de *El País* el que menos, con un 65%. Esta tendencia al cuidado de la imagen a lo largo de la historia de los suplementos culturales y las revistas es inherente a la idiosincrasia de la propia publicación.

- En lo que se refiere al uso de tecnicismos, según las cifras que hemos analizado, los redactores de música clásica aprovechan la fractura temporal que supone el cambio de siglo para concebir la comprensión del texto como un elemento primordial. Durante la última década del siglo XX observamos que los tres suplementos analizados utilizan el tecnicismo en más de la mitad de la muestra total, pero esto cambia al llegar al XXI y el índice de usabilidad se sitúa en el 32% para la (recordemos que en esta ocasión, un descenso del uso de los tecnicismos favorece la legibilidad del texto y por eso el resultado es considerado favorable). los resultados indican que su presencia disminuyen cuantitativamente tanto en *ABC Cultural* como en *El Cultural*, redacciones que pretende adoptar una línea de actuación cuyo objetivo es un lenguaje más ágil y comprensible. El caso de *Babelia* es diferente, ya que aumenta visiblemente el de tecnicismos hasta utilizarlo en el 52% de sus artículos, frente al escaso 40% de los dos anteriores.

- La aparición de nuevos soportes y la transformación del modelo de comunicación tradicional han incidido en la prensa escrita de manera directa, propiciando una búsqueda de la fórmula idónea para la supervivencia de este tipo de publicaciones. En términos generales, la prensa escrita especializada en música clásica utiliza los géneros interpretativos en mayor número de ocasiones; lo realmente llamativo de este hecho es la tendencia al crecimiento de estos géneros interpretativos, ya que los contenidos que

se presentan siguiendo el estilo informativo y de opinión muestran la tendencia contraria: al entrar en el nuevo siglo disminuyen su presencia paulatinamente. Estos resultados son propios de la coyuntura que vive el periodismo en la actualidad y coinciden plenamente con las investigaciones de los expertos, cuando afirman que vivimos un cambio de paradigma: la clasificación convencional de los géneros está obsoleta y ahora “se cuestionan o se niegan principios como la objetividad, la separación entre información y opinión y la clásica teoría de los géneros basada en tales principios” (Herrero, 2004: 181).

- De entre todos los géneros interpretativos la reseña es el más popular. La variedad de tamaños que permite, además del interés que provocan los nuevos materiales publicados, ya sean discos o libros, han ayudado a obtener dichos resultados.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Theodor. W. *Disonancias. Introducción a la Sociología de la Música*. Madrid: Akal, 2009; 443 p.

ARMAÑANZAS, Emy. “La crítica de las artes en los suplementos culturales”. En: *Espéculo. Revista de estudios culturales*, 2009. Madrid: Universidad Complutense, pp. 1-18.

BARDIN, Laurence. *El análisis de contenido*. Madrid: Akal, 1996; 192p.

BLANCO, Elena. “Emisores de mensajes informativos. Características, tipología y comportamiento de las fuentes especializadas”. En: *Periodismo especializado*. Madrid: Ariel Comunicación, 2004; pp. 99-121.

BERGANZA, María Rosa. *Periodismo Especializado*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2005; 184 p.

BORRELL VIDAL, José. *Sesenta años de música (1876-1936)*. Madrid: Dossat, 1945; 174p.

CARREDANO, Consuelo. “Adolfo Salazar en España. Primeras incursiones en la crítica musical: la Revista Musical Hispano-Americana (1914-1918)”. En: *Revista Anales del Instituto de Investigaciones Científicas*, 2004, pp. 119-144.

CASARES RODICIO, Emilio. “La crítica musical en el XIX español. Panorama general”. En: *La música española en el Siglo XIX*. Gijón: Universidad de Oviedo, 2005; pp. 465-497.

FERNÁNDEZ DEL MORAL, Javier y ESTÉVEZ RAMÍREZ, Francisco. *Fundamentos de la información periodística especializada*. Madrid: Síntesis, 1996; pp. 200.

FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. A Coruña: Morata, 2012; pp. 324.

GONZÁLEZ, Y. y PÉREZ, M: “Fuentes periodísticas y discurso histórico”, En: *Revista Ciencias Sociales*, vol. 47, 1990; pp.15-25. Disponible en: <http://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/47/gonzalez.pdf>

HALFFTER, Cristóbal. “El español y la música clásica”. En: *Anuario El País*, 1982; p. 181.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mac Graw Hill.

HERRERO, Carmen: "Géneros para la divulgación periodística", En: *Periodismo especializado*. Madrid: Ariel Comunicación, 2004; pp. 171-194.

MACIÁ, Juan. *La comunicación regional y local*. Madrid: Ciencia 3, 1993; pp. 300.

MOYA MARTÍNEZ, M. del Valle. "Aproximación a la crítica musical madrileña del último tercio del siglo XIX". En: *Ensayos 30(10)*, 1997; p. 163-171.

MARTÍNEZ ALBERTOS, José Luís: *Curso general de redacción periodística: lenguaje estilos y géneros periodísticos en prensa, radio, TV y cine*. Madrid: Paraninfo-Thomson Learning, 2001; pp. 593.

NÚÑEZ LADÉVEZE, Luís. *Introducción al periodismo escrito*. Barcelona: Ariel Comunicación, 1995; pp. 205.

RODRÍGUEZ PASTORIZA, Francisco. *Periodismo Cultural*. Madrid: Síntesis, 2006; pp. 240.

VALERA, Augusto: *Cruz y drama de la música*. Madrid: Alpuerto, 1985; pp. 147.

WIMMER, Roger. y DOMINICK, Joseph *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1996; pp. 506.

CAPÍTULO 8

LUZ, CÂMERA, TRADUÇÃO: OS PROCESSOS TRADUTÓRIOS NA LEGENDAGEM E NA DUBLAGEM DE UM FILME ANIMADO EXIBIDO NO BRASIL

Data de submissão: 20/06/2021

Data de aceite: 05/07/2021

Ana Vitória Silva dos Santos

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/1926415543470139>

Silvia Malena Modesto Monteiro

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/5669204383660789>

RESUMO: No que diz respeito ao mundo do cinema, observamos que os filmes assistidos pelos brasileiros são, em sua maioria, dublados, em específico os desenhos animados dos canais de televisão abertos e fechados. Com o passar do tempo, entramos em contato com filmes e séries legendados, em que ouvimos o idioma de origem da produção cinematográfica e vemos as legendas exibindo os códigos necessários à compreensão em português. Ambos os contatos se dão a partir de processos tradutórios audiovisuais, os quais englobam a legendagem e a dublagem, muito utilizados no Brasil. Considerando as questões apresentadas, este trabalho se propõe a analisar o uso das estratégias

de domesticação e estrangeirização desenvolvidas por Venuti (1995) e os estudos descritivos desenvolvidos por Toury (1995) encontradas nas traduções da legendagem e da dublagem do filme de animação “O Segredo dos Animais” (2006), versão aqui utilizada disponível na *Netflix*. Como resultado, obtivemos que a domesticação se fez presente com maior frequência nos trechos da dublagem, bem como a estrangeirização apresentou-se com maior frequência nos trechos de legendagem do filme.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Legendagem. Dublagem.

LIGHT, CAMERA, TRANSLATION: THE TRANSLATION PROCESSES IN SUBTITLING AND DUBBING OF AN ANIMATED MOVIE DISPLAYED IN BRAZIL

ABSTRACT: With regard to the world of cinema, we observe that the films watched by Brazilians are, for the most part, dubbed, in particular cartoons on open and closed television channels. Over time, we come into contact with subtitled films and series, in which we hear the original language of film production and see the subtitles displaying the codes necessary to understand Portuguese. Both contacts take place through audiovisual translation processes, which include subtitling and dubbing, which are widely used in Brazil. Considering the issues presented, this work aims to analyze the use of domestication

and foreignization strategies developed by Venuti (1995) and the descriptive studies developed by Toury (1995) found in the translations of the subtitling and dubbing of the animated film “O Segredo dos Animais” (2006), version used here available on Netflix. As a result, we found that domestication was more frequent in the dubbing excerpts, as well as foreignization was more frequent in the film’s subtitling excerpts.

KEYWORDS: Translation. Subtitling. Dubbing.

1 INTRODUÇÃO

Conforme o crescimento do mercado cinematográfico, juntamente com a evolução da globalização, a indústria de consumo e de repasse do material fílmico se viu necessitando de procedimentos que tornassem acessíveis os filmes e as séries estrangeiros para o público nos países de destino. Os anos se passaram, os materiais fílmicos foram sendo produzidos e consumidos, até que surgiram os primeiros estudos sobre Tradução Audiovisual (TAV) e, nesse segmento, se enquadraram como ramificações desses estudos a legendagem e a dublagem (GAMBIER, 2012). A legendagem é uma atividade tradutória que consiste em fazer a tradução escrita de um texto oral e que se apresenta em linhas, normalmente, na parte inferior da tela, durante a reprodução do vídeo, de forma que seja possível o acompanhamento do que está sendo visto sem prejuízo. Já a dublagem é a atividade tradutória que traduz e adapta as falas dos atores na língua de origem, retirando o áudio original e o substituindo por vozes de dubladores na língua de chegada, de forma tal a fazer com que as vozes da dublagem se encaixem no movimento labial daqueles.

De um ponto de vista técnico, na legendagem as traduções são realizadas de forma que as legendas respeitem o tempo de fala na tela, bem como se encaixem na quantidade de caracteres disponíveis por tempo de fala e na linha da legenda. Na dublagem, as traduções são realizadas de forma que a tradução escrita, interpretada por atores dubladores, se encaixe no movimento labial do personagem a ser dublado. De acordo com a experiência de diversos profissionais da área, um dos maiores desafios da dublagem e da legendagem interlinguísticas (entre línguas diferentes) é traduzir ou adaptar palavras, tais como expressões idiomáticas, ditados populares, piadas com referências do país de origem etc.

De forma geral, os consumidores das traduções, ou seja, os telespectadores desses materiais fílmicos, exigem que haja “fidelidade” nos textos na língua de chegada, mesmo que as expressões, principalmente as idiomáticas, da língua de partida não façam sentido culturalmente no país do público-alvo. Para essa questão citamos Arrojo (1986: 42): “Se pensamos a tradução como um processo de recriação ou transformação, como podemos falar em fidelidade? Como poderemos avaliar a qualidade de uma tradução?”

O objetivo deste trabalho consiste em observar e analisar o uso das estratégias de domesticação e estrangeirização (VENUTI, 1995) nas traduções de expressões idiomáticas, piadas e textos de humor na legendagem e na dublagem do filme de animação “O Segredo dos Animais” (2006). A fim de analisar de que forma se dão esses processos tradutórios e seus porquês, utilizamos passagens do referido filme em suas versões dublada e legendada, disponíveis na *Netflix*. Essa pesquisa tem o objetivo de contribuir com os estudos atuais da tradução e, mais especificamente, com os estudos sobre a legendagem e a dublagem e todos os parâmetros que envolvem as traduções com essa finalidade. Os conceitos de domesticação e estrangeirização serão explicados a seguir.

2 OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Segundo Baker (1998), a tradução se consolidou como área de estudo nos anos 1990, sendo vista como a disciplina da década. Ainda segundo esta autora, a tradução é considerada um sistema complexo de obstáculos linguísticos e não linguísticos, o que exige dos tradutores a habilidade de compreensão sobre o que o autor-fonte quis dizer em sua própria língua. Ou seja, o mais difícil seria “desconstruir” o que vem de origem e “reconstruir” na língua de chegada, da maneira mais adequada.

Dentro dos Estudos da Tradução, é importante ressaltar a importância dos estudos descritivos da tradução, tendo Gideon Toury (1995) como um de seus principais representantes.

Para Toury (op. cit.), o tradutor deve buscar dar maior enfoque ao sistema-alvo durante o processo tradutório. Dentro da teoria desenvolvida por ele está o conceito de ‘norma’. Segundo o autor, normas são categorias que caracterizam os padrões de comportamento do tradutor durante o processo tradutório. Elas podem ser preliminares (escolha dos autores e textos a serem traduzidos); iniciais (decisões do tradutor sobre deixar seu texto mais próximo da cultura de partida ou de chegada); operacionais (escolhas do tradutor – acréscimos, omissões, escolhas estilísticas etc.).

Aliado aos conceitos de Toury (1995), no mesmo ano, Venuti define os conceitos de domesticação e estrangeirização, que podem ser usados, como na presente pesquisa, para analisar os atos e as escolhas tradutórias do tradutor diante de questões que podem vir a interferir em suas traduções. Segundo Venuti (1995), a domesticação ocorre quando o tradutor decide valorizar a cultura-alvo em detrimento da cultura do texto-fonte, ou seja, a tradução se baseia em encontrar ou produzir um elemento que seja mais próximo da cultura-alvo do que o que está escrito no texto-fonte. O mesmo autor descreve estrangeirização como sendo o processo inverso, em que o tradutor designa

maior importância aos elementos da cultura-fonte, mantendo-os no texto-alvo (ou deixa a palavra ou expressão como no idioma de partida, sem tradução) mesmo que cause estranheza ao público-alvo.

Ainda no que diz respeito à tradução, aceções sobre as questões de “fidelidade” permeiam os estudos dessa área desde o seu início. Atualmente, o tradutor não é mais “culpado” de suas escolhas durante o processo tradutório visto que, hoje, o papel do tradutor e sua visibilidade como autor do texto de chegada, no meio acadêmico, são levados em consideração quando algum produto traduzido é analisado.

3 TRADUÇÃO AUDIOVISUAL

Segundo Almeida (2007), a Tradução Audiovisual pode ser definida como o conjunto de práticas que envolvem principalmente a tradução oral (dublagem) e a escrita (legendagem) de séries de televisão, filmes, entre outros. Segundo Carvalho (2005), essas duas modalidades dividem quase a totalidade da tradução de produtos audiovisuais veiculados no Brasil. Como âmbito de estudo, a Tradução Audiovisual abrange, entre outras coisas, a necessidade de estudar e entender melhor como se dão os processos da legendagem e da dublagem consumidas no mundo e propõe-se a esclarecer as diferentes maneiras de se traduzir, para televisão e para o cinema, produções de diversos países, colaborando assim com a popularização e a socialização do acesso ao entretenimento.

3.1 DUBLAGEM E LEGENDAGEM

A dublagem é uma forma de Tradução Audiovisual muito popular no Brasil, principalmente em se tratando de desenhos animados (Ramalho, 2007). A marca da dublagem no Brasil leva o nome de estúdios como Herbert Richers, Wan Mächer, Álamo, VTI Rio, Cinevídeo e muitos outros, que se consolidaram como as empresas responsáveis pela dublagem brasileira dos materiais fílmicos que chegavam (e chegam) ao país, principalmente depois do surgimento do VHS, em 1970.

A técnica da dublagem se realiza com a tradução, primeiramente por escrito, do *script* no idioma de partida, já com as adaptações necessárias segundo as características da língua portuguesa. Então, o texto tem que buscar: abranger a ideia do texto-fonte; acompanhar o tempo de fala do ator em cena (ou fora dela); e ajustar esse tempo de fala ao máximo na labial do personagem, ou seja, no *lip-sync* que será feito pelo dublador nos estúdios de dublagem. Depois de traduzido, o texto é levado para a bancada dos dubladores, que é uma sala com uma TV, fones de ouvido e uma espécie de mesa ou púlpito, onde os dubladores podem apoiar o *script* para lerem enquanto assistem ao

vídeo e dublam. Na dublagem, todo o áudio falado é removido e substituído pelo áudio gravado pelos atores dubladores no estúdio, permanecendo apenas a trilha sonora, se houver. Franco e Araújo (2011) mencionam a necessidade do *make believe* (fazer acreditar) na sincronia labial da dublagem como algo de fundamental importância para que o telespectador acredite que todo aquele diálogo está sendo feito em português (observando a dublagem no Brasil).

Sobre a legendagem, Araújo (2002) afirma que a tradução por meio de legendas é a interpretação condensada ou não das falas de um filme ou programa de televisão. Na legendagem, todo o som original é mantido e a tradução dos enunciados em língua estrangeira é apresentada por escrito na parte inferior da tela, através de legendas exibidas em sincronia com as falas e eventuais textos escritos do material audiovisual (SOCOLOSKI, 2012). As linhas na legenda, quase como uma regra, respeitam a máxima de apenas duas linhas por legenda com o máximo de caracteres correspondente em cada meio, se cinema, se DVD ou canais de televisão por assinatura, plataformas de *streaming* etc. Essas linhas e esses caracteres estabelecem conexão com o tempo de duração de cada legenda/tempo de fala na tela, de forma que um espectador adulto médio tenha tempo de lê-la.

Segundo Karamitroglou (1998), os padrões mais encontrados na literatura sobre legendagem são baseados no número de palavras lidas em um minuto, estipulado em 150 a 180 palavras e, conforme menciona Díaz Cintas (1997), na chamada “regra dos seis segundos”, que estabelece que o espectador médio demora seis segundos para ler duas linhas de legendas cheias, com 35 caracteres cada. Porém, o número exato de caracteres por segundo, determinado em cada situação, varia em função do meio empregado, do público-alvo e de preferências dos clientes (SOCOLOSKI, 2012).

4 DOMESTICAÇÃO E ESTRANGEIRIZAÇÃO

As definições de domesticação e estrangeirização fazem parte das discussões sobre traduções em meios audiovisuais, especialmente quando se fala de expressões idiomáticas, piadas ou textos de humor da língua de partida que deveriam ou não, na opinião de alguns profissionais tradutores da área e telespectadores, ser traduzidas literalmente. Diálogos em que estão presentes ditos populares da região de origem da produção, citações de pessoas ou obras famosas em determinada época dessa região ou palavras que não possuem uma tradução dita “equivalente” (não na visão prescritiva de correspondência total entre palavras) são desafios enfrentados com frequência nas traduções.

Seja em livros, filmes, séries e até manuais de instruções, as traduções necessitam de adaptações, para que correspondam de forma satisfatória aos requisitos impostos pelas diferenças sistêmicas entre as línguas envolvidas, pelo cliente solicitante e pelo público-alvo. Essas imposições são apontadas diretamente para o profissional tradutor de textos escritos, tradutor legendista, tradutor para dublagem e/ou dublador. As questões de “equivalência total” nos estudos de TAV, por exemplo, são constantemente descartadas, levando em consideração que cada país e cada língua possuem suas especificidades e muitas delas não são iguais, nem mesmo parecidas, com as da língua-alvo.

Durante as traduções, os profissionais se encontram no dilema de, ou adaptar a palavra ou expressão para o público-alvo, buscando uma semelhança com algo na língua de chegada, ou traduzi-la literalmente, o que constantemente não tem o mesmo efeito na língua de chegada e, em muitos casos, não há compreensão. O primeiro caso é um exemplo de domesticação, e o segundo caso é um exemplo de estrangeirização. Segundo Venuti (1995), a domesticação ocorre quando o tradutor decide valorizar a cultura-alvo ao invés da cultura do texto-fonte, ou seja, a tradução se baseia em encontrar ou produzir um elemento que seja mais próximo da cultura-alvo do que o que está escrito no texto-fonte. O mesmo autor descreve estrangeirização como sendo o processo em que o tradutor designa maior importância aos elementos da cultura-fonte, mantendo-os no texto-alvo (ou deixa a palavra ou expressão como no idioma de partida, sem tradução), mesmo que cause estranheza no público-alvo.

A seguir, apresento a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 CORPUS

O corpus da pesquisa relatada neste artigo é composto de 16 trechos do filme ‘O Segredo dos Animais’ (2006), que tem um total de 1h30m26s de duração. Os trechos foram retirados do início, meio e fim do filme. A escolha dos trechos foi baseada nas adaptações presentes na dublagem e no interesse em comparar essa versão com suas versões original e legendada. Os trechos foram analisados de acordo com as definições de Toury (1995), anteriormente mencionadas, e de Venuti, (1995) sobre domesticação e da estrangeirização, onde a primeira valoriza a cultura-alvo em suas traduções, visando aproximar o conteúdo do material fílmico ao telespectador, e a segunda valoriza a cultura do texto-fonte, tanto na escrita como na significação.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é de cunho descritivo. Foram selecionados 16 trechos do filme (começo, meio e fim) com a finalidade de analisar suas versões original em inglês, dublada em português e legendada em português disponíveis na *Netflix*, à luz dos conceitos de ramificação tradutória de Toury (1995) e das estratégias de estrangeirização e domesticação de Venuti (1995), com o intuito de observar a frequência das estratégias de estrangeirização e domesticação nas versões brasileiras dublada e legendada.

Os referidos trechos foram transcritos e organizados em um quadro de seis colunas – a primeira com o tempo de duração de cada trecho, a segunda com sua versão original (inglês), a terceira com sua versão legendada, a quarta com a identificação da estratégia na legendagem, a quinta com sua versão dublada e a sexta com a identificação da estratégia usada na dublagem (vide item Seção 4). Durante a análise do quadro, junto aos conceitos mencionados, foram analisados também os trechos identificados com aspectos culturais brasileiros que foram inseridos nas domesticações da dublagem, tais como: gírias, jogos de palavras e ditos regionais/populares. Os aspectos mencionados serão referenciados pelas letras G, J e D, respectivamente.

Aliados a esses parâmetros, consideramos também um fator externo importante que são as características do dublador do Otis (protagonista da animação) Guilherme Briggs, e como seu trabalho como dublador e diretor de dublagem ao longo dos anos resultou em algumas das domesticações da dublagem do filme.

6 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Precedendo à apresentação da nossa análise, é válido citar alguns aspectos do enredo do filme. A narrativa se passa em um celeiro, na pequena fazenda de um agricultor, onde os animais fingem que são “normais” na presença do fazendeiro, mas, em sua ausência, desenvolvem hábitos humanos, temática comum em filmes de animação. O protagonista, Otis, um boi, é o filho do líder do celeiro, Ben. Otis, ao contrário do pai, vive quebrando regras e fugindo das responsabilidades. Ele é um personagem divertido, com linguajar jovem e cheio de gírias, o que pede uma tradução que siga essa mesma linha de raciocínio e acompanhe essas nuances, o que observamos que foi feito com sucesso em ambas as versões brasileiras, dublada e legendada. Na legendagem do filme, os termos informais, considerados no escopo deste trabalho como as traduções das expressões idiomáticas, piadas e textos de humor, foram traduzidos, em sua maioria, usando a técnica da estrangeirização. Já na dublagem, os casos de domesticação acontecem em todos os trechos. Como resultado temos, na legendagem, 6 trechos domesticados e 10

estrangeirizados. Já na dublagem todos os 16 trechos foram domesticados. Veremos esses aspectos com mais detalhes adiante, neste trabalho.

O Quadro 1 traz os trechos original, legendado e dublado e a identificação da estratégia (domesticação ou estrangeirização) utilizada em cada um:

Quadro 1. Trechos do filme 'O Segredo dos Animais' em suas três versões e identificação da estratégia utilizada

TIME CODE/ TRECHO	ORIGINAL (INGLÊS)	VERSÃO LENDADA	ESTRATÉGIA	VERSÃO DUBLADA	ESTRATÉGIA
0:01:18 (1)	Narrator: Barnyard	O segredo dos animais	DOMESTICAÇÃO	Narrator: O segredo dos animais	DOMESTICAÇÃO
0:03:04 (2)	Eddy: We'll take a rain check on the meeting, though	Eddy: Mas não vamos à reunião	DOMESTICAÇÃO	Eddy: A reunião a gente vai quando a vaca for pro brejo	DOMESTICAÇÃO
0:09:04 (3)	Otis: And leaving quickly. Walking out. Walking out. Step, step, step wider	Otis: Vou sair rápido. Estou indo. Estou indo. Mais rápido.	DOMESTICAÇÃO	Otis: Tô saindo de fininho, sapatinho, sapatinho, vai... vai...	DOMESTICAÇÃO
0:20:37 (4)	Ben: No one says "nifty"	Ben: Ninguém diz "da hora"	DOMESTICAÇÃO	Ben: Ninguém diz "supimpa"	DOMESTICAÇÃO
1:17:39 (5)	Guy: Righteous!	Cara: Legal!	DOMESTICAÇÃO	Cara: Maneiro, cara!	DOMESTICAÇÃO
1:18:43 (6)	Otis: I so had that covered	Otis: Eu tinha tudo sob controle	DOMESTICAÇÃO	Otis: Tá tudo supimpa	DOMESTICAÇÃO
0:03:29 (7)	Otis: Okay	Otis: Ok	ESTRANGEIRIZAÇÃO	Otis: Oqueijo	DOMESTICAÇÃO
0:16:37 (8)	Singers: You better hold on tight and pray	Cantores: É melhor se segurar e rezar	ESTRANGEIRIZAÇÃO	Cantores: Quem tá na chuva é pra se molhar	DOMESTICAÇÃO
0:16:47 (9)	Singers: Hitting the hay	Cantores: Caindo no feno	ESTRANGEIRIZAÇÃO	Cantores: Vamos zoar	DOMESTICAÇÃO
0:43:10 (10)	Otis: Charlotte's Web	Otis: A teia de Charlotte	ESTRANGEIRIZAÇÃO	Otis: A menina e o porquinho	DOMESTICAÇÃO
0:45:04 (11)	Otis: You know what I'm talking about? You know what I'm talking about.	Otis: Sabem do que estou falando? Vocês sabem.	ESTRANGEIRIZAÇÃO	Otis: É melzinho na chupeta, é mamãozinho com açúcar	DOMESTICAÇÃO

TIME CODE/ TRECHO	ORIGINAL (INGLÊS)	VERSÃO LEGENDADA	ESTRATÉGIA	VERSÃO DUBLADA	ESTRATÉGIA
0:46:36 (12)	Eddy: It's our new inside connection	Eddy: É o nosso novo contato	ESTRANGEIRIZAÇÃO	Eddy: É o novo rei da cocada preta	DOMESTICAÇÃO
0:48:13 (13)	Nora: Looming like a ghost	Nora: Como um fantasma	ESTRANGEIRIZAÇÃO	Nora: Que nem um bicho papão	DOMESTICAÇÃO
0:52:20 (14)	Eddy: What could be worse than this?	Eddy: O que poderia ser pior que isso?	ESTRANGEIRIZAÇÃO	Eddy: Onde eu fui amarrar meu burro?	DOMESTICAÇÃO
0:54:10 (15)	Eddy: Run!	Eddy: Corram!	ESTRANGEIRIZAÇÃO	Vaca: Sebo nas canela	DOMESTICAÇÃO
0:54:16 (16)	Otis: Hurry up!	Otis: Vamos lá!	ESTRANGEIRIZAÇÃO	Otis: Ninguém merece	DOMESTICAÇÃO

Fonte: *O Segredos dos Animais* (2011). Disponível na *Netflix*.

Seguindo a análise com base nos conceitos de Toury (1995) e Venuti (1995), vamos analisar alguns dos trechos selecionados no quadro. Iniciaremos pelos trechos que foram domesticados na dublagem e na legendagem. No trecho 1, que se apresenta no início do filme, temos: em tela, a placa da fazenda com o nome “Barnyard”; na legenda, “O Segredo dos Animais”; e na dublagem, o narrador dizendo: “O Segredo dos Animais”. Nesse trecho, ambos os produtos audiovisuais optaram pela domesticação – adaptaram o título visual que aparece na tela usando o mesmo título: “O Segredo dos Animais”. A escolha de títulos iguais pode ter partido da contratante da legenda, no caso a *Netflix*, já que o título já era fixo no DVD do filme lançado em 2011; ou pode ter vindo do próprio conhecimento de mundo do legendista, caso já conhecesse o filme ou houvesse pesquisado sobre o mesmo, por exemplo.

No trecho 2 temos na legenda “Mas não vamos à reunião” e na dublagem “A reunião a gente vai quando a vaca for pro brejo”. Consideramos estrangeirização também quando o texto traduzido se mantém próximo ao texto de partida, o que não ocorre nesse trecho da legendagem. O que ocorre é a domesticação. A dublagem, por sua vez, novamente faz uso de aspectos culturais brasileiros em sua domesticação, na escolha de “quando a vaca for pro brejo”, que é um dito regional/popular (D).

Para os trechos 4 e 5, os aspectos de análise são os mesmos. Nos referidos trechos, foram utilizados gírias (G) e ditos populares (D) em ambas as traduções como técnica de domesticação nas cenas para o contexto de cada momento. Nos trechos 4 e 5, as opções das versões dublada e legendada fizeram uso de gírias (G) quando usaram expressões como: “da hora”, “supimpa”, “legal” e “maneiro, cara”.

Após a análise dos trechos domesticados em ambas as versões em português, legendada e dublada, nos propomos agora a analisar os trechos em que ocorreram estratégias diferentes no mesmo trecho.

Iniciamos pelo trecho 10, que faz menção ao livro de E. B. White “*Charlotte’s Web*”. Esse trecho não foi classificado como G, J ou D; porém, sua estratégia tradutória nos chamou atenção. No Brasil, o título do aclamado livro “*Charlotte’s Web*” foi traduzido para “A menina e o porquinho”, bem como o título do seu filme lançado em 2006. Na legenda, a escolha tradutória se manteve literal e ficou “A teia de Charlotte”. Seguindo as definições de Toury (1995), aqui o tradutor/legendista optou pela norma categórica de cunho inicial, deixando seu texto mais próximo da cultura de partida, caracterizando-se também, segundo Venuti (1995), como uma estratégia de estrangeirização.

Continuando a análise, no trecho 8 temos “*You better hold on tight and pray*”. Esse trecho faz parte de um momento cantado no filme, onde acontece uma festa no celeiro. Sendo esse trecho parte de uma música, a tendência é que ele rime com o trecho seguinte (9, *Hitting the hay*), o que acontece de fato. É importante mencionar que, como uma regra, a dublagem precisa fazer alterações no *script* dos filmes, principalmente os animados, quando existem essas questões musicais de rima, visto que as palavras em inglês, em sua maioria, não rimam diretamente com as palavras em português. Além disso, a dublagem precisa recriar, na medida do possível, a mesma estrutura musical que veio no filme. Na dublagem, os trechos 8 e 9 foram traduzidos como “Quem tá na chuva é pra se molhar” e “Vamos zoar”, respectivamente. Podemos observar o uso de um ditado popular (D) brasileiro “Quem tá na chuva é pra se molhar” e a gíria (G) “zoar”. Essa domesticação, acrescida da escolha operacional do tradutor, pode ser analisada tanto sob a perspectiva das influências dos aspectos culturais do tradutor como sob a perspectiva da necessidade de manter a linha de rima da música em cena. Podemos perceber que “molhar” e “zoar” seguem a mesma linha de raciocínio da intenção de rima, mas a tradução, com sentido literal, foi totalmente excluída. Nesses trechos ocorreram o que Toury (1995) chama de norma categórica operacional, pois o tradutor para dublagem omitiu o que vinha do texto de partida, excluindo o significado direto completamente, e acrescentou informações novas à tradução, informações essas que, quando observadas de um ponto de vista literal, não possuem ligação direta com a versão original em inglês.

Em contrapartida, na legenda, os trechos 8 e 9 foram traduzidos de maneira literal ou o mais próximo possível do original. O trecho 8 (*You better hold on tight and pray*) foi traduzido para “É melhor se segurar e rezar” e o trecho 9 (*Hitting the hay*) para “Caindo no feno”, o que também afetou a questão da rima de “pray” e “hay”, que não foi obtida com

a tradução na legenda utilizando as palavras “rezar” e “feno”. Finalmente, nos trechos de 11 a 16, temos exemplos de casos domesticados classificados como ditos populares/regionais (D).

Com esses exemplos podemos perceber que a tradução na dublagem, quando usou a estratégia de domesticação, apresentou contextos culturais e adaptações mais expressivos do que a tradução na legendagem, que se manteve mais próxima do texto de partida, caracterizando a estratégia de estrangeirização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características expressivas da dublagem de “O Segredo dos Animais” observadas em nossa análise demonstram o quanto a domesticação é importante para a inserção de cultura nacional nas produções audiovisuais consumidas no Brasil. O fato de os casos de domesticação ocorrerem em 100% dos trechos selecionados da dublagem do filme é um exemplo disso.

No entanto, levando em consideração o público-alvo do filme, crianças e adolescentes, as escolhas da dublagem, na nossa perspectiva, poderiam ser melhor sucedidas, considerando as características de intenção de aproximação entre o conteúdo do filme e o telespectador. O mesmo vale para a legendagem. Como a temática do filme é fazenda, interior, juventude e momentos de informalidade, as falas dos personagens poderiam permitir maiores adaptações do que as que foram exploradas pela legendagem. O Brasil possui diferentes dialetos e isso permite que as escolhas realizadas pela dublagem possam atingir um maior número de telespectadores que sintam a proximidade com o protagonista e suas interações e aventuras no filme. Contudo, como já exposto no decorrer deste trabalho, as diferenças entre os processos de legendagem e dublagem podem favorecer ou restringir as escolhas de adaptações de ambos legendista e tradutor para dublagem.

Ambos os processos tradutórios de legendagem e dublagem têm a mesma função e o mesmo objetivo de transmitir uma ideia, um contexto ao público-alvo, independente de ser domesticado ou estrangeirizado. Se os processos foram compreendidos e absorvidos pelo telespectador, a função dos processos foi efetuada com sucesso. Os processos aqui analisados, com base nas teorias de Toury (1995) e Venuti (1995), não buscaram escolher uma melhor versão, a que qualitativamente seja melhor do que a outra, mas sim observar e entender os fatores que afetam diretamente a produção da tradução de ambos profissionais, legendista e tradutor para dublagem, dentre outros envolvidos no processo, e em como esses fatores colaboram com a nossa compreensão do produto audiovisual que recebemos como consumidores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariana Mininel de. **Legendagem: Por um Diálogo entre a Tradução Audiovisual e a “Fidelidade” do Tradutor**. 2007. 6f. Centro de Comunicação e Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.
- ARAÚJO, V. L. S.. **O processo de legendagem no Brasil**. Revista do GELNE, Fortaleza, v. 1/2, n. 1, p. 156-159, 2002.
- ARROJO, Rosemary. **Oficina de Tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1986.
- BAKER, M. (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. 1. ed. London & New York: Routledge, 1998.
- BARNYARD (2006) **SCRIPT**. Disponível em: <<https://transcripts.fandom.com/wiki/Barnyard>>. Acessado em: 04. maio. 2020.
- CARVALHO, Carolina Alfaro de. **A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor**. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. **Polysystems Studies**. Poetics Today, v. 11, n.1, 1990.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**. 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo; 2008.
- FRANCO, Eliana P. C.; ARAÚJO, VERA L. S.. **Questões terminológico-conceituais no campo da Tradução Audiovisual (TAV)**. Tradução em Revista 11, 2011/2, p. 1 – 23.
- GAMBIER, Y. The position of Audiovisual Translation Studies. In: MILLÁN, Carmen; BARTRINA, Francesca (eds). **The Routledge Handbook of Translation Studies**. pp. 45-59. London/New York: Routledge, 2012.
- HOLMES, James S. (1988). The Name and Nature of Translation Studies. In: VENUTI Lawrence. **The Translation Studies Reader**. London; New York: Routledge. 2000. p. 172-185.
- KONECSNI, Ana Carolina. **Tradução para dublagem** / Ana Carolina Kodecsni. – 2ª ed. – Belford Roxo, RJ: Transitiva, 2016.
- O SEGREDO DOS ANIMAIS (Barnyard)**. Disponível em: <[http://dublanet.com.br/forum1/showthread.php?2450-O-Segredo-dos-Animais-\(Barnyard\)](http://dublanet.com.br/forum1/showthread.php?2450-O-Segredo-dos-Animais-(Barnyard))>. Acessado em: 17. ago. 2018.
- O SEGREDO DOS ANIMAIS (Barnyard)**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Barnyard>>. Acessado em: 17. ago. 2018.
- RAMALHO, Mainly R. V. dos Santos. **Dublagem: Um estudo da tradução audiovisual através das perspectivas logocêntrica e desconstrutivista**. 2007. Centro de Comunicação e Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2007.
- SOCOLOSKI, Vanessa A.D.. **AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DE TRADUÇÃO NA LEGENDAGEM: UMA ANÁLISE DESSE PROCESSO NO FILME: TERMINATOR TWO (JUDGMENT DAY)**. PROFT em Revista: Anais do Simpósio Profissão Tradutor 2011, v. 2, n. 2, p. 151-171. jun. 2012.
- TOURY, Gideon. **Descriptive translation studies and beyond**. Amsterdam: Benjamin, 1995.
- VENUTTI, Lawrence. **The Translator's Invisibility**. 1. Ed. London. Published by Routledge, 1995.

CAPÍTULO 9

REFLEXÕES HISTÓRICAS E RELIGIOSAS DE LITERATURA E CELIBATO A PARTIR DE “O CRIME DO PADRE AMARO” DE EÇA DE QUEIRÓS

Data de submissão: 19/06/2021

Data de aceite: 01/07/2021

Diego Lopes dos Santos

Universidade Estadual do Norte do Paraná
UENP CJ

<http://lattes.cnpq.br/5986033771310913>

RESUMO: Este trabalho de conclusão de curso está ancorado nos resultados de uma pesquisa de caráter bibliográfico que tem como objetivo apresentar uma reflexão histórica e religiosa do celibato, pautado na obra *O crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós. Trata-se de uma pesquisa de unidades canônicas, bíblicas e científicas sobre o celibato católico, dentre os quais se destaca o Código de Direito Canônico e seus ensinamentos no que tange a temática supracitada. Além disso, efetuou-se uma pesquisa no intuito de investigar e oferecer noções sobre Literatura e Romance em contato com a esfera religiosa. Há que se considerar, também, as estéticas do Realismo-Naturalismo em Portugal no século XIX e apresentar suas características, fazendo uma análise da problemática do espaço na obra em questão. Com base nas concepções norteadoras do celibato religioso, uma investigação acerca da perversidade em

padre Amaro Vieira em virtude da moral católica. Embora a sexualidade seja um tema nobre, veremos de que forma Amaro se torna desobediente às leis do catolicismo, fazendo um contraposto com as doutrinas da instituição Igreja Católica. Nesse cenário, Eça denuncia a hipocrisia portuguesa e religiosa a partir de uma análise da conjuntura social e psicológica do personagem principal, padre Amaro Vieira. Em sua obra, aponta com perspicácia a realidade de uma sociedade que estava em profunda crise.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Crime do Padre Amaro. Código de Direito Canônico. Celibato.

HISTORICAL AND RELIGIOUS REFLECTIONS ON LITERATURE AND CELIBACY FROM “O CRIME DO PADRE AMARO” BY EÇA DE QUEIRÓS

ABSTRACT: This undergraduate dissertation is anchored in the results of a bibliographical research that aims to present a historical and religious reflection of celibacy, based on the Eça de Queirós work *The Crime of Father Amaro*. It is a research of canonical, biblical and scientific units on Catholic celibacy, among which the Code of Canon Law and its teachings regarding the above mentioned theme stand out. In addition, a research has been carried out in order to investigate and offer notions of Literature and Romance in contact with the religious sphere.

The aesthetics of Realism-Naturalism in Portugal in the 19th century should also be considered and its characteristics presented, making an analysis of the problematic of space in the work and question. Based on the guiding conceptions of religious celibacy, an investigation into the perversity of Father Amaro Vieira by virtue of Catholic morality will be presented. Although sexuality is a noble theme, we will see how Amaro becomes disobedient to the laws of Catholicism, making a contrast with the doctrines of the Catholic Church institution. In this scenario, Eça denounces Portuguese and religious hypocrisy based on an analysis of the social and psychological situation of the main character, Father Amaro Vieira. In his work, he points out with insight the reality of a society that was in deep crisis.

KEYWORDS: Literature. Crime of Father Amaro. Code of Canon Law. Celibacy.

1 INTRODUÇÃO

A religiosidade cristã perpassa muito dos escritos do autor Eça de Queirós. É a partir da relação do homem com o sobrenatural que autor deixa transparecer reflexões imanadas da transcendência. De tal modo, que faz incessantes apreciações às estruturas humanas da religião portuguesa: a Igreja Católica.

Muito mais que um anticlericalismo que é revelado em Eça, o autor faz questionamentos, que vão desde a correlação com o transcendente, ao Cristianismo propriamente dito. O autor perpassa à realidade do que seria, de fato, a santidade e essa tal transcendência. Matos (1993, p. 76), no entanto, esclarece que, o anticlericalismo encontrou no discurso ficcional uma das melhores formas de se propalar nos escritos realistas. Observa-se, todavia, que a literatura não tem uma declarada e oficial dependência de alguma religião específica, ou ainda de uma corrente da teologia, seja ela qual for. Como veremos, a literatura é uma produção livre de acordo com a linguagem e com a análise advindas dos contextos nos quais foi produzida.

O *Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós, no que diz respeito à relação proibida canonicamente por conta do celibato entre o clérigo Amaro Vieira e Amélia, uma beata extremamente católica. Nessa opção pela santidade social dos padres, Eça escreve quanto à “formação” de consciência e os momentos em que o homem busca viver seus prazeres.

Constataremos de que modo Eça de Queirós apresenta a tese de que um padre sem vocação, ordenado presbítero, *transgride*, com prazer, a lei religiosa, no entanto, com base em Padre Amaro Vieira, analisaremos, também a relação determinante do homem, pautada em sua psique, vislumbrando sua afetividade no âmbito da sexualidade. É diante desse contexto que apresentaremos um esclarecimento acerca da perversidade em padre Amaro, da virtude e da moralidade cristã católica. Diante desses preceitos, o

intuito de Eça de Queirós é fotografar e analisar tudo o que ocorre em Leiria, visando uma ruptura com os ideais românticos. Dessa forma, ao nos propormos abordar um tema tão relevante, é fundamental também que, em linhas gerais, apresentemos uma honesta investigação para a fundamentação do celibato religioso.

2 LITERATURA E ROMANCE

A literatura escreve e manifesta múltiplos aspectos de diversas realidades complexas e, muitas vezes, conflituosas da esfera social na qual o autor está inserido.

Qualquer obra de ficção literária apresenta uma forma autônoma, mas o seu ponto de partida, ou matéria, é uma dada experiência social que já não se deve considerar totalmente informe sob o ponto de vista literário. [...] se pode reconhecer um estilo literário adequado às características de cada idioma e ainda estilos próprios de cada camada social, de cada época e de cada escola literária. (SARAIVA; LOPES, [1968?] p. 8).

Segundo Antônio Cândido, a literatura (1978, p. 96), é “um produto humano, histórico, social, evolutivo das nossas faculdades estéticas”. Dentre os variados gêneros literários, existe um que se sobressai, é o gênero romance. Tendo consciência dessa complexidade, “a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama; é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta” (CANDIDO, 2000, p. 84), ou seja, a literatura tem a capacidade de elucidar a razão, levando o homem a uma reflexão crítica sobre si e sua relação com a sociedade da qual faz parte (REZENDE, 2000, p. 223-224). Baseado nesse contexto, Antônio Manzatto define a literatura como:

[...] uma representação do mundo, ela apresenta uma cosmovisão: ela é um olhar sobre a realidade, as coisas, os homens, os sonhos humanos; ela é também um julgamento de valor, ainda que não formalmente, e revela valores vividos pelos homens; ela mostra uma compreensão do homem, ela fala sempre do homem, apresenta-o, critica-o, mostra o homem vivendo. Sua preocupação é sempre o homem. (MANZATTO, 1994, p. 7)

Nesse sentido, “[...] não é só o saber ou a sabedoria do homem, mas acima de tudo sua vida vivida – a matéria de onde surgem as histórias – que assume forma transmissível” (BENJAMIN, 1983, p. 64). Esses aspectos se coadunam com Antônio Cândido, que defende a semelhança da literatura com os direitos do homem, pois a leitura de textos literários “nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p.186). De acordo com Manzatto (2011), o romance reflete o que a sociedade vive em um determinado período e expõe suas principais angústias e crises. Soma-se ainda que “[...] o romance é uma expressão

da época em que é produzido e inevitavelmente refletiu as transformações pelas quais o mundo passou.” (MANZANO, 2011, p. 72)

Por conseguinte, surge a relação entre Deus e literatura, que, segundo Manzatto (1994, p. 13), “permitiu a criação do que se pode chamar de literatura cristã – a do crente, da Igreja, de Deus e da fé – da literatura pagã ou secular – que não se preocupa diretamente com as coisas da religião, podendo até mesmo ignorá-las ou desprezá-las”.

Já, a literatura ficcional não está ancorada necessariamente em um Deus para que possa existir, isto é, ela cria suas oportunas regras e formas independentes da fé. Ao longo da história da humanidade, a experiência da crença do homem em um Deus ou em deuses, foi e continua a ser assunto explorado em enredos de inúmeras obras, pois: “a religião consiste principalmente em dar sentido às coisas, ao passo que o romance desestabiliza os sentidos, colocando em novo esquadro personagem, linguagem e Deus” (WALDMAN, 2003, p. 58). Os teóricos encontram no romance semelhanças com a emancipação do homem, exprimindo uma época em que o mesmo se posiciona no mundo. Assim, “mesmo que um escritor não demonstre qualquer tipo de vínculo ou interesse pela religião, a partir da maneira como ele explora o humano em seus textos é possível fazer-se um estudo religioso de sua literatura.” (MANZATTO, 1994, p. 72).

Na Idade Média, a sociedade explicava o mundo a partir da crença monoteísta do Cristianismo (Deus). Assim, os personagens do romance seguem seus caminhos e tornam claras muitas das humanas e angustiantes experiências. Por isso, o romance é fruto da produção do homem, este, em cada período histórico, nunca é o mesmo, isto é, conforme se modifica o homem, altera-se também, no romance, a vida, as situacionalidades, a erudição e as comparações.

3 REALISMO PORTUGUÊS (1865-1890)

Após o romantismo, surge uma nova composição que adota um estilo de exposição de denúncias e, dessa forma, apresenta as patologias do humano e da sociedade em que ele vive, mundo repleto de utopias. O Realismo da chamada Geração 70 tem, por método, a chamada ciência experimental que culmina na observação e na descrição da realidade com exatidão, pode-se assim dizer, objetiva dos fatos.

[...] queremos fazer a fotografia, ia quase dizer a caricatura, do velho mundo burguês, sentimental, devoto, católico, explorador, aristocrático, etc. E apontando-o ao escárnio, à gargalhada, ao desprezo do mundo moderno e democrático – preparar a sua ruína. (QUEIRÓS, 1983, p. 142).

Dessa forma, o realismo tem o seu marco em meados do século XIX, em 1865 com a questão Coimbrã “primeiro na arte com Coubert, e posteriormente na literatura”

(ABDALA, 1985, p. 100). Assim, a palavra Realismo constitui-se de 'real' (adj. latino *realis*, que deriva de *res* coisa, fato), acrescido do sufixo 'ismo'; significa preferência pelos fatos, tendência a encarar as coisas como são na realidade. Nasce, nesse momento histórico, uma literatura que se volta para a descrição do fato, ou seja, rompe com o subjetivismo da escola anterior.

O romantismo tinha esgotado os seus recursos porque **se limitava à falsidade**, disfarçando e atenuando tudo o que pudesse chocar os espíritos; **era preciso mostrar tudo, para que a verdade surgisse**, e tudo abrangia também os **aspectos** tristes, amargos, **sujos da existência**, vistos imparcialmente, isto é, apenas **constatados**. (SODRÉ, 1965, p. 20, grifos nossos)

Em Portugal, cabe a Eça de Queirós, considerado um dos adeptos mais importantes dessa nova escola literária, proferir a quarta conferência sob o título *A literatura Nova* (O realismo como nova expressão da Arte), realizada no Cassino Lisboa, em 1871. Nessa conferência, Eça nega a estética romântica em prol de uma literatura que absorvesse o meio social. Neste excerto, o escritor afirma: “O Romantismo era a apoteose do sentimento; o Realismo é a anatomia do caráter. É a crítica do homem. É a arte que nos pinta a nossos olhos – para condenar o que houver de mal na sociedade” (QUEIRÓS, 1975, apud ABDALA, 1985, p.111), visando à emancipação social do homem português.

O realismo tem a missão de identificar os problemas da sociedade e tratar as coisas como elas realmente são sem explorar a imaginação ou dispensando as emoções visando à realidade, contestando o idealismo romântico (REIS, 2001, p. 19).

Carlos Reis expõe três características do Realismo, a saber: a *ideologia* que visa a apresentar a vida de forma desapaixonada; a *temática*, de índole materialista; procura apresentar a verdade centrando-se nos problemas da família como a educação e o adultério, a religião e a política contemporânea. Qualquer motivo de conflito do homem com seu ambiente é assunto para o realista que tem precisão na observação dos relatos e, por fim, sua *estratégia* literária que é a narrativa do gênero romance (REIS, 2001, p. 17-19). Referindo-se à literatura da qual Eça de Queirós é um dos maiores representantes reformistas em Portugal, Massaud Moisés menciona que:

[...] este; **tornou-se inquestionavelmente um dos mais expressivos momentos da cultura portuguesa**, quer por sua ação benéfica sobre as consciências estagnadas do tempo, quer pelas obras literárias cujo aparecimento condicionou - **determinismo** (MOISÉS, 1975, p. 201, grifos nossos).

O representante mundial do Realismo é o francês Gustave Flaubert (1821-1880) com publicação da obra *“Madame Bovary”*.

3.1 A OBRA *CRIME DO PADRE AMARO*

Eça de Queirós, em *O crime do padre Amaro*, expõe seu pensamento quanto à fantasia do romantismo e ao estilo realista, assentando sua fundamentação nas personagens Amaro e Amélia, num trabalho de observação científica da realidade; com as teses “de que o sacerdócio sem vocação leva o padre à dissolução moral e a de que a fanatização religiosa da mulher provoca a sua destruição.” (REIS, 2001, p. 177).

Sabe-se que a personalidade de Amélia é mal formada por conta do exemplo de sua mãe, que também teve um caso com outro padre que morava na mesma pensão. Amélia encontra em Amaro, a sensação de maior proximidade com Deus. Sempre ouvinte dos conselhos clericais, obediente “como uma ‘boa católica’” (QUEIRÓS, 2000, p. 583), Amélia tem relações sexuais com o padre e, ainda, engravida dele. Ao dar à luz, morre, deixando uma criança.

A narração da obra em terceira pessoa favorece uma criticidade à hipocrisia social na qual Amaro está inserido, onde todos vivem pelas aparências e, ao mesmo tempo, favorece as investidas desejadas aos clérigos. A exposição que o narrador traz da vida dos padres através de Amaro, mostra uma explícita crítica do escritor à Igreja, trazendo à tona as hipocrisias religiosas. O autor lança um olhar crítico sobre a vida provinciana, sobre a questão do celibato e o clero corrupto que manipula a população fiel, de modo a favorecer a elite. Por isso, as personagens secundárias são próximas aos protagonistas, são eles padres e beatas, marcados com intensidade de adjetivos como rudes e grosseiros, “papudos”, “lascivas”, “glutões” etc.

4 PERVERSÃO E MORAL CRISTÃ-CATÓLICA

Aqui dispomos tratar do tema da perversidade como desvio/inibição sexual e da moralidade cristã, que se baseia em dados da verdade revelada a partir da Sagrada Escritura.

Massaud Moisés explica que

“Quanto às explicações científicas ou filosóficas, o romancista põe no romance [...] aspectos patológicos de certas cenas; e o drama das personagens resulta de causas **patológicas, de taras genéticas** (1975, p. 237- 238, grifos nossos).

Quanto à questão universal moral e social “questionar moralmente a sociedade é comprometer-se em sua transformação.” (VIDAL, 1980, p. 9). No que concerne à moralidade cristã, a lei natural implica uma consciência moral da pessoa humana e ainda assim, “o juízo exercido pela consciência não é, porém, infalível” (*Veritatis Splendor*, 1993, nº 62). Portanto, em seus ensinamentos, a Igreja Católica define que está a serviço da consciência do homem. A igreja ainda postula que jamais ofende a liberdade de

consciência do sujeito, pois, “o magistério da Igreja não leva à consciência cristã verdades a ela estranhas” (*Veritatis Splendor*, 1993, nº 64).

O teólogo Bruno Pighin no manual de Teologia moral católicas em seu livro “*Os fundamentos da moral cristã*”, coloca a consciência moral entre os laços constitutivos da pessoa em realidade complexa e dinâmica. Diante disso, expõe que:

A responsabilidade não se exerce no vazio, mas em relação com o mundo dos valores éticos que a pessoa é chamada a atuar nas escolhas. Por isso, a responsabilidade não deve ser entendida como obrigação de agir em determinado modo, para que a pessoa se sinta vinculada pelos juízos imperativos da própria consciência a respeito do **bem que deve ser realizado e do mal evitar.** (PIGHIN, 2005, p. 187, grifos nossos)

Devido a tais contextos, “a consciência moral [...] permite ao indivíduo tomar em suas mãos as rédeas que guiam a sua própria vida” (PIGHIN, 2005, p. 187), isto é, numa dimensão de sociabilidade em conformidade com pensares singulares. Sobre o agir no mundo, “isso se faz como uma evidência a explicar o desenvolvimento do agir moral e do agir religioso dentro de um contexto mais amplo, e que afunilando na memória coletiva da humanidade fixará sentidos para o agir social” (ALVES, 2003, p. 85).

Destaca-se também, que o autor, em virtude dos fatos mencionados, diz:

O sacro se embute num tempo cronológico, e podemos analisá-lo constantemente envoltos por uma intensa gama de conceituações de moralidade para introduzir a presença do sagrado em cada momento e espaço como um parâmetro para a formação da consciência (ALVES, 2003, p. 85).

São Tomás de Aquino, filósofo e teólogo do século XIII, escrevendo sobre as virtudes morais, discorre sobre a prudência, que é tida por ele como a mais importante à vida humana, porque viver bem incide em agir bem. Isso significa que é na escolha que se determina o que é bom ou não, a partir de um conjunto de valores internalizados: “se for uma virtude que aperfeiçoa o intelecto especulativo ou prático para o bom agir do homem, a virtude será intelectual; se aperfeiçoar a potência apetitiva (da alma) será virtude moral.” (AQUINO, 2004. p. 134)

Nesse sentido, a religião católica apregoa, a partir de seu magistério eclesial, valores. É no Cristianismo, onde “a religião no seu aspecto prático, introjeta [...] assimilação de compromisso e responsabilidade entre o eu individual [...] e um eu social” (ALVES, 2003, p. 89). Acoplado a isso, a moral é baseada no conjunto de costumes e valores que regem determinada sociedade e que influem diretamente na liberdade de escolhas do ser.

Segundo o pensamento do filósofo grego Aristóteles, é “mediante a prática de atos justos que o homem se torna justo, e é mediante a prática de atos moderados que o homem se torna moderado; sem os praticar ninguém teria sequer remotamente a possibilidade

de tornar-se bom” (ARISTÓTELES, 2001, p. 39). Entende-se que, no exercício de atos justos, a consciência moral é a capacidade de nosso intelecto de estabelecer juízos a respeito de atos do passado, do presente ou ainda do futuro. Dessa forma, o filósofo pontua que “a deficiência moral nos perverte e faz com que nos enganemos acerca dos pontos de partida da ação;” (ARISTÓTELES, 1985, p. 47-54).

De acordo com Tomás de Aquino, adepto das ideias aristotélicas:

A prudência é a virtude mais necessária à vida humana, pois viver bem consiste em agir. Ora, para agir bem é preciso não só fazer alguma coisa, mas fazê-lo também do modo certo, ou seja, por uma escolha correta e **não por impulso ou paixão** (SUMA TEOLÓGICA, Vol. IV I-II, p. 12, grifos nossos)

É impossível que o homem seja dotado de capacidade de *discernimento* sem ser bom, e, embora não tenhamos a intenção de realizar um exame mais detalhado, a perversidade fica compreendida como inibição sexual. Sendo assim, Tomás de Aquino apreende a moralidade como incorporada ao crescimento racional e a elevação homem à graça de Deus.

4.1 BREVE ANÁLISE DA PERVERSIDADE DO CLÉRIGO AMARO VIEIRA

Eça de Queirós apresenta em *O crime do Padre Amaro*, a história de Amaro Vieira, um jovem órfão que, aos treze anos perde repentinamente, logo após a santa missa, sua madrinha beata que, antes de morrer, redige uma carta contendo um pedido mais que importante, *fundamental*, de que o menino, aos quinze anos, fosse enviado para o seminário (EÇA, 1992, p. 23), pois seu sonho era constituir-se padre. Como *raramente* se despreza o desejo de uma pessoa moribunda, assim procederam. Com a admissão ao seminário realizada, o jovem começa sua trajetória *vocacional*. Amaro, psicologicamente frágil, está envolto numa realidade rígida e mais religiosa ainda, pois lhe impõe uma responsabilidade de ação moral.

Apesar de suas fraquezas humanas, ele está num ambiente sagrado e, ao mesmo tempo, profano. Amaro nega as realidades metafísicas e se entrega às seduções da carne, pois “nunca entendera os que pareciam gozar o seminário com beatitude e maceravam os joelhos ruminando com a cabeça baixa.” (EÇA, 1992, p. 26). Em contato com sua comunidade local, considerava os outros seminaristas ambiciosos, pois “queriam cargos episcopais, servir a uma Igreja aristocrática diante das devotas ricas [...] queriam deixar a estreiteza do seminário para comer bem, ganhar dinheiro e conhecer as mulheres”. Quanto a ele, o seminário “só oferecia as humilhações de uma prisão.” (EÇA, 1992, p. 26).

A hereditariedade de sua mãe fundamenta a parte biológica da transmissão pelo sangue e da comprovação da estética realista-naturalista: “era uma mulher forte, de

sobrancelhas cerradas, a boca larga e sensualmente fendida, uma cor ardente” (EÇA, 1992, p. 27), ou seja, a sua mãe também tinha a sexualidade fervilhando nas veias e a transmitiu ao seu filho. Por consequência disso, já no seminário, Amaro Vieira “à noite revolvia-se sem dormir, e, no fundo das suas imaginações e dos seus sonhos ardia como uma brasa silenciosa o desejo da Mulher” (EÇA, 1992, p. 26) e, em uma noite teve desejos sexuais pela Virgem Maria, enquanto rezava a Salve-rainha projetando numa mulher considerada santa, o anseio de um sonho pueril.

Na sua cela havia uma imagem da Virgem coroada de estrelas, pousada sobre a esfera, com o olhar errante pela luz imortal, calcando aos pés a serpente. Amaro voltava-se para ela como para um refúgio, rezava-lhe a Salve-Rainha: mas, ficando a contemplar a litografia, esquecia a santidade da Virgem, via apenas diante de si uma linda moça loura; amava-a; suspirava, despindo-se olhava-a de revés lubrificamente; e mesmo a sua curiosidade ousava erguer as pregas castas da túnica azul da imagem e supor formas, redondezas, uma carne branca (EÇA, 1992, p. 26).

Com impulsos sexuais violentos e odiando a clausura do seminário, o resignado Amaro é ordenado padre, entretanto odiava aquela vida eclesiástica, que lhe impuseram. Dois meses depois, o neossacerdote, Padre Amaro Viera, é nomeado para a província de Leiria, uma paróquia monótona, um lugar onde os demais padres também são corruptos e imorais, são pretensiosos, pervertidos e ambiciosos, ou seja, é um lugar propício para quem *comunga* das mesmas ideias.

Padre Amaro conhece Amélia, que foi criada pela mãe extremamente religiosa e se tornou uma rapariga beata, criada sob a batina dos padres de caráter duvidoso, acreditava fielmente em tudo o que eles diziam e “creem apenas na exterioridade – novenas, festas de igreja, flores e altares” (QUEIRÓS, 1979, p.398), isto é, acreditava cega e fielmente em tudo o que eles diziam.

Para Foucault (2005, p. 145), o poder “é enigmático, ao mesmo tempo em que é visível, é invisível”, por isso, Amélia se encantou por Amaro e, ao mesmo tempo, ele por ela e ambos desejosos se satisfazem numa realização do “*apetite*” sexual. Eça sustenta a tese naturalista de que o padre sem vocação transgride, com prazer, as regras da Igreja, pois, “era o seu refúgio, assim como a sua batina o abrigava à autoridade sagrada” (EÇA, 1992, p. 247). O determinismo é a causa do aparecimento desses fenômenos, pois “A Moda é que é uma religião. A modista reina, absorve tudo, não deixa tempo para a menor ocupação ou curiosidade de espírito. Rara a mulher que lê um livro. Rara a que tem um interesse intelectual (TAMAGNINI, 1904, p. 144).

Padre Amaro, no uso descomedido da persuasão e da má administração de seus instintos da carne voltados para o feminino, apaixona-se perdidamente por Amélia, que, inocentemente, cai nos encantos de sua autoridade eclesiástica, pensando estar mais

próxima de Deus, no entanto, Padre Amaro Viera, imoral e transgressor da disciplina eclesíastica, segue sua vida tranquilamente após levar a criança a uma tecedeira de anjos, ocultando o fruto de sua relação, que é morto, para assim eliminar toda e qualquer amostra de seu crime.

Em que consiste a educação de sacerdote? Em preparar para o celibato e para a virgindade; isto é, para a supressão violenta dos sentimentos mais naturais. Segundo: em evitar todo o conhecimento e toda a ideia que seja capaz de abalar a fé católica; isto é, a supressão forçada do espírito de indagação e de exame, portanto de toda a ciência real e humana [...] (QUEIROZ, 2004, p. 390)

A autora Maria Aparecida Ribeiro, diz que Eça: “pretende mostrar os prejuízos morais e sociais do sacerdócio sem vocação, bem como os da educação religiosa mal conduzida” (RIBEIRO, 2000, p.185). Essa compreensão é peça-chave para que amplie o conhecimento acerca do celibato eclesíástico, pois o anticlericalismo é muito forte no romance “*O Crime do Padre Amaro*” pelo fato de que padre Amaro, sem ter a devida vocação, recebe a ordenação sacerdotal. Também por conta da submissão e da confiança cega de Amélia: “o seu cura quer, pensa, sente por ela” (QUEIRÓS, 2000, p. 583). Para compreender a crítica que Eça de Queirós faz aos membros da Igreja Católica em *O Crime do Padre Amaro*, torna-se necessário que se entenda, sobretudo, a importância do celibato para a instituição.

5 CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO CELIBATO ECLESÍASTICO

O celibato é uma condição para a vocação sacerdotal. A tradição do rito romano ocidental, que inclui Portugal, implica a obrigação do voto do celibato aos padres, contudo o celibato obrigatório para os clérigos católicos latinos remonta mais de novecentos anos. É possível observar esse dado como norma da Igreja católica, quando o Código de Direito Canônico observa: “os clérigos procedam com a devida prudência com as pessoas de cujo relacionamento possa originar-se perigo para sua obrigação de observar a continência ou escândalo para os fiéis.” (CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, 2001, nº 277 § 2).

Dessa maneira, a formação dos futuros presbíteros é exigente. São cerca de oito anos de estudos e de preparação, isto é, a Igreja seleciona e prepara os candidatos para receberem o ministério sacerdotal. No âmbito da espiritualidade, instrui os jovens para a vivência da castidade no serviço pastoral em favor da evangelização na Igreja de rito latino-romano, tendo em vista que tanto no Oriente como no Ocidente, aquele que recebeu o sacramento da Ordem não pode mais casar-se (CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 1999, nº 1580).

Vê-se, portanto, nesse contexto, que ainda segundo os requisitos do ordenando, o cânon 1026 inscreve: “Para que alguém seja ordenado, é preciso ter a devida liberdade;

é absolutamente ilícito forçar, de qualquer modo, por qualquer causa, alguém a receber ordens ou afastar da recepção delas alguém canonicamente idôneo” (CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, 2001, nº 1026). Assim, a Igreja reafirma a sua posição de “*eunucos*¹ pelo Reino de Deus”. Um dos textos usados para a fundamentação teórica do celibato é a passagem bíblica na qual Jesus Cristo, em uma conversa com os seus discípulos envolvendo essa perspectiva de despojamento e missão, exorta:

Nem todos compreendem esta linguagem, mas apenas aqueles a quem isso é dado. Há eunucos que nasceram assim do seio materno, há os que se tornaram eunucos pela interferência dos homens e há aqueles que se fizeram eunucos a si mesmos, por amor do Reino do Céu (cf. Mt 19, 10-12).

Em face disso, “pelo sacramento da Ordem, os presbíteros são *configurados* a Jesus Cristo sacerdote enquanto Cabeça e Pastor da Igreja [...] são cooperadores da Ordem episcopal” (*Presbyterorum Ordinis*, 1965, nº12).

Em outro momento, na epístola aos Hebreus, o apóstolo Paulo escreve que “Sem pai, sem mãe, sem genealogia, nem princípio de dias nem fim de vida! É assim que se assemelha ao filho de Deus que permanece sacerdote eternamente” (cf. Hebreus 7,3). Contundente, Paulo lembra aos Hebreus a importância da continuidade da evangelização. Em relação a esse contexto, no evangelho de Marcos, o apóstolo Pedro afirma a Jesus: “Eis que nós deixamos tudo e te seguimos” e, então, Jesus direciona-se a Pedro e aos seus discípulos e diz-lhes:

Não há quem tenha deixado casa ou irmãos, ou irmãs, ou pai, ou mãe, ou filhos, ou terras por minha causa e por causa do Evangelho, que não receba, cem vezes mais já neste tempo, casas, irmãos, irmãs, mães, filhos e terras, com perseguições e no mundo futuro a vida eterna. (cf. Mc 10,28-31)

Tendo consciência dessa complexidade, os sacerdotes devem estar livres para a missão deixada por Cristo: “Ide pelo mundo todo e pregai o Evangelho, batizando-os em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo” (cf. Mc 16,15-18). Na carta encíclica *Sacerdotalis Coelibatus*, direcionada aos bispos, ao clero e aos fiéis, o Papa Paulo VI escreve: “o celibato sacerdotal, que a Igreja guarda desde há séculos como brilhante pedra preciosa, conserva todo o seu valor mesmo nos nossos tempos, caracterizados por transformação profunda na mentalidade e nas estruturas.” (*Sacerdotalis Coelibatus*, 1967, nº 1). O Concílio Ecumênico Vaticano II, em sua versão final, trata do celibato em dois decretos, a saber: O Decreto *Optatam Totius*, no qual afirma que devem os clérigos compreender a excelência da virgindade consagrada a Cristo:

¹ Deus cria homem e mulher e diz “crescei e multiplicai-vos” (Gn 1,28). Através da fé é possível compreender o que fala Jesus em Mateus 19,12, o fato de que homens por amor ao reino dos céus se fazem incapazes a vida conjugal, isto é, renunciam ao casamento em acordo com os livros de Sabedoria 3, 14; Isaías 56,1-8 e Atos dos Apóstolos 8,26 seguintes.

Sejam prevenidos contra os perigos que ameaçam a sua castidade, sobretudo na sociedade do nosso tempo. [...] não venham a sofrer detrimento algum por causa do celibato, mas adquiram mais alto domínio do corpo e da alma [...]. (DOCUMENTOS DO CONCÍLIO VATICANO II, 1997, p. 308).

Também o Decreto *Presbyterorum Ordinis* afirma que o celibato corresponde à condição que o ministro ordenado livremente escolheu, colocando, assim, a santidade e o celibato, como uma imposição para o sacramento da ordem:

[...] Por isso este sagrado Concílio pede não somente aos presbíteros, mas também a todos os fiéis, que tenham a peito este dom precioso do celibato sacerdotal supliquem a Deus que o confira sempre abundantemente à sua Igreja (DOCUMENTOS DO CONCÍLIO VATICANO II, 1997, p. 526-527).

Cabe salientar que o então papa João Paulo II, por ocasião da quinta-feira santa, dia da instituição do sacerdócio ministerial, dirigiu uma carta aos sacerdotes da Igreja em que faz uma importante afirmação sobre o celibato sacerdotal:

Todo cristão que recebe o sacramento da Ordem aceita o celibato com plena consciência e liberdade, depois de uma preparação de anos, de profunda reflexão e de assídua oração. Ele toma a decisão de viver o celibato por toda a vida, só depois de se ter convencido de que Cristo lhe concede este dom para o bem da Igreja e para o serviço dos outros (Congregação para Doutrina da Fé, 1979, nº 1).

Dessa forma, “não sejam admitidos à ordem [...] sem que antes, com o rito prescrito, tenham assumido publicamente perante Deus e a Igreja a obrigação do celibato [...]” (CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, 1997, p. 457). Para Silva (2010), o celibato é um símbolo de fortalecimento institucional que legitima os sacerdotes católicos como os representantes da pureza e santidade de Cristo, pelo qual se tornam os únicos capazes de conduzir os fiéis à verdadeira salvação pela celebração dos sacramentos católicos, principalmente a eucaristia e a penitência. O celibato não é um dogma de fé e pode a qualquer momento ser revisto pela Igreja.

Diante das conjecturas elencadas, pode-se entender dos ensinamentos da Igreja Católica, que se pauta em textos bíblicos, no Código de Direito Canônico, em seu arcabouço magisterial e teológico, que a Instituição torna compreensiva a negativa de livre escolha da vocação de ser padre e assegura a importância do celibato para a realização do ministério sacerdotal, exigindo desses homens, mesmo em tempos modernos, fidelidade às regras e normas de sua exigente disciplina eclesiástica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que foi exposto, buscamos explicitar nas reflexões propostas a importância da literatura para o homem social. Fica claro que em *O Crime do Padre Amaro*,

o realismo das cenas, junto ao naturalismo, cria um clima propício para que Amaro rompa com os votos do celibato e aflore suas potencialidades sexuais expondo a imoralidade cristã, o que é evidenciado a partir de sua hereditariedade, dos seus pecados e de suas fraquezas enquanto sacerdote católico. Sabendo da condição de celibatário, o prazer dele torna-se justamente a transgressão da disciplina do celibato. Vimos que Padre Amaro Vieira é entregue em demasia aos seus instintos venéreos sem fazer o uso de sua razão, aos seus vazios existenciais por ser psicologicamente fraco. O falso moralismo do meio acentua a dificuldade da vivência de uma vida íntegra. Em virtude disso, o celibato é o estado de quem não é casado e se abstém da prática sexual.

Sendo assim, tais perspectivas nos possibilitaram percorrer e conciliar as análises objetivadas e logo perceber que o anticlericalismo é um componente decisivo do contexto cultural e mental em que se enquadra o imbuído escritor Eça de Queirós.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. PASCHOALIN, Maria Aparecida. **História social da literatura portuguesa**. 2. ed. São Paulo, 1985.

ALVES, Robson Medeiros. **A intuição e a mística do agir religioso**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: UNB, 1985.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. I Seção da II Parte. Vol. IV. São Paulo: Loyola, 2004.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Textos escolhidos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BÍBLIA. **Bíblia de Jerusalém**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2002.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

CANDIDO, Antônio. **A Literatura e a formação do homem**. Rio de Janeiro: São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. **O direito à Literatura**. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

CONCÍLIO VATICANO II. Decreto *Presbyterorum Ordinis*: sobre o ministério e a vida dos presbíteros (07-12-1965). In: **Compêndio do Concílio Vaticano II**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CONGREGAÇÃO PARA DOCTRINA DA FÉ, **João Paulo II**: Carta aos sacerdotes por ocasião da Quinta-feira Santa de 1979 (08 de abril de 1979).

DOCUMENTOS DO CONCÍLIO VATICANO II. (1962 – 1965) Tradução de Tipografia Poliglota do Vaticano. São Paulo: Paulus, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

JOÃO PAULO II. **Carta Encíclica Sacerdotalis Caelibatus**. Disponível em: <www.vatican.va/.../hf_p-vi_enc_24061967_sacerdotalis_po.html>. Acesso em: 17/08/2018.

MATOS, Alfredo de Campos (org.). **Dicionário de Eça de Queiroz**. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1993.

MANZANO, Thais Rodegheri. **E se a literatura se calasse?** São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

MANZATTO, Antônio. **Teologia e literatura**: Reflexão teológica a partir da antropologia contida nos romances de Jorge Amado. São Paulo: Loyola, 1994.

MOISÉS, Massaud. **A literatura Portuguesa**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

PIGHIN, Bruno Fábio. **Os fundamentos da moral cristã**: manual de ética teológica. Tradução José Joaquim Sobral. São Paulo: Ave-Maria, 2005.

QUEIRÓS, Eça de. **O crime do Padre Amaro**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **O crime do Padre Amaro**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **A correspondência de Fradique Mendes**. In: Obra completa. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora: 1970, vol. I.

_____. **Correspondência**, vol. 1. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1983.

REIS, Carlos (org.) et al. **O Crime do Padre Amaro**: Cenas da vida devota. (Edição crítica das obras de Eça de Queirós – Ficção, não póstumas) INCM, 2000.

_____. **História da Literatura Portuguesa**. Lisboa: Alfa, 2001, 2v.

REZENDE, Paulo Antônio. **Octavio Paz**: as trilhas do labirinto. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, nº 39, 2000.

RIBEIRO, Maria Aparecida. **Realismo e Naturalismo**. In História Crítica da Literatura portuguesa. Vol. VI Coordenação, Carlos Reis. 2. ed. Coimbra: Editorial Verbo, 2000.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. **História da Literatura Portuguesa**. Porto: Porto, s/d.

SILVA, E. O. **Sacerdotes e Maridos**: identidades e memória do movimento de padres casados no Brasil. Abril de 2010. Disponível em: www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources. Acesso em: 19/05/2018.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Literatura Brasileira**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1965.

VIDAL, Marciano. **Moral das Atitudes III**. Madrid: PS Editorial, 1980.

WALDMAN, Berta. **Entre passos e rastros**: presença judaica na literatura brasileira e contemporânea. São Paulo: Perspectivas: FAPESP: Associação Universidade de Cultura Judaica, 2003.

CAPÍTULO 10

JUAN L. ORTIZ Y EL CANTO DEL GRILLO: DERIVAS, DEMARCAIONES, CARTOGRAFÍAS¹

Data de submissão: 13/06/2021

Data de aceite: 06/07/2021

Fabián Humberto Zampini

Universidad Nacional de Río Negro
Bariloche - Río Negro - Argentina
CV

RESUMEN: Resultaría, acaso, una obviedad reconocer en la recurrencia de la presencia del grillo en la poesía de Juan L. Ortiz un emblema del poeta como sujeto del canto: quien, en el silencio del paisaje, impone la soberanía de todo aquello que canta. La de Ortiz, se ha dicho insistentemente, es una *poética del nombrar*; pero de un nombrar no taxonómico, de un nombrar que incorpora en su manera lo que hay de silencio, lo que hay de abierto, lo que hay de inconcluso y de enigmático en lo nombrado. Se trata de una obra que, fluyendo por casi sesenta años en el intento de asir algo de aquello que se escapa permanentemente, que sólo podría

¹ El presente trabajo es una versión revisada y actualizada, con modificaciones no estructurales, de una comunicación presentada en el IV Congreso Internacional Cuestiones Críticas, organizado por el Centro de Estudios en Literatura Argentina, el Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria y la Maestría en Literatura Argentina de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina, entre los días 30 de septiembre y 2 de octubre de 2015.

ser evocado haciendo oír su silencio, hace, precisamente, de esa palabra apenas dicha un atributo musical del silencio. El grillo, como el poeta que transcribe su voz, cartografía el territorio en que se proyecta su canto. El presente trabajo sugiere un tentativo esbozo de esa cartografía.

PALABRAS CLAVE: Poesía. Canto. Paisaje. Cartografía. Juan L. Ortiz.

JUAN L. ORTIZ AND THE SINGING OF THE CRICKET: DRIFTS, DEMARCATIONS, CARTOGRAPHY

ABSTRACT: It would perhaps be obvious to recognize in the frequent recurrence of the cricket in the poetry of Juan L. Ortiz an emblem of the poet as the singing subject: who, in the silence of the landscape, imposes the sovereignty of all that he sings. It has been repeatedly said that the poetry of Ortiz is a poetics of naming; but not of a taxonomic naming, a naming that incorporates what is silence, what is open, what is incomplete and enigmatic in the naming. It is about a work that, flowing for nearly sixty years in an attempt to grasp something of what is permanent, it may only be evoked by making hearing the sound of silence, it makes precisely of this very little mentioned word a musical tribute to silence. The cricket, like the poet that transcribes its voice, maps the territory where its singing is projected. This paper will try to suggest a tentative outline of this cartography.

KEYWORDS: Poetry. Singing. Landscape. Cartography. Juan L. Ortiz.

Paul Valéry, en una fórmula por cierto iluminadora, aludió a la poesía como esa “permanente vacilación entre el sonido y el sentido”. El habla de la literatura, se constituirá a partir del relieve de *una voz que dice*; pero esa voz retumbará en una cavidad, la de *la boca que habla*, y que susurra, y que calla, también. La voz de la escritura reverberará en la boca de la lectura para hacerse canto, para hacerse música, para sonar, para tañer, para vibrar.

El texto que leemos desplegará sus instrumentos, el sonido demarcará las derivas del sentido: una cartografía. La boca se cerrará ante lo inefable, ante el misterio que resiste el asedio. O se abrirá para preservar en el centro secreto del círculo –el círculo dibujado por la boca que se abre en el canto– una oquedad, abrigada por una siempre precisa y precaria, a la vez, arquitectura de palabras, “cuyo centro está en todas partes y la circunferencia en ninguna” (Borges, 638).

La boca que se abre, que se cierra, que tartamudea, que grita: cerco de la voz, diapasón en que, interminablemente, la cuerda vibra. La boca que susurra, que titubea, que murmura, que balbucea, que canta con el poema como pentagrama, que enmudece con la nota redonda del silencio.

En un poema temprano de Juan L. Ortiz, los grillos comparecen como protagonistas absolutos, campeando entre la soledad –la ausencia de persona alguna– y la oscuridad más rotunda; en tanto, la presencia dominante de la luna pinta de un plata pálido el paisaje. Se trata de “Luna llena”, incluido en el conjunto de poemas que en la edición de la *Obra completa* de 1996 fueron reunidos bajo el título *Protosauce* (libro hipotético que nuclea textos inéditos hasta la aparición de aquella edición):

Luna llena. Una esquila
en la noche perdida.
Un balido. Ladridos.
Y los grillos, los grillos,
los grillos solos que
hasta la madrugada
cantarán a la luna
la dulzura del agua,
de la tierra, del pasto,
bajo la paz de ella
que es un silencio pálido
y musical de ángeles. (II, 225).

La noche se puebla, hasta sus más remotos confines, con la presencia de esos diminutos seres que, cantando, lo ocupan todo. A diferencia de lo que sucede en otros

poemas de Ortiz en que el canto del grillo está referido a un único individuo –singular y en *singular*–, en este poema el plural se potencia y se expande aún más cuando el sintagma se repite. Son “los grillos, / los grillos solos”, quienes le arrebatan a la noche, cantando, el espacio previamente ganado por ella al paisaje. Se trata –es preciso notarlo– de una noche plena, una noche de “luna llena”, que avanza, como el canto de los grillos, hacia la madrugada, lo cual difiere respecto del momento transicional –entre la tarde y la noche, o entre la madrugada y el esplendor del día– en que transcurren muchas escenas de la poesía de Ortiz.

Y en la oscuridad del paisaje abandonado, se inscribe la huella acústica de un grillo que canta (una multitud de grillos que cantan): las ondas sonoras de esa “voz”, en su magnitud, desorientan respecto de la proporcionalidad con la fuente de su emisión. El pequeñísimo ser dueño de la voz, no obstante, ocupa cantando toda la extensión del paisaje. Ese grillo que canta en la noche (como Orfeo lo hace interminablemente en la recurrencia circular del mito) se invisibiliza por su canto: trazos de una voz que lo expone y lo oculta a la vez (¿dónde se encuentra, en el vasto paisaje, ese grillo cantor?).

Resultaría acaso una obviedad reconocer en esta figura del grillo ortiziano (y en la recurrencia en su poesía) un emblema del poeta como sujeto del canto (quien, en el silencio del paisaje, impone la soberanía de todo aquello *que canta*); pero, además de cantar, el grillo sabe pelear (el espectáculo de las luchas de grillos subsiste como una antigua tradición china):² las letras y las armas, el canto y la lucha, las convulsiones de un mundo en que cantar es intervenir políticamente el paisaje. No es casual, claro, que este grillo, reconocible en los recodos más ubicuos del mapa poético ortiziano, remita al espacio cultural chino, tan entrañable para Ortiz, en el que ese minúsculo ser sonoro, de hábitos nocturnos, cifra de la anhelada felicidad del hombre –acaso inasible, como su canto– es objeto de inmemorial veneración.

En el otro extremo de la obra de Ortiz, en *La orilla que se abisma*, un grillo canta hacia el fin del verano y el inicio de un otoño que despunta.³ La impronta de la soledad, nuevamente, rige la panorámica del paisaje:

Oh, solo de Marzo,
qué nos quieres decir, así, tan persistentemente, así
por encima del nadie
que palidece... (I, 713).

² Transcribo la entrada “Grillo” del *Diccionario de los símbolos* de Jean Chevalier y Alain Gheerbrant: “El grillo, que pone los huevos en la tierra, vive allí en forma de larva, y luego sale para metamorfosearse en imago, era para los chinos el triple símbolo de la vida, la muerte y la resurrección. Su presencia en el hogar se consideraba promesa de dicha, al igual que en las civilizaciones mediterráneas. Pero la originalidad de los chinos queda patente en el hecho de que ennoblecieron especialmente a los grillos cantores, los tenían en jaulitas de oro o en cajas más sencillas e incluso llegaron a organizar combates de grillos.” (540).

³ Tal como sucede con esos “grillos de octubre” cuyo canto recibe, en 1957, al poeta entrerriano recién arribado al otoño chino y que encontramos en el poema “En Chun-King” de *El junco y la corriente* (I, 461-462).

“Nadie” (un *nadie* sustantivado, que, además, “palidece”, se ensombrece, se hunde en la penumbra) se dispone a recibir un canto, no obstante obstinado, insistente. El grillo, sin dejar de cantar, se reconoce de pronto abismado en la penumbra. Todo se torna crepuscular en un entorno ganado por el frío (que parece haber arribado tempranamente en ese inicio del otoño); sólo el canto del grillo, vehículo de un sonido que rebota y se multiplica en el espejo acústico del paisaje, indica la persistencia de una nota estival sobre los campos entrerrianos, tempranamente oscurecidos, enajenando “a la eternidad / el silencio...”.

Ese canto “por encima del nadie”, que señalaría una localización *aérea* del sujeto del canto, ¿sería, quizás, “un hilo por quemarse / sobre las huellas mismas / de un ángel?”. Parecería que la naturaleza del grillo participa de la del ángel, ese ángel presente en tantos de los poemas de Ortiz; ambos transitan los mismos caminos aéreos, esa zona intermedia, un “entre” (entre “las raíces” y “el cielo”). Intercambiabilidad, reversibilidad, espejamiento: las posiciones del *sistema Ortiz* fluctúan. El centro parece ser la periferia; el arriba, el abajo; la circunferencia (las lindes: los ríos), la trabazón de caminos. Porque en Ortiz lo que “fluctúa” se identifica, por momentos, con lo que “flota”. Y lo que flota lo hace fluctuando en ese río aéreo, así como, a veces, también, abajo, sobre su cauce, el río decide dejar de fluctuar, remansarse, entregarse al aletargamiento del sueño y quedarse “hasta el alba” cobijado por orillas que dejaron, momentáneamente, de ser móviles, de abismarse en la marcha sin fin.⁴

En otro poema, el grillo, nuevamente solitario, sostiene el andamiaje de una sugestiva sinestesia, de aquellas tan características en Ortiz: su voz se enarbola como el diapasón en el que confluyen los hilos luminosos que tienden las estrellas a “las flores, las hierbas, los follajes”. Esos hilos son las cuerdas del instrumento que anida en el paisaje (un arpa, puntualiza Ortiz), cuya pulsación sutil enmarca, acompaña, otorga su base armónica a ese *latido del silencio* que, para el poeta, supone el canto del grillo.

Un grillo, sólo, que late el silencio.
A su voz se fijan
los resplandores
errátiles
de las estrellas
que tienden hilos vagos
al desvelo
de las flores, las hierbas, los follajes?
O es una tenue voz aislada
junto al arpa que forman esos hilos
y que hace cantar la noche
con su último canto
secreto? (I, 109).

⁴ Es lo que leemos en “Río rosado aún en la noche”, poema de *El alba sube...*, en que el río es interpelado del siguiente modo: “El canto de un pájaro en la medianoche / te detenía ¿recuerdas? frente a un árbol.” (I, 97).

Pero, de pronto, resuena el canto del gallo y se presenta como contrapunto a la reverberación aún persistente de aquel otro del grillo. Con el amanecer, algo insondable, sutil, resuena: una armonía hecha de vagos resplandores que vibran como cuerdas, una voz que no interrumpe el silencio: ella es su latido, el *aura* que nimba ese silencio, su respiración.⁵ Frente a ello, tras el alba, con la luz del día como un fuego que se desploma, con el canto del gallo que quiebra “metales tristes, irisados, / que no son de este mundo”, el grillo pierde su señorío, nocturno y solitario. Las alas del ángel continuarán sobrevolando los espacios llenados en la noche por la voz del grillo, hitos de la cartografía sonora de un “país del sauce” delimitado por los hilos de luz que proyectan las hojas, las flores, las hierbas de los campos al contacto con el tenue resplandor de las estrellas.

El grillo, como sugiere Giorgio Agamben, articula una lengua absoluta, una lengua no escindida: emblema, quizás, de la utopía orticiana de la unidad que sobrevendrá a la “división” en ese futuro venturoso en que la poesía llegue a ser patrimonio de todos y en que las *raíces* (el cuerpo físico, la “red de sangre”, los seres marginados del territorio de la poesía, que es lo mismo que decir de la vida auténtica) se abracen con el *cielo* (los poetas que ¿con las alas del ángel también? tienen la misión de deslizarse por los espacios etéreos pero también de posar firmemente sus pies en la tierra). Agamben, leyendo a Mallarmé, parece estar hablándonos de Juanele:

Lo que distingue al hombre de los demás seres vivos no es la lengua en general, según la tradición de la metafísica occidental que ve en el hombre un *zoon lógon échon*, sino la escisión entre lengua y habla, entre lo semiótico y lo semántico (en el sentido de Benveniste), entre sistema de signos y discurso. De hecho los animales no están privados de lenguaje; por el contrario, son siempre y absolutamente lengua, en ellos *la voix sacrée de la terre ingenuë* –que Mallarmé, al oír la en el canto de un grillo, opone como *une y non-decomposée* a la voz humana– no sabe de interrupciones ni fracturas. Los animales no entran en la lengua: están desde siempre en ella. El hombre, en cambio, en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y se sitúa como aquel que, para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir *yo*. (70-71)

Esa voz del grillo, “una y no descompuesta”, tal como leemos en Mallarmé,⁶ alegorizaría el modo profético que vertebra la poesía de Ortiz: el poeta, híbrido de bardo y de combatiente, está llamado a recomponer la unidad perdida entre el género humano y la naturaleza, lo cual se resuelve en esa particular manera de la elegía orticiana –una “elegía

⁵ Tomando una sutil sugerencia de Georges Didi-Huberman, el silencio, “cualidad fundamentalmente aurática” del paisaje (347), se nos impondrá como “algo parecido a una respiración” (368).

⁶ Dice Mallarmé en el final de su carta a Eugène Lefébure del 27 de mayo de 1867: “(...) ayer solamente entre los trigos jóvenes he oído esta voz sagrada de la tierra ingenua, menos descompuesta ya que la del pájaro, hija de los árboles en medio de la noche solar, y que tiene algo de las estrellas y de la luna, y un poco de muerte; –pero cuánto más una sobre todo que la de una mujer, que caminaba y cantaba delante de mí, y cuya voz parecía transparente de mil muertes en las cuales ella vibra –y penetrada de Nada! ¡Toda esa felicidad que tiene la tierra de no estar descompuesta en materia y en espíritu estaba en ese sonido único del grillo!” (41).

combatiente”, propone el propio poeta (II, 501)–, de ningún modo *nostálgica* sino de una inequívoca coloratura *profética*.⁷

El paisaje guarda una música y el viento, la brisa (la *respiración* del orbe poético orticiano), son el instrumento que activa el dispositivo musical. El poeta, que ha aprendido a mirar con ojos que no sólo ven –palpan, degustan, tiemblan– también aprendió a reconocer la música callada del paisaje. “Tengamos el oído sutil”, nos recomienda Ortiz en uno de sus poemas (I, 94). Es que las notas reposan en el paisaje pero la semiosis musical sucede, definitivamente, en el oído. Porque hay música en la naturaleza (en todos los seres vivos y palpitantes que la conforman) hay canto. El poeta, especie de lenguaraz semiótico, traduce los tañidos y susurros, los silbidos del viento y los gritos de los pájaros, recodifica esa notación desde y con la palabra: canta.

Remitimos a un último poema de Ortiz en el que su título, “Cantemos, cantemos”, sugiere, desde la conjugación plural del verbo y la apelación enfática marcada por la repetición, el poder colectivizador de la palabra poética que debería exceder la singularización de una mera retórica de autor. La palabra de aquellos “poetas amados de todos” (I, 113), intérpretes de la voz del pueblo, es la que, entiende Ortiz, viene a vertebrar ese canto. En el tono exhortativo del verbo (“cantemos”) subyace esa invocación al destinatario plural de la poesía, que será también el sujeto motorizador de la historia.

Asimismo, el canto se postulará como la síntesis entre el acto contemplativo y la acción transformadora. Por el canto, el poeta irrumpe en el continuo de la historia, perfilando la reconfiguración de un horizonte que aparece clausurado. Cantar es la forma más noble (y efectiva) de la acción política: el sujeto plural del canto convoca a esas tristes y agobiadas criaturas que viven su pobreza silenciosamente en los montes, pero también, a las innumerables manifestaciones de la vida animal, como ese grillo cuyo canto aquí asediamos.

Cantemos con los animales
y las cosas;
con los animales misteriosos y claros
y las cosas misteriosas y claras;
y las aguas visibles y secretas,
que también esperan,
cantemos. (I, 266).

No obstante, la acción de cantar, y la finalidad a la que se dirige el canto como modo de intervención política, parecería desestabilizada por una acción de aparente signo opuesto: la de esperar:

⁷ A fin de ahondar en este tópico, aquí apenas sugerido, remitimos al iluminador ensayo de D.G. Helder incluido en la *Obra completa* y consignado entre las referencias del presente trabajo.

Sobre el vapor de sangre,
sutil, sutilísimo,
cantemos.
Cantemos y esperemos. (I, 265).

Pero esa aparente contradicción (la acción transformadora del canto y la actitud retardataria de la espera) se resuelve cuando la pensamos no en términos de dos movimientos sucesivos (de marcha y contramarcha) sino en el marco de una imbricación en la simultaneidad, en la tensión, acaso oximorónica, de la marcha hacia un futuro inexorable (“la vida nueva / que espera”): el mapa que hay que trazar paciente, silenciosa, incansablemente.

“Cantemos y esperemos”, dice Ortiz. Porque “esperar” es saber reconocer el tiempo de la maduración de la fruta, el de la reverberación de formas y de colores que confluyen en la flor. Porque el porvenir venturoso está “palpitando / como un ala en las manos...”. Y porque el remanso, en un recodo del río, no desmiente su camino incesante *hacia adelante* (¿el mar? ¿el futuro, ese otro mar?).

REFERENCIAS DE LOS POEMAS CITADOS

- “Luna llena”. *Protosauce* (1924-1933), Vol. II, 225.
- “Grillo en Marzo”. *La orilla que se abisma* (1971), Vol. I, 713-714.
- “En Chun-King”. *El junco y la corriente* (1970), Vol. I, 461-462.
- “Río rosado aún en la noche”. *El alba sube...* (1933-1936), Vol. I, 97.
- “Un canto sólo...”. *El alba sube...* (1933-1936), Vol. I, 109-110.
- “Cómo es de sensible”, *El alba sube...* (1933-1936), Vol. I, 94.
- “Estas primeras tardes...”. *El alba sube...* (1933-1936), Vol. I, 113-114.
- “Cantemos, cantemos”. *El aire conmovido* (1949), Vol. I, 265-266.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Borges, J. L. (1974). “La esfera de Pascal”. *Otras inquisiciones. Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 636-638.
- Chevalier, J.; Gheerbrant, A. (1995). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Helder, D. G. (2019). “Juan L. Ortiz: un léxico, un sistema, una clave”. Juan Laurentino Ortiz. *Obra completa. Hojillas*. Dir. Sergio Delgado. Santa Fe: Ediciones UNL; Paraná: EDUNER, 690-710.

Mallarmé, S. (2008). *Cartas sobre la poesía*. Selección, traducción, prólogo y notas de Rodolfo Alonso. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

Ortiz J. L. (2019). “El paisaje en los últimos poetas entrerrianos”. *Obra completa. Hojillas*. Vol. II. Dir. Sergio Delgado. Santa Fe: Ediciones UNL; Paraná: EDUNER, 500-513.

Edición de la *Obra completa* de Juan L. Ortiz a la que se envía en las citas

Ortiz J. L. (2019). *Obra completa. En el aura del sauce*. Vol. I. Dir. Sergio Delgado. Santa Fe: Ediciones UNL; Paraná: EDUNER.

— (2019). *Obra completa. Hojillas*. Vol. II. Dir. Sergio Delgado. Santa Fe: Ediciones UNL; Paraná: EDUNER.

CAPÍTULO 11

THE LORD OF THE RINGS Y SU LUGAR EN PEGASUS LOS AVATARES DE UNA POÉTICA

Data de submissão: 20/06/2021

Data de aceite: 02/07/2021

María Inés Arrizabalaga

Instituto Universitario Patagónico de las Artes
CONICET

Mar del Plata-Buenos Aires-Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-0478-3247>

RESUMEN: En *The Lord of the Rings* J. R. R. Tolkien presenta su ‘tesis lingüística’; con ella busca demostrar que los teoremas empleados en Filología arrojan resultados conjeturales, y lo demuestra con una geografía lingüística para Tierra Media. Ésta incluye dialectos y cronolectos del inglés, que conviven en adstrato con lenguas artificiales sobre el sustrato de las naturales. En la traducción al castellano de editorial Minotauro para el mundo hispanohablante, dicha ‘tesis’ ha sido silenciada y debe considerarse, por ello, qué alcance posee esa ausencia entre los lectores que sólo acceden a la obra de Tolkien mediante la versión castellana. Por otra parte, Minotauro ha estructurado sus colecciones según criterios temáticos; las series editoriales son *Kronos*, sobre ciencia ficción; *Hades*, para la narrativa del ‘terror’; *Ucronía*, con novelas sobre hipótesis de qué habría ocurrido en el

mundo si el pasado hubiera sido diferente; *Utopía*, encargada de obras de raigambre sociológica y política; y *Pegasus*, que recoge novelas de fantasy y, entre ellas, *The Lord of the Rings*. En este artículo se discutirá el lugar de la trilogía a partir de la versión de Minotauro, en ausencia de la ‘tesis lingüística’ y de cara a la consiguiente modificación en la poética autoral.

PALABRAS CLAVE: Póeticas. Tesis lingüística. Traducción interlingüística. Serie editorial.

THE LORD OF THE RINGS AND ITS POSITION IN PEGASUS THE AVATARS OF A POETICS

ABSTRACT: In *The Lord of the Rings* J. R. R. Tolkien presents his “linguistic thesis”, with which he seeks to prove the philological theorems provide conjectural results, and he shows that by providing a linguistic geography for Middle Earth. Such a map includes English dialects and chronolects, which exist alongside with artificial languages on the basis of natural languages. In the Spanish translation by Minotauro Editorial House for the whole of the Spanish speaking world, such a “thesis” has been silenced, and one has to ponder about what this absence means for readers who can only access Tolkien’s works in its Spanish version. On the other hand, Minotauro has structured its series according to thematic criteria; the editorial series are *Kronos*, about science-fiction; *Hades*, for terror narrative;

Ucronía, containing novels about what could have happened if the world had been different; *Utopía*, with works of sociological and political discussions; and *Pegasus*, collecting fantasy novels, *The Lord of the Rings* being one of them. In this article, I discuss the position of the trilogy in Minotauro's version, in the absence of the author's linguistic thesis and before the subsequent modification of an author's poetics.

KEYWORDS: Poetics. Linguistic thesis. Interlinguistic translation. Editorial series.

1 BREVE HISTORIA DE LA EDITORIAL MINOTAURO

La editorial Minotauro es fundada en 1955 por Francisco Porrúa, un argentino residente en Barcelona, que inicialmente traduce y publica las *Crónicas marcianas* de Ray Bradbury en castellano. Desde sus comienzos, la editorial se ha ocupado de comercializar obras de ciencia ficción y *fantasy*, para lo cual ha debido –como en este caso– traducir primeramente la obra y luego diseñar una serie editorial o colección. En el 2001, Porrúa se jubila y vende los derechos de Minotauro al grupo Planeta De Agostini, quienes deciden otorgar cierta independencia de acción a Minotauro y nombran director a Francisco García Lorenzana. Durante años, Minotauro ha editado y reeditado autores ya consagrados de la ciencia ficción y el *fantasy*, como James Graham Ballard, Phillip Kindred Dick, William Gibson, John Crowley y Ursula Le Guin, y por eso, se ha ganado su reconocimiento como editorial “de género”. Recientemente, García Lorenzana ha debatido la posibilidad de incorporar autores de *fantasy* en lengua castellana para poder editar las obras de escritores españoles e hispanoamericanos. Como propuesta editorial, ha tenido sus riesgos, ya que tradicionalmente el mercado de Minotauro se ha visto “monopolizado” por escritores de extracción anglosajona. Tiempo después, en el 2004, se crea el Premio Minotauro de Ciencia Ficción y Literatura Fantástica en castellano, para impulsar a los escritores en estos géneros. Últimamente, Minotauro ha estructurado sus colecciones según criterios temáticos; las series editoriales son cinco en la actualidad: *Kronos*, *Hades*, *Ucronía*, *Utopía* y *Pegasus*.

Hacia 1978, y asediada por la última dictadura militar argentina, Matilde Zagalski de Horne se exilia en Barcelona, adonde traba contacto con Porrúa y estrechan vínculos laborales. Bajo el seudónimo de Luis Domènech, Porrúa había traducido y editado *The Fellowship of the Ring*, o *La Comunidad del Anillo*; junto a Horne, emprenden la traducción de los dos volúmenes restantes, *The Two Towers* y *The Return of the King*, *Las dos torres* y *El retorno del Rey*. En Argentina, tradujo al castellano y también al inglés obras de psicoanálisis y, una vez instalada en Barcelona, se ocupó sólo de textos literarios, como los de Doris Lessing, Angela Carter, Stanislaw Lem y Ray Bradbury, además de los dos tomos de Tolkien y de la saga de *Earthsea*, de Ursula Le Guin. Sumida en el universo de

Tolkien durante más de dos años, Horne sin embargo afirma en una entrevista a *El País* de España, y reproducida por *Página 12* en Argentina: “En realidad, a Tolkien lo juzgo un poco elitista: los rubios, hermosos y altos del norte, y los negros, feos y malos del sur, pero no dudo de su imaginación y su riqueza verbal”. En cuanto al encargo de traducción en sí, declara: “Fue una traducción difícil, pero creo que gustó bastante, me dijeron que era muy linda, muy poética, aunque yo nunca vi mucha poesía en Tolkien”. Y luego agrega: “Debería haber leído *El señor de los Anillos* con veinte años y no con sesenta, a esa edad yo ya estaba de vuelta y muchas cosas me parecían falsificadas. Definitivamente, no lo leí en la época adecuada” (ver en <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/suplementos>).

Cabe recordar, por una parte, que esta versión al castellano de *The Lord of the Rings* se comercializó entre 1977 y 2001 con cuatro millones de ejemplares vendidos en España y América Latina. En el 2001 estalla “la fiebre Tolkien” con el estreno de la primera parte de la trilogía filmica dirigida por Peter Jackson y, sólo durante ese año, se vende un millón de copias. En su informe de 2005, la Federación del Gremio de Editores de España ubica *El señor de los Anillos* en el séptimo puesto de los libros más leídos y en el décimo de los más comprados. Pero pensemos: los tres tomos fueron traducidos por distintas “manos” y, lo que es más importante, las afirmaciones previas confirman que el trabajo de Luis Domènech como “equipo traductor” no se ha apoyado sobre un reconocimiento previo de la existencia de la “tesis lingüística”, ni hay tampoco un registro explícito de la noción de “programa de escritura” que haya intervenido al verter la trilogía al castellano. Además, la versión que se comercializa en tres tomos no contiene los Apéndices, que Minotauro ha decidido lanzar en un volumen aparte y en versión de lujo.

A continuación, discutiremos “el derecho” y sobre todo “el revés” de una poética de autor con claros silenciamientos y borraduras labradas en el curso de una tarea de traducción que ha soslayado por completo los postulados básicos de la “tesis lingüística”, y todo ello en el marco de normas preliminares (ver *preliminary norms* en Shuttleworth & Cowie 2004 [1997]) o políticas de una editorial de género que escasamente ha reparado en la “literariedad” de la obra.

2 L1 Y L2, O “EL DERECHO Y EL REVÉS” DE UNA POÉTICA

Como parte de su “tesis lingüística” Tolkien presenta una tipificación de tribus con sus respectivos dialectos. La “versión del Westron” al inglés moderno realizada por el escriba del Libro Rojo permite agruparlos así:

- los hobbits, y sus grandes familias, los Harfoots, Stoors y Fallohides;
- Sméagol o Gollum;

- los hombres, entre los que podemos mencionar a Gandalf, el Gris; Mr. Butterbur; Aragorn; los hermanos Boromir y Faramir, y su primo Éomer; y el rey Théoden;
- Gimli, como representante de la tribu de los enanos;
- los elfos;
- los árboles, y entre ellos, Tom Bombadil y Treebeard;
- por último, los orcos o uruk-hai.

A partir de la versión del escriba, los dialectos de cada uno de estos grupos pueden dividirse en tres abarcativos grupos, con superposiciones principalmente entre el segundo y el tercero (cf. “Tolkien’s Prose Style and Its Literary and Rhetorical Effects en Drout, en http://muse.jhu.edu/demo/tolkien_studies/v001/1.1drout.html):

- de inglés moderno con enunciados agramaticales de aparición esporádica,
- de inglés moderno con intercalación de enunciados con ficción de efecto arcaizante e, incluso, correspondiente a formas de expresión de obras canónicas que etimológicamente corresponden al inglés moderno (Görlach 1994 [1974]), y
- de inglés moderno, que mimetiza el discurso de personajes prototípicos en el *fantasy* –sobre todo de la producción decimonónica de escritores de la talla de Morris–, como ocurre con las figuras de la nobleza, Tom Bombadil y los orcos.

En el primero de estos grupos se hallan los hobbits, reclusos al noreste de La Comarca y sumidos en la simplicidad de sus rutinas campesinas. En el caso de Sméagol o Gollum, personaje corrupto por la avaricia que desata la posesión del Anillo, al manejo defectuoso (agramatical) de una lengua olvidada que apenas conserva en los monólogos de su vida ermitaña se agrega el constante seseo (ver Arrizabalaga, 2007). Es la suya, de hecho, una lengua que le llega a pedazos, en porciones recuperadas de su vida anterior sobre la superficie, cuando todavía era Sméagol. Y es también una lengua que denuncia la convivencia en un mismo cuerpo con el perverso Gollum; este nombre es una defonación onomatopéyica de los sonidos guturales con que la criatura se “aclara en la garganta” las voces de los dos. En el siguiente grupo, se ubican los hombres, divididos, por su parte, en tres subgrupos: Mr. Butterbur, dueño de la Posada del Poney Pisador, que como vecino más cercano a la Comarca presenta en su idiolecto rasgos de inglés subestándar, al igual que los hobbits; Aragorn, una suerte de “caballero andante”, cuyo idiolecto se caracteriza por mimetizarse al interlocutor, y así con los hobbits emplea un inglés moderno, siempre gramatical, con los cortesanos, un inglés con ficción de registro de caballería o de *fantasy* clásico, y con Arwen, la lengua élfica; y por fin Gandalf y, junto a él, los enanos y los

elfos. En el último grupo se encuentran Théoden, su sobrina Éowyn y los allegados al rey, quienes indistintamente se expresan como conviene a la realeza, en un dialecto que recuerda el de príncipes y princesas del ciclo artúrico o sus recreaciones en el siglo XIX, y también los seres-árboles, Treebeard, Bombadil y Lady Goldberry.

Cabe agregar que existe, además, una correlación entre los usos estándar y subestándar del inglés y el lugar que los personajes, tanto hobbits como hombres, ocuparían en una escala social monárquica o semi feudal. Así, entre los hobbits mayores, como el padre de Sam, se detecta una mayor frecuencia de infracciones a las reglas gramaticales; Sam, Merry y Pippin, más cercanos al héroe, ocupan una posición intermedia, y –entre los hobbits– Bilbo y Frodo, letrados en su comunidad, jamás infringen el cuerpo formal de la lengua. En los personajes humanos se observa, asimismo, que los plebeyos –por caso, el posadero– se expresan agramaticalmente, mientras que el idiolecto de Aragorn, un trotamundo de estirpe regia, se avienen a las prescripciones gramaticales. Y Aragorn muestra, aparte, que domina piezas literarias de registro ancestral y que ha recibido cierta instrucción formal, porque domina el qwenya. Son los hombres de la corte, cercanos al rey, y el mismo Théoden quienes jamás se expresarán impropriamente conforme al estrato social al que pertenecen. Más allá del argumento sobre la relación entre geografía y distribución dialectal en adstrato, esto puede resumirse así: a los supremos la rección gramatical, al vulgo la expresión pervertida, valga tanto para hobbits como humanos.

En la versión en L2, en cambio, no hay rastros de la recreación ficcional del dialecto arcaizante correspondiente a la misma época en la cronología del desarrollo de la lengua castellana en la península. Si bien la tesis lingüística de Tolkien, anclada en la evolución de la lengua inglesa desde el medioevo hasta la actualidad, difícilmente hallará parámetros de correspondencia exacta al ser vertida al español, sería “aceptable” (ver *acceptability* y *adequacy* en Shuttleworth & Cowie 2004 [1997]) recurrir a mecanismos narrativos de ficcionalización dialectal de las distintas etapas del desarrollo del castellano antes que “silenciar” los procedimientos con que el autor materializa su programa poético.

3 LAS LENGUAS ÉLFICAS

Como parte de la “tesis lingüística”, la existencia del qwenya en ambos registros, culto y arcaico, y vulgar –de dominio coloquial–, complica el programa de Tolkien, es decir:

- La geografía lingüística incluye la ficción de dialectos en adstrato representados mediante usos cronolectales (Görlach 1994 [1974]). Por su parte, esto representa los obstáculos de los filólogos, quienes –en sus reconstrucciones– sumaban al carácter conjetural de ‘las porciones de

realidad con asterisco' el hecho de contar con hallazgos provenientes sólo de obras literarias.

- A este argumento sobre la distribución dialectal en adstrato se añaden las lenguas artificiales, como el qwenya, en sus versiones del “protoélfico” –no incluido en la trilogía– y el qwenya en sí. Ésta equivale –en la lógica de esa geografía– al latín perseguido por los filólogos, de cuyo real uso se conocía la existencia de formas cultas, fosilizadas en el material que ha persistido, y de una variedad vulgar que se procuraba reconstruir utilizando códigos de fragmentos que han perdurado en el tiempo (ver González Baixauli 1999: 15-16).

La complejidad aumenta si se considera –a su vez– la “ficción de traducción” de una tesis originalmente formulada en Westron y reproducida en inglés por el escriba del Libro Rojo. Es así como gran parte del ‘efecto de lo extranjero’ debe enunciarse en inglés y manifestarse en el cambio léxico propio de los cronoelectos, que se proponen como dialectos en adstrato.

En la versión castellana de Minotauro se observa, en primer lugar, que –por tratarse de lenguas artificiales construidas sobre la base de contrapartes naturales como el finlandés– los enunciados en qwenya y Black Speech han sido simplemente transcritos. En este punto, podríamos discutir la posibilidad de recrear, sobre la base de una lengua natural y siguiendo los procedimientos filológicos de Tolkien, lenguas ficticias que complementarían la “reformulación” de la “tesis lingüística” sobre un sustrato latino. Para ello, pueden servir recursos como la gramática contrastiva qwenya > castellano de Luis González Baixauli, *La lengua de los elfos* (1999), y los varios estudios reunidos en el sitio de Helge Kåre Fauskanger sobre las “lenguas de Arda” (ver en <http://www.move.to/ardalambion>). La obra de González Baixauli es hasta la fecha la más reciente y exhaustiva descripción gramatical del qwenya en castellano, seguida de un glosario bilingüe y de listas con declinaciones de cada uno de los casos (“nominativo / acusativo”, “instrumental”, “genitivo partitivo / derivativo”, “genitivo posesivo / adjetival”, “alativo”, “locativo”, “ablativo”, “dativo” y “adesivo”) según categoría de palabras y número gramatical (“singular”, “plural”, “partitivo” y “dual”).

En L2 las versiones de los relatos y poemas en lengua élfica podrían bien conservar los rasgos del dialecto o idiolecto de la tribu de cada personaje, o bien podría manipularse la sintaxis de cada dialecto simulando una sintaxis élfica de sustrato. Como las diferencias dialectales han sido obliteradas en la versión de Minotauro, es lógico que no se aprecien ni la sintaxis ni el léxico élficos que “contaminan” los dialectos tribales.

4 POR FIN

Del análisis del trabajo del equipo de Domènech se desprende la ausencia de patrones normativos en la tarea traductora, ya que existen tan sólo tendencias de acción aisladas –que ni siquiera tienen carácter de normas iniciales (ver *initial norms* en Shuttleworth & Cowie 2004 [1997]) –, y no hay operaciones formales acordadas con antelación. En todo caso, podría afirmarse que por toda norma la instrucción ha sido “reproducir el contenido”, sin reparar en el significado ceñido a la forma.

Aceptando la premisa de que, en la representación de la tesis autoral, “la forma es el contenido”, es decir: que las estructuras lingüísticas contienen la tesis, las diferencias observadas entre tales estructuras en L1 y L2 revelan –por ende– un cambio en el nivel semántico, lo que implica una modificación en la representación de la tesis en la versión castellana (ver “estandarización” en Leppihalme, en Baker 2000). Y dado el carácter oficial de la versión de Minotauro entre los lectores hispanohablantes puede hablarse de una “manipulación” del programa poético del autor. Esta manipulación revela la “ideología” (Lefevere 2004 [1992]) de los traductores y, específicamente, de la editorial encargada de estipular normas que ubicarán la obra en el repertorio literario de los hispanohablantes. Preocupados por mercadizar masivamente el producto, el equipo de Domènech ha generado una trilogía “de fácil lectura”, para todo público, despojada del nivel de erudición que contiene la versión en L1. Cabe destacar que la versión en inglés también constituye un producto de consumo masivo, pero la diferencia entre ambas es que aquélla acepta todas las lecturas entre el consumo masivo y la codificación erudita.

Por otra parte, las condiciones del encargo podrían plantearse como justificativo. Para el equipo de Domènech, la traducción de *The Lord of the Rings* no se materializó como un desafío de reproducir una obra de la alta cultura literaria ni hubo tampoco un estudio exploratorio previo sobre la poética del autor. Horne llegó a declarar no haberse embarcado en ninguna búsqueda en las varias fuentes sobre la que se construye la intertextualidad en la trilogía; y si no hubo rastreo de fuentes en la tradición anglosajona, tampoco lo hubo en las fuentes que podrían haber replicado ese trabajo, como los libros de caballería y las epopeyas peninsulares en la tradición literaria española; considérense, por ejemplo, *Los cuatro libros de Amadís de Gaula*, el *Libro del Buen Amor* del Arcipreste de Hita, el *Cantar de mio Cid*, y por supuesto *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, con la galería de estilos que reúne, capítulo tras capítulo.

Por eso, pensando en la crítica literaria que se difundirá entre los hispanohablantes, el estudio minucioso de la versión de Minotauro reviste especial importancia. Para críticos

y traductólogos resta, entonces, el desafío futuro de continuar el abordaje comparativo de ambas versiones, divulgar la originalidad de los postulados de la tesis de autor, y pergeñar medios materiales para producir una versión más acercada a sus formulaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrizabalaga, María Inés (2007). "Hobbits & Riddles: Reflexiones sobre la traducción de la obra de J. R. R. Tolkien al castellano", *Revista Lenguaje* 35: 15-45.

Drout, Michael. "Tolkien's Prose Style and its Literary and Rhetorical Effects", en *Tolkien Studies*, en http://muse.jhu.edu/demo/tolkien_studies.

Fauskanger, Helge Kåre. "The Tongues of Arda", en <http://www.move.to/ardalambion>.

González Baixauli, Luis (2007 [1999]). *La lengua de los elfos*. Buenos Aires: Minotauro – Planeta De Agostini.

Görlach, Manfred (1994 [1974]). *The Linguistic History of English*. Londres: MacMillan.

Lefevere, André (2004 [1992]). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Leppihalme, Ritva (2000). "The Translation of Regionalisms in Literary Dialogue", en Baker, Mona (Ed.). *Evaluation and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Shuttleworth, Mark y Cowie, Moira (2004 [1997]). *Dictionary of Translation Studies*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Tolkien, J. R. R. (2000). *El Señor de los Anillos - Apéndices* (Trad. de Rubén Masera). Barcelona: Ediciones Minotauro.

----- (2000a). *El Señor de los Anillos - Parte I: La Comunidad del Anillo* (Trad. de Luis Doménech). Barcelona: Ediciones Minotauro.

----- (2000b). *El Señor de los Anillos - Parte II: Las dos torres* (Trad. de Luis Doménech). Barcelona: Ediciones Minotauro.

----- (2000c). *El Señor de los Anillos - Parte III: El retorno del Rey* (Trad. de Luis Doménech). Barcelona: Ediciones Minotauro.

----- (1982). *The Lord of the Rings - Part I: The Fellowship of the Ring*. Nueva York: Bantam Books.

----- (1982a). *The Lord of the Rings - Part III: The Return of the King*. Nueva York: Bantam Books.

----- (1982b). *The Lord of the Rings - Part II: The Two Towers*. Nueva York: Bantam Books.

Zagalski de Horne, Matilde. "Minotauro: cincuenta años de buena literatura de 'género'", en <http://www.forumlibertas.com>.

----- "La señora sin anillos", en <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario>.

CAPÍTULO 12

LOS MEMES: EL DISCURSO SATÍRICO DE NUESTROS TIEMPOS

Data de submissão: 31/05/2021

Data de aceite: 18/06/2021

Citlaly Aguilar Campos

Universidad Nacional Autónoma de México
CV

RESUMEN: El objetivo central del texto es mostrar a los memes como una nueva modalidad de discurso que tiene como principales recursos la sátira, la caricaturización y reinterpretación de referentes culturales. Se comenzará con una contextualización del meme y la herencia que tiene del género de caricatura política. Posteriormente, se hará un análisis de los memes a partir de dos teorías: La gramática transformacional de Noam Chomsky y la Triple Mimesis de Paul Ricoeur. La teoría de Chomsky permitirá observar al meme como reflejo del uso vivo que se hace de los discursos por parte de los individuos; a su vez las aportaciones de Ricoeur fortalecerán la idea de que un meme es una re-creación del mundo en que se vive, el cual se transforma continuamente y requiere de múltiples formas de expresión, además de resaltar el papel del espectador como esencial para que el meme siga vigente. Se terminará con un recorrido sobre la evolución de los memes y cómo han ido cambiando sus elementos formales,

yendo desde representaciones sencillas que tienen como base un dibujo o cómic, como el meme Feel Like a Sir o TrollFace hasta las más sofisticadas que toman contenidos de diferentes fuentes como caricaturas, películas, noticias, videos, obras de arte, programas o series de televisión, etc.

PALABRAS CLAVE: Meme. Discurso. Significación. Sátira. Mimesis.

1 INTRODUCCIÓN

Actualmente los memes son parte de nuestra cotidianidad: Inundan las redes sociales en diferentes formatos y con diversos temas. Han surgido numerosas herramientas digitales para que cualquier persona pueda crearlos sin restricciones. Es una forma contemporánea de expresión colectiva e individual, donde la reinterpretación de un contenido, la sátira, el humor negro y la creatividad son las constantes creando una nueva modalidad discursiva.

Pero ¿Qué es exactamente un meme? ¿Cuál es su origen? El diccionario de la Universidad de Oxford nos brinda claves al respecto. Define al meme en dos sentidos, el primero es: “Elemento cultural o de comportamiento que se transmite de persona a persona o de generación a generación”

(Oxford Dictionaries, 2015) y enseguida añade que también es “texto, imagen, vídeo u otro elemento que se difunde rápidamente por internet, y que a menudo se modifica con fines humorísticos” (ídem).

La primera acepción se relaciona con el libro *El gen egoísta* del científico inglés Richard Dawkins -publicado originalmente en 1976- donde aborda la teoría de la evolución desde la supremacía de los genes como unidad evolutiva fundamental. En el onceavo capítulo de su libro, el también zoólogo reflexiona sobre la evolución cultural, ahondando en las transformaciones que se tienen a lo largo del tiempo en los diferentes grupos sociales en cuanto a usos, costumbres, pensamientos, lenguaje, moda, etc., y acuña el término meme como un replicador similar al gen:

El nuevo caldo es el caldo de la cultura humana. Necesitamos un nombre para el nuevo replicador, un sustantivo que conlleve la idea de una unidad de transmisión cultural, o una unidad de imitación. «Mimeme» se deriva de una apropiada raíz griega, pero deseo un monosílabo que suene algo parecido a «gen». Espero que mis amigos clasicistas me perdonen si abrevio mimeme y lo dejo en meme. Si sirve de algún consuelo, cabe pensar, como otra alternativa, que se relaciona con «memoria» o con la palabra francesa *même*. En inglés debería pronunciarse «mi:m». Ejemplos de memes son: tonadas o sones, ideas, consignas, modas en cuanto a vestimenta, formas de fabricar vasijas o de construir arcos. Al igual que los genes se propagan en un acervo génico al saltar de un cuerpo a otro mediante los espermatozoides o los óvulos, así los memes se propagan en el acervo de memes al saltar de un cerebro a otro mediante un proceso que, considerado en su sentido más amplio, puede llamarse de imitación. (Dawkins, 1993: 218).

Desde la óptica de Dawkins un meme es “algo” inserto en la sociedad que tiene como base la imitación, pero que no es una copia fiel, sino que va re-produciéndose culturalmente y teniendo diferentes significados a la par que la gente se apropia del mismo. Es una definición un poco amplia, pero engloba ciertas características fundamentales de lo que hoy se conoce como memes: la difusión masiva, la transformación cultural y el uso de un referente previamente existente: La mayor parte de los memes son parodia o mutación de algo ya establecido o conocido dentro de la sociedad: fotografías, películas, programas y series de televisión, personajes reales o ficticios, libros, noticias, acontecimientos, etc.

La segunda definición del diccionario de Oxford se sitúa a inicios del siglo XXI con una serie de factores que se fueron articulando para el desarrollo del meme: El boom de las nuevas tecnologías, lenguajes de programación más flexibles (*Java, Flash, Shockwave*, entre otros) el surgimiento de plataformas digitales como *YouTube, 4chan, Reddit, Vines*; el posicionamiento global de las redes sociales como *Facebook, Tumblr, Instagram, Twitter* como medios de interacción social e intercambio indiscriminado de información; sumado a esto el auge en la adquisición de dispositivos electrónicos como: smartphones, tabletas,

laptops, etc., permitió que existiera un escenario ideal para que esa clase de contenidos –que usualmente tienen una carga satírica o de mofa- se popularizaran:

Páginas como *4chan*, sitio en el que se subían imágenes, videos y animaciones de cualquier temática, mismas que podían ser comentadas, descargadas, editadas y puestas de nuevo en circulación –en la mayoría de las veces de forma anónima-. El contenido de estas imágenes, por lo general rondaba entre lo grotesco y lo humorístico, lo que las hizo populares entre los usuarios [...] Años después, no se sabe exactamente cuántos, las animaciones, videos [...] invadieron los *Timelines* y perfiles de *Facebook* de los usuarios, ¿De dónde venían? Tampoco se sabe. Lo cierto es que en el argot de los cibernautas comenzó a circular el nombre de memes (Larruz, 2015: 34-35).

Por consiguiente, los memes proliferaron a la par del éxito de internet, de la viralización de contenidos por la web y de la accesibilidad por parte de la población mundial a numerosos gadgets, que a su vez establecieron el uso de diferentes programas y aplicaciones que actualmente –entre muchas otras funciones- permiten diseñar y editar a placer tanto imágenes como videos, ya sea de autoría propia o de otras personas, instituciones, celebridades, etc.

Retomando la definición de Richard Dawkins, donde un meme es algo que imita y se transmite, lo que de acuerdo con el autor permite una evolución en la cultura, y con la última reflexión sobre cómo a partir de las últimas décadas con la tecnología y el internet se difunden contenidos reinterpretados en forma chusca e irónica, es que dirige la discusión hacia la semejanza que tiene el meme con la caricatura política.

2 MEME: SU HERENCIA DESDE LA CARICATURA POLÍTICA

La caricatura política se popularizó en los siglos XVIII y XIX en Europa gracias al periodismo de esa época y el perfeccionamiento de la xilografía. Usualmente eran artistas los encargados de realizarlas: Retrataban burlescamente situaciones de la sociedad y los gobernantes. Su finalidad era exponer los vicios, costumbres y vida cotidiana. Se buscaba que la población conociera y formara un criterio, o simplemente que se divirtiera al observar tales imágenes (las cuales muchas veces se acompañaban de viñetas con texto) actuando como catalizador de sus problemas.

Fue tal la aceptación, que se estableció como un género y comenzó a utilizarse en otros continentes como América, teniendo un rotundo éxito alrededor del planeta durante todo el siglo XX como instrumento de cuestionamiento y reflexión social, sobre todo en la prensa escrita; teniendo como principal recurso estilístico el humor en cada imagen, pues esto era lo que provocaba que los espectadores se sintieran tan atraídos a la misma, asegurando la adhesión del mensaje: “la caricatura es adecuada al humorismo porque

está en condiciones de decirnos mucho más de una sola vez que la imagen realista [...] simplifica la comprensión” (Ortiz, 2000:95).

Los caricaturistas comenzaron a cobrar fama y reputación, tal es el caso de: David Low (Inglaterra), Plantu (Francia), Pat Oliphant y Herbert Block (Estados Unidos), Rius (México) y Quino (Argentina). Cada uno de ellos –en su muy particular estilo- satirizaba la situación política y social no sólo de su país sino del mundo: Realizaban críticas muy fuertes a través de sus caricaturas que tal vez si hubieran sido expresadas en palabras habrían sido severamente reprochadas; pero la bondad de la caricatura política es que a través del humor se disfraza un contenido fuerte y mordaz superando la censura o aquello que no puede ser tan explícito a través del lenguaje escrito.

Tal fue la popularidad de éstas imágenes que traspasó el nicho del periodismo –su principal fuente de difusión- y se integró a otros sectores como el arte, la cultura popular, la sociedad de consumo; dicho en otras palabras la caricatura política tomó un carácter mainstream: Había restaurantes que adornaban sus paredes con esta clase de imágenes, toda clase de objetos decorativos, libros, series de televisión, exposiciones en recintos culturales, etc., lo cual se liga de lleno a la teoría de Dawkins (1993) sobre la evolución cultural y cómo hay replicadores dentro de los grupos sociales que establecen pautas cognitivas y conductuales ¿Qué se quiere decir con ésta última aseveración? Que la caricatura política –en su tiempo- actuó como un tipo meme, transmitiendo formas de concebir la realidad a través de un discurso completamente satírico y polémico, al igual que hoy en día lo hacen los memes a través de la web y medios de comunicación.

Esto no lleva a homologar de manera indiscriminada la caricatura política y los memes contemporáneos: Cada uno cuenta con rasgos estilísticos y características exclusivas. Lo que se trata de establecer es que cada uno de estos discursos cumplen con una función similar: A través de una sátira -basada en referentes conocidos- realizar juicios sobre el entorno y condiciones sociales.

Pero teóricamente ¿cuáles son los mecanismos de acción de los memes? En primer lugar, abordemos la transformación que hace un meme de contenidos previamente elaborados, es decir, gran cantidad de memes no son creaciones inéditas, sino que se basan en la modificación del trabajo de otros; lo cual no significa un plagio o falta de creatividad, todo lo contrario, es una mutación que tiene como resultado un nuevo discurso, al que se adhieren significados y usos inéditos.

Esto recuerda al lingüista norteamericano Noam Chomsky quien en su libro *Estructuras sintácticas* (1997) introduce el concepto de gramática transformacional que establece la lengua como algo vivo que crece y se desarrolla con el uso libre de los hablantes., dicho de otra forma, el lenguaje y otras formas de expresión humanas evolucionan gracias a

que las personas son entes activos que van modificando esos contenidos, adaptándolos a su contexto y horizonte de pensamiento con el fin de facilitar su comprensión y apropiación. Tal proceso para Chomsky es infinito, no hay un límite para la generación o transformación que hacen los seres humanos de sus procesos comunicativos.

Ante tales aseveraciones, se puede observar a los memes como parte de la gramática transformacional, pues van adecuando discursos establecidos a otros puntos de vista, los enriquecen y redimensionan, algo que no es exclusivo del meme sino del fenómeno mediático en general: “desde hace varios decenios circula la teoría según la cual los medios de comunicación no siempre crean opinión, sino que refuerzan la que ya circula” (Eco, 1997). Pero en particular el meme está erigiéndose como una figura discursiva contemporánea que pone en circulación mensajes de toda índole a niveles colectivos considerables, es un instrumento de conocimiento y expresión para diversos grupos que toma como base referencias culturales establecidas.

La idea de ligar a los memes con la gramática transformacional de Chomsky no es descabellada, es muy parecida a la idea del meme como un replicador o gen cultural de Dawkins: A partir de la interacción social y la circulación de contenidos los memes van surgiendo, casi siempre de manera espontánea, pues se basan en las circunstancias y acontecimientos que vayan apareciendo en los entornos colectivos: “el medio cultural actúa como selección para determinar aquellos memes que pueden sobrevivir” (Cortés, 2015). No se puede hablar de que los memes sean premeditados por completo, ni que vayan a tener un tiempo de circulación formal, siempre van en estrecha relación con el dinamismo y complejidad que caracteriza a las sociedades: Surgen, se establecen, se modifican y muchas veces también se olvidan. Habrá algunos muy emblemáticos que perduren en la memoria colectiva, pero otros sólo pasan transitoriamente ¿A qué factores pueden atribuirse su vigencia? A las cualidades intrínsecas del meme como ingenio o universalidad del mensaje y también a las condiciones de difusión.

Pero siendo más exactos, el ciclo de vida de un meme puede resumirse en los siguientes pasos que enlistan en el sitio web *NeoTeo*:

Nacimiento en algún foro, imageboard, etc. a través de una imagen, vídeo o cualquier formato de contenido original que en principio suele ser rechazado por no ser justamente un meme. Luego, mediante su recomendación y su reutilización en distintos sitios, se hace una idea o concepto del contenido y se le otorga un significado colectivo (es decir, empieza a significar lo mismo para todos los que lo comparten). Se convierte en suceso debido a su replicación y llega a ser meme con todas las letras. Cae en el olvido durante un tiempo. En algún momento se lo vuelve a revitalizar modificándolo y cumple un nuevo momento de auge y reutilización para luego apagarse y quedar asentado como un meme latente siempre utilizable para expresar algo o para simplemente disfrutar de su contenido. (NeoTeo, 2011)

Así pues, el meme no surge de la nada, hay un referente o sistema previo, lo cual coincide con lo establecido por Chomsky en cuanto al lenguaje: “Para comprender una oración tenemos que conocer mucho más que el análisis de esa oración en cada uno de los niveles lingüísticos. Tenemos que conocer también la referencia y significación” (Chomsky, 1997:123). Los memes –en su mayoría– son transformaciones de lo existente, no se pueden analizar o comprender por aislado, puesto que se perdería gran parte de su intencionalidad y sentido. Se podría decir que son metadiscursos, ya que utilizan un discurso para hablar sobre otro, o en otras palabras tienen un conglomerado de niveles para su lectura. Hagamos más claras las últimas ideas con un ejemplo: La figura 1 es un meme que integra dos imágenes. La superior presenta a dos aves, una de ellas pareciera que está lanzando al vacío a otra. Se anexa la leyenda “This is Sparta”. En la segunda imagen aparece un hombre con barba y capa que señala hacia el frente con el dedo índice de su mano derecha, y se agrega el texto “That’s my bird”. Si se analizara solamente la estructura patente (Chomsky, 2007) no se podría comprender de lleno el significado que tiene el meme.

Figura 1. Meme Sparta.



Para interpretarlo correctamente debemos recurrir al proceso inherente de la gramática transformacional y llegar a esos otros discursos a los cuales hace referencia que están insertos en su estructura latente dicho meme. La primera clave se otorga a

través de la figura masculina, que resulta ser el personaje de Leónidas en el filme 300 del director norteamericano Zack Snyder, que narra cómo un ejército espartano se enfrentó a los persas en la antigua Grecia. La imagen del meme se extrajo directamente de la película.

Pero ¿Cuál es su nexa con la imagen de las dos aves? Resulta que la fotografía hace de forma no intencional un paralelismo o analogía con un momento clave en la cinta de 300: Un representante de Jerjes –el rey de Persia- es enviado a Esparta para persuadir a Leónidas que él y su pueblo se rindan ante ellos, la respuesta del rey espartano es negarse y arrojar a dicho emisario a un pozo al tiempo que grita: “This is Sparta” (Figura 2) convirtiéndose en una escena y frase emblemáticas. Por lo que cuando se hizo pública en la web esa imagen de los pájaros, no tardaron personas en ligarla con el filme de Snyder por las similitudes en cuanto a postura entre las aves y los personajes de 300.

Figura 2. Fotograma de la película 300 (2007) Warner Bros.



El análisis de este meme nos conduce a más cavilaciones. La más importante es que los memes se fundamentan en la imitación, ya Richard Dawkins hablaba un poco al respecto al conceptualizar al meme como una unidad imitativa: “Por la imitación, considerada en su sentido más amplio, es como los memes pueden crear réplicas de sí mismos, Pero, así como no todos los genes que pueden hacer copias lo efectúan con éxito, así también algunos memes tienen un éxito mayor que otros en el acervo de memes.” (1993: 220) esto indica que un meme no es una copia pasiva, lo que nos lleva a discernir sobre el filósofo francés Paul Ricoeur y su concepción de la triple mimesis.

3 LA TRIPLE MÍMESIS EN LOS MEMES

Ricoeur considera que la mimesis es más que imitación: Es un proceso que enlaza el mundo de la representación con el mundo del espectador, y también la realidad en la

que se esté al momento de la interpretación. En otros términos, la triple mimesis vincula la ficción con la realidad. Volviendo al ejemplo del meme con las aves, hay un proceso imitativo (entre el lenguaje corporal de los personajes involucrados) pero no es una copia fiel, sino una reinterpretación que hace el autor del meme creando un producto ficticio y original que tiene como base una realidad establecida (filme *300* y fotografía de las aves, las cuales cabe señalar existen físicamente en el mundo).

Para que la comprensión exista ente los espectadores del meme se deben integrar a una red simbólica que se funda en la cultura y tiene una variabilidad social (aquellos que no conozcan las referencias del meme estarán fuera de aprehender su significado correctamente) lo que lleva a procesos de significación más culturales que empíricos: “El simbolismo no está en la mente, no es una operación psicológica destinada a guiar la acción, sino una significación incorporada a la acción y descifrable gracias a ella por los demás actores del juego social” (Ricoeur, 1999:120).

Un meme tiene una naturaleza simbólica, y se necesitan de estructuras previas de comprensión para interpretarlo. Los memes nos revelan la vida práctica y cotidiana. Veamos la figura 3, que es un meme sobre dos celebridades: La cantante nacida en Barbados, Rihanna; y la actriz norteamericana Sarah Jessica Parker; las cuales asistieron en mayo de 2015 a la gala que ofrece anualmente el Museo Metropolitano de Arte (MET) de la ciudad de Nueva York. Cada una llevaba atuendos muy peculiares, los cuales se convirtieron en focos de atención mediática a nivel mundial; por lo que comenzaron a surgir memes como el que aquí se presenta.

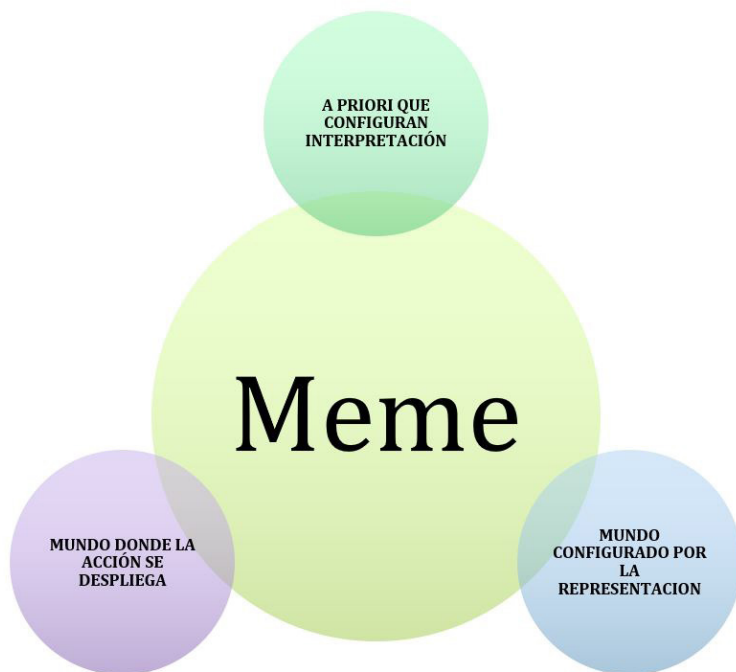
Figura 3. Meme Rihanna-Parker MET.



Si observamos bien el meme no es una copia pasiva, hay toda una transfiguración: Rihanna aparece sobre un sartén y debajo está situada Jessica Parker ¿Porqué esa disposición? Para dar a entender que la actriz con su tocado de la cabeza son flamas que calientan el utensilio de cocina donde Rihanna funge con su vestido amarillo como un omelette calentándose. Por consiguiente, entender el sentido del meme es un proceso de ida y vuelta al nosotros tener preconcepción de esa realidad referida (saber el proceso de preparación de un omelette), nuestra condición activa en el mundo nos permite la comprensión de este, sin necesidad de conocer sobre moda o los diseñadores de las prendas de Rihanna y Parker (Guo Pei y Philip Treacy, respectivamente). Lo básico en cuanto a la lectura de un meme es poder distinguir lo representado y relacionarlo con nuestra realidad, o en palabras de Ricoeur, con la red conceptual (1999:116) que son los a priori que vamos acumulando a través de la experiencia desde nuestro nacimiento.

Se puede decir que el esquema de comprensión del meme con base en la triple mimesis de Ricoeur es de la siguiente manera (Figura 4):

Figura 4. Esquema de la triple mimesis aplicada al meme.



Un meme implica un encuentro de mundos: el que antecede a la representación, el del espectador y el que funda el meme como tal. Es una simbiosis entre realidades, un proceso que implica una relación estrecha entre el espectador, el autor del meme y éste

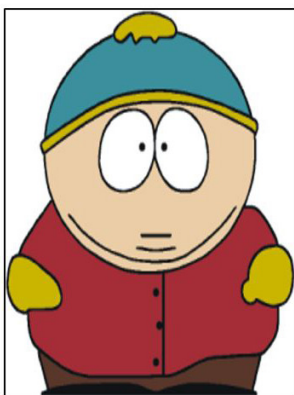
último. Abre redes de sentido en nuestro entorno social e individual debido a que se va enriqueciendo nuestro bagaje y conocimiento. Dawkins determina esto como “mutaciones culturales” (1993:216), que sería una forma de evolucionar o ir avanzando culturalmente; dicho de otra manera: Los seres humanos van transformando su mundo con base en sus condiciones espaciotemporales o sociohistóricas. Así como la caricatura política en su momento tuvo una función esencial como forma de expresión, burla y protesta, ahora la tienen los memes como discurso catalizador de la realidad contemporánea.

Sólo basta observar la figura 5 donde se mofan del jefe de estado norcoreano, Kim Jong-Un y lo comparan con el personaje Eric Cartman (figura 6) de la serie animada de televisión *South Park*, pues Kim Jong-Un es conocido como un tirano de Corea del Norte, pero ante otros países como Estados Unidos es objeto de burla por su físico, ideología y conducta (figura 7), a la vez Eric Cartman es un “niño gordo, malcriado, egoísta al punto del narcisismo, temperamental, desleal, extremista, xenófobo, racista, chovinista, psicótico, especialmente antisemita” (Wikipedia, 2015), rasgos que comparte con el líder político.

Figura 5. Meme Kim Jong-Un

Figura 6. Eric Cartman Serie *South Park*

Figura 7. Meme entre Kim Jong-Un y Barack Obama



El papel del espectador es crucial para los memes: Las personas se han convertido en agentes activos que no solamente ponen en circulación los memes a partir de compartirlos por internet o dispositivos electrónicos, sino que también pueden modificar el meme, crear uno nuevo o dar opiniones sobre el mismo que permiten ampliar el campo de significado y acción del meme: “el meme surge más por reacción que por invención” (NeoTeo, 2011). Los memes se basan en el intercambio y difusión colectiva, ser de dominio público y la mayor parte de las veces con autoría anónima. Su genialidad radica en ponerse al alcance de todos, es decir, ser incluyente; algo que lo diferencia con la caricatura política, que es excluyente para su creación: Reservada para personas con

ciertas habilidades técnicas o artísticas específicas; en cambio para hacer un meme sólo requieres ingenio y contar con algún equipo que permita la edición de imagen y texto y subirlo a la web.

Las siguientes imágenes ilustran de qué forma es incluyente el meme: En la figura 8 se observa un perfil de *Twitter* donde aparece el texto “Drake was looking like” y a continuación una imagen sacada de la película *Alien 3* (1992) que muestra un close up entre el personaje de Ripley (interpretado por la actriz norteamericana Sigourney Weaver) y el ser extraterrestre llamado Alien. La usuaria @MentallyOpulent realiza este meme en honor al beso que la cantante estadounidense Madonna dio repentinamente al rapero canadiense Drake durante la presentación de ésta en el festival de música Coachella en 2015. Lo cual provocó que Drake tuviera una reacción inesperada que se interpretó como asco o desagrado.

Figura 8. Meme Madonna y Drake versión Alien.

Figura 9. Meme Madonna y Drake versión Drácula.



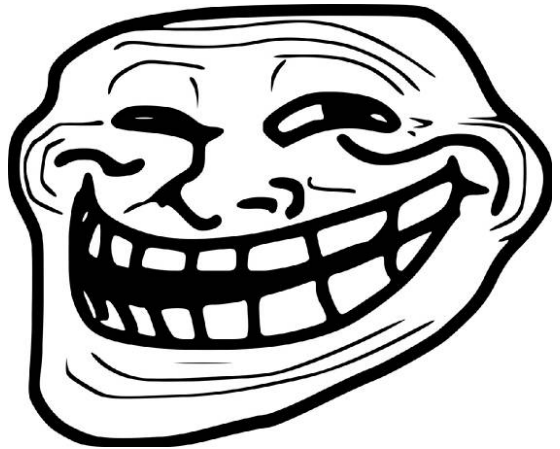
Mientras que la figura 9 muestra cómo la usuaria de *Twitter* @KatieWeasel presenta el mismo acontecimiento, pero con otro meme, una imagen de la película *Bram Stoker's Dracula* (1992) donde el personaje del conde Drácula, interpretado por el actor inglés Gary Oldman, lame una navaja empapada de sangre, apoyado por el texto “Madonna cleaning her tongue before finding next victim to kiss”. Lo cual es una sátira de que la cantante es una vampiro que al besar absorbe la juventud de esas personas, debido a que la estadounidense a pesar de haber nacido en 1958 se mantiene en excelente condición física.

¿Pero los memes siempre han tenido el mismo aspecto? ¿Cuáles son sus principales canales y referencias? Curiosamente los primeros memes tenían una cierta influencia o evocación con la caricatura y el cómic. La figura 10 y 11 muestran a dos de los memes más emblemáticos de principios del siglo XXI: *Feel Like a Sir* y *TrollFace*, respectivamente.

Figura 10. Meme Feel Like a Sir.



Figura 11. Meme TrollFace.



Feel Like a Sir muestra una figura antropomorfa masculina, hecha con trazos sencillos y limpios, sin gran detalle, sólo unas cuantas líneas. Es monocromática, sólo hay color negro. El personaje porta un sombrero de copa, un monóculo en el ojo derecho, la ceja izquierda alzada, un bigote estilizado, una mueca en su boca que pareciera desdén, además de un atuendo formal con saco y corbata; su mano izquierda está levemente alzada con un gesto delicado. Tiene herencia del cómic y representa a un aristócrata u hombre de alcurnia. Se utiliza para satirizar situaciones donde las personas se perciben por encima del grupo o situación social donde estén. O, en otras palabras, ser pedantes y con ínfulas de soberbia de forma temporal.

TrollFace (también conocido como *CoolFace*) es de los memes más populares, el uso que tiene es ante situaciones donde hay que burlarse o sacar provecho. Su autor es el usuario *Whyne* del sitio web que fomenta el arte independiente: *DeviantArt*. *Whyne* se inspiró en el dibujo (Figura 12) de un usuario anónimo de *4chan*, quien subió el boceto de un ratón que al parecer estaba inspirado en *Mighty Mouse*, una caricatura que surgió en 1940 y después fue serie animada en la década de los sesenta y ochentas. El dibujo del usuario anónimo pasó a convertirse en meme debido a los rasgos fallidos que presentaba el personaje con el original, transformándose dentro de la comunidad cibernauta en *Rape Rodent*. o ratón violador.

Figura 12. Rape Rodent: Dibujo de usuario anónimo de 4chan basado en *Mighty Mouse*.



Irónicamente *Trollface* fue otro intento malogrado de copia, en este caso de *Rape Rodent*:

Whyne un usuario de deviantart quién alguna vez intentó dibujar a Rape Rodent, pero le salió lo que actualmente conocemos como 'trollface', es decir le salió del carajo, lo usó el 18 de septiembre de 2008. Esto puede ser comprobado en el perfil de Whyne de deviantart y donde el mismo menciona el intento por dibujar a Rape Rodent. (enActualidad, 2012).

La figura 13 nos ilustra sobre el proceso transfigurador que tiene un meme, son –como ya se había mencionado– mutaciones culturales que establecen nuevos discursos y formas de concebir la realidad. En el caso de *TrollFace* estableció un vehículo de expresión para los bromistas que gozan del sufrimiento y pena ajena.

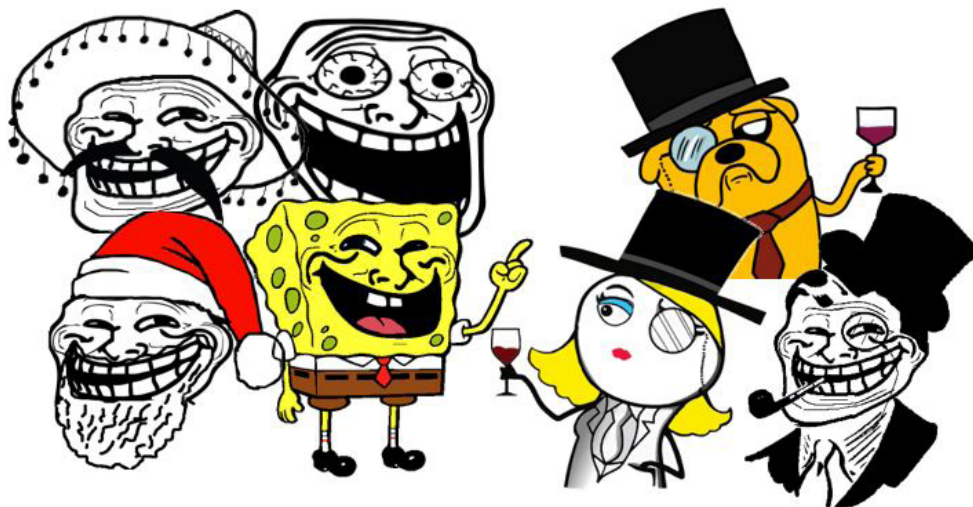
Figura 13. Evolución de *Mighty Mouse* hasta *TrollFace*.



¿Quién se hubiera imaginado que ese personaje de *Mighty Mouse* iba a dar origen a un meme? A su vez, *Feel Like a Sir* y *TrollFace* inspiraron la creación de otros memes, que combinaban diversos referentes, ya sea de productos de los medios de comunicación

o simplemente se deformaba al meme y se agregaban otros elementos que hacían más enriquecedor su significado y uso (ver Figura 14).

Figura 14. Evolución de los memes *TrollFace* y *Feel Like a Sir*.



Con estos ejemplos se observa el carácter transformador y espontáneo del meme: Casi siempre es accidental su aparición: A través de la creatividad de algún usuario se modifica algún hecho, producto o contenido, posteriormente es sometido a una interacción a través de su publicación y la aprobación colectiva es lo que le otorga su vigencia en la esfera social.

El avance de los memes no sólo maniobra al ir reconfigurando contenidos. Hay otros niveles de operación en el desarrollo de estos discursos. El primero es a nivel formal: El diseño y los elementos morfológicos han ido modificándose a la par que las herramientas digitales mejoran: Si antes parecían bocetos o caricaturas realizadas en ordenadores, ahora son collages o ediciones más elaboradas. En segundo nivel tenemos que los memes integran diversos tipos de canales y códigos: fotografías, fotogramas, videos, caricaturas, gifs, obras de arte: Es ilimitado el campo de acción para la elaboración de un meme en la actualidad, puede ser un extracto de una noticia, una selfie, una serie de televisión, una pintura, películas, un mapa, etc. Ya no son exclusivamente imágenes fijas, ahora tienen movimiento y también audio que fortalece más el éxito del meme a través de sus espectadores. El último nivel es el contenido: Al inicio las temáticas de los memes giraban en torno a situaciones cotidianas de las personas, cosas con las que se podría identificar una gran mayoría: pasar un examen, ver la televisión, dar un paseo, etc. Pero al paso de los años ha integrado un gran número de temas que van desde los espectáculos, política, filosofía, poesía, arte, economía y todo lo que podamos imaginar ahora se convierte en meme.

4 CONCLUSIONES

Podemos afirmar que los memes agregan e integran, no sólo significados, sino también a los usuarios y consumidores. Puede ser que de ahí venga su avasallador éxito. No hay límites –aún- en el universo del meme: todos podemos crearlo, todos podemos ser parte de uno –casi siempre de forma accidental- y todos tenemos un fácil acceso a ellos, ya que no hay restricción de contenido o difusión. Es una nueva forma discursiva que integra elementos de la caricatura política en cuanto a la sátira e ironía, pero lo más interesante es que su estructura se basa en los recursos tecnológicos contemporáneos, en las formas que han emergido en cuanto a interacción social, y en los contenidos, productos y acontecimientos que rodean nuestra realidad.

No cabe duda de que los memes son una nueva forma discursiva, o, en otras palabras, el actual discurso satírico contemporáneo, el cual integra a los espectadores no sólo como lectores, sino también como creadores y modificadores de este. El meme no tiene una autoría restringida, hay una flexibilidad en compartirlo y procesarlo; de hecho, se integra a un sistema de intercambio social que es donde se enriquece de significados y donde permite su infinita reproducción.

Los memes no sólo divierten, tienen una función cognitiva esencial: Su poder de expresión es invaluable, ya que al compartir contenidos de diferente índole fomenta que las personas que los observan adquieran nuevos conocimientos sobre muchas temáticas. Permite –al igual que la caricatura política- hacer críticas y reflexiones profundas sobre el entorno social. Y ¿Quién sabe? Puede ser que las nuevas generaciones a través de estos discursos de fácil acceso se estén formando como personas críticas y observadoras de su realidad, actuando como agentes de cambio potenciales.

En definitiva, el ser humano integra nuevas modalidades de expresión y comunicación a la par de su devenir sociohistórico, el meme es un condensador simbólico, reflejo de nuestra época y de todos los cambios tecnológicos y culturales que se viven. Reiterando que el discurso es un ente vivo: En continuo movimiento y transformación.

REFERENCIAS

Chomsky Noam (1997) *Estructuras sintácticas*. 11ª edición. México. Siglo XXI.

----- (2007) *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. 8a edición. México. Siglo XXI.

Cortés Morató Jordi (2015) ¿Qué son los memes? Introducción general a la teoría de memes. Biblioweb. <http://biblioweb.sindominio.net/memetica/memes.html#note5>.

Dawkins Richard (1993) *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. España. Salvat

Eco Umberto (1997) *L'Espresso*, Roma.

EnActualidad (2012) *El verdadero origen de 'Trollface', Aka Coolface*. <https://www.enactualidad.com/internet-viral/el-verdadero-origen-de-trollface-aka-coolface/>.

Larruz Jiménez Martha Georgina (2015) *El meme como nueva forma de la caricatura: Caso Mundial de Brasil 2014*. Tesis Licenciatura (Licenciatura en Ciencias de la Comunicación) UNAM. FCPyS.

NeoTeo (2011) *Memes: Qué son y de dónde salen*. <http://www.neoteo.com/memes-que-son-y-de-donde-salen-24224/>.

Ortiz M. (2000) *La irreverencia del arte: caricatura y sociedad*. Morelia. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Oxford Dictionaries (2015) *Meme*. OxfordDictionaries. <http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/espanol/meme>.

Ricoeur Paul (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona. Paidós.

Wikipedia (2015) *Eric Cartman*. Wikipedia Español. http://es.wikipedia.org/wiki/Eric_Cartman.

AS MÃOS COMO METÁFORA NA ANÁLISE DE DISCURSO¹

Data de submissão: 19/02/2021

Data de aceite: 05/03/2021

Francisco Antonio Romanelli

Mestre em Letras pela UNINCOR

Universidade Vale do Rio Verde

Doutor em Ciências da Linguagem

(Análise de Discurso)

pela UNIVÁS

Universidade do Vale do Sapucaí

<http://lattes.cnpq.br/8800977782955690>

RESUMO: O presente trabalho se propõe a apresentar uma construção metafórica que, apesar de incipiente, contribuiu com o autor, em início de estudos, na compreensão de alguns importantes conceitos da Análise de Discurso. Trata-se de composição imaginária visualizando uma sequência de fotogramas

¹ Trabalho apresentado como requisito para avaliação final individual da disciplina *Discurso e interpretação*, ministrada pela Prof.ª Dr.ª Eni Puccinelli Orlandi no período de 01 a 05 de fevereiro de 2016 no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Vale do Rio Sapucaí – UNIVÁS. Revisto, atualizado em outubro de 2017 e apresentado no VII Encontro de Estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem “Linguagem, Instituições e Práticas Sociais” – ENELIN 2017, promovido pela UNIVÁS – Universidade Vale do Sapucaí – Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem (Pouso Alegre, MG, 4 a 6 de outubro de 2017) e publicado nos Anais do ENELIN 2017 (textos completos) (ORLANDI, 2018. Disponível em <http://pos.univas.edu.br/ppgcl/docs/2017/anais-2017.pdf>).

inspirados no gestual das mãos, metaforizadas tanto como elaboração discursiva assim como órgãos de enunciação. Para isso, foram visitados conceitos relacionados às formas do silêncio, à ideologia, ao interdiscurso, aos efeitos de sentido dentre outros. Conclui-se apresentando uma análise superficial à canção “Poema das mãos”, samba-canção composto por Luiz Antonio e gravado por Miltoninho em 1961, que contribui para demonstrar como as mãos são hábeis enunciatórias dos discursos que se referem ao relacionamento humano amoroso.

PALAVRAS-CHAVE: Mãos. Metáfora. Análise de discurso.

HANDS AS A METAPHOR IN DISCOURSE ANALYSIS

ABSTRACT: The present work proposes to present a metaphorical construction that, although incipient, contributed with the author, in the beginning of studies, in the understanding of some important concepts of Discourse Analysis. It is an imaginary composition visualizing a sequence of frames inspired by the gesture of the hands, metaphorized both as discursive elaboration and as enunciation organs. For this, concepts related to silence, ideology, interdiscourse, effects of meaning, among others, were visited. It concludes by presenting a superficial analysis of the song “Poema das Mãos” (“Poem of the Hands”), a samba-song composed by Luiz Antonio and

recorded by Miltinho in 1961, which contributes to demonstrate how the hands are skillful enunciators of the speeches that refer to the human loving relationship.

KEYWORDS: Hands. Metaphor. Discourse analysis.

1 INTRODUÇÃO

Em nós, humanos, dois pares de órgãos, como auxiliares da fala, são os que, percebamos ou não, mais nos fascinam: os olhos e as mãos. Ambos são importantes elementos de expressão, sempre contribuindo para completar o significado da fala e muitas vezes falando “por si”, como se fossem independentes de outros componentes linguísticos ou corporais. Se isolados, “falam” de posições diversas no que pese, como sugestores de sentidos que se habilitam nas expressões corporais, trabalham juntos em prol de coesão ou coerência. Os olhos têm no silêncio o principal suporte. Resgatam um dizer que, na maior parte das vezes, se encontra perdido em um vazio ancestral parecendo ultrapassar os próprios limites do inconsciente. Não é à toa que se diz que “os olhos são a janela (ou o espelho) da alma”: alguma coisa de muito distante aflora na expressão de uma miríade incalculável de possibilidades e se materializa em brilhos singulares de significados profundos.

As mãos “conversam” de forma “ruidosa”. Têm uma língua codificada, dependendo da cultura em que seu titular é discursivamente assujeitado. Em algumas culturas, como a japonesa, por exemplo, priorizam uma língua devocional, enquanto em outras, como a italiana ou a árabe, são empolgadas e ardorosas: discutem e debatem com veemência. São, por isso, naturalmente ativas. Elas completam a formulação e a expressão da língua; interagem com o ambiente, estabelecem códigos de leitura e interpretação e dão realce às enunciações. Reforçam os sentidos da fala, confirmando ou contrariando dizeres. Têm expressão objetiva, afastada daquela misteriosa que vem dos olhos.

É certo que essa concentração de foco sobre os dois pares de órgãos apontados é uma posição reducionista, relativista, precarizada pela especificidade: conforme aponta Eni Orlandi, ao se constituir o sujeito pela ideologia, quando ele materializa o discurso, “produz uma forma sujeito histórica com seu corpo”, textualizando-o “pela maneira mesma como estão nele significados, e se deslocam na sociedade e na história” (ORLANDI, 2012c, p. 86-87). Portanto, o corpo, constituído em corpo do sujeito, é um conjunto de enunciados que, ideologicamente significados, vai produzir e buscar sentidos, contribuindo na elaboração discursiva. Afinal, o homem, pelo corpo, é “um sujeito que interpreta e é interpretado” (Ib., p. 87).

Os olhos “introspectam” informações para a fala do corpo. Nos estudos básicos escolares, aprendemos que os olhos são os responsáveis pelo sentido da visão, aquele

que é considerado o mais poderoso de nossos sentidos físicos, tanto assim que chega a consumir mais de 20% das energias destinadas à cabeça, lugar onde se estabelece o cérebro, o mais energeticamente pródigo de todos os nossos órgãos, com um consumo de 20% da energia corporal total (O'SHEA, 2010, p. 42). Dificilmente, a não ser em meandros da literatura ou da psicologia, ou de relacionamentos íntimos pessoais, se faz foco no que os olhos “dizem”, ou “prometem” dizer.

Ao contrário dos olhos, que têm por característica (ilusória, mas aparente) a estabilidade de movimentos, e que, quietos, mais absorvem do que repassam informações, as mãos são escancaradamente dinâmicas. No que pese também ter a importantíssima função de receber e absorver informações, se prestam significativamente, como órgãos executores, a estabelecer expressões positivas e manifestá-las. Não é sem sentido o fato de que os olhos (e órgãos e tecidos auxiliares) estão ligados diretamente ao cérebro, enquanto a mão pende como ferramenta preênsil na ponta de uma alavanca articulada, ou de um guindaste, o braço, levando-o a posições diversas, como se dotada de vontade própria ou de um cérebro à parte. Distancia-se do cérebro por uma longa rede neural, muscular e óssea.

É certo que as mãos, na maior parte das vezes, agem em “cega” confiança (perdoado o trocadilho) às informações obtidas pelos olhos, em um processo de comunicação interna de extrema complexidade, mas o que aqui desperta interesse são os processos linguísticos desses órgãos, ao contribuir na produção de sentidos, não dialogando entre si, mas reforçando a materialidade discursiva no universo exterior, como se autônomas fossem.

O presente trabalho se propõe a apresentar uma construção metafórica que, apesar de incipiente, contribuiu com o autor, em início de estudos, na compreensão de alguns importantes conceitos da Análise de Discurso. Trata-se de composição imaginária visualizando uma sequência de fotogramas inspirados no gestual das mãos, metaforizadas tanto como elaboração discursiva assim como órgãos de enunciação.

2 O DISCURSO GESTUAL

Os olhos e as mãos são partes de um corpo físico que se manifesta por intrincados processos mecânicos, sob comando de uma mente ideologicamente assujeitada que se individua na historicidade segundo a conformação ideológica do corpo social em que se insere (ORLANDI, 2012c, p. 93). Nesse contexto, o corpo biológico individual participa de qualquer ato de enunciação, como um conjunto. Por isso, destacar a “fala” de apenas dois dos órgãos do corpo é silenciar a de dezenas de outros. Para os fins, no entanto, de

nossa construção metafórica, podemos ensaiar tal ousadia, focando naqueles que mais nos impõem sua presença e força depois do próprio aparelho fonador.

Ao contrário do recato misterioso dos olhos, as mãos são de vulgar explicitude, de (aparentemente) honesta completude de “dizeres”, sentidos, recepção, transmissão, aquisição, fornecimento. São provavelmente os órgãos mais sensuais do corpo, no que pese serem os mais despidos. São símbolo de carinho e de rejeição, de afago e de punição. Chamam, rejeitam, acolhem, expulsam; são malemolentes, são enérgicas, fascinam, assustam, atraem, repelem, fustigam, acolhem.

Custa ao ser humano falar sem o uso das mãos. Naturalmente, também dos olhos, ou dos movimentos e pausas corporais como um conjunto de expressões em permanente tensão/relaxamento, ou impulsão/contenção, mas, aqui, meramente para efeitos da elaboração metafórica, pretende-se isolar as mãos como produtoras de sentido, como se tivessem autonomia. Elas contribuem decisivamente na constituição do sujeito e na materialidade das formações discursivas. Participam da construção de efeitos de sentido, muitas vezes de forma mais incisiva do que a própria fala. Tirem de um grande orador os movimentos de mão e sua oratória ficará arruinada. Mesmo sem voz, muitos grandes oradores se fazem pela fala das mãos. Por isso, foram elas escolhidas para a metáfora que aqui se pretende desenvolver.

Considerando-se que, no campo da objetivação, somos seres física, psicológica e instrutivamente constituídos em e por uma percepção de estruturas imagéticas, bombardeados que somos pelo que Schollhammer (2007, p. 9) chama de “banalização da imagem”, ou Orlandi (2012c, p. 95) de “inflação da imagem”, difícil se torna a concepção de ideias que se alheiam a essa forma de organização mental. Sempre que nos defrontamos com um desafio de compreensão nosso primeiro impulso é procurar construir uma imagem mental que, se não explica de todo, pelo menos contribui para uma organização plausível, a ser, sempre, visitada na resolução da tensão criada entre a informação e a compreensão lógica e visual.

Para meu estudo analítico discursivo, a situação não me é diferente, quando minha formação acadêmica anterior se baseou em interpretações do universo existencial a partir de posições outras, interpretativas-conteudísticas, alheadas das que nascem no procedimento da análise discursiva, que demanda mudanças dos focos analítico-perceptivo e interpretativo. As perguntas que anteriormente nos nortearam, e sempre nos conduziram, foram os tradicionais “quês?”, “quando?”, “onde?”, “por que?”, que são descartadas na AD em troca de “como?”, ou, segundo Orlandi (2015, p. 16), “como este texto significa?”.

Afinal, a Análise de Discurso “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”, apartando-a de suas abstrações e lidando “com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (Ib., p. 13-14), ou seja, a “língua funcionando para a produção de sentidos” (Ib., p. 15): “o analista de discurso não visa interpretar os textos que analisa mas compreender os processos de significação que estes textos atestam. Detectar os gestos de interpretação que neles se inscrevem” (ORLANDI, 2012, p. 50).

Lá, a ação parte de um indivíduo conscientemente intencionado a dizer alguma coisa específica, aqui, de uma posição sujeito, constituída pelo simbólico em dada historicidade e construção social, que traz, sem que o perceba, informações de uma memória discursiva oculta, imersa em ideologia e no inconsciente; lá, observa-se a mensagem a partir do que se enuncia, ou seja, da maneira como é expressa, em uma “maneira tradicional de abordagem”, por meio da análise de conteúdo (Ib., p. 50), buscando interpretá-la e julgá-la sob tal foco, enquanto aqui, na AD, analisam-se as potencialidades do discurso, enquanto materializações discursivas, sem julgamentos de valor objetivo, tomando o texto como unidade de sentido, já que “o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa” (Ib., p. 16), concebido em sua discursividade.

Portanto, nada mais natural do que tentarmos estabelecer um mecanismo imagético que contribua, como uma ponte confiável sobre um abismo, para migrarmos de uma posição anterior, aparentemente estável, para outra, diversa, um novo mundo virgem de nossa compreensão, que, ao primeiro olhar, nos parece instável. Esse mecanismo, essa ferramenta, que pode nos dar apoio e confiança, como imagem, na travessia, é uma construção metafórica, no sentido da “irrupção, numa cadeia significante dada, de um significante vindo de uma outra cadeia” (LAGAZZI, 2014, p. 108), ou de “uma transposição generalizada de um campo a outro” (MAINGUENEAU, 1997, p. 118), ou, ainda, da “deriva” resultante de uma “substituição contextual” (ORLANDI, 2012, p. 23).

Dentre as muitas possibilidades, escolheu-se, como acima se disse, as mãos, destacadas em uma paisagem, perpassando o campo, digamos, “pictórico” da mente em quadros fotogramáticos, ou “filmicos”, que, no dizer de Bellour, invocando Barthes, são “una suerte de virtualidad utópica captada em el movimiento mismo del filme” (BELLOUR, 2009, p. 117), para imprimir-lhe movimentos e criar o sentido de espaço e tempo, como metáfora, sustentando e solidificando nossa “ponte” (ela própria, outra metáfora, desta feita metalinguística). A possibilidade de se dialogar com a metáfora das mãos me veio intuitivamente, enquanto, no início dos estudos, eu tentava estabelecer demarcações para as duas divisões matriciais do silêncio, na leitura de *As formas do silêncio* (ORLANDI, 2015b).

Claro que a ideia de intuição é um tanto romântica e atrativa, mas, para efeitos de análise discursiva, seguramente falsa. O pensamento – e, nele, se instaura a chamada intuição – é, simplificando, uma textualização individual (em que, ao mesmo tempo, assujeitamos e somos assujeitados), que também lança mãos de complexos sistemas interdiscursivos, buscados na historicidade e na ideologia, e exibidos pelas frestas inconscientes que formulam e constituem não só os discursos externos como também os internos.

Transcrever imagens é um processo, por si só, complexo, que atrai uma série de complicações. Os sentidos, naturalmente, sempre vão depender da interpelação ideológica dos sujeitos envolvidos dialogicamente, complexificados pela “tradução” (interpretação) da imagem, sempre simbolicamente rica, apresentada com o uso da linguagem verbal. As infindáveis possibilidades informacionais da imagem, por isso, acabam por dar um suporte mais rico à formulação metafórica, possibilitando, inclusive, uma maior e mais proveitosa inserção de novos elementos ocultos no cenário, além de visões outras, obtidas de ângulos mais diversificados, em múltiplos planos, o que faz com que seja, quase sempre, a mais proveitosa forma de linguagem para conduzir e despertar novos entendimentos. Não é vão o dito popular que declara que “uma imagem vale mais que mil palavras”.

A imagem inicial é, pois, a de uma mão, tendo ao fundo uma paisagem natural. A primeira, e básica, identificação que se faz é a da mão, apêndice corporal, com o enunciado: a mão exposta e capturada na imagem é o texto veículo da mensagem, manifestando a fala do enunciatário; é, pois, a fala que, como unidade de sentido, se constituirá em texto. Estática, é apenas manifestação organizada da língua; em movimento é fala e enunciação, é o curso do dizer que, por isso, produzindo sentidos, se aderirá a um ou múltiplos discursos. O emissor, naturalmente, jaz fora da imagem. É o titular da mão, que sustenta por meio do braço, e, sendo o enunciador primeiro, se constituirá, extra imagem, no sujeito do discurso.

No espaço vazio em que a mão se constitui, está o silêncio fundador. É ele toda a possibilidade de a mão – ou a paisagem de fundo – se formarem no tecido do aparente nada. Em volta da mão-enunciação (e não só em volta, mas em seus mais recônditos meandros, até as incalculáveis distâncias que separam os átomos que constituem suas moléculas e células, ou aquelas que separam os elementos subatômicos entre si) está o tecido-nada-silêncio fundador, que não se explicita, mas faz explicitar qualquer outra coisa, moldando as possibilidades incontáveis dos gestos, ou da enunciação; que é “a matéria significativa por excelência, um *continuum* significativa. O real da significação [...]: o silêncio é o real do discurso” (ORLANDI, 2015b, p. 29). “O silêncio é garantia do movimento de sentidos” (ib., p. 23).

Pode-se comparar o silêncio fundador à ideia do tempo, dentro do qual transcorrem as ações de nossas mãos nos fotogramas. O tempo, atuando em um espaço vazio, é idêntico ao *continuum* significativa do silêncio. Somente pela existência do tempo, esse mistério nunca decifrado pela ciência ou pela filosofia, é que se pode constituir qualquer elemento do universo. Sobre o fundo de um pretérito nada, de absoluto silêncio, é que se pode materializar da menor e mais singela à maior e mais complexa estrutura que se pode conceber. A colocação do tempo em movimento revelou a forma, a distância, o espaço e o som. Não houvesse a vacuidade perceptível todas as coisas seriam uma e a mesma coisa em uma monótona e imóvel constância, o tempo se estacaria, impermeável a qualquer percepção ou observação. A vacuidade contorna, estabelece limites, permite o movimento, o encontro, o distanciamento, a aproximação. Só nela e por ela é que se pode materializar e interpretar a materialização, individualizar e autenticar a individuação.

O gestual da mão busca o discurso. Cá fora, o enunciador busca imprimir determinado sentido ao gesto. Pelos gestos é que se apresenta as diversas formações discursivas que vão se materializar no enunciado. Como já se insinuou acima, dependendo do gesto, ou da sequência deles, as mãos não só complementam o estofo da fala, como discursam por si. Há gestos manuais para chamar e tantos outros para repelir; há gestos de concordância e de discordância; gestos convidativos e gestos impeditivos; gestos sensuais e gestos agressivos; gestos de carinho e gestos de violência; gestos de indicação e gestos de negação; gestos de gozo e gestos de dor. Pelas mãos, portanto, constitui-se uma variação quase infinita de possibilidades enunciativas.

No entanto, as mãos, isoladamente vistas, compondo mera mensagem gestual, não contemplam as possibilidades plenas da enunciação. Como destaque do corpo, que “não é infenso à ideologia” (ORLANDI, 2012c, p. 95), para representar a significação, a nossa mão metafórica “não escapa à determinação histórica, nem à interpelação ideológica do sujeito” (Idem). Há, como já se viu, o silêncio fundador, o tempo, onde o discurso “flutua”, mas, isolado, ele não é capaz de constituir a discursividade, isto é, “a inscrição dos efeitos da língua na história” (ORLANDI, 2012, p. 20), embora lhe dê possibilidades de constituir-se. Não há sujeito sem ideologia, assim como não há discurso sem sujeito, já o disse Pêcheux, citado por Orlandi (2015, p. 15). “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (PÊCHEUX, apud ORLANDI, 2012, p. 46). E não há ideologia sem a imersão do indivíduo na historicidade (correspondência permanente tempo-espaço característica da percepção humana: o temporal agregado ao social). Portanto, a ideologia está na ponta do processo.

Ela se constitui em um plano difuso que exsuda daquilo que Bakhtin (2006, p. 118) chamou de “ideologia do cotidiano” e Bourdieu (2012, p. 15) de “histórias coletivas”, que nascem do “discurso social” (ANGENOT, apud ORLANDI, 2015b, p. 109; ORLANDI, 2012c,

p. 93): uma aura que se solidifica em um discurso, muitas vezes fundador, por inumeráveis formações discursivas que se esmaeceram, diluídas no social e apagadas, formando uma memória discursiva que emergirá, em momento oportuno, como interdiscurso. Assim constituída, a ideologia, e sua contraparte inconsciente, se inscreve no imaginário popular, amalgamando-se em processo similar ao que Jung chamaria de “inconsciente coletivo”; sofre novo apagamento, é resgatado no processo de assujeitamento e ressurgente como produção pessoal do sujeito do discurso. A inscrição do sujeito na ideologia, vivificada no imaginário, é que fundamenta sua posição discursiva.

Não há como se confinar a ideologia. Ela não é desvelada diretamente, não é mensurável, nem materialmente palpável. A materialidade da ideologia é o discurso. No entanto, na metáfora, prefiro visualizar a ideologia limitada pela própria imagem. Nesse nosso caso específico, a ideologia é representada pelo jogo de iluminação. Assim como não há qualquer materialização a não ser dentro da vacuidade do silêncio, da mesma maneira não há constituição de qualquer gesto fora da iluminação. A ausência total de luz causaria o enegrecimento de nossos fotogramas, que não nos apresentariam quaisquer imagens nem quaisquer movimentos, e nada mais que fundos enegrecidos. Ainda que ao gesto se dê a possibilidade de ser moldado no tecido do vácuo, ou silêncio-tempo, sem a luz ele não se manifesta, não se materializa como imagem, não se torna perceptível: é invisível e não pode se constituir como materialidade à nossa compreensão.

A luz, no entanto, desvela a forma. Por um processo ótico típico, o jogo de iluminação é que estabelece os contornos, dá coloração, cria destaques, individualiza, define, transmite a imagem aos olhos e permite a identificação pelo cérebro. Para nós, as coisas são o que vemos, independente da possibilidade de uma expressão definitiva ou real por trás das aparências, que nunca nos é revelada, mas o que vemos são jogos de iluminância, transformados em imagens por obra e arte de nossos cérebros interpretantes, ideologicamente assujeitados.

A luz define as mãos, traçando os contornos e dando vida à sua expressão. Assim como a ideologia, é constitutiva. E é plena no desvelamento da imagem, personificando-a e permeando-a, preenchendo-a, a exemplo do processo ideológico que “não se liga à falta, mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como natural” (ORLANDI, 2015b, p. 96-97).

Pela variação e intensidade do foco luminoso, na metáfora, constitui-se a mão, e a paisagem que a envolve, como coisa perceptível e reativa, dotada de materialidade, constituinte de sentidos, e, portanto, como enunciado. Não bastasse isso, a iluminação desvela, para se ater apenas à imagem exclusiva das mãos, marcas temporais (denunciando

vincos e dobras de pele, cicatrizes etc.), sociais (palmas delicadas ou calejadas, marcas de trabalho etc.), étnicas (cor da pele, formato das mãos), higiênicas (sujeiras, encardidos, unhas malfeitas etc.), constituição física do corpo (magra, gorda, dedos longos, dedos curtos etc.), saúde (inchaço, coloração, formação das unhas, ferimentos etc.), estéticas (interpretações, modelagem artísticas, gestual retórico, posições técnicas, ligação corpo/espaco/movimento esteticamente calculada etc.) etc., elementos constitutivos da fala gestual.

O intradiscorso é o arranjo do gesto, a maneira como são exibidos os elementos que compõem a mão, que pode variar de acordo com a ênfase que se pretenda imprimir à “fala gestual”. O interdiscorso, com suas formações discursivas incidentes, são os elementos da paisagem, que compõem o todo do cenário, ainda que à revelia do titular da mão “falante” e mesmo não sendo percebidos objetivamente, já que o “interdiscorso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido” (ORLANDI, 2015b, p. 87). Engloba toda a “paisagem” no possível da formulação discursiva, vindo de instâncias outras, inconcebidas mas determinadamente presentes: “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2015, p. 29) e que, no presente, retoma o dizível, ou seja, “determina o *que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1997, p. 160). São as “séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória”, domínio esse que “constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso” (ORLANDI, 2015b, p. 87-88).

Um gesto feito sobre um campo de flores ao fundo diz coisa diversa do que um gesto igual, mas feito sobre um depósito de lixo. Ao apontar para uma paisagem agradável e bem conservada, a mão enuncia diferentemente do que quando aponta para uma paisagem destruída. A volição para qualquer ato depende da preexistência de material que o torna plausível. A falta de paisagem deixaria a mensagem no vazio, e, portanto, também impossível de constituir sentidos. No entanto, é de se lembrar que a própria falta da paisagem, assim como a falta do interdiscorso, do silêncio ou da ideologia no meio social, é impossível. A paisagem sempre existe, sempre existiu e sempre existirá, ainda que explicitada por um simples branco total, ou negro total (ou qualquer outra cor isoladamente). Na mais profunda caverna, no mais árido deserto, no desterro do espaço cósmico, a paisagem sempre está lá e, assim como a luz (até porque a paisagem é, também, produto da iluminação: a luz a constitui, a reflexão das ondas luminosas a matiza, e a falta de luz a apaga), sempre se relacionará com o gesto das mãos, adequado em determinada situação, inapropriado em outra, veiculando certa mensagem aqui, mas construindo outra acolá.

Voltemos aos silêncios. Os silêncios são múltiplos (ORLANDI, 2015b, p. 42), mas duas são as formas que interessam diretamente à Análise de Discurso: o silêncio

fundante (ou fundador) e a política do silêncio (o silenciamento) (Ib., p. 42; 53). O primeiro indica que qualquer formulação é dependente de um silêncio potencial onde se pode constituir e, portanto, nele se funda; o segundo indica que há uma contraparte oculta no e pelo silêncio, que apaga falas possíveis ou as faz declinar para outras falas, as eclipsadas, produzindo, por outras vias, os sentidos impedidos, já que o silêncio é matéria significativa por excelência (Ib., p. 53-54).

O silêncio fundador é aquele a que já se fez referência, no início da metáfora, o vácuo onipresente e criador, o tempo, que não admite descontinuidade e onde todas as falas e todos os sentidos se materializam. Por outro lado, a política do silêncio subdivide-se em dois ramos: o silenciamento constitutivo e o silenciamento local (Ib., p. 73). “O silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem” (Ib., idem). Eclipsa naturalmente os discursos não-ditos, “necessariamente excluídos”, enquanto o silenciamento local é a “interdição do dizer”, como, por exemplo, a censura (Ib., p. 74). É onde se dá a “forclusão” do sentido, ou seja, “o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer” (Ib., idem).

No nosso modelo metafórico, o silêncio constitutivo está no apagamento que a mão provoca no seu anverso não visível. Se a imagem mostra a palma, as costas foram apagadas. A mão sempre estará, para efeitos visuais, se apagando na parte não exposta ou não iluminada. Por outro lado, apaga a paisagem que, em outros planos, coincide com o espaço por ela ocupado, em primeiro plano, na imagem. Para se mostrar uma coisa, escondem-se outras, assim como a fala, que, para enunciar alguma coisa, sempre nega outras.

O silenciamento (a restrição, a proibição, a censura) por outro lado, é representado pela interdição da mão, ou de parte dela na imagem, por um objeto externo ao contexto discursivo. Por exemplo, uma folha de papel, uma tarja, um tecido, alguma coisa que, por motivação exterior (na metáfora, uma inserção forçada; no discurso, atos de autoritarismo político ou jurídico, normas empresariais ou regras sociais ou outro componente impeditivo, como uma ordem paterna, um acordo, uma determinação médica), inibe compulsoriamente o sentido intencionado na enunciação.

Diferentemente do silêncio constitutivo, em que nem sempre o não-dito, o oculto, é retomado discursivamente, no silenciamento, a fala interdita volta sob a forma de um novo enunciado, onde se diz o permitido (ou se cala), mas submetendo o sentido liberado àquele ocultado, ou seja, a fala omitida significará por outros processos, dando lugar à “retórica da resistência” (Ib., p. 81), como resposta e contrapartida à “retórica da opressão”, “fazendo esse silêncio significar de outros modos” (Ib., p. 85). “Nesse espaço

intermediário constituído pelo silêncio, esse sujeito trabalha sua relação com o dizível. [...] São outros sentidos que ganham existência nesse silêncio” (Idem).

As mãos, para nós, simbolizam linguagens possíveis do corpo. Portanto, assim como “o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, traz seu corpo por ela também interpelado” (ORLANDI, 2012c, p. 87), da mesma forma nosso modelo metafórico, as mãos, em seu processo de significação, são afetadas pela ideologia como prática (Idem). Ora, o corpo², seja dançando ou contribuindo com outros elementos discursivos na direção de constituir efeitos de sentido, por ser o corpo do sujeito que fala, textualiza os movimentos, “enquanto organização de sequências significativas, em que se ligam corpo/ espaço/movimento” (Idem). Está ele, no entanto, “sujeito à convenção, à mímica social, ao sério etc.” (Ib., p. 90), o que indica estar “atado ao corpo social” (Idem).

Essa reflexão serve para que pensemos, incipientemente, no papel do corpo (e, na nossa metáfora, das mãos), através de seu gestual, como confronto “forma/tensão, liberdade/disciplina, campo do corpo como forma, significando o sujeito na relação corpo, espaço e movimento” (Idem), e resistência ao silenciamento. Afinal, “censura e resistência trabalham a mesma região de sentidos” (ORLANDI, 2015b, p. 111). O corpo, censurado, se liberta na dança ou em outros gestuais para os quais o sentido pretendido desliza. A resistência pelo discurso do gestual é bastante vista no mundo negro, desde a origem da escravidão no Brasil e até os dias atuais. Não é à toa que no mundo primordial do samba, e mesmo antes dele, a ginga, baseada na síncopa dos ritmos negros, estava presente na capoeira, nas pernadas, nas manifestações mediúnicas, na dança e na malandragem.

Assim, como exemplo dos efeitos do silenciamento, na visualização de nossa imagem metafórica, interdita-se o gesto da mão de fechar o punho abrindo-se apenas o dedo médio em riste, por considerá-lo obsceno, mas o fechamento do dedo médio, em gancho, é permitido, pois não remete diretamente ao mesmo simbolismo (mas o resgata). No entanto, por lembrá-lo, acaba expondo o sentido original interditado. Ou, como a exibição da mão com os dedos indicador e polegar fechados em círculo estreito, os outros três dedos abertos, pode ser interditado, também considerado gesto obsceno, ao ampliar o diâmetro do círculo e dobrar ligeiramente os outros dedos, o gesto transforma-se em cumprimento, elogio ou aprovação, o conhecido “ok”.

Importante observar-se que essa segunda forma de silêncio, chamada de “silêncio político”, e que se subdivide em silêncio constitutivo e em silenciamento local, encontra-se, da mesma forma que qualquer outro elemento do discurso, imersa no silêncio fundador, já que este é a possibilidade sempre absoluta da constituição do efeito discursivo e mesmo

² Possibilidade extraída da análise feita por Orlandi dos sentidos da linguagem corporal percebidos nas expressões e movimentos da dança (ORLANDI, 2012c, p. 89).

quando os efeitos dos outros silêncios (que também sempre contribuem na formulação dos enunciados, em maior ou menor intensidade e sempre lá estarão presentes) se esmaecem, o silêncio fundador preserva toda a sua intensidade constante e imutável. “Com efeito, é a hipótese do silêncio fundador que faz com que ‘não-dizer’ tenha um sentido” (ORLANDI, 2015b, p. 85).

Por fim, para esgotar (ou pensar que) a metáfora das mãos, resta identificar na nossa sequência “fotogramática”, ou fílmica, as imagens que metaforizem a paráfrase e a polissemia. “A polissemia é a multiplicidade de sentidos e a paráfrase é a permanência do mesmo sentido sob formas diferentes” (ORLANDI, 2012b, p. 113, nota de rodapé). Essas duas figuras são constituintes da fala e se polarizam no jogo permitido à linguagem da regra e da variação. Isso porque confrontam a moderação do dizer, para o “funcionamento social geral”, no jogo “não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira. Também não se pode entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação” (Ib., p. 113); tensão que se manifesta de diversos modos: “na existência da regra e da exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que tem de se legitimar, do que já é do que pode ser, do estabelecido e do que muda etc.” (Idem). Como os dois lados de uma mesma moeda, a paráfrase é “a ação da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional” (Idem), enquanto a polissemia é a vulneração da regra “pois é a possibilidade de múltiplos sentidos para uma mesma enunciação que fundamenta a atividade do dizer” (Idem).

A paráfrase, na metáfora da mão, está presente na própria transcrição da linguagem verbal para a imagem e seu retorno ao sentido pretendido. Assim, quando as mãos levantam os dedos indicador e médio, afastados, em forma de “v”, enquanto recolhem os outros três, dependendo da historicidade da paisagem, e da iluminação-ideologia, estão retransmitindo uma mensagem de “vitorioso” ou de “paz e amor”. O próprio gesto é a paráfrase do discurso original, ligado aos comícios, aos espetáculos esportivos ou à filosofia *hippie* dos anos 1960, e a consequente leitura desse gesto vai retomar o sentido parafraseado.

O deslocamento de sentidos, permitidos pela polissemia (fala-se uma coisa com a intenção de repassar outra(s) mensagem(ns)) é um processo que, sempre, foi fartamente utilizado nas artes em geral e, em especial, na canção popular, e, neste caso, principalmente para escapar dos efeitos da censura política, legal ou social, efeitos da “língua-de-espuma” (a língua “vazia, prática, de uso imediato em que os sentidos não ecoam”, em que “os sentidos se calam. [...] A língua-de-espuma trabalha o poder de silenciar” [ORLANDI, 2015b, p. 99]). Pela polissemia, o compositor confunde os sentidos

para ludibriar o censor e foge do silenciamento, explorando sentidos transversais em enunciações aparentemente regradadas.

Em tempos recentes, essa forma de compor foi amplamente observada em Chico Buarque, em sua linguagem de fresta (VASCONCELLOS, 1977, p. 69), ou seu “samba-duplex”, “uma resposta particular ao modo torto de significar instalado pela surdez da língua-de-espuma” (ORLANDI, 2015b, p. 100), que tinham a finalidade de enganar a tesoura afiada da censura estabelecida no período de exceção política do governo militar, principalmente após dezembro de 1968 e da edição do AI-5 pelo então presidente, general Artur da Costa e Silva.

Por fim, atordoado com a argúcia do compositor, o censor impedia praticamente todas as suas canções usando apenas a autoria como argumento. “O seu nome, em si, já dá o sentido da duplicidade em face da censura” (ib., p. 123), o que o levou a criar a dupla fictícia de compositores (ou, como querem alguns, o pseudônimo duplo) Julinho da Adelaide e Leonel Paiva (autores de “Acorda amor”, de 1974, canção que passou incólume pela censura) e, somente com o nome de Julinho da Adelaide, “Jorge Maravilha”, também de 1974, e “O milagre brasileiro”, de 1980, também liberadas sem maiores discussões. Descoberta a trama, após a última das canções, os censores passaram a exigir, quando da submissão da obra artística, a comprovação de identidade dos compositores.

Na nossa imagem metafórica, a polissemia está caracterizada pelo gestual das mãos interagindo discretamente sobre o fundo da paisagem. Assim, nossos dedos que mostram a mensagem de “paz e amor” podem se transformar em chifres se, “inadvertidamente”, forem colocados sobre o fundo da cabeça de uma determinada pessoa, trazendo outros efeitos de interpretação, conduzindo-os para fora da imagem, até a vida pessoal e matrimonial do indivíduo flagrado pelo fotograma, ainda que ele esteja ao lado de uma faixa panfletária com o discurso “faça amor, não faça guerra” (o que, ainda, geraria um sentido irônico, não buscado, por ora, na metáfora).

À luz dos conceitos invocados em tal elaboração metafórica, e do dispositivo teórico que deles exsurge, como ilustração poética, lança-se um breve olhar (ah, a fala dos olhos!) analítico ao texto da letra da canção “Poema das mãos”, samba-canção composto por Luiz Antonio e gravado por Miltoninho em 1961, e que, pelas potencialidades discursivas e beleza poética em que se constitui, serve como excelente adorno para o fechamento deste trabalho:

*Nas tuas mãos deixei meus sonhos
Nas tuas mãos deixei bondade
Alegre sonho, ficou tristonho
nas tuas mãos virou saudade
Nas minhas mãos, o teu perfume*

*Nas minhas mãos o teu cabelo
O meu ciúme, o meu queixume
Nas minhas mãos um triste apelo*

*As tuas mãos estão mais frias
Estão vazias de meus beijos
As minhas mãos talvez não sintas
Estão famintas de desejos
Nas minhas mãos a despedida
Nas tuas mãos a minha vida*

O poeta, ao mirar as mãos como órgãos onipotentes que detém uma universalidade de situações, faz uma síntese de sentimentos que remanescem e que teimam em não evanescer ao fim de um relacionamento amoroso rompido de fato, mas tristemente “agarrado” nas sensações táteis das mãos, ansiosas por resgatá-los. As mãos, aqui, são metáfora do discurso que nasce nas rupturas amorosas que causam danos sentimentais a, pelo menos, um dos ex-parceiros.

As mãos enunciam entregas e recepções de sentimentos que se presumem naturais em um relacionamento amoroso intenso. Enunciam, ainda, regras de convívio e entrega que se espera sejam observadas em relacionamentos dessa natureza e intensidade. O sujeito do discurso amoroso é, antes, ideologicamente interpelado em sujeito da paixão amorosa. Há uma ancestral pulsão inconsciente-ideológica de vincar-se a um outro ser para, somente assim, completar-se como pessoa. À parte a necessidade biológica de relacionamento sexual, para continuidade da vida e da espécie, há uma necessidade psicológica/ideológica da união amorosa. Ou seja, a transformação de necessidades biológicas em sentimentos de satisfação e completude pela presença do outro.

No entanto, tal presença não se restringe à proximidade ou contato íntimo. Há uma necessidade de união completa, quase religiosa, que propicie um prazer constante e permanente de comunhão. É cada um estar-se em si e no outro, ser-se enquanto se é também o outro, recepcionando, da mesma forma, em si, a potencialidade do outro. Dois corpos, uma só alma, trocam e ressoam relâmpagos poéticos de formações discursivas pretéritas nas opacas nuvens indistintas de ideologias revoltas. Uma das matrizes ideológicas que constituem o indivíduo social, cristão e capitalista.

Quando se é interpelado em sujeito amorosamente apaixonado na ideologia cristã, espera-se receber divinamente o dom de sagrada completude espelhado no parceiro, objeto e fonte do amor. No entanto, como nos mostra a psicanálise, nada há que se possa fazer para eliminar a opressiva sensação de incompletude, que é uma constante soberana. Muitas interações relacionais se apresentam como cura desse incômodo, como a devoção religiosa, a ânsia de acumular – bens, dinheiro, poder –, o uso de químicos – fármacos ou outras drogas inebriantes ou alienantes – e, inclusive, o relacionamento amoroso.

De maneira geral, porém, todas elas se submetem a prazos de diluição e validade. E, na iminência de perda de tal satisfação, quando a ilusão de completude evanesce e o vazio ameaça, uma das primeiras defesas é o tentar “agarrar-se” ao momento sagrado, não soltá-lo, mantê-lo à força em si. Como órgãos dotados de garra, simbólica e metaforicamente, às mãos compete tal tarefa utópica, a de prender a completude.

É esse o discurso que a canção resgata. Enquanto as próprias mãos do sujeito amoroso se fechavam para não deixar que as últimas sensações da completude se exaurissem, escapassem de seu domínio, fluíssem por entre os dedos cerrados, concedia que, da mesma forma, as mãos da ex-parceira amorosa retivessem suas marcas de completude, num vínculo que inutilmente procurava manter e segurar. Assim, os sonhos dessa comunhão sagrada ficam presos nas mãos da parceira e, pela incapacidade de os resgatar, para o sujeito do discurso amoroso, viram saudades. São remetidos ao etéreo campo do paraíso primordial, perdido, mitológico. Na recordação presente, são tristezas nascidas da felicidade não permanecida. Felicidade que, sequer, sabe-se se existia na realidade do relacionamento. Como diz Fernando Pessoa “E eu era feliz! Não sei / Fui-o outrora agora”³. A felicidade do passado nada mais é que o discurso que se apresenta no agora presente, ideologicamente conformado: quem sabe se naquela época a felicidade pranteada era, de fato, felicidade? Na saudade, até mesmo o pior dos conflitos vira ato de amor.

Por outro lado, as mãos deste sujeito buscam reter a eteriedade de perfumes e cabelos, outrora nelas recolhidos e sentidos, mas agora perdidos no tempo. Como grande parte dos discursos amorosos, talvez a maior parte, nas canções, principalmente nos domínios cancioneiros do samba pós década de 1950 (a partir de quando passaram a imperar formações discursivas chamadas de “dor-de-cotovelo”, principalmente boleros e sambas-canção), a impermanência da felicidade utópica, da completude impossível, nasce das naturais falhas relacionais: traições e ciúmes, principalmente. Ao clamar pelo resgate da mitológica sensação de completude sagrada, só possível no Éden abandonado, o sujeito do discurso amoroso silencia sobre causas da materialidade da separação. Ao omiti-las, acaba por permitir que retomem à produção de sentidos, por outros dizeres, pois, o ciúme, o queixume, que escapam entre os lamentos saudosos, são, nas suas mãos, tristes apelos.

O sujeito pondera: se eu me deixei, em partes valiosas, nas suas mãos, por outro lado resgatei comigo o calor dos meus beijos e, por isso, dele suas mãos ficaram vazias e, então, frias, mas, em contrapartida, as minhas mãos estão famintas de desejo, que não mais posso satisfazer, apartado de seu corpo. As mãos dele, assim famintas de desejo, ao contrário das dela, que estão frias por falta do calor dos seus beijos, resgatam um

³ Poema: “Pobre velha música”. In: *Cancioneiro*.

discurso sexista bastante apropriado na historicidade do mundo da canção em que se diz que a mulher sempre busca carinho e o homem prioriza a satisfação do desejo sexual. Confiante nas formações ideológicas que afirmavam a autoridade do homem sobre a mulher nos relacionamentos amorosos, queixumes e ciúmes do sujeito apaixonado, ao invés de as confirmarem e agravarem o nível de submissão da parceira, causam a ruptura. Mesmo lastimando a separação, o enunciador ainda atribui à outra uma velada, mas visível, culpabilidade: eu apenas agarrei a dor da despedida em minhas mãos, enquanto, nas suas, você prendeu toda a minha vida.

À parte o inequívoco lirismo, o clamor poético do sujeito amoroso constituído na canção, não há de se escapar, por outro lado, o fato de a canção resgatar discursos próprios de nossa sociedade capitalista, cristã e machista relativos à propriedade do objeto amado, por trás de uma ideologia de sacralidade da propriedade, que remanesce em dispositivos de intensa diversidade nos nossos muitos estatutos legais (no Brasil, inclusive na Constituição da República). Em muitos sentidos, até recentemente (e plenamente, na época em que a canção foi composta), as leis consagravam princípios, silenciados, mas evidentes, da supremacia do homem no relacionamento marital e na objetivação da mulher subjugada.

Nada melhor, para metaforizar a aquisição, manutenção e defesa da propriedade, do que as mãos que se fecham em garras, que agarram e seguram, que prendem e resgatam para perto. Se as potencialidades das mãos, no discurso amoroso, são inumeráveis, para o prazer ou para a dor, também arrancam máscaras que, na historicidade da canção, encobriam a relação amorosa possessiva e sexista.

3 CONCLUSÕES

Tem-se consciência de que a metáfora aqui elaborada é incipiente, distante de demonstrar a complexidade do processo analítico ou do processo de produção e materialização do discurso. No entanto, serviu como uma janela, pequena que seja, contribuindo com o autor-estudante calouro, para que tivesse uma visão mais clara de alguns conceitos importantes para o início de uma longa e, espera-se, profícua caminhada pela seara da Análise de Discurso. A ponte que se ousou construir talvez não passe de simplória pinguela, mas demonstrou firmeza para sustentar os primeiros titubeantes e tímidos passos na direção do novo mundo.

A análise superficial à canção “Poema das mãos”, samba-canção composto por Luiz Antonio e gravado por Miltoninho em 1961, contribui para demonstrar como, em AD, as mãos são hábeis enunciatórias dos discursos que se referem ao relacionamento humano

amoroso. E são, por isso, referência adequada para justificar e embasar a metáfora desenvolvida ao longo deste texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOUR, Raymond. **Entre imagens**: Foto. Cine. Vídeo. Trad. Adrana Vettier. Buenos Aires [ARG.]: Colihue, 2009.

BETHANIA, Mariani. **Silêncio e metáfora, algo para se pensar**. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/BethaniaMariani.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2016.

LAGAZZI, Suzy. Metaforizações metonímicas do social. In ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Linguagem, sociedade, políticas**. Campinas: RG: Pouso Alegre: Univás, 2014. Col. Linguagem & Sociedade (p. 105-112).

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed., Campinas: Pontes, 2015.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed., 4. reimp., Campinas: Ed. Unicamp, 2015b.

_____. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Processos de significação, corpo e sujeito. In _____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012c.

O'SHEA, Michael. **Cérebro**. Trad. Iuri Abreu. Porto Alegre: L&PM, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Além do visível**: o olhar da literatura. Rio de Janeiro: Faperj: 7 Letras, 2007.

VASCONCELLOS, Gilberto. **Música popular**: de olho na fresta. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

CAPÍTULO 14

REDES SOCIAIS E EFEITO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Data de submissão: 28/06/2021

Data de aceite: 07/07/2021

Mtro. Enrique Agustín Ruiz Flores

Salamanca, Gto. México

<https://www.linkedin.com/in/enrique-ruiz-flores-9623b3159/>

RESUMEN: En el presente trabajo se buscó identificar el grado en que afecta el uso de las redes sociales en las relaciones interpersonales de los estudiantes de 5to semestre del CECyTE Guanajuato plantel Valle de Santiago en el semestre agosto-diciembre 2017, para ello se realizó una investigación de corte mixto aplicando cuatro distintos instrumentos de recolección de datos: entrevistas, encuestas, grupo focal y observación.

PALABRAS CLAVE: Redes sociales. Relaciones interpersonales. Investigación. Contexto. Enfoque mixto.

1 INTRODUCCIÓN

El estar en un mundo globalizado afecta en varias situaciones tanto en el aspecto

económico, social y cultural y ha logrado que se eliminen las barreras espaciales de las naciones. La necesidad de estar a la vanguardia en el ámbito laboral, social y educativo ha provocado que las personas nos tengamos que adaptar al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, pero es una realidad que la forma de evolución de las mismas va creciendo a pasos agigantados y es prácticamente imposible estar al día en la tecnología.

El uso de las tecnologías que en un principio era un asunto necesario, ha evolucionado para convertirse en una adicción, esa problemática se ve reflejada en forma más directa en los jóvenes llamados nativos digitales, mismos que han nacido y crecido con dichas tecnologías, en este sentido son ellos quienes se encuentran ocupando las aulas.

Es por ello que el presente trabajo tiene el objetivo de conocer el grado en que han afectado las tecnologías, en lo particular el uso de las redes sociales a la forma en que se relacionan jóvenes del subsistema CECyTE Guanajuato plantel Valle de Santiago, para ello se realizó una investigación mixta utilizando diversos instrumentos para recabar y analizar los datos.

2 MÉTODO

2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto tiene como fin conocer el nivel (alto, medio o bajo) en que afecta el uso de las redes sociales a las relaciones interpersonales a los jóvenes de quinto semestre, turno vespertino del subsistema CECyTE Guanajuato del plantel Valle de Santiago.; ya que este tema es de interés general, puesto que es la generación que empieza emerger al mundo y se encuentra en su proceso educativo. Entonces por la naturaleza del proyecto en cuestión, se ve la necesidad de desarrollar la investigación bajo un enfoque mixto y se define como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema de esta forma lo cita Hernández et al (2006) a (Teddie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnekk, 2005); Es importante precisar que la investigación será no experimental, puesto que Hernández, Fernández y Baptista 2006 lo definen como una investigación que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es decir, se trata de un estudio donde no se hace alterar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. A demás de las preguntas de investigación se generan hipótesis y determinan variables para ser probadas.

Se aplicará un diseño transeccional o transversal (Hernández et al, 2014) lo define como la recolección de datos en un solo momento o en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interacción en un momento dado.

En el mismo sentido se aplicará un estudio correlacional-causal teniendo como propósito conocer la relación entre las variables el uso de la tecnología y sus efectos en las relaciones interpersonales, dicha relación se sustenta en la hipótesis sometida a prueba en un contexto específico. Buscando con ello conocer la situación vivida por los jóvenes de quinto semestre turno vespertino subsistema CECyTE Guanajuato del plantel Valle de Santiago, y así probar o rechazar el nivel (alto, medio, bajo) en que afecta el uso de las redes sociales a la convivencia en los jóvenes de esta edad porque prefieren interactuar a través de las redes sociales que de forma personal.

El enfoque mixto necesita (Hernández et al, 2014) de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos para fundamentar la medición de variables, con el objeto de que la investigación sea creíble y confiable. De igual manera para este enfoque si se sigue de manera rigurosa el proceso y con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad contribuirán a la generación de conocimiento.

2.2 SUJETOS Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la realización y generación del conocimiento de este proyecto de investigación se determinan como sujetos los jóvenes de 5to semestre turno vespertino del plantel Valle de Santiago, subsistema CECyTE Guanajuato; ya que de acuerdo al contexto y objeto del propio proyecto este grupo de personas son las idóneas para la recolección de la información, puesto que son los individuos que se encuentran en más contacto con las redes sociales.

De acuerdo a las cifras proporcionadas por el INEGI (2016) en el año 2015 residían en México 30.6 millones de jóvenes entre 15 y 29 años de edad, lo que representa el 25.7% de la población total, dicho sector se encuentra enmarcado en lo que es la juventud.

Ahora bien, de acuerdo a la agencia EFE (2016) el 88% de los jóvenes usa internet para acceder a las redes sociales principalmente. De acuerdo a los estudios realizados el 88% de los usuarios entre 18 y 24 años utiliza el internet para acceder a las redes sociales, siendo el dispositivo más usado para conectarse a internet el teléfono móvil con un 67%.



Fuente: elaboración propia.

2.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de las características particulares que presentan los sujetos de la investigación son que oscilan entre los 16 y 20 años de edad, su contexto socioeconómico es medio-bajo, tienen acceso equipos de telecomunicación inteligentes, utilizan las redes sociales como medio de comunicación y se encuentran matriculados en el subsistema CECyTE Guanajuato plantel Valle de Santiago en el turno vespertino.

2.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

Para la recolección de los datos se sabe toma en consideración que la matrícula de alumnos en 5to semestre del turno vespertino en el plantel Valle de Santiago, Guanajuato es de 149 jóvenes divididos en seis grupos.

Se empleó un muestreo probabilístico definido por Hernández et al (2006) como un subgrupo de la población en que todos los elementos de esta tienen la misma

probabilidad de ser elegidos. Asimismo, el tamaño de la población es de 149 jóvenes y para medir el tamaño de la muestra con el que se iba a trabajar se calculó tener un 95% de nivel de confianza y un 5% de error aceptable, lo que arrojó como resultado la cantidad de 108 personas como muestra.

2.5 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La investigación mixta, es decir, tanto la cualitativa como la cuantitativa se privilegia debido a que cuenta con un gran acervo para la recolección de información a través de instrumentos y técnicas preferentemente estandarizadas, que permiten hacer conteos. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos requieren instrumentos de medición estandarizados de conformidad con la especialidad o disciplina que se trate. Los instrumentos varían de acuerdo a las disciplinas, pero también hay disciplinas que los comparten (TecNM, 2017).

Como instrumentos para la recolección de los datos se ocuparán:

2.5.1 Entrevista

La entrevista personal por medio de cuestionario, de acuerdo a Goodman 2009 y Rogers y Bouey en 2005:

- El principio y final de las entrevistas se definen con claridad. De hecho, tal definición se integra en el cuestionario.
- El mismo instrumento se aplica a todos los participantes, en condiciones lo más similares posible (estandarización).
- Se busca sea individual, sin la intrusión de las otras personas que puedan opinar o alterar de alguna manera la entrevista.
- La mayoría de las preguntas suelen ser cerradas, con mínimos elementos debatibles, ampliaciones y sondeos (Hernández et al 2014).

Para la investigación del presente proyecto se utilizaron las entrevistas personales por medio de cuestionario al personal de orientación educativa, a los encargados del orden y al personal de vinculación, ya que este consigue mayor porcentaje de respuestas a las preguntas, su estimación es de 80 a 85% (León y Montero, 2005) citados por Hernández et al (2014).

2.5.2 Encuesta

Como segundo instrumento se utilizó un cuestionario, tal como lo menciona Hernández et al (2006) consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más

variables a medir. Dicha herramienta se aplicó a la muestra poblacional de 108 sujetos, con 15 preguntas cerradas, utilizando la escala Likert para medir la reacción de los sujetos, asimismo para calcular la confiabilidad de las encuestas se utilizaron las medidas de consistencia interna, en lo particular el Alfa de Cronbach obteniendo un 0.80 de confiabilidad.

Una de las ventajas de utilizar preguntas cerradas es que las categorías de respuesta son definidas a priori por el investigador y se le muestran al sujeto encuestado, quien debe de elegir la opción que le describa más adecuadamente su respuesta Hernández et al (2014).

Las encuestas aplicadas se dividieron en tres principales categorías: El uso del celular, las relaciones interpersonales y las redes sociales en su vida diaria.

2.5.3 Observación

Como tercer instrumento utilizado para recolectar información se aplicó la observación cuantitativa, que a diferencia de la cualitativa las variables a observar son específicas y definidas por medio de los sentidos (datos visuales, auditivos, producto del tacto y el olfato). Asimismo, los observadores registran lo que perciben siguiendo las reglas en que se aplican invariablemente y deben minimizar su efecto sobre los registros y la interacción de los participantes (Anastas, 2005).

Dicha observación se aplicó a los jóvenes de 5to semestre del turno vespertino durante tres semanas, empezando el día 6 de noviembre y feneciendo el día 24 del mismo mes de 2017, tanto en horario de clase como en el tiempo destinado para el receso, apoyado en una bitácora realizaron anotaciones de las observaciones realizadas en las que se incluyeron:

- Las descripciones del contexto.
- Mapas del contexto y lugares específicos, que en este caso aplicó sobre la ubicación del municipio de Valle de Santiago y en lo particular del plantel.

2.5.4 Grupo focal

Como cuarto y último instrumento se empleó el grupo focal, dicha técnica de recolección de datos se realiza mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira mediante una temática propuesta por el investigador (Aignerren, 2006; Beck, Brytman y Futing, 2004); En este caso en particular la temática giró en torno al uso de la tecnología, las redes sociales y sus relaciones interpersonales.

El mencionado instrumento tiene como propósito principal hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes (Gibb, 1997).

La actividad se aplicó en cinco ocasiones con distintos grupos, conformados por un número de 12 personas como máximo y con una duración promedio de una hora y media, no está por demás mencionar que los cinco grupos con los que se trabajó se encontraban conformados por alumnos de quinto semestre, turno vespertino del subsistema CECyTE Guanajuato plantel Valle de Santiago.

2.6 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel (alto, medio, bajo) en que afecta del uso de las redes sociales (Facebook, Instagram y WhatsApp) a los jóvenes de 5to semestre, turno vespertino del subsistema CECyTE Guanajuato Plantel Valle de Santiago, en cuanto a las relaciones interpersonales en el periodo de agosto a diciembre del año 2017?

2.7 OBJETIVO GENERAL

Conocer, mediante una investigación mixta el nivel (alto, medio, bajo) en que afecta el uso de las redes sociales (Facebook, Instagram y WhatsApp) en las relaciones interpersonales en los jóvenes de 5to semestre, turno vespertino del subsistema CECyTE Guanajuato Plantel Valle de Santiago, para identificar las consecuencias de ese fenómeno, en el periodo agosto-diciembre de 2017.

2.8 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aplicar encuestas, entrevistas, grupos focales y la observación para la recolección de datos.
- Conocer la opinión del personal que labora en el plantel con respecto al efecto del uso de las redes sociales en los jóvenes.
- Indagar el tiempo en que los jóvenes utilizan las redes sociales en un día común.
- Analizar los efectos que tiene en los jóvenes de 5to semestre del plantel Valle de Santiago el uso desmedido de las redes sociales.
- Crear estrategias para disminuir los efectos negativos que traen consigo el uso desmedido de las redes sociales en el aspecto educativo y personal.

2.9 HIPÓTESIS

El uso de las redes sociales en los jóvenes de quinto semestre turno vespertino del plantel Valle de Santiago en el subsistema CECyTE Guanajuato, Guanajuato, afecta en un nivel alto sus relaciones interpersonales en el periodo agosto-septiembre 2017.

2.10 VARIABLES

Dependiente: Efecto en las relaciones interpersonales

Independiente: Uso de las redes sociales (Facebook, Instagram y WhatsApp).

3 CONTEXTO

Valle de Santiago es un municipio que pertenece al estado de Guanajuato, colinda con las ciudades de Salamanca, Yuriria, Jaral del Progreso, Pueblo Nuevo, Abasolo, Huanímaro y José Sixto en el municipio de Michoacán, según los datos de (INEGI, 2015) cuenta con una población de 142,672 habitantes, de acuerdo con Censo del 2008 existen 10,776 personas ocupadas, el 15.3% de la población mayor de 15 años cuenta instrucción media superior, el 7.3% de con instrucción superior y únicamente el 0.1% no tiene especificada su instrucción.

El plantel CECyTE Guanajuato ubicado en el municipio en mención cuenta con una matrícula de 640 alumnos, divididos en dos turnos (matutino y vespertino), los grupos de primer semestre se encuentran por la mañana siendo terceros y quintos los que están en el turno vespertino.

Los estudiantes de quinto semestre se encuentran divididos en seis grupos dependiendo la carrera técnica que cursan, cabe mencionar que aproximadamente un 70% de ellos proviene de comunidades rurales y tiene una capacidad económica media baja, pero todos poseen o han tenido un teléfono celular y son usuarios de las redes sociales.

4 MARCO TEÓRICO

4.1 LA TECNOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN Y SUS USOS

Almanera (1996), concluyo que las nuevas tecnologías crean nuevos entornos, tanto humanos como artificiales, de comunicación no conocidos hasta la actualidad, y establecen nuevas formas de interacción de los usuarios con las máquinas donde uno y otra desempeñan roles diferentes, a los clásicos de receptor y transmisor de información, y el conocimiento contextualizado se construye en la interacción que sujeto y máquina establezcan.

Ríos (2010), indica que el teléfono celular, se ha convertido en un objeto que forma parte de la vida cotidiana, de los espacios de interacción, de las prácticas y dinámicas en los que nos construimos como sujetos y sociedades. Reconfigurando la forma de recrear y expresar los afectos, y a su vez dotando a los individuos de mayor autonomía en las dinámicas familiares.

De acuerdo a sus investigaciones Rheingold (2004) citado por Ríos (2010), concluye que se puede decir que el uso de la tecnología móvil como cualquier tecnología en general

se puede convertir en una amenaza para la libertad y para la dignidad cuando conceden a una persona o a un grupo de poder de restringir el poder de los otros. Podemos decir que la aplicación de la tecnología móvil y la posible combinación de las diferentes instituciones (familia, escuela, gobierno) pueden ser utilizadas para el uso efectivo de la vigilancia y control.

Saldaña (2001) señala que están emergiendo un nuevo tipo de desadaptaciones conductuales producto de la generalización de las de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Si bien esas herramientas fueron creadas como tecnologías para informar y comunicar su propio diseño es susceptible de afectar a la voluntad de control, lo cual junto con otros factores personales y ambientales, facilita la conducta adictiva.

Según el uso de estas tecnologías, Rheingold (2004) citado por Ríos (2010), soporta lo siguientes:

- Amenazas para libertad: la informática generalizada confluye con la vigilancia.
- Amenazas para la calidad de vida: a la luz de la angustia individual o el deterioro de las comunidades, existe una confusión sobre las posibles bondades que puede generar estas tecnologías.
- Amenazas para la dignidad humana: la cual refiere a la interacción que hacemos con la máquina y que hace transformarnos en seres más mecánicos y menos humano. Primero nos concentraremos en las amenazas que refieren a la libertad, y que confluyen con la vigilancia.

Efectos del empleo no controlado de la tecnología.

Montoya *et.al* (2016); realizaron un estudio que mostró que el 98,5 % de los universitarios poseen teléfono móvil y acceso a la Internet, como tecnologías de comunicación predominante; asimismo, los jóvenes afirmaron que sus relaciones sociales cambiaron a causa de las redes sociales y una minoría prefiere la comunicación cara a cara. También se observa la relación entre tecnología y la presencia de síntomas de malestar psicológico como ansiedad, irritabilidad, desesperación y estrés.

4.2 IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA SOBRE LA RELACIÓN FAMILIAR

Carvalho, et al. (2015) mencionan que las tecnologías han desarrollado o a creado nuevos escenarios de interacción y la reordenación de los patrones relacionales de estado actual de la familia. En los cuales se da las actitudes que toma cada integrante con la tecnología y patrones recurrentes en cada miembro, la cohesión de la familia, los roles que desempeñan cada uno, reglas y conflictos que puede generar en distintas generaciones.

Chou y Fen (2014), indican que las tecnologías de la información se utilizan ampliamente en la vida de los seres humanos, el impacto de la tecnología de la información

en el sistema de educación afecta a la educación de la familia de los niños pequeños. Origina un impacto, en el cual la tecnología de la información da un estilo de crianza y el ambiente familiar y que este es un tema que vale la pena con el propósito de cumplir con el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños.

Los resultados mostrados a través del estudio realizado a 450 padres de familia arrojan lo siguiente:

1. La relación padre-hijo juego dentro de la tecnología de la información presenta parcialmente correlaciones significativamente positivas con el estilo de crianza.
2. Padres y juego de niños dentro de la tecnología de la información aparece correlaciones parciales muy positivas con ambiente familiar.
3. estilo de crianza revela correlaciones parciales positivas en especial con ambiente familiar.
4. padres e hijos la obra dentro de la tecnología de la información muestra parcialmente los efectos de moderación significativa entre el estilo de crianza y el ambiente familiar.

4.3 TECNOLOGÍA Y SU RELACIÓN CON LOS EXTRACTOS SOCIOECONÓMICOS

Estebanez (1998), establece estrategias para el abordaje de la problemática compleja y su relación entre, la ciencia y la tecnología, el desarrollo social, canales de vinculación entre ambos, adoptando modelos para analizar la vinculación entre impacto social (IS) e inputs científicos y tecnológicos (CyT inputs)(VI) , llevándolo en direcciones diferentes, aspectos teóricos: la conceptualización del impacto, aspectos metodológicos: la medición del impacto, aspectos de política y gestión: ingeniería institucional. Tello (2007), analiza el papel de la brecha digital y la brecha cognitiva en las sociedades del conocimiento como causales de la exclusión el trabajo, aporta cifras de la brecha digital en México, tanto en los hogares como en las empresas, a fin de poner de manifiesto que existe un acceso desigual entre las zonas geográficas del país.

4.4 LAS TEORÍAS QUE EXPLICAN ESA RELACIÓN FAMILIAR CON LA TECNOLOGIA

Hjarvard (2016), La teoría de La mediatización indica que el componente tecnológico es parte necesaria y esencial de un medio de comunicación, pero no es condición suficiente para describirlo. El funcionamiento de los medios no está sólo determinado por la tecnología, sino que también se caracteriza por prácticas simbólicas y estéticas (p. ej. géneros y convenciones estilísticas) y por normas institucionales (p.

ej. legislación, mecanismos de mercado y estructuras organizacionales). Para poder explicar las formas en que los medios de comunicación interactúan con otros fenómenos culturales y sociales, debemos considerar las tres dimensiones: material-tecnológica, estético-simbólica e institucional.

Bolívar *et al* (2016) en una investigación exploratoria, no experimental, trabajando una muestra de 94 estudiantes, aplicaron dos instrumentos: cuestionario sobre Estilos de Pensamiento y sobre aspectos relacionados con las TIC. Se observó que existe una opinión favorable hacia las TIC, como medio para facilitar y mejorar el aprendizaje, marcada por la relación entre la tenencia de equipos tecnológicos, el uso de herramientas, su conocimiento y la actitud hacia las mismas. Manipula las herramientas tecnológicas en función de la respuesta que puedan dar a su necesidad. Si esto se relaciona con la manera de pensar de los estudiantes y su predisposición hacia la tecnología.

4.5 LA MEDICIÓN DEL IMPACTO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN EL DESARROLLO SOCIAL

Estebanez (1998), indica que del impacto social de la ciencia y la tecnología se identifican tres nudos problemáticos: La ciencia y la tecnología, El desarrollo social, Canales de vinculación entre ambos. Considerando los diferentes aspectos implícitos en la cuestión del impacto, estas preguntas inducen a una reflexión en, al menos, tres direcciones:

- Aspectos teóricos: la conceptualización del impacto
- Aspectos metodológicos: la medición del impacto
- Aspectos de política y gestión: ingeniería institucional.

La conceptualización del impacto social, bajo la noción de impacto social suelen incluirse cuestiones variadas. Entre ellas:

- a) impacto de las políticas de ciencia y tecnología;
- b) impacto del conocimiento científico y tecnológico en la sociedad
- c) incidencia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo social.

Tello (2007), señala que la “brecha digital”, capaz de ampliar el abismo que separa a las regiones y a los países (brecha digital internacional) y a los grupos de ciudadanos de una sociedad (brecha digital doméstica). La brecha cognitiva pone de manifiesto el potencial de exclusión que pueden conllevar las sociedades del conocimiento, cuando su desarrollo se limita a promover una economía del conocimiento. Existe un acceso desigual entre las zonas geográficas del país, que no sólo depende de la infraestructura disponible, sino de las habilidades de la población para utilizar las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

4.6 LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Torres *et al* (2006), define la encuesta de la siguiente manera: Constituye el término medio entre la observación y la experimentación. En ella se pueden registrar situaciones que pueden ser observadas y en ausencia de poder recrear un experimento se cuestiona a la persona participante sobre ello. Por ello, se dice que la encuesta es un método descriptivo con el que se pueden detectar ideas, necesidades, preferencias, hábitos de uso, etc.

Salgado y Moscovici (1995), en una revisión de publicaciones señalan que la gran mayoría de los trabajos incluían información sobre la fiabilidad de la entrevista conductual estructurada. La información se refería tanto a la fiabilidad por acuerdo entre jueces como a la fiabilidad por consistencia interna. Desde el punto de vista de la selección de personal, la información más relevante es la que corresponde al acuerdo entre jueces.

4.7 RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN EN LA RELACIÓN

De acuerdo a Castells y Díaz (2001) en Naval *et al* (2003) citado por León-Sánchez (sf), el nivel de conexión a Internet en la adolescencia es muy elevado, por ejemplo, obtienen que un 73.9% de los jóvenes de Barcelona entre 15 y 19 años son usuarios de Internet y se conectan aproximadamente unos cinco días a la semana, pasan en total unas 7 horas de media conectados semanalmente, y dedican sus horas de navegación principalmente a utilizar los servicios mensajería instantánea MSN y Chat con un 82%, jugar online 62% y utilizar el correo electrónico el 55%. Mientras que el estudio de Naval *et al* (2003) citado por León-Sánchez (sf) indica que un 55,9% de las y los adolescentes navarros utiliza Internet y un 75.7% posee un ordenador personal.

Las investigaciones de Amorós *et al* (2002) y Naval *et al* (2003) citado por León-Sánchez (sf), coinciden en señalar que alrededor de un 80% de los jóvenes de 12 a 19 años tanto de Barcelona como de Navarra tiene teléfono móvil. Además, el estudio de Naval *et al* (2003) otorga datos relacionados con las actividades que realizan las y los adolescentes entre 15 y 19 años con el móvil: el 90.2% lo emplea para enviar mensajes cortos de texto y un 75.7% lo utiliza para llamar a la familia y a sus amigos y amigas.

Amorós *et al* (2002), aportan datos sobre las horas semanales de uso de las tecnologías de los adolescentes de 12 a 16 años. Según los resultados las más utilizada son: el teléfono móvil, un 71.8% de las y los adolescentes lo utilizan menos de 10 horas y un 13.4% más de 30 horas; el ordenador un 74.2% de las y los adolescentes lo utilizan menos de 5 horas semanales y un 14.2% entre 6 y 10 horas a la semana mientras que el 86.3% de la adolescencia utilizan Internet menos de 5 horas y entre 6 y 10 horas semanales.

4.8 EL HOMBRE Y SUS RELACIONES INTERPERSONALES

Por naturaleza todos los seres humanos estamos dotados de naturaleza racional y parte de su esencia son las relaciones humanas, es por ello que los individuos buscamos agruparnos para ser más fuertes y poder satisfacer las necesidades básicas y las no tan básicas entre ellas podríamos mencionar la alimentación, la protección, la seguridad entre otras.

Se puede definir a las relaciones interpersonales son interacciones recíprocas entre dos o más personas auxiliándose de la comunicación para obtener información de su contexto y a su vez poder compartirla con otras personas.

Las relaciones humanas tienen una variedad de finalidades como lo son presentar información, mostrar su punto de vista, dar órdenes, mostrar emociones y sentimientos o en su defecto realizar a las acciones.

Gutiérrez Sáenz (2002) menciona que las relaciones interhumanas se realizan siempre bajo la tónica de la lucha. Cada vez que dos personas se encuentran, se entabla un combate pugnado por el dominio de la libertad.

Por lo expuesto en líneas anteriores podemos concluir entonces que las relaciones interpersonales son parte esencial de ser humano y es la forma en que se relacionan con otros individuos para satisfacer algún tipo de necesidades.

4.9 SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Cabero (2007) menciona que la paternidad de la mención de “Sociedad de la información” se atribuyen a los trabajos realizados durante la década de los setenta, tanto por el estadounidense Daniel Bell como por el francés Alan Touraine, aunque también es cierto que prefirieron utilizar la denominación sociedad “post-industrial” Joyanes (1997) ha sintetizado en su trabajo denominado “cibersociedad”, el impulso que ha recibido de una serie de informes para su concreción, y entre éstos sitúa el informe “Noras y mine” (1980).

En la actualidad en México un niño de clase media baja tiene acceso a un teléfono celular de los llamados inteligentes, es decir, cuenta con las mismas funciones que una computadora y dentro de esas herramientas se encuentra el acceso a las redes sociales, el principio por el cual fueron constituidas es eliminar las barreras de la comunicación, pero se puede observar que cada vez existe más adicción a ellas.

4.10 CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

El estar en un mundo globalizado afecta en varias situaciones tanto en el aspecto económico, social y cultural y ha logrado que se eliminen las barreras espaciales de las naciones. Ha sido tanto el crecimiento globalizado a tal grado de que han empezado a

desaparecer los modelos económicos que como se conocieron en el siglo XX situación desencadenada por las exigencias del mundo actual y sustituidos por modelos neoliberales.

Los primeros pasos que dio la globalización fueron en el ámbito económico, su finalidad era crear un mercado mundial en el que se suprimieran las barreras entre los países, pero se fue de control y también se vio involucrado el aspecto cultural y fue entonces que se empezaron a adoptar ciertas características de otros países en lo particular de Estados Unidos, situación que supone una verdadera colonización principalmente de las clases más desfavorecidas.

Es importante mencionar que si la economía se globaliza atrae consigo una serie de situaciones anómalas como lo son el comercio de armas, drogas y enfermedades.

“Por último, de acuerdo con el Estudio de Medios y Dispositivos entre internautas en México IAB México, en el 2015 se contabilizó que en nuestro país existen más de 68 millones que son internautas, lo cual representa el 57% de la población y el 93% de las personas declararon estar registrados en una plataforma de Social media” (Excelsior, 2016).

5 RESULTADOS

Los resultados son el análisis y validación de cada uno de los instrumentos aplicados para la recolección de información necesaria para determinar el grado en que afecta el uso de las redes sociales a los estudiantes de quinto semestre del subsistema CECyTE Guanajuato, plantel Valle de Santiago.

5.1 ENTREVISTAS

Ahora bien, referente a las entrevistas que se aplicaron en ocho ocasiones al personal administrativo que labora en el plantel Valle de Santiago, siendo ellos los que aparte de los docentes tienen más contacto con los estudiantes de quinto semestre del turno vespertino.

No pudo entrevistarse al personal docente que trabaja con los sujetos de la investigación por su negativa a acceder a la entrevista, por los tiempos que ellos manejan o simplemente por la falta de interés de ellos para cooperar.

El instrumento se desarrolló de forma estructurada, es decir, con un cuestionario que se elaboró previamente, en forma personal y las preguntas se desahogaron en el mismo orden para todos los participantes.

Las preguntas que se les realizaron al personal administrativo del plantel fueron:

Tabla 1

1.- ¿Qué porcentaje de estudiantes utilizan las redes sociales?						
Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
95 y 100%	90%	95%	95%	90%	75%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

2.- ¿Consideras que las redes sociales influyen en las relaciones interpersonales de los jóvenes de 5to semestre del plantel Valle de Santiago?						
Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
Si, porque no hay comunicación cercana.	En ocasiones aparentemente están platicando pero se encuentran en las redes sociales.	Demasiado, se dedican a chatear y sin comunicación personal, cuando se encuentran en persona ni se hablan.	Mucho, la interacción en más en las redes y no se saben comunicar de forma personal.	Los limita a comunicarse e interactuar con las demás personas.	Dependen mucho de los comentarios de los demás, eso hace que no se conozcan bien.	Si.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

3.- ¿Has notado algún problema por parte de los alumnos a causa del uso excesivo de las redes sociales?						
Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
Pues si, porque utilizan la tecnología de manera inadecuada, usan bastantes horas del día	Si, porque se pasan los trabajos.	Si, en la escritura.	Si, no saben interactuar personalmente y no hacen actividades físicas.	Si, ya no tienen la capacidad de razonar, ni tampoco adquirir el contenido que estan leyendo.	Si, sus hábitos, viene a modificar sus rutinas, un ejemplo es no dormir a sus horas.	Si, no ponen atención en clase.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

4.- ¿Consideras que las redes sociales ayudan a mejorar el desempeño de los educandos?						
Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
Si, cuando saben utilizarlo de manera adecuada, en ese caso es un beneficio.	Claro que si.	Si saben usarlas, si.	Si, pero depende como las usemos, tambien puedes conocer personas.	Si, porque es una herramienta muy buena para investigar.	Claro que sí, solo es saber como usarlas.	A veces, cuando se utilizar para buscar información.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5

5.- ¿La tecnología y redes sociales han cambiado la forma de actuar de generaciones?						
Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
Si.	Si bastante, por el mal uso de las redes sociales.	Si, demasiado.	Si, existe un cambio entre la generación de los jóvenes y nosotros.	Si, ya no piensan.	Si, por mala información, no conocemos las fuentes verídicas.	Si, porque los hace más inútiles.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

6.- ¿Has sabido de algún conflicto a raíz del uso de las redes sociales?						
Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
Varios, muchas de las situaciones que se dan en la red tienen que ver con la violencia.	Si, en el noviazgo, porque se dan piques con otras personas.	Si, por mandarse indirectas y se empieza a hacer una ola de problemas.	Si, yo llevo las redes sociales del plantel y empiezan a tener algunos conflictos.	Si, es muy común.	Si, la red social más común es facebook, por las malas interpretaciones.	Si, se empiezan a atacar por las redes.

Fuente: elaboración propia.

5.2 CUESTIONARIO

Con respecto al cuestionario como instrumento para recolectar información, es necesario mencionar que se aplicó a 108 estudiantes de quinto grado, turno vespertino del plantel Valle de Santiago, subsistema CECyTE Guanajuato y se validó a través del Alfa de Cronbach con un 0.80 de confiabilidad.

Como ya se mencionó con antelación, se utilizó una escala likert para poder medir las respuestas elegidas por los sujetos de la investigación.

De acuerdo con las encuestas aplicadas en forma personal a los sujetos de la investigación se obtuvieron los siguientes resultados:

5.2.1 El uso del celular

Tiempo de uso

La primera categoría se refirió al uso del celular, en lo particular el primer ítem alude a la frecuencia con que se utiliza el celular, el 45% de la población muestra mencionó

que utilizan su dispositivo móvil más de tres horas diarias y únicamente el 3% de la misma expresó que nunca utilizan tanto tiempo el celular.

Aplicación más popular

La segunda pregunta versó sobre la aplicación más usada en el celular, el cuestionamiento se encontraba dirigido a saber si para los encuestados las redes sociales son la aplicación más usada en su móvil, a lo que el 40% contestó que siempre y el 3% mencionó que nunca.

Utilidad en la escuela

A los estudiantes se les preguntó si utilizaban el teléfono celular para buscar tareas o información relacionada con la escuela, más de la mitad de ellos mencionaron que casi siempre utilizan el dispositivo para en el aspecto educativo y el 33% afirmó que siempre.

Desesperación sin el celular

Se les cuestionó a los estudiantes si en los casos en que no tienen su celular consigo tienes algún tipo de desesperación o ansiedad, el 5% de ellos comentó que efectivamente siempre que sucedía una situación como la antes descrita se encontraban desesperados, el 19% manifestó que casi siempre se sentían desesperados, el 36% dijo que casi nunca y el 35% que nunca.

Un día sin celular

En la quinta pregunta se buscó conocer la opinión de los jóvenes con respecto a si podrían pasar un día entero sin utilizar el celular, un poco más de la mitad, el 52% de la población encuestada comentó que, si podría hacerlo, en el mismo sentido el 24% comentó que casi siempre podría pasar un día en la misma situación, únicamente el 6% mencionó que nunca podría encontrarse en esa situación.

5.2.2 Relaciones interpersonales

Seguridad al comunicarse

Se identificó la cantidad de los jóvenes sujetos de investigación que son inseguros al interactuar con otra persona cara a cara y por tanto prefieren hacerlo de forma virtual, el 6% de ellos dicen tener más seguridad al hablar con otro individuo a través de las redes sociales, el 23% de ellos menciona que casi siempre tiene más seguridad al hablar por estos medios, el 32% expuso que casi nunca tiene más seguridad al interactuar en forma electrónica y el 24% nunca.

Facilidad al comunicarse

La pregunta siete se encuentra de la mano con la seguridad al interactuar, solo que se enfoca más a la facilidad de comunicación a través de las redes sociales. El 6% de los

encuestados dicen que es más fácil para ellos el comunicarse por medios electrónicos, el 31% casi siempre, el 10% desconoce la respuesta, el 32% casi nunca le resulta más fácil y el 21% dijo que nunca.

La familia o el celular

En el octavo cuestionamiento se les cuestionó directamente si pasaban más tiempo en el celular que platicando con su familia, en las respuestas si contrastó un poco la información con respecto a preguntas anteriores, el 5% contestó que siempre, el 29% dijo que casi siempre y la mayoría de las respuestas coincidieron con “casi nunca” obteniendo un 40% de popularidad.

El uso del celular en las conversaciones

También se quiso indagar el comportamiento que tienen los jóvenes cuando se encuentran interactuado con otras personas en cuanto al uso del celular, para ello la pregunta que se formuló decía ¿Revisas mucho el celular cuando te encuentras platicando con otra persona? Solamente el 3% de los encuestados comentó que siempre lo hace, el 22% que casi siempre lo hacen y el 38% dijo que casi nunca lo hacen.

5.2.3 La tecnología en la vida diaria

Las interacciones en persona o a través de las redes sociales

El 45% de la población manifestó que es más de su agrado el interactuar en forma personal con otros individuos que a través de las redes sociales, en una respuesta muy similar el 35% de ellos dijeron que casi siempre lo prefieren en forma presencial y el 2% dijo estar de acuerdo con hacerlo a través de las redes sociales.

Desvelarse por las redes sociales

Se les cuestionó a los sujetos de la investigación si les causa desvelo, por lo menos una vez a la semana, por revisar las redes sociales, situación que se reflejada en que casi la mitad de ellos, un 45% de los sujetos de la investigación trasnochan por la adicción a las redes, el 35% menciona que casi siempre y solamente el 2% de los chicos dice que nunca se desvela por usar las herramientas tecnológicas.

Distracción en clase

La novena pregunta pretendió conocer el efecto del uso de las redes sociales en el aula, el 43% de los estudiantes mencionó casi no distraerse en la escuela por utilizar las redes sociales, el 32% de ellos nunca se distraen por el uso del celular y solamente el 5% manifestó la falta de atención por el problema.

Eventos sociales

El 5% de los encuestados dicen que les gusta y publican los eventos sociales de los que son parte en las redes sociales, el 27% dijo que nunca publican eventos en Facebook y el 45% manifiestan que casi nunca publican los eventos.

Publicación de fotografías

Ésta pregunta se encuentra muy relacionada con la publicación de eventos sociales, pero ahora se refiere en lo particular a la publicación de las fotografías, el 48% de los encuestados dijeron que casi nunca publican fotografías, pero el 4% dijo que siempre las publica.

Adicción a las redes sociales

La última pregunta fue muy directa, el objetivo fue identificar las personas que se consideran adictas al uso del celular, para ello el 7% manifestó que, si tienen el problema de adicción, el 26% de los mismos dijeron que casi siempre, el 23% menciona que nunca tienen ese problema.

5.3 OBSERVACIÓN

Como ya se mencionó en el capítulo de la metodología, se aplicó la técnica de la observación a los jóvenes de 5to semestre del turno vespertino, durante tres semanas, desde el día 6 de noviembre y hasta el día 24 del mismo mes de 2017, tanto en horario de clase como en el tiempo destinado para el receso.

Es importante mencionar que la observación que se realizó pasó totalmente desapercibida por parte de los estudiantes, es decir, no se percataron de lo que sucedía.

En las tres semanas se pudo identificar que todos los grupos de estudiantes que se observaron tenían conexión con las redes sociales, si bien es cierto, no todos los integrantes de los grupos se encontraban en esa situación pero el 30% de los individuos preferían interactuar por medio de las redes sociales que en forma personal, al momento de tener actividades escolares había un 30% de estudiantes, tal y como ya se mencionó en líneas anteriores, que se encontraban navegando en internet a través de su teléfono celular y sin poner atención al profesor, en los recesos era la misma situación, si había chicos jugando o practicando algún deporte pero eran aproximadamente el 20%, los demás se encontraban comiendo o simplemente sentados y de ellos aproximadamente un 50% estaban utilizando el teléfono celular, otros educandos se encontraban aislados de sus compañeros y estaban concentrados en el teléfono y únicamente se les notaba que empezaban a sonreír porque están platicando con alguna persona a través de las redes.

Una situación fuera de lo normal sucedió cuando en una exposición una joven de quinto semestre se la pasó poniendo atención a su teléfono, sin importarle que se encontraba frente a todo el grupo, y al momento en que le tocaba hablar, desconocía el tema por completo.

La situación se repitió todas las semanas, no se observaba al mismo grupo, se variaba para poder abarcar a todos los sujetos de la investigación, pero los resultados eran los mismos, únicamente podía variar un poco el porcentaje de estudiantes que se encontraban más preocupados por sus redes sociales que por comunicarse con sus compañeros.

5.4 GRUPO FOCAL

Tal y como ya se mencionó en párrafos anteriores, se aplicó el grupo focal para obtener datos directamente relacionados con la investigación, se aplicó a cinco grupos diferentes, las respuestas que a continuación se mencionan son generales y las preguntas detonadoras fueron:

1. **¿Cómo afectan las redes sociales en tu vida escolar?**

El grupo de 5J mencionó en seis ocasiones reiteradas la respuesta de que dejan de hacer sus actividades diarias, desde lo más simple, se les olvida hacer la tarea, no obedecen a sus padres y descuidan sus actividades físicas.

Tres de los jóvenes mencionaron que antes realizaban ejercicio, pero ahora por dedicarle mucho tiempo a revisar sus redes sociales han dejado de hacerlo y dos de ellos mencionaron que han dejado de convivir con otras personas (5A).

Siete chicos de 5to C mencionaron que se distraen mucho viendo las redes sociales, en lo particular “los chismes del face” y no ponen atención a los maestros, lo que ocasiona que bajen sus calificaciones (5C).

Tres de los estudiantes mencionaron que les ha causado distanciamiento con sus seres queridos, en lo particular con su familia o amigos; Dos de ellos expresaron que les hace perder mucho tiempo, porque cuando se dan cuenta ha pasado demasiado tiempo y dejaron de realizar varias tareas (5E).

Dos jóvenes dijeron que les quita mucho tiempo y que se desvelan a causa de estar revisando su Facebook, uno de ellos expresó que cortó con su novia porque ella era muy celosa y no le gustaba que escribieran en su muro y otra chica dijo que su mamá la regaña muy seguido porque pierde mucho tiempo en el internet (5I).

2. ¿Qué estado de ánimo tienes cuando utilizas con más frecuencia las redes sociales?

En el grupo de 5J tres de los jóvenes mencionaron sentirse por lo general aburridos cuando acceden a las redes sociales y dos de ellos dijeron que no accedían con un determinado estado de ánimo (5J).

Cuatro de los jóvenes mencionaron ingresar a facebook y a whatsapp cuando están tristes o muy felices y quiere compartir sus sentimientos con otras personas, dos de los estudiantes expresaron sentirse entretenidos cuando están en las redes sociales (5A).

Cinco de los educandos del grupo de 5C manifestaron que no es necesario tener un estado de ánimo determinado para acceder a las redes, en contraposición dos de ellos manifestaron sentirse enojados cuando revisan las redes sociales (5C).

Cuatro personas manifestaron que no tienen un sentimiento en específico para entrar a revisar su Facebook y dos de ellos dijeron que las utilizan cuando se encuentran inquietos y quieren averiguar algo de otra persona (5E).

Cuatro estudiantes manifestaron que revisa más sus redes sociales cuando están felices porque cuando están enojados o tristes no quieren revisar nada y un joven manifestó que se pone más triste cuando revisa el Facebook y ve alguna noticia desagradable para él (5I).

3. ¿Cómo darías un buen uso a las redes sociales?

Tres jóvenes dijeron que aplicándolas a la investigación y otros tres de ellos para realizar tareas (5J).

Cinco estudiantes del grupo de 5A mencionaron que dejando de utilizar solo para ver el chisme de otros, tres de sus compañeros compartieron que buscando información y datos interesantes (5A).

Dos jóvenes del grupo de 5C manifestaron que utilizarían las redes sociales en forma de comunicación y no para perder el tiempo y uno de ellos mencionó que la mejor forma de darle un buen uso sería limitando su uso a solo una hora por día (5C).

En el grupo de 5E dijeron que buscarían las tareas de la escuela para llegar estudiados a clase y saber sobre los temas, en pocas palabras, las utilizarían para estudiar y estar adelantados en las clases (5E).

En el grupo de 5I dos señoritas dijeron que les gustaría aprender de la cultura de otros países a través de contactar a extranjeros por medio de la red y que pudieran contarles como es su cultura y otro joven dijo que le gustaría practicar su inglés conversando con gente de Estados Unidos (5I).

4. ¿Qué harías si no pudieras usar un día completo las redes sociales?

Las diversas reacciones en el grupo de 5J no se hicieron esperar, dos de ellos pusieron una cara de asombro como si no fuera posible tal situación, tres niñas dijeron que no sabrían que hacer y otro compañero mencionó que hace unos meses le habían robado su celular y que se encontraba desesperado cuando no lo tenía (5J).

En el grupo de 5 A ocho de los chicos coincidieron en que se dedicarían a estudiar y elevarían sus calificaciones en caso de que no tuvieran acceso a las redes sociales y solamente una niña de ese grupo dijo que se volvería loca sin su celular (5A).

En el grupo de 5C dos jóvenes dijeron que se dedicarían a realizar ejercicio todos los días, otro chico dijo que le gustaría empezar a leer (5C).

Dentro del grupo de 5I una chica mencionó que si no pudiera entrar a las redes sociales por un día le ayudaría a su mamá en las labores de casa, otro joven manifestó que le gustaría aprender otro idioma y dos más dijeron que se saldrían con sus amigos a jugar en la calle (5I).

En el grupo de 5E todos los jóvenes coincidieron que se reunirían para platicar o simplemente ir al jardín a platicar (5E).

5. ¿Qué problemas te ha causado el uso de las redes sociales?

En el grupo de 5J las respuestas fueron variadas, una chica mencionó que uno de los problemas que le ha causado el uso de las redes es que su novio se pone muy celoso de los compañeros que le hablan, otra chica dijo que tuvo un problema con otra compañera porque hizo una publicación que los ofendió y un joven dijo que su mamá lo regaña por perder el tiempo (5J).

En el grupo de 5 A cuatro chicas dijeron que uno de los principales problemas que les acarrea el uso excesivo de las redes sociales es perder el tiempo y un estudiante dijo que en una ocasión había recibido un virus por medio de las redes sociales y se le descompuso su celular, situación por la cual ya no quiere abrir los archivos que le mandan (5A).

En el grupo de 5C un alumno dijo que conoció a una chica por medio de las redes sociales y que cuando la fue a conocer en persona era muy diferente que a las fotos y otra niña dijo que alguien creó otro Facebook con fotos de ella (5C).

En el grupo de 5E los jóvenes dijeron que perdían mucho tiempo y que dejaban de hacer tareas por estar en el Facebook todo el día (5E).

En el grupo de 5I dos niñas dijeron que se ponen tristes por las publicaciones que ven en cuanto a la violencia y que matan a muchas personas, otro chico dijo que su novia le revisa las redes y que se enoja porque él se conecta.

6. El uso de las redes sociales ¿Te ha afectado en tus relaciones con otras personas?

En el grupo de 5J tres niñas dijeron que si, porque ya no platican tanto como amigas en persona, que más bien lo hacen en forma virtual, una niña dijo que si porque su novio no le pone mucha atención y otro chico menciona que casi nunca platica con sus papas (5J).

En el grupo de 5 A cuatro niñas dijeron que no ponen atención a sus papas cuando están platicando con ellas porque se encuentran en las redes sociales, un niño dijo que cortó con su novia porque se la pasaba solo viendo el face y otro chico dijo que siente que se ha alejado de sus amigos (5A).

Dos jóvenes de 5C dicen que han mejorado sus relaciones con otras personas porque pueden platicar más, otro niño dice que todas sus novias las ha conocido por las redes sociales y otra niña dice que si se aleja mucho de su familia por estar en internet (5C).

En el grupo de 5E dos niños dicen que cuando están platicando con un compañero, él no les pone atención por estar con el teléfono y es por ello que mejor ya no le hablan, otra niña dice que se pelea mucho con su novio por estar en las redes sociales y que ha empeorado su comunicación (5E).

En el grupo de 5I un niño dijo que platica más a gusto con sus amigos por el whatsapp porque puede mandar imágenes y se ríen mucho, otra niña dice que platica más con sus tíos que viven en Celaya y otras dos niñas dicen que si platican con gente de otros lados pero con la gente cercana casi no lo hacen.

REFERENCIAS

Agencia EFE (2016). *Un 88% de jóvenes mexicanos usa el internet para conectarse a las redes sociales*. México Telecomunicaciones. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/america/tecnologia/un-88-de-jovenes-mexicanos-usa-internet-para-conectarse-a-redes-sociales/20000036-2969585>

Almenara, J. C. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Eduotec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (1).

Ríos, M. P. (2010). *Comunicación Móvil: el uso del celular en la relación entre madres e hijos adolescentes*. Tesis de licenciatura. FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES SEDE ACADÉMICA MÉXICO. México, D.F. Agosto. Pág. 1, 67, 82.

Berrios, L., & Buxarrais, M. R. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos*. OEI, Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, (5).

Bolívar, J., Rojas, F., & Rosario, M. (2016). *Estudio de variables personales sobre el aprendizaje humano asociadas a las TIC y los estilos de pensamiento según Sternberg*. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2).

Carvalho, J., Francisco, R., & Relvas, A. P. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99-108. doi:10.1016/j.chb.2014.11.037.

Castellana Rosell, Montserrat, Sánchez-Carbonell, Xavier, Graner Jordana, Carla, Beranuy Fargues, Marta, El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos Papeles del Psicólogo [en línea] 2007, 28 (Septiembre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77828306>> ISSN 0214-7823

Chou, M., & Fen, C. (2014). Parent-child Play within Information Technology: A Quest for Quality Family Atmosphere. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 273-282. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1342

Gutiérrez, R. (2002). *Introducción a la Ética* cuarta edición. Estado de México, México. Editorial Esfinge.

Estebanez, M. E. (1998). La medición del impacto de la ciencia y la tecnología en el desarrollo social. Documento presentado al Segundo Taller de Indicadores de Impacto Social de la Ciencia y la Tecnología, RICYT, La Cumbre.14 p.

Excelsior, (27 Marzo 2016). *Estas son las 10 redes sociales más populares de México*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/hacker/2016/03/27/1083143#view-4>.

Hjarvard, S. (2016). Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social. *La Trama de la Comunicación*, 20(1), 235-252.

Kraut, Robert et al. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being, *American Psychologist*, 53: 1011-1031, 1998.

Martínez, M., Frías, W. P., & Solano, D. (2016). Impacto de los medios masivos de comunicación en la dinámica familiar. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 2(1).

Montoya, D. V. N., Ocampo, L. L., Plutarco, S. M., Arias, A. A. R., Santa Mellao, G. P., & Salgado, A. M. C. (2016). Tecnologías de la comunicación y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios. *EDUCACION Y HUMANISMO*, 18(30).

Pagán, F. J. B., Martínez, J. L., Máiquez, M. C. C., & Ayala, E. S. (2016). Internet, redes sociales y adolescencia: un estudio en centros de educación secundaria de la región de Murcia. *Revista Fuentes*, (16), 109-130.

Salgado, J. F., & Moscovici, S. (1995). Validez de la entrevista conductual estructurada. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 5.

Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. G. (2006). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Rev. Electrónica Ingeniería Boletín*, 3, 12-20.

León-Sánchez, R. y Pineda, J. A. M. (sf). Comunidades de conocimiento y el uso de las TIC en la educación.

P. Amorós, M. R. Buxarrais y F. Casas. (2002). La influencia de les technologies de la informació i comunicació en la vida dels nois i nois de 12 a 16 anys. Institut d'Infància i Mon Urbà. <http://www.ciimu.org/cast/publicacions/index.phtml> (último acceso: 10 de enero de 2010).

CAPÍTULO 15

ENUNCIÇÃO E GRAMÁTICA: O VERBO COMO SUPORTE PARA O ESTUDO DA TOPE

Data de submissão: 17/06/2021

Data de aceite: 30/06/2021

Andreana Carvalho de Barros Araújo

Teresina – PI

<http://lattes.cnpq.br/9355373445428655>

Deislandia de Sousa Silva

SEMED

Timon - MA

<http://lattes.cnpq.br/6852841855312903>

RESUMO: O presente trabalho busca apresentar os princípios básicos da Teoria das Operações Predicativas Enunciativas (TOPE) por meio do estudo do funcionamento dos verbos. As unidades verbais são polissêmicas e facilitam uma discussão produtiva e de fácil compreensão no que diz respeito aos conceitos a serem apresentados. O fundamento teórico para o desenvolvimento deste trabalho são os estudos de Culioli, e diversos outros estudiosos no Brasil e na Europa (CULIOLI, 1990; DE VOGÜÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011; VALENTIN, LE JEUNE, 2009) que seguem a linha de pesquisa da TOPE. Nosso objetivo é discutir os conceitos básicos, entre eles, a construção de sentido, o enunciado e as suas condições de interpretação, bem

como o funcionamento verbal. Como nosso foco não é apresentar o estudo aprofundado de uma unidade verbal, mas apresentá-lo como uma saída mais simples para apresentar a teoria em questão, utilizaremos unidades lexicais como *passar*, *correr* e *descobrir* que são resultados de estudos realizados por vários autores. O intuito de apresentar essa teoria é suscitar algumas discussões sobre a relação entre gramática e enunciação e como muitas vezes compreendemos essa gramática de forma estática e prescritiva sem refletir sobre os usos que fazemos da língua materna. A TOPE nos proporciona uma reflexão muito interessante, abordando a relação entre língua e linguagem e destacando o poder de adaptação da língua aos usos e como tudo se constrói dentro do próprio enunciado. Ao longo deste trabalho, podemos observar como os valores semânticos vão se (re)construindo a cada enunciado e ao fim podemos ver a título de exemplo e de forma resumida o funcionamento do verbo descobrir.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Gramática. TOPE. Funcionamento verbal.

**ENUNCIATION AND GRAMMAR: THE VERB
AS A SUPPORT FOR STUDYS OF TOPE**

ABSTRACT: The present work seeks to present the basic principles of the Theory of Enunciative Predicative Operations (TOPE) through the study of the functioning of verbs.

Verbal units are polysemic and facilitate a productive and easy discussion regarding the concepts to be presented. The theoretical foundation for the development of this work are the studies of Culioli, and several other theorists in Brazil and Europe (CULIOLI, 1990; DE VOGÜÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011; VALENTIN, LE JEUNE, 2009) who follow the line of research of TOPE. Our objective is to discuss the basic concepts, among them, the construction of meaning, the utterance and its interpretation conditions, as well as the verbal functioning. As our focus is not to present the in-depth study of a verbal unit, but to present it as a simpler way out to present the theory in question, we will use lexical units such as pass, run and discover that are the results of studies carried out by several authors. The purpose of presenting this theory is to raise some discussions about the relationship between grammar and enunciation and how we often understand this grammar in a static and prescriptive way without reflecting on the uses we make of the mother tongue. TOPE provides us with a very interesting reflection, addressing the relationship between language and language and highlighting the ability of language to adapt to uses and how everything is built within the utterance itself. Throughout this work, we can observe how the semantic values are (re)constructed in each statement and at the end we can see, as an example and in a summarized form, the functioning of the verb to discover.

KEYWORDS: Enunciation. Grammar. TOPE. Verbal functioning.

1 INTRODUÇÃO

Há muitos estudos voltados para a compreensão do sentido das unidades, no entanto, estes focam no trabalho com campos semânticos que estabelecem redes de relações entre si. A abordagem da Teoria das Operações Predicativa Enunciativa, centra-se na dinâmica interativa entre as unidades do enunciado, ou seja, buscamos o conjunto de interações que é estabelecido no seio do enunciado para, dessa forma, identificar as características próprias e singulares de cada unidade com as quais lidamos. Assim, podemos compreender como se processa a dinâmica da interação, como as unidades se articulam nos enunciados e quais elementos estão envolvidos nessa dinâmica para engendrar um determinado sentido.

Os estudos enunciativos, na perspectiva da TOPE, proporcionam uma possibilidade infinda de análise linguística. Dentro dessa abordagem, podemos explorar a relação entre língua e linguagem de modo produtivo, gerando interessantes e necessárias reflexões sobre o ensino de língua materna e também sobre a nossa própria relação com a língua.

Nessa perspectiva, consideramos a atividade de linguagem e suas operações essenciais para a compreensão da língua e seus usos. Entendemos que a atividade de linguagem em si é um processo complexo e quando lidamos com essa atividade de linguagem, estamos tratando da heterogeneidade. Isso dificulta, de certa forma, pré-definirmos conceitos e sentidos para as unidades morfolexicais, visto que dependemos

da articulação de diversos domínios quando nos ocupamos da linguagem. Uma unidade, qualquer que seja, não pode simplesmente receber um rótulo e se estabelecer enquanto tal em todas as suas circunstâncias de uso, ou seja, na atividade de linguagem.

Dessa forma, escolhemos apresentar o verbo como objeto de estudo, servindo-nos de suporte para explicar alguns conceitos básicos da teoria e também para tentar esclarecer o processo de construção de sentido e o funcionamento verbal segundo a TOPE. É importante ressaltar que, nessa perspectiva, qualquer unidade lexical pode ser analisada, independente da classificação gramatical. Além disso, dentro da teoria, a classificação trazida pelas gramáticas pode ser questionada, já que nos enunciados as unidades podem assumir diferentes funções. A teoria adota o conceito de hipersintaxe (ver mais em Culioli (1999a)), reconhecendo as unidades de forma transcategorial, descartando a ideia de elementos pré-classificados de forma arbitrária e como regra imutável.

Para compor os exemplos de verbos, usaremos como referência trabalhos de diversos autores que se dedicam ao estudo da TOPE. A ideia é que este artigo seja representativo e consiga expor da melhor forma o tipo de análise da qual a teoria se apropria.

2 CONCEITOS BÁSICOS

A TOPE apresenta um caráter fundamentalmente construtivista, voltando-se, portanto, para a atividade de linguagem, destacando-se a produção e o reconhecimento das formas, conforme Culioli (1990). No entanto, essa atividade de linguagem será apreendida somente quando se parte da singularidade, ou seja, através de configurações específicas, como afirma o referido autor. Assim, nada é pré-estabelecido, mas construído nessa atividade de linguagem. Consequentemente, o sentido também será construído, isto é, será tratado como algo que está em processo de construção no enunciado desencadeado e apreendido por meio do próprio material verbal que lhes dá corpo. As próprias unidades da língua através de sua organização e com base em regras tanto sintáticas quanto entonativas vão revelar esse sentido construído, conforme explica Franckel (2011a).

2.1 O SENTIDO

Partindo dessa premissa de que nada é pré-estabelecido, mas construído no e pelo enunciado, o sentido é algo que será visto com outro olhar nessa perspectiva, caminhando em um sentido contrário àquele que é traçado pelas teorias semânticas. Desse modo, uma das primeiras coisas a se levar em consideração é que ele não é central, não há uma hierarquia de sentido no qual um é primeiro e os outros apenas dele derivam.

O sentido das unidades constrói-se no e pelo enunciado, ao mesmo tempo em que elas determinam o sentido desses enunciados. Não há sentido próprio e sentido derivado por metáfora: o valor bruto da unidade é sempre um valor abstrato, uma *épura*, não uma designação, é um potencial e não um conteúdo (FRANCKEL, 2011a, p. 23).

As unidades não são um produto acabado, mas apenas apresentam um potencial que será desenvolvido no enunciado. Cada unidade exercerá, então, um papel dentro de um todo, em relação às outras unidades. Uma palavra não pode significar sozinha, mas somente em relação a outras. Aqui, entramos no ponto crucial da construção de sentido, a interdependência das unidades, ou seja, ela é sempre produto da materialidade verbal (relação entre unidade lexical e enunciado). Pensar nesse âmbito, leva-nos a discutir alguns elementos que vão atuar na construção de sentido. Entre eles, podemos destacar *cotexto*, contexto que explicaremos a seguir.

Outro fator importante é que não existe estabilidade semântica inerente à unidade, mas apenas estabilização de sentido. Isso quer dizer que cada enunciado é único e embora ele seja idêntico no que diz respeito às unidades que o constituem, a ancoragem espaço-temporal e o próprio sujeito serão outros.

No entanto, o sentido só é apreendido por meio de paráfrase e reformulação, como explica Franckel (2011b). Isso quer dizer que a interação entre enunciator e coenunciador é fundamental para fazer esse sentido circular, pois “o sentido provém necessariamente de uma dinâmica, de uma fluidez, de uma labilidade (idem, 2011b, p. 40)”. Se o sentido está ligado à organização própria da linguagem e se manifesta nos textos, o seu estudo é imprescindível.

2.2 O ENUNCIADO

O enunciado é tido como meio fundamental para a construção e apreensão de sentido, visto que “a linguagem, como atividade de representação significativa, só é acessível através de sequências de texto, isto é, por meio de padrões de marcadores que são eles próprios traços de operações subjacentes” (CULIOLI, 1990, p. 179)¹. Seguindo essa linha de raciocínio, De Vogüé (2011, p. 75) acrescenta que “é somente na atividade que a linguagem reside, aquém dos sistemas e dos discursos”, e, portanto, ela só pode ser assimilada através dos enunciados.

Observe que fizemos uso aqui de “sequências” e “enunciados” que são elementos diferentes. A sequência é um pequeno encadeamento de palavras contextualizável e inteligível que tem a capacidade para se tornar um enunciado, ou seja, ela ainda é abstrata, um pré-enunciado.

¹ Language, which is meaningful representational activity, is only accessible through text sequences, that is, through patterns of markers which are themselves traces of underlying operations.

Os enunciados são produzidos a partir da atividade de linguagem e, dessa forma, essa atividade pode ser apreendida. Por esse motivo, o enunciado e todo o jogo em torno de suas condições de enunciação ganham posição de destaque no programa culioliano.

O sentido, por sua vez, se manifesta nos enunciados através dos agenciamentos, já que ele está sendo construído. Então, à medida que os marcadores são agenciados, o sentido é construído. Assim, o enunciado não pode ser considerado um resultado, mas “um arranjo de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos que o constituem como tal podem ser analisados, no âmbito de um sistema de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual é vestígio (FRANCKEL, 2011b, p. 44)”

Se nada está definido de forma estável a unidade lexical preserva também esse caráter e apresentará uma natureza variável e deformável da mesma forma. Assim, poderá se comportar de maneiras variadas e assumir funções diversas dentro do enunciado. Podemos afirmar ainda que essa unidade será definida pela função específica que lhe é atribuída nas interações das quais participa. Em suma, a unidade lexical está em constante relação com o enunciado do qual faz parte.

2.3 AS CONDIÇÕES DE INTERPRETAÇÃO DO ENUNCIADO

Considerando as unidades da língua com valores construídos e não dados, tudo será construído no e pelo enunciado, desse modo, algumas condições, que explicaremos a seguir, são imprescindíveis para que possamos apreender tanto os sentidos que circulam como o funcionamento das unidades em questão.

2.3.1 O cotexto

Como já citamos anteriormente, o valor das unidades é variável, pois resulta de interações, dependendo do meio uma unidade pode assumir um valor ou outro. Isso é o que chamamos de cotexto e ele diz respeito a uma palavra ou uma sequência e seu meio. Essa interação entre as unidades mexe diretamente com o sentido que varia de acordo com o meio próximo. Observe a alteração dos elementos nos exemplos abaixo (paráfrase das sequências utilizadas por Franckel (2006)):

- a) **Sujeito:** *o tempo passa, o carro passa.*
- b) **Complemento:** *passar o sal, passar batom.*
- c) **Preposição:** *chegar à noite, chegar a noite.*

Vemos que, conforme o meio lexical é alterado, o sentido de *passar* também é alterado. No exemplo (a), observando a relação entre sujeito e verbo, vemos que as sequências engendram diferentes sentidos. Em “o tempo passa” temos tempo decorrido,

como algo que não para, mas se mantém em constância. Em “o carro passa” temos uma ideia de movimento/deslocamento, ou seja, um objeto que se move de um ponto a outro e é visto por um espectador.

No exemplo (b), o verbo está em relação com o complemento. “Passar o sal”, por exemplo, diz respeito a um sujeito que pega um elemento (sal) e o entrega a outra pessoa, encurtando a distância. Na segunda sequência, “passar batom” é o ato individual de deslizar o produto em si mesmo ou até mesmo em outra pessoa, porém a ideia é que ele seja transferido para a superfície com a qual entra em contato, nesse caso, os lábios.

O último exemplo apresentado se trata da relação do verbo com a preposição. Observamos que o acréscimo da preposição gera um sentido diferente. “Chegar a noite”, trata-se da chegada da noite, o horário em que a noite começa, assim dizemos, “quando chegar a noite vamos descansar. O segundo caso, “chegar à noite” é o horário que alguém chega, por exemplo. Podemos dizer “ele só vai chegar à noite”.

É interessante notar que nos casos (a) e (b) sujeito e complemento mudam suas características e quando isso ocorre o sentido também é alterado. *Tempo* e *carro* do exemplo (a) são completamente diferentes. Enquanto *tempo* é um elemento abstrato sem nenhuma propriedade palpável (a não ser por sua contagem), *carro* é uma matéria e sua principal função é deslocar-se, mover-se de um lugar a outro.

No exemplo (b), *sal* e *batom* se aproximam mais que os elementos anteriores, podendo inclusive, nos dois exemplos, ter o mesmo sentido engendrado devido as suas características. Ambos são matéria, elemento físico que tanto podem ser passados de uma mão para a outra como podem ser esfregados em alguma superfície. O que os diferencia são as situações nas quais ocorrem cada uma das situações, pois são bem específicas para cada um dos elementos. Sendo bem generalista, o sal pode ser passado na carne, por exemplo, embora saibamos que, se explorarmos mais, provavelmente encontraremos outras situações em que o sal pode ser passado em uma superfície.

Outro elemento que anda junto com este conceito é o de contexto que também faz parte das condições de interpretação do enunciado como veremos a seguir.

2.3.2 Contexto

O contexto não é o único responsável pela construção de sentido, precisamos esclarecer como outros fenômenos também contribuem para isso. Assim, o contexto entra aqui como outro elemento de fundamental importância. Entretanto, os dois atuam de forma diferente. Desse modo, conforme Franckel (2011b), a unidade depende do contexto, e a sequência do contexto, pois a unidade só adquire valor quando interage

com um contexto, enquanto a sequência precisa ser relacionada a um contexto para se tornar interpretável. A sequência, de acordo com Franckel (2011c, p. 107), “é um pequeno encadeamento de palavras contextualizável e inteligível” que pode ser um sintagma (uma subida suave) ou uma frase simples (ele fez bem em agir assim)”.

Para compreender o que de fato é o contexto, em primeiro lugar, precisamos entender que este não é exterior ao enunciado, mas é gerado pelo próprio enunciado. Nesse sentido, a TOPE caminha na direção contrária do que é trabalhado em outras teorias que consideram o contexto exterior ao enunciado. Dessa forma, podemos considerar que o contexto não é um conjunto de dados externos a uma sequência, mas é gerado pela mesma e não o contrário, pois se trata de uma consequência da identidade lexical.

O contexto é uma condição necessária para a interpretação de um enunciado. Valentin e Le Jeune (2009) explicam que o enunciado está diretamente ligado ao contexto, já que ele só pode ser interpretado quando está relacionado a um contexto. As sequências se atualizam a cada novo contexto que é engendrado. Observe o exemplo de Lima (2013) na seguinte sequência pré-enunciativa:

O bolo está bom

Podemos listar três hipóteses interpretativas para tal sequência que explicaremos na sequência.

Na primeira hipótese, a sequência traz à tona uma apreciação a respeito do sabor do bolo. Qualquer alimento é passível desse tipo de apreciação e pode ser avaliado como gostoso ou ruim.

A segunda possibilidade se trata da validade do bolo, ou seja, ele pode ser considerado bom para o consumo, pois está dentro do prazo de validade seguro para ser consumido.

E, por fim, a última hipótese, podemos falar de tempo de cozimento. Dependendo do tipo de bolo ou do forno, para que esteja no ponto para consumo é necessário um período de tempo para assar, assim, no momento em que o bolo está assado, consideramos que ele está bom.

Essas três hipóteses interpretativas são o que consideramos o contexto, ou condições de interpretação do enunciado. Ou seja, em cada hipótese, a unidade “bom” assume diferentes sentidos. É importante ressaltar que essas condições aqui listadas não são únicas e definitivas, pode haver outras possibilidades. Na perspectiva da TOPE, tudo é sempre construído no e pelo enunciado, nada sendo definitivo ou estável, então o que mostramos aqui é sempre a título de exemplo para que os conceitos sejam mais compreensíveis.

2.3.3 As glosas

Dentre todos os conceitos apresentados anteriormente, as glosas são o que tornam possível evidenciar os sentidos e trabalhar elementos como cotexto e contexto. No entanto, é importante ressaltar que, de modo geral, as glosas fazem parte tanto da atividade de linguagem do falante como da prática do linguista para seu trabalho metalinguístico.

Entretanto, o uso das glosas não se limita ao trabalho metalinguístico. Na atividade de linguagem, todo e qualquer falante faz uso de glosas para reformular o que diz e se fazer entender, é o que se chama ajustamentos. A interação entre enunciador e coenunciador gera glosas naturalmente. Elas acontecem por meio de marcas como “ou seja”, por exemplo, que ocorrem nos textos escritos. Há ocorrências também nos textos orais e talvez elas sejam até mais frequentes do que percebemos, já que nem sempre conseguimos expressar tudo o que queremos dizer da melhor forma para o nosso coenunciador.

No trabalho do linguista, as glosas são importantíssimas para a compreensão e formalização do funcionamento enunciativo que está em jogo no processo de construção da significação, conforme explica Romero (2019). É relevante salientar que, para a TOPE, os processos são muito mais importantes que os produtos, no caso, os enunciados. Desse modo, as glosas ou paráfrases assumem um papel de destaque, pois por meio delas podemos compreender o funcionamento enunciativo.

Explicando de forma mais clara a glosa é a reformulação de uma *sequência*. A condição necessária para o uso da glosa é que a sequência tenha um sentido. Observe:

- a) O atleta corre
- b) O rio corre
- c) O tempo corre

Note que a sequência é basicamente a mesma, o verbo correr no mesmo tempo verbal e trocamos apenas o sujeito da oração. Essa prática permite analisar o funcionamento do verbo correr e perceber como os sentidos são engendrados à medida que alteramos o sujeito da oração. Como já citamos anteriormente, cada unidade de uma sequência é considerada em um cotexto, e mais amplamente, em um ambiente textual (contexto).

Para mostrar na prática a importância das glosas no trabalho com a TOPE, apresentaremos a seguir uma rápida explicação dessa metodologia de análise. Observe a unidade verbal *correr* e seu cotexto nas explicações a seguir.

No primeiro exemplo, “o atleta corre”, evidencia-se que correr diz respeito a uma atividade física, um deslocamento de forma rápida e voluntário que depende apenas do

sujeito. A partir das características do sujeito “atleta” como agentivo que tem capacidade física e intelectual para praticar uma atividade por conta própria, correr se encaixa nessa forma de deslocamento que citamos.

Em (b), “o rio corre”, vemos que as características do sujeito são completamente diferentes. “Rio” não pode ser agentivo e nem decide por si próprio o que fazer, assim, não se trata de uma atividade física, embora ainda seja um deslocamento e não necessariamente rapidez.

Por fim, em (c), “o tempo corre”, assim com em (b) não temos um agentivo. Ainda assim, correr não tem o mesmo sentido do exemplo anterior. Observe que “tempo” diz respeito a unidade cronológica, não há materialidade, nem intenção. Correr evoca apenas a rapidez, não deslocamento.

3 IDENTIDADE SEMÂNTICA

Todo esse trabalho com as glosas, o estudo do contexto e do cotexto tem como objetivo encontrar a identidade semântica, isto é, ela é buscada no próprio desenrolar do processo significativo, na interação verificada entre a unidade e seu(s) contexto(s).

A identidade de uma unidade será delineada, então, a partir da pluralidade dos empregos e de valores que surgiram nos variados textos nos quais as unidades estão inseridas. Os itens lexicais, nesta teoria, não são vistos como um material pré-construído que se instaura com base na organização sintática dos enunciados, “mas como um lugar de variação regrada”. (FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 97). Conforme afirmam os referidos autores, isso quer dizer que a característica primordial da identidade não é um valor, mas está diretamente ligada ao funcionamento das unidades, pois estas não trazem diretamente um sentido nelas próprias.

No entanto, a identidade não é definida primeiramente, mas vai depender da função desempenhada pela unidade “nas interações constitutivas do sentido dos enunciados nos quais ela é posta em jogo” (FRANCKEL, 2011a, p.23). Em resumo, a definição semântica não existe fora do enunciado, pois o sentido é resultado de um todo, visto que as unidades lexicais que o compõe são, em si, maleáveis e interativas.

4 FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO

Vamos apresentar o funcionamento enunciativo do verbo descobrir, mostrando que, apesar de ser um verbo prefixado e seu sentido estar, segundo a gramática totalmente atrelado ao uso do prefixo -des, ele tem um funcionamento único e não se mantém preso, em termos de sentido ao prefixo. É importante ressaltar que tanto o prefixo quanto o

verbo exercem papéis importantes na construção da significação, porém descobrir é uma unidade com funcionamento e identidade próprios.

O objetivo desse tipo de análise é evidenciar os mecanismos de funcionamento enunciativo próprios a cada verbo e o fio condutor que orienta sua articulação com outras unidades para compor os enunciados. As sequências utilizadas a seguir são adaptações das análises de Araújo (2017). Todavia, ressaltamos que os exemplos utilizados não representam a totalidade da análises realizadas no referido trabalho. Nesse momento, tais sequências e suas explicações servem para explicitar o conceito de funcionamento enunciativo.

a) Descobrir a cabeça

Observe que descobrir a cabeça diz respeito à ação de retirar o que está por cima de forma a colocar a cabeça à mostra ou desprotegida. A unidade cabeça, devido ao seu caráter concreto, pode perfeitamente aceitar um objeto que cumpra a função de cobri-la, como um chapéu, ou um lenço, havendo, portanto, uma compatibilidade de descobrir com o substituto sinonímico, retirar a cobertura. Descobrir, nesse caso, é o contrário de cobrir, no entanto, é necessário destacar que se fizermos a paráfrase “descobrir **uma** cabeça”, o sentido será alterado para “encontrar”. “Cabeça”, nesse contexto do exemplo (a), evoca que há dois momentos que chamaremos t_1 e t_2 . Em t_1 , o elemento “cabeça” está coberto e, em t_2 , ela está descoberta, à mostra, evidenciando uma passagem de coberto para descoberto.

b) Descobrir a sepultura

Nessa sequência, o elemento “sepultura” trata-se de algo material que de algum modo está fora do alcance da visão ou do conhecimento. Conseqüentemente, “sepultura” evoca a ação de ser encontrada. Vemos que há uma passagem de escondido para encontrado. Muitos elementos poderiam assumir o lugar de “sepultura” sem prejuízo, como lugares e objetos. É importante ressaltar que não é impossível dizer que descobrir, nesse caso, poderia ser o contrário de cobrir, porém em termos de uso, é algo que demanda uma situação muito específica na qual algo estaria encobrindo a sepultura.

c) Descobrir o segredo

Na sequência seguinte, “descobrir o segredo”, surge claramente o substituto sinonímico desvendar. Devemos levar em consideração que “segredo” implica não em um elemento de caráter material, mas remete a algo mais abstrato, visto que se refere a uma informação que é mantida sob o domínio de uma pessoa ou de um grupo impedindo seu acesso aos outros. Portanto, a questão está diretamente ligada ao interesse de alguém trazer essa informação à tona. A unidade “segredo” tem uma semanticidade muito forte no sentido de que dificilmente se encontra um elemento para substituí-lo. Desse modo, segredo é algo a ser desvendado. Aqui temos uma passagem do sigilo para informação acessada.

d) Descobrir a digestão

Finalmente, em (d), “descobrir a digestão”, há um engendramento da ideia de conhecer. A unidade lexical digestão se refere a um processo que, embora não vejamos acontecer, pode ser sentido, de modo que o ser humano com base em sua própria percepção possa senti-lo, vivenciá-lo. Lógico que este é um sentido bastante específico, uma vez que todas as pessoas normais conhecem e vivenciam a digestão, embora, muitas vezes, não se deem conta disso. A especificidade, a que nos referimos aqui, diz respeito a casos muito específicos de saúde em que as pessoas têm seu processo de digestão prejudicado e somente quando se curam passam a vivenciar isso. Porém, essa vivência é diferente, visto que é algo novo que vai ser percebido com os olhos de quem vive uma nova fase. Descobrir, nessa sequência, evoca algo processual que acontece aos poucos. Ainda há uma passagem de t_1 para t_2 , mas lenta e gradual.

Como podemos perceber, a unidade lexical que acompanha o verbo faz com que este assuma sentidos que se adequem a sua característica. Portanto, descobrir a digestão não pode se referir a retirar o que impossibilita que a vejamos, ou seja, abrir o abdômen para poder observá-la diretamente. Por outro lado, descobrir a sepultura, como já afirmamos anteriormente, pode ser associado à dificuldade de encontrar algo no meio de tantos elementos parecidos.

Com estes exemplos, gostaríamos de ressaltar que embora sejam engendrados diferentes sentidos vemos que em todos os casos há sempre a presença de dois momentos, uma passagem de um estágio para outro. De um lado, temos o momento t_1 sempre escondido, fora do campo de visão ou do conhecimento. De outro lado, t_2 é a revelação desses elementos, visto que eles se tornaram conhecidos, foram vivenciados ou apenas avistados.

Esses funcionamentos apresentados acima são apenas uma amostra de como as análises baseadas na TOPE podem ser exploradas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar desse trabalho, buscamos trazer à tona os procedimentos e conceitos básicos da TOPE. Por ser uma teoria de cunho construtivista, ela nos permite deslizar pelas possibilidades que a língua, enquanto sistema produtivo, interativo e dinâmico, nos proporciona. Desse modo, procuramos explorar de forma simples e didática com o uso de diversos exemplos como é possível levantar reflexões interessantes em torno da língua e seus usos.

Como vimos, para a teoria em questão, o estudo dos sentidos e do funcionamento das unidades da língua evoca sempre um trabalho de paráfrase que sempre deve ser cuidadoso e exaustivo. Entendemos como cuidadoso porque qualquer mudança pode alterar o resultado, então é necessária muita atenção. Exaustivo porque a base do trabalho

de paráfrase é fazer os sentidos circularem até que as invariâncias e regularidades sejam reveladas e assim o funcionamento da unidade estudado seja compreendido.

Ainda que rapidamente, foi possível explorar conceitos como de cotexto, contexto, enunciado e funcionamento enunciativo de modo a demonstrar alguns princípios que regem as análises em TOPE.

Dada a brevidade que o artigo exige, não foi possível trazer um trabalho exaustivo em torno de uma marca, todavia conseguimos abordar o funcionamento da unidade descobrindo, apresentando sua relação com alguns meios lexicais diferentes, identificado os sentidos engendrados por essas relações.

Como resultado, explicitamos como a unidade lexical *descobrir* evoca sempre dois momentos, um antes, t1, quando o elemento está escondido, encoberto, desconhecido e, um depois, t2, que se refere ao que foi encontrado, descoberto, revelado e assim por diante. As análises mostram também como as relações que acontecem dentro do enunciado e as características dos elementos envolvidos agem de modo a construir tais funcionamentos e sentidos.

Esse tipo de trabalho nos permite pensar sobre as relações entre língua e linguagem, bem como refletir sobre a nossa compreensão a respeito das construções linguísticas e suas significações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, A. C. B. **A Construção de sentido de um verbo prefixado: uma análise enunciativa do verbo (des)cobrir**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2016.

CULIOLI, A. **Notes du séminaire de D.E.A. - 1983-1984**. Paris: Université de Paris VII. D.R.L., 1985.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.

De VOGUÉ, S. FRANCKEL, J.-J. PAILLARD, D. **linguagem e Enunciação: Representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCKEL, J.-J. **Situation, contexte et valeur référentielle**. In: Textes, contextes, Pratiques, CRESEF. Université de Metz, 2006. p. 51-70.

LIMA, M. A. F. A construção de significação de ocorrências do adjetivo bom: identidade e variação. In: LIMA, M. A. F et al. **Linguística e Literatura: percorrendo caminhos**. Teresina: EDUFPI, 2013. p.45-68.

ROMERO, M. Teoria das operações enunciativas. In: GOLDNADEL, M. RIBEIRO, P. N. FLORES, V. N. **Manual de linguística: semântica, pragmática e enunciação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2019. p. 175-237

ROMERO, M. TRAUZZOLA, V. **Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a TOPE**.

VALENTIM, H. LE JEUNE, P. **Contexto como condição de interpretação do enunciado**. In: MENÉNDEZ, Fernanda (org) *Cadernos WGT: Co(n)texto*. Lisboa: NOVA FCS, 2009.

CAPÍTULO 16

EN TORNO A ALGUNOS DEBATES DEL LATINOAMERICANISMO ENTRE LOS AÑOS '80 Y '90. UNA POLÍTICA DE LA LENGUA CRÍTICA¹

Data de submissão: 02/06/2021

Data de aceite: 18/06/2021

María José Sabo

Doctora en Letras. CONICET. UNC
Córdoba, Argentina
ORCID: 0000-0002-7808-2873

RESUMEN: El artículo reflexiona en torno a ciertas zonas de la crítica latinoamericanista y sus debates específicos entre los años '80 y '90, los cuales comparten un rasgo en común: pensar sus propios lenguajes y sus relaciones con el objeto de estudios en el marco de las post-dictaduras de la región por un lado, y el de la internacionalización de su práctica por el otro. La perspectiva de abordaje será metacrítica, analizando este proceso de transformación y puesta en debate del latinoamericanismo. Metodológicamente se propone la realización de un breve recorrido por sus principales puntos, para concluir exponiendo las operaciones de construcción de una nueva política de la lengua crítica.

PALABRAS CLAVE: Crítica latinoamericana de los '80 y '90. Debates críticos. Latinoamericanismo internacional. Políticas de la lengua crítica.

¹ Una versión previa de este trabajo fue presentada en el Congreso *Cuestiones Críticas* (Universidad Nacional de Rosario) en 2009.

ON SOME DEBATES IN LATIN AMERICANISM BETWEEN THE 1980S AND 1990S. A POLITICS OF CRITICAL LANGUAGE

ABSTRACT: The article reflects on certain areas of Latin Americanist criticism and its specific debates between the 1980s and 1990s, which share a common feature: to think about their own languages and their relations with the object of study in the framework of the post-dictatorships of the region on the one hand, and the internationalization of their practice on the other. The approach will be meta-critical, analyzing this process of transformation and debate of Latin Americanism. Methodologically, a brief tour through its main points is proposed, to conclude by exposing the construction operations of a new critical language politics.

KEYWORDS: Latin American criticism of the '80s and '90s. Critical debates. International Latin Americanism. Critical language politics.

1 INTRODUCCIÓN

Las últimas décadas del siglo XX en Latinoamérica han estado marcadas por dos procesos que, observados con detenimiento, conforman los aspectos nucleares de una época intensa en cuanto a la revisión crítica del canon literario latinoamericano,

conformado por obras de indiscutible representatividad de lo que hasta finales de los '70 se entendió como la "identidad" latinoamericana, con cierto halo aglutinante expandido hacia el continente. Por un lado, nos referimos a la emergencia notable de una zona del discurso literario que busca renovar las formas narrativas, aún comprometidas con las estrategias escriturales del Boom sesentista y que prontamente es identificada como "la nueva narrativa" ya sea latinoamericana en general, ya sea acotada a las diversas regiones o países ("nueva narrativa chilena", "nueva narrativa mexicana", colombiana, argentina, etc.). Hablamos de escritores o grupos de escritores nucleados en torno a manifiestos o antologías en los cuales se percibe una búsqueda de cambio que, por momentos tomará matices de verdaderos "parricidios" (como en el *Crack* mexicano, el grupo *Shangai* en Argentina) y de revisión de lo que un concepto de "literatura latinoamericana" que desde la mirada de estos escritores de este fin de siglo se encontraba reducido a expresiones artísticas en cierta medida *esperables* por la mirada metropolitana. Esta fuerza renovadora abrevó sin dudas de un clima de época que desde los años '80 tomó una presencia contundente: el clima de la derrota de las utopías setentistas, y más profundo aún, de las utopías de una modernidad latinoamericana nunca concretada (Bueno Chávez, 2010; Amar Sánchez y Basile, 2017). Idelber Avelar señala este giro con el concepto de "alegorías de la derrota" (2000) que se desacoplan de la potencia simbólica de la novela sesentista, y comienzan a trabajar en una práctica escritural en torno al duelo. Los autores y grupos de escritores que tienen presencia hacia finales de los 80 y durante los '90 -el *Crack* mexicano, el grupo *McOndo*, el grupo *Shangai*- mixturán esta melancolía devenida de la cancelación de las promesas revolucionarias, con una pose de apatía frente a las certezas que esgrimía aquel pasado y un ímpetu de recomienzo.

Pero en paralelo, entra en juego otro proceso, aún no concluido, de revisión y transformación de la praxis crítica latinoamericana, de los insumos y objetos con que hasta los años ochenta definía su *hacer* y su valor cultural. Proceso de transformación que se comprende en relación al diálogo particular que se comienza a entablar con marcos de reflexión teórica producidos desde centros epistémicos no necesariamente latinoamericanos, comprendidos dentro del amplio horizonte de los debates sobre la Posmodernidad: principalmente los Estudios Culturales, las Teorías Poscoloniales de diversa extracción, los Estudios sobre la Subalternidad. En gran medida, este concurrente diálogo no fue ajeno a la apertura de los circuitos culturales y el acceso de los lectores especializados a nuevos acervos bibliográficos acontecida con el fin paulatino de los regímenes dictatoriales de la región. El encuentro con renovadas perspectivas teóricas y su asimilación crítica efectuadas desde las condiciones políticas y sociales específicas

del continente, permitieron procesar de manera frutífera los debates urgentes de la agenda crítica de las Post-dictaduras: pensar la construcción de memoria reflexionando en torno a la representación del horror, revisar las políticas de la literatura y el peso de lo canónico y de las matrices tradicionales de escritura en la dinámica estética y artística de esta reconfiguración del campo en los '80, reconsiderando el valor inaplazable de las voces marginadas y subalternas que pujaban por entrar, sobre todo, de la mano de la testimonialidad. A principios de los ochenta, la crítica latinoamericana que hasta la década anterior se debatía entre los “sociologismos” y el “inmanentismo” a los que había sido reducido el estructuralismo, y entre el materialismo althusseriano y la filología, comienza a construir sus objetos de indagación desde otra lógica epistemológica, integrando otros debates superadores, y a través de este ejercicio, interrogándose incesantemente por su propio estatuto escritural y cultural. En este marco observamos que entre los años '80 y los '90, con modulaciones diversas, se dan las condiciones para una relectura crítica del canon latinoamericanista, revisando particularmente, más allá de obras y autores, las propias lógicas creadoras de valor, que operaron los trabajos de “selección” y ponderación que se hallan en toda conformación canónica. El crítico Hugo Achúgar (1993) se refiere a este proceso con la metáfora de “una biblioteca en ruinas”, situación que plantea a la praxis crítica muchas más preguntas que respuestas. Por ello, el texto de Achúgar también puede ser leído como el relato de una toma de conciencia generacional de esa situación frente a la cual la pregunta impostergable es “¿cómo leer entre las ruinas de una biblioteca?” (17). La biblioteca de los estudios latinoamericanos, “la vieja biblioteca en que hemos vivido y en la que hemos aprendido a leer” (19) está en plena transformación, como así también su horizonte ideológico, las formas de leer y las formas de conservar y armar otra biblioteca: “la antigua sagrada biblioteca era racista, machista, heterosexista, elitista y populista y si había libros que no lo fueran se los leía con ojo racista, machista, etcétera y etcétera. La de hoy aspira a un espacio democrático. Esa es su utopía; ese, su pecado original” (21). En esa bisagra, Achúgar reconoce la necesidad de desarticular las “lecturas monumentales” (20), a las cuales pone en relación con una forma de sacralización de las obras que debe desmantelarse: “una versión laica de la misa, es una „lectura monumental” que supone la inclinación de dómines, críticos y profesores frente a lo sagrado, congelado, muerto, de la obra de arte en el museo. Es un ejercicio de la lectura „farmacéutica”, de la lectura mecánica, una exhibición de la lectura ancestral y respetuosa” (20). Frente a ello, es necesario asirse de aquellos textos y voces subyugadas, asirse al “otro libro” (20).

De esta forma, se pone de relieve una búsqueda de apertura hacia géneros que habían quedado por largo tiempo relegados de la categoría “literarios” (las crónicas,

las cartas de relación en el caso de la literatura colonial, el testimonio, las cartas, los simples “papeles” de escritor, etc.), y esto trae de manera concomitante el rescate de géneros y formas narrativas no asimilados cabalmente a la “serie literaria” y siempre inquietantes para la crítica: Ángel Rama hablará, por ejemplo, del valor negado a los que llama “géneros de humildes cunas”, como la crónica periodística. Mientras que por el anverso de este proceso, las otrora matrices consideradas más representativas de la “latinoamericanidad”, comienzan a verse envueltas de cierto recelo: es sin dudas el caso del realismo mágico devenido en *macondismo* (Kofman, 2000), exotismo, criollismo y retórica “de la vocación compensatoria” (Avelar, 200: 24) que emparcha las tensiones reales de las sociedades americanas. De esta manera, hablamos de dos procesos complementarios en tanto ambos, desde diferentes lugares y problemáticas, ponen en el centro del debate, la necesidad de pensar la latinoamericanidad en relación a un mundo geográficamente y epistemológicamente distinto del de los setenta, éste es el de la globalización y el de la pérdida de los horizontes utópicos de emancipación, propios de mediados de siglo XX.

Así, el proceso de transformación de la crítica latinoamericana a partir de estos cuestionamientos culturales abrirá un espacio de visibilización importantísimo para que la llamada nueva narrativa de los años noventa comience a disputar un valor literario, que excederá incluso los límites del continente, pero por su parte, también las nuevas propuestas narrativas percutirán sobre el discurso crítico en tanto acusan la necesidad de poner en juego nuevos insumos teóricos acordes a las nuevas matrices de escritura que ya no se inscriben en una latinoamericanidad pensada como relación preestablecida, transparente y sin conflictos entre el sujeto escritor productor y el espacio geográfico “de origen”. La escritura misma intenta generar espacios de pensamiento poscolonial y posoccidental en términos de Mignolo, porque son textos que comparten un rasgo en común muy singular; el hecho de nutrirse del permanente diálogo con el horizonte crítico, ya sea ficcionalizando sus planteos al interior mismo del mundo narrado como también produciendo una voluminosa cantidad de discursos exegéticos que perimetran las obras propiamente dichas, tales como la escritura de ensayos críticos, manifiestos, prólogos, críticas a otras publicaciones del grupo, polémicas con los críticos o proyectos de revistas, algunas de gran significancia para el sistema literario como lo fue *Babel. Revista de libros*; son escrituras en las que prima la necesidad de suturar el vacío crítico en el que estos escritores y, en general, la “nueva narrativa”, percibe estar².

² He trabajado en detalle este aspecto en el libro *La nueva narrativa de los años noventa. El Manifiesto Crack en la teoría-crítica latinoamericana*, Villa María: Edivim, 2015.

2 LOS AÑOS '90: LA PRAXIS CRÍTICA CONTRA LA “NEOLIBERALIZACIÓN” DE LOS SABERES. LAS GEOPOLÍTICAS DEL PAPER.

Los críticos que con mayor asiduidad participan en los debates de la década del '90 en la región, tomando como centro de reflexión a la propia producción crítica latinoamericana son Mabel Moraña, Neil Larsen, Antonio Cornejo Polar, Román de la Campa, Walter Mignolo, Nelly Richard, Saúl Sosnowski, Zulma Palermo, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Beatriz Sarlo, Néstor García Canclini, Ileana Rodríguez, Hugo Achúgar, Carlos Rincón, Alberto Moreiras, Eduardo Mendieta, Raúl Chávez Bueno, entre los más importantes. A partir de esta década se abre una inflexión metacrítica que la diferencia de la agenda de los ochenta, porque se comienza a considerar los peligros que implicaría cierta modalidad de “importación” llana, integración o adaptación forzada de paradigmas remitidos a la geopolítica de lo metropolitano, y asimismo, de sus formas de producción del saber y estándares académicos, en el campo de los estudios latinoamericanos. La cuestión de la autonomía de la agenda crítica y literaria latinoamericana toma un lugar protagónico en los debates. Se advierte con preocupación, desde las diversas voces que arman el intercambio intelectual, el progresivo desplazamiento de la producción de conocimiento respecto a “lo latinoamericano” hacia un espacio que estaría fuera de Latinoamérica, tanto en el sentido espacial pero sobre todo, en cuanto al entramado de poder territorial; por ello se señala la incorporación de éstos a una relación desigual de dominio económico y cultural históricamente colonialista. En otras palabras se ponen discusión los riesgos de integración de aparatos teóricos producidos desde condiciones académicas marcadas por la capacidad de asimilar rápidamente problemáticas culturales dentro del vasto espacio epistémico de la *otredad* al campo de los estudios latinoamericanos, recelándose del progresivo “acaparamiento teórico” por parte de la academia norteamericana en especial. Sobre todo son los años '90 los que están marcados por este esfuerzo teórico de pensar el lugar específico de la crítica producida desde Latinoamérica en relación a lo que se diagrama como “latinoamericanismo internacional”, el cual produciría modelos teóricos *para* o *por* ésta, no sin insumir operaciones críticas de homogenización y subalternización, e incluso, de incorporación de los procesos culturales latinoamericanos como vector de contraste frente a procesos desarrollados en el occidente metropolitano. Uno de estos casos fue el discutido estudio de Fredric Jameson, “Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism” de 1986. En este sentido, algunos intelectuales comienzan a observar cómo la relación de poder de centro-periferia se reinstala solapadamente en el nuevo horizonte globalizado, re-enmascarando otras formas de “colonialidad del saber” (Lander, 2000) que relegan a América Latina, otra vez, al lugar de la otredad “interpretada” por el centro.

La academia metropolitana, en especial luego de su reestructuración en “departamentos de área” producidos durante los '80, bajo los lineamientos políticos de durante el último período de la Guerra Fría, comienza a absorber y a producir el grueso de los debates teóricos sobre el “latinoamericanismo” prosiguiendo una lógica geopolítica no extraña a los intervencionismos de diversa índole. El riesgo es el rol de regulación que va adquiriendo respecto de lo que se dice y de lo que sería susceptible de tornarse objeto crítico. Para estos años, para el propio Cornejo Polar (1996) es notorio el exponencial incremento de textos críticos escritos y publicados en inglés, integrados a un circuito de intercambios intelectuales que prescinde de lo producido en la región.

Esta situación finisecular de los estudios críticos incide directamente en la lectura y relectura del objeto “Latinoamérica” dentro de un nuevo discurso atravesado por los lentes teóricos en boga en la academia norteamericana y europea y por los intereses específicos que allí imperan. Esta producción epistémica se comienza así a orientar hacia una agenda cultural basada en intereses globales que pierde muchas veces la brújula respecto de la situación concreta de América Latina. Este progresivo “empobrecimiento” del discurso crítico/teórico específico es lo que más suspicacias despierta en el debate. En el *mercado* de los bienes simbólicos, para Mabel Moraña (1997b) América Latina se reinstala como una cantera de *papers*. Por su parte, Nelly Richard observa que las producciones culturales del subcontinente pasan a tener un “*valor de uso*”: es decir que su principal interés radica en que permiten poner a prueba otros complejos aparatos teóricos. (En Moraña 2000).

El mercado académico es percibido en los años '90 como un mercado transnacionalizado más, con disponibilidad de discursos teóricos medianamente adaptables, que establece un modo particular de producir saber teórico y de ponerlo en circulación dentro de un espacio semi-cerrado en el que no hay una política de traducción fuerte hacia el resto de América. Para Román de La Campa (2000), esto pone en evidencia que, más que un campo de estudio, el latinoamericanismo globalizado estaría impulsado por la lógica de la promoción individual y una producción teórica-crítica continua que garantice el abastecimiento de una industria del saber. Ésta iría perdiendo progresivamente su anclaje en la especificidad de las configuraciones sociales de la región para priorizar el saber academizado y estandarizado a los lenguajes curriculares.

La relectura del canon latinoamericano que se manifestaba como proyecto generacional de los críticos de los años '80, se ve interceptada una década después por otros intereses que, como advierte este sector de la crítica latinoamericanista al que estamos refiriendo, debe procurarse un afuera exótico que reafirme el valor del sí mismo cultural metropolitano. En este sentido, se entronizan los discursos “periféricos” y “populares”,

“postmodernos por excelencia”, dirá irónicamente Moraña (2000), en consonancia con la idea del “uso” que acusaba Richard. En esta línea, Román de la Campa sostiene:

El ejemplo más importante quizá, se encuentre en el reiterado desmonte de la modernidad literaria latinoamericana que subyace en casi todas las propuestas subalternas y postcoloniales. Aquí se entiende por modernidad todo lo que va de la independencia al Boom, pasando por el modernismo, las vanguardias y el revolucionismo. El desmonte resultante solo concibe esta larga historia en términos de partes execrables de una gran totalidad fallida, definible como sociedad criolla, sin mayores deslindes en cuanto a momentos históricos, políticos o literarios. Todos caen en la misma bolsa [...] la modernidad, el mestizaje o el criollismo que ahora se entienden como una suerte de pecado original latinoamericana (En Moraña 2000: 83)

De la Campa pone de relieve una visión reiterada acerca del estado de los estudios latinoamericanistas y que refieren al alto grado de homogenización que sufre el objeto de estudio, perdiendo aquella especificidad tan buscada en los años setenta por críticos como Alejandro Losada, Ángel Rama y Antonio Cornejo Polar. Mabel Moraña expone esta situación sosteniendo que de esta manera se da lugar “no solo a la comercialización de este producto cultural [se refiere a las que llama “nuevas modas” que teorizan sobre “el lumpen”, “el indio” “el campesino”] desde los centros internacionales, sino también a su trasiego teórico que intenta totalizar la empiria híbrida latinoamericana con conceptos y principios niveladores y universalizantes.” (1998: 219).

3 UN TEXTO DISPARADOR; CORNEJO POLAR Y EL ESTADO DE LOS ESTUDIOS LATINOAMERICANOS HACIA LA DÉCADA DEL '90

En 1997 se publica en la Revista Iberoamericana un breve artículo que Antonio Cornejo Polar había dado a conocer ya en el congreso de L.A.S.A (*Latin American Studies Association*) un año antes, en el cual articula diversas de estas cuestiones que venían discutiéndose. El artículo se titula “Mestizaje e Hibridez: los riesgos de las metáforas” y está estructurado en dos partes mutuamente relacionadas; en la primera de ellas se advierte acerca del peligro de utilizar ciertas categorías y metáforas comprometidas con áreas disciplinares de ríspida relación con la tradición literaria local para el estudio de las particularidades latinoamericanas; principalmente “hibridez” y “mestizaje”. Éstas resuelven en el ámbito abstracto de los procesos biológicos las tensiones culturales inherentes a nuestras conformaciones coloniales y poscoloniales, lavando el fondo de violencia histórica dentro de una operación teórica armonizadora. Estas categorías remiten para Cornejo Polar más a una idea de “resolución” (y en algunos casos también a la de esterilidad) de los elementos raigalmente heterogéneos de las textualidades de la región. Así, se estarían “proponiendo figuraciones que en el fondo sólo son

pertinentes a quienes conviene imaginar nuestras sociedades como tersos y nada conflictivos espacios de convivencia" (Cornejo Polar 1997: 341). El crítico pronuncia estas palabras en un contexto no azaroso, sino al contrario, en L.A.S.A, para un público que claramente se inscribe en ese campo de tensiones intelectuales entre América Latina y la academia anglosajona, espacio capturado por un diseño curricular universitario cada vez más tabulado en geopolíticas de primer y terceros mundos, y con una concomitante sociabilidad intelectual anclada en torno al *paper*. Cornejo Polar apuesta por devolver el debate al campo de las humanidades en un sentido amplio.

El segundo segmento del ensayo de Cornejo decanta de la reflexión acerca de la imposibilidad de resolución armónica, y aún más, de su carácter indeseado e improductivo. Esta segunda parte focaliza en la procedencia de las metáforas que acaba de desmenuzar críticamente y en el uso, podríamos decir, epidérmico, que hacen de ellas los constructos teóricos metropolitanos. Para Beatriz Pastor, este texto que parece escindido, está en realidad profundamente cohesionado por una misma idea regente: "el temor a la desaparición de culturas subalternas en distintos procesos de difícil negociación con culturas dominantes." (1999: 61).

En esta segunda parte, Cornejo Polar pone de manifiesto su preocupación por el conjunto de nuevas prácticas establecidas desde la academia norteamericana que tienden a tomar "posesivamente" el control de los discursos sobre América Latina, en otras palabras, recalca la amenaza que se cierne sobre el derecho a hablar en los propios términos: "alerto contra el excesivo desnivel de la producción crítica en inglés que parece –bajo viejos modelos industriales- tomar como materia prima la literatura hispanoamericana y devolverla en artefactos críticos sofisticados." (1997: 343). Se generaría un "monolingüismo" que va por carriles propios, en espacios "distintos y distantes" (1997: 342) al de América Latina, que conlleva a la subalternización de los objetos de estudios.

A consecuencia de ello, para Cornejo Polar, se está a las puertas de "algo así como una subdivisión de la disciplina" (1997: 343), dentro de los estudios latinoamericanos. Esta "sub-zona" será referida a partir de los años '90 y 2000 como "el latinoamericanismo fuera de Latinoamérica", que divide en dos la praxis crítica: "Me temo, en este sentido, que estamos generando una extraña crítica disglósica." (1997: 343).

Este texto de Cornejo Polar es clave porque pone sobre la mesa de trabajo intelectual del latinoamericanismo una cuestión de fondo que no estaba siendo considerada: la propia voz de la crítica como una política de la lengua en el sentido de una glotopolítica. La crítica asume su modo particular de habitar el espacio sonoro, construyendo "ideologías lingüísticas" que absorben y se re-imprimen en los mundos

socioculturales que entrama (Paul Kroskrity, 2000). La lengua con que la crítica piensa y produce la enunciabilidad del latinoamericanismo en el marco de su “internacionalización”, establece evaluaciones lingüísticas que tienen un valor concreto dentro de la economía discursiva. Latinoamérica vuelve, desde el tráfico geográfico de escrituras, prácticas, grafías y sonoridades, a las prácticas coloniales de intercambio de materias primas por manufacturas: un modo de usar los signos que están en disputa en el que la plusvalía posmoderna construye las nuevas condiciones de decibilidad para “habla[r] para sí de lo marginal, subalterno, poscolonial.” (Cornejo Polar, 1997: 343).

Desde los '70 y hasta mediados de los '80, las dictaduras de la región habían dejado sus marcas de terror en la materia prima del lenguaje. Los regímenes dictatoriales impusieron la racionalidad en el uso de los signos, sostiene Nelly Richard (1994), proscribiendo toda palabra de compromiso ideológico en tanto disonancia respecto de los lenguajes burocráticos y tecnificados que se apoderan de los signos compartidos. Se asiste en estos años a una “catástrofe del sentido” (17) que hace trizas la lengua en común, a partir de lo cual fracciones de la experiencia compartida ya no pueden ser verbalizadas. En esa instancia, una parte de la práctica crítica latinoamericana se vuelve notablemente metadiscursiva, problematizando las formas de acceso al pasado mediante un detenimiento en la materialidad de las palabras, reflexionando así, paralelamente, acerca de la lengua crítica encargada de exponer dicho acceso en los términos de un problema a ser debatido. La violencia dictatorial comienza a ser enmarcada en coordenadas históricas y políticas de largo aliento y que involucran la colonialidad como experiencia fundante, instando a la construcción de una nueva lengua pública (José Luis de Diego, 2007) como forma de asirse de los sentidos culturales expropiados.

En la década siguiente, la política de la lengua crítica no cierra este núcleo de reflexiones y continúa interrogándose por las “ideologías” de sus actos de habla, enfrentando la emergente economía de los signos que emplaza el neoliberalismo cultural, la cual motoriza nuevas formas de la desposesión y de las ganancias metropolitanas: ganancias poéticas que descansan sobre las exotizaciones del otro, límpidas de tensiones. Para Cornejo Polar se avizora en estos años el peor de los escenarios: el “poco honroso final del hispanoamericanismo” (1997: 344), que, a pesar del tono catastrófico, debe ser leído más bien como un enfático llamado a generar agendas de debates propias y comprometidas.

BIBLIOGRAFÍA

Achúgar, H. (1996). “Repensando la heterogeneidad latinoamericana (A propósito de lugares, paisajes y territorios)”. *Revista Iberoamericana* N° 176-177. 845-861.

Avelar, I. (2000) *Alegorías de la derrota. La ficción posdictatorial y el trabajo del duelo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

- Basile, T. & Amar Sánchez, A. M. (2014). "Derrota, melancolía y desarme en la literatura latinoamericana de las últimas décadas". *Revista Iberoamericana* N° 247. 327-349.
- Bueno Chávez, R. (2010). *Promesa y descontento de la modernidad. Estudios literarios y culturales en América Latina*. Lima: Editorial Universitaria.
- Castro-Gómez, S. (1998). "Modernidad, Latinoamericanismo y globalización" *Cuadernos Americanos* N° 67. 187-214.
- Cornejo Polar, A. (1999). "Para una teoría literaria hispanoamericana: a veinte años de un debate decisivo". *Revista de crítica literaria Latinoamericana*. N° 50.
- (1997). "Mestizaje e hibridez: los riesgos de las metáforas. Apuntes". En: *Revista Iberoamericana* N° 180. 341-344.
- De Diego, J. L. (2007) *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- De la Campa, R. (2000). "América Latina: confección y marketing de un campo de estudios" *Revista de crítica literaria latinoamericana* N° 51.
- (1996). "Latinoamérica y sus nuevos cartógrafos: discurso poscolonial, diásporas intelectuales y enunciación fronteriza". *Revista Iberoamericana* N° 176-177. 697-717.
- (2003). "Embajadas en fuga y pensadores académicos" *Revista Iberoamericana* N° 203. 355-360.
- Kofman, A. (2000). "El problema del realismo mágico en la literatura latinoamericana" En: *Cuadernos Americanos* N° 82. 63-72.
- Lander, E. (Coord) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Kroskrity, P. (2000). Regimenting languages: Language Ideological Perspectives. En Autor, *Regimes of language: ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Mignolo W. (1996). "Posoccidentalismo: las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de áreas". *Revista Iberoamericana*, N° 176 177. 679-96.
- Moraña, M. (ed.) (2000). *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina. El desafío de los estudios culturales*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto propio/ Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.
- (1997). "Crítica literaria y globalización cultural" En: *Papeles de Montevideo*. N°1. 7-15.
- (1997b.). "Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: saberes académicos, práctica teórica y crítica cultural", *Revista Iberoamericana*, N°. 180. 345-362.
- (1998). "El Boom del subalterno". *Cuadernos Americanos* N° 67. 214-223.
- Richard, Nelly (2000). "Un debate latinoamericano sobre práctica intelectual y discurso crítico" *Revista Iberoamericana*. N° 193. 841-850.
- (1994). *La insubordinación de los signos: cambio político, transformaciones culturales y poéticas de la crisis*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- (1997). "Intersectando Latinoamérica con el Latinoamericanismo: saberes académicos, práctica teórica y crítica cultural". *Revista Iberoamericana* N° 180. 345-361.

CAPÍTULO 17

PREPARANDO NOVOS PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): ALGUMAS PERCEPÇÕES DE UM CURSO ESPECÍFICO

Data de submissão: 31/05/2021

Data de aceite: 17/06/2021

Gutyerle de Sousa Araújo

Universidade Federal do Piauí (UFPI/CCHL)

Teresina – PI

<http://lattes.cnpq.br/8069989859357871>

RESUMO: As demandas por cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) tem crescido não apenas no Brasil, mas também em outros países onde o português é considerado uma língua estrangeira (LE). Uma prova disso é a quantidade de estrangeiros inscritos no exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil (Celpe-Bras) que no ano de 2019, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), chegou a mais de 11 mil. Dessa forma, torna-se indispensável a preparação de professores para atuar nessa área como já foi apontado em pesquisas (KUNZENDORFF, 1989; FURTOSO, 2001; CELANI, 2008; BATISTA e ALARCÓN, 2012). O presente trabalho tem por objetivo conhecer as percepções dos alunos do curso de licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Piauí (UFPI) sobre a área de PLE. Para este estudo, foram propostas duas perguntas de pesquisa. A primeira teve

a intenção de explorar as percepções gerais dos alunos sobre a área de PLE e a segunda pretendeu abordar a relevância dessa área para a comunidade brasileira e para a preparação deles como futuros professores de LE. Para a coleta de dados, foi elaborado e aplicado um questionário. O corpus foi analisado qualitativamente (DÖRNYEI, 2007) e revelou que os participantes da pesquisa demonstraram conhecer a situação geral da área de PLE, além de apontar a necessidade de serem ofertadas disciplinas para a preparação de professores nessa especialidade.

PALAVRAS-CHAVE: PLE. Formação de professores. Percepções.

PREPARING NEW TEACHERS TO TEACH PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE (PFL): SOME PERCEPTIONS OF A SPECIFIC COURSE

ABSTRACT: The demands for courses of Portuguese as a Foreign Language (PFL) has grown not only in Brazil, but also in other countries where Portuguese is considered a foreign language (FL). As a proof of this, we can point to the number of foreigners registered for The Portuguese as a Foreign Language exam (Celpe-Bras) that reached more than 11 thousand in 2019 according to the Ministry of Education (MEC) and the National Institute for Educational Studies “Anísio Teixeira” (Inep). Thus, the preparation of teachers to work in this area is essential and has been pointed

in researches (KUNZENDORFF, 1989; FURTOSO, 2001; CELANI, 2008; BATISTA & ALARCÓN, 2012). This paper aims to know the perceptions of undergraduate students in the English language Program from the Federal University of Piauí (UFPI) about PFL. For this study two research questions were proposed. The first one intended to explore student's general ideas about PFL and the second one approached the importance of this area for Brazilian community and for their preparation as foreign language teachers. For data collection, a questionnaire was used. The corpus was qualitatively analyzed (DÖRNYEI, 2007) and revealed that the participants of this research demonstrated to know the situation of the area of PFL, besides showing the need for implementing courses of PFL in the curriculums for teacher preparation.

KEYWORDS: PFL. Teachers preparation. Perceptions.

1 INTRODUÇÃO

Interagir em outra língua é uma forma de acessar diferentes tipos de informações, outras culturas e outros grupos sociais, por isso a aprendizagem de línguas tem um papel importante em nossa sociedade contemporânea. Dessa forma, as pessoas têm sido levadas a aprender outros idiomas, principalmente como forma de melhorar seus conhecimentos científicos. Além disso, podemos observar que muitos cursos de idiomas, tais como o de inglês, espanhol, francês entre outros, surgiram em contextos de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) para atender as demandas de aprendizes em todo o mundo que almejam uma educação linguística cada vez mais qualificada. Como consequência disso, a preparação de professores de LE torna-se fundamental para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. Entre esses cursos, destacamos o Português para estrangeiros que é o foco desta pesquisa e que tem crescido como área de estudo e pesquisa.

As demandas por cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) têm crescido não apenas no Brasil, mas também em países onde o Português é considerado uma LE (CASTRO NETO, 2013). Pessoas em todo o mundo têm demonstrado interesse em aprender português por diversas razões que serão discutidas mais adiante. Nesse sentido, é necessário preparar professores para atuar nessa área implementando estudos acadêmicos nas universidades. Com base nessas ideias, o objetivo deste trabalho é conhecer as percepções dos alunos do curso de licenciatura em Letras/Inglês da UFPI sobre a área de PLE.

Neste trabalho, pretendemos responder as seguintes perguntas: O que os alunos do curso de Letras/Inglês da UFPI reconhecem sobre a área de PLE? De que maneira eles percebem essa área para a comunidade brasileira e para sua preparação para o mercado de trabalho?

Este artigo está dividido em sete seções principais. Primeiro, trataremos uma breve história do PLE e falaremos sobre as demandas nessa área. Em segundo lugar, discutiremos a implementação da área na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a preparação de professores. Em terceiro lugar, apresentaremos a análise e interpretação dos dados coletados. Por fim, teceremos nossas considerações finais.

2 RETROSPECTIVA DO PLE

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) como campo prático tem existido no Brasil desde o período da colonização (ALMEIDA FILHO, 2012a; FERRAÇO e BONFIM, 2007), quando os colonizadores portugueses passaram a ensinar a língua portuguesa aos povos indígenas brasileiros como forma de facilitar a comunicação e a interação social entre ambos. Consequentemente, eles poderiam catequizar os indígenas e explorar mais facilmente as fontes naturais na região. Durante este período, parece razoável inferir que o ensino era baseado em gramática e tradução, permanecendo assim até 1930 quando começaram a emergir novos métodos e abordagens como o Método Direto.

Já como uma área acadêmica de estudos e pesquisas ligadas à Linguística Aplicada (LA), é possível afirmar que o PLE tem seu início em 1989 com a publicação da primeira coletânea de artigos sobre PLE coordenada pelo Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

A partir de então, podemos observar uma série de acontecimentos importantes que levaram ao desenvolvimento dessa especialidade do ensino de línguas tais como: a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991 constituído pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai no qual o ensino/aprendizagem do português e do espanhol ganha destaque nos sistemas educacionais dos países membros; a fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) em 1992 a partir do III Congresso Brasileiro de LA realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil para Estrangeiros (Celpe-Bras) pelo Ministério da Educação (MEC) em 1993 que teve sua primeira aplicação em 1998; e a criação do primeiro curso de graduação para a formação de professores de PLE na Universidade de Brasília (UnB) em 1998.

Nesta pesquisa o que nos interessa é uma preparação inicial de professores para atuar no ensino do PLE. Sabemos que até meados dos anos 1990 não existia uma formação plena nessa especialidade e os professores que atuavam no ensino do PLE eram profissionais formados em cursos de licenciatura em Letras Português Língua Materna (PLM) ou aqueles que possuíam uma graduação em qualquer área do conhecimento. Contudo, é inegável que os professores que passaram por uma preparação específica

e são conhecedores das teorias de ensino/aprendizagem de línguas sejam os mais capacitados para ensinar uma LE do que aqueles que não tiveram tal preparação.

3 DEMANDAS POR CURSOS DE PLE

Desde os anos 1950 já havia demandas por cursos de PLE no Brasil e, na década seguinte, esses cursos passaram a ser oferecidos nas universidades brasileiras e também em algumas universidades dos Estados Unidos. Além disso, materiais didáticos para ensinar Português estavam sendo elaborados como o livro *Modern Portuguese* (ALMEIDA FILHO, 2012a). Nas décadas seguintes, as demandas continuam a crescer.

Segundo Kunzendorff (1989), o crescente interesse em aprender português em grandes metrópoles, como São Paulo desde os anos 1980, veio com a chegada de muitos empresários ao Brasil, fazendo aumentar o número de cursos de PLE naquela época.

Atualmente, podemos perceber que o Brasil tem sido escolhido como destino por muitas pessoas ao redor do mundo. Algumas das razões para isso podem estar relacionadas ao fato de o Brasil fazer parte dos países emergentes nas áreas político-econômica e tecnológica, também por sua produção artístico-cultural e sua participação esportiva. Consequentemente, muitas pessoas vêm ao país para negócios e intercâmbio cultural, tornando o país um local onde circulam muitos turistas e trabalhadores; outros vêm para estudar em uma universidade brasileira através de um programa de graduação ou pós-graduação, principalmente falantes de espanhol (LEROY & SOBRINHO, 2011).

Outro fator que pode ter contribuído para o interesse por cursos de PLE é a relação comercial estabelecida entre o Brasil e os países falantes de espanhol da América do Sul (cf. CARVALHO, 2012; DINIZ, 2012; OLIVEIRA, 2013). Além disso, é importante dizer que as políticas linguísticas voltadas ao PLE, como o Celpe-Bras, ajudam a área a se tornar mais forte e mais visível e, portanto, precisam de constantes investimentos do Estado.

Para se ter uma ideia da quantidade de demandas, recorremos a dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no qual constatamos que em 2019, chegou a mais de 11 mil o número de estrangeiros inscritos para a realização do exame Celpe-Bras. Isso evidencia o interesse das pessoas ao redor do mundo em aprender português, em especial a variante brasileira.

A visibilidade que o PLE tem no mundo faz com que ele seja bastante procurado como mostrado ao longo dessa seção. Devido a isso, tem surgido muitas pesquisas que tentam entender os fenômenos da linguagem envolvidos nessa especialidade. Além do mais, a preocupação com a preparação de professores para o ensino de PLE é assunto constantes entre estudiosos da área (FURTOSO, 2001).

4 IMPLEMENTAÇÃO DO PLE NA UNIVERSIDADE

Como discutimos na seção anterior, a área de PLE tem crescido. Percebendo essa realidade, Almeida Filho (2012b) apontou a necessidade de implantar essa área nas instituições de ensino superior no Brasil em seu artigo denominado *A Implementação do PLE nas Instituições*.

Essa implementação é uma forma de preparar professores de PLE a curto prazo em razão das crescentes demandas. Esse processo se daria através da oferta de uma disciplina embasadora aos alunos de licenciatura em Letras para que possam ser iniciados no ensino dessa especialidade.

Há muitas universidades que notaram a importância da área de PLE e têm desenvolvido pesquisas e atividades a ela voltadas como a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre outras.

Na Universidade Federal do Piauí (UFPI), conseguimos encontrar um trabalho de conclusão de curso (TCC) relacionada à área de PLE que surgiu em 2016 (FERNANDES, 2016, no prelo) intitulado *“The Teaching of Portuguese as an Additional Language at UFPI: A long way to go”*. No trabalho, foi explorado a situação do ensino de PLE na UFPI e as atitudes de alunos estrangeiros com relação a língua portuguesa e a cultura brasileira. Foi observado a falta de políticas públicas para o ensino dessa especialidade assim como a falta de cursos mais elaborados para atender as demandas de aprendizes vindos de outros países.

No ano seguinte, surgiu uma disciplina optativa denominada *Reflexões sobre Linguística Aplicada e Formação de Professores* no curso de licenciatura em Letras/Inglês, na qual foram conduzidas discussões sobre assuntos envolvendo a área de PLE com os alunos. A referida disciplina serviu como fonte de dados para a realização desta pesquisa.

Ao final da disciplina, foi realizado um evento intitulado *Primeiro Seminário de Português como Língua Estrangeira (I SEMPLE)*, aberto a toda a comunidade acadêmica interessada. O evento, organizado pelos alunos da disciplina e por alguns professores, abordou temas na área de PLE que justificaram a relevância de sua implementação na UFPI. Além disso, contou com a participação de pesquisadores brasileiros da área por meio de videoconferência. Os alunos também participaram das discussões como parte da avaliação da disciplina. Eles apresentaram oficinas utilizando temas pertinentes, tais como a história do ensino de PLE no Brasil, o exame Celpe-Bras, planejamento, material didático, PLE e cultura.

Conforme observado nos parágrafos anteriores desta seção, a UFPI já deu alguns passos para o desenvolvimento de pesquisas e a promoção de eventos dentro da área de

PLE. Isso é considerado positivo, pois há necessidade de disciplinas para a preparação de professores de PLE, pesquisas e até publicações nas universidades brasileiras envolvendo essa especialidade.

5 PREPARANDO PROFESSORES DE PLE

No Brasil, na década de 1980, professores sem uma formação mínima ministravam aulas em cursos de português para estrangeiros. Esses profissionais eram contratados sem levar em consideração as práticas pedagógicas, métodos e abordagens que estão interligados ao ensino de línguas.

De acordo com Kunzendorff (1989, p.22)

A maioria das escolas não dá muita importância para a formação em Linguística e Linguística Aplicada de seus professores. O requisito de recrutamento, na escolha do profissional fica a nível de ser falante nativo com formação universitária, não se levando em conta sua área de atuação. Psicólogos, geólogos, estudantes de teologia, jornalistas e até mesmo normalistas estão desempenhando a função de professores de segunda língua. (KUNZENDORFF, 1989, p.22)

Nos dias atuais, ainda podemos encontrar “professores” que não possuem conhecimentos específicos sobre ensinar uma LE atuando no ensino de PLE e de outras línguas, o que requer uma formação específica. Alguns ministram aulas apenas por serem falantes competentes do idioma. Além disso, segundo Cavalcanti e Santos (2002, apud DUTRA, 2010) existe um grande número de professores de português como língua materna (PLM) trabalhando com o ensino de PLE sem ter tido experiência com o ensino/aprendizagem de uma LE. Desse modo, podemos observar que não mudou muita coisa daquela época até agora com relação à relevância que algumas instituições de ensino dão à preparação de seus professores.

Batista & Alarcón (2012) defendem uma educação linguística de qualidade e ressaltam que o ensino/aprendizagem do PLE deve ser conduzido por profissionais com uma formação em Letras, não somente aqueles formados em PLM, mas por profissionais com uma visão voltada para a LE. Nesse sentido, sabemos que os professores com uma preparação específica são os mais adequados por compreender os processos práticos e cognitivos envolvidos no ensino/aprendizagem de uma LE.

Em geral, o professor de PLE é um profissional formado em um curso de licenciatura em Letras na modalidade LE. A formação específica do profissional que atua na área de PLE ainda é alvo de grande interesse pelos pesquisadores que tem se aplicado ao estudo do assunto. Segundo Grannier (2000), o professor de PLE é um profissional que é especialista e conhecedor de ao menos três áreas: a língua portuguesa, pois possui

conhecimentos das estruturas gramaticais e suas variações; o processo de aquisição de uma L2, conhece os exercícios para essa finalidade e sabe qual o melhor momento de falar e de ouvir; e as abordagens de ensino/aprendizagem de uma L2, tem conhecimento dos métodos e por isso sabe os prós e contras de utilizar cada um, escolhendo o momento adequado de usá-los.

Na literatura, podemos encontrar pesquisas na área da LA que mostram a importância de se preparar professores de PLE (cf. FURTOSO, 2001; COITINHO, 2007; DUTRA, 2010; JESUS, 2015; FERREIRA e AZEVEDO, 2016; entre outros). Além do mais, Celani (2008) aponta uma preparação acadêmica especial, que é obrigatória para ser professor. Ela defende o ensino de língua reflexivo, e considera isso importante para garantir que os valores culturais estrangeiros presentes nesse processo de aprendizagem sejam compreendidos a partir de uma posição crítica a fim de formar cidadãos.

Para a preparação de novos professores de PLE, além da especialização na área, disciplinas são ofertadas para alunos de licenciatura em Letras nas universidades brasileiras. Eventualmente, os alunos graduados terão uma preparação mínima para ensinar essa especialidade em instituições de línguas no Brasil ou até mesmo em outros países.

Poucos professores possuem um grau específico de formação inteiramente voltada para o ensino do PLE, pois há poucas universidades como a Unb e a UFBA que oferecem cursos de licenciatura voltados para essa especialidade. Dessa forma, para atender as demandas do mercado, há a necessidade de uma preparação emergencial de professores de PLE que pode ser feita com a inserção de pelo menos uma disciplina nos cursos de licenciatura em Letras. Necessidade essa que encontra apoio em um documento oficial chamado Carta de Pelotas.

A Carta de Pelotas, redigida em 2000, propõe que sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas da Linguística Aplicada e Ensino do PLE. Portanto há uma necessidade de se oferecer pelo menos uma disciplina de PLE nos cursos de licenciatura para preparar professores.

6 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, ou seja, que busca compreender um contexto social, crenças e ideias de determinado grupo de pessoas por meio da coleta e análise de dados não numéricos (GERHARD & SILVEIRA, 2009, p.32; ZANELLA, 2006, p.99 apud SILVA, 2015). Segundo Dörnyei (2007, p. 28), a “pesquisa qualitativa preocupa-se com subjetividade, opiniões, experiências e sentimentos dos indivíduos. Portanto, esse tipo de pesquisa está alinhado com o objetivo do nosso estudo que é conhecer as

percepções que os alunos do curso de licenciatura em Letras/Inglês da UFPI têm sobre a área de PLE.

Os participantes deste estudo são alunos do curso de licenciatura em Letras/Inglês da UFPI. Eles cursavam o sétimo semestre e cursaram uma disciplina de PLE que teve como objetivo discutir assuntos pertinentes a essa especialidade como a preparação de professores. Para isso, aplicamos um questionário on-line para 8 desses alunos através da plataforma *SurveyGizmo*.

O questionário foi elaborado com onze questões, começando das mais gerais para as mais específicas. Dez das questões eram de respostas abertas e apenas uma exigia resposta fechada. Fizemos o questionário da forma mais clara possível para que os participantes pudessem entender e evitar ambiguidades. Além disso, disponibilizamos formas de nos contatar caso surgissem dúvidas durante o entendimento das questões.

7 AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O PLE

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados. A análise foi realizada através da leitura e interpretação das respostas dos participantes. Dessa forma, selecionamos algumas passagens e sintetizamos os dados organizando-os em temas. Por questões de ética, os alunos que forneceram os dados para a análise serão chamados de respondentes como forma de proteger suas identidades (PAIVA, 2005).

7.1 INTERCÂMBIO CULTURAL COM FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

Ao ler os dados coletados através do questionário, constatamos que todos os respondentes do nosso estudo tiveram contato com pessoas de várias nacionalidades dentro e fora da UFPI: norte-americanos, mexicanos, italianos, colombianos, peruanos, africanos, venezuelanos, dinamarqueses, chineses, entre outros.

De acordo com os respondentes deste estudo, o contato foi rico em trocas culturais e conhecimentos linguísticos. Podemos observar isso a partir de suas vozes mostradas abaixo:

Respondente 5: a experiência [de contato com estrangeiros] foi uma experiência interessante, pude aprender muito mais sobre aspectos culturais e sociais [...].

Respondente 6: a experiência foi muito boa; eu pude melhorar meu inglês [...].

Respondente 8: [...] recebi uma colombiana em casa por quase três semanas. A experiência foi rica. Eu pude aprender um pouco de espanhol e conhecer a cultura do país dela.

Acreditamos ter sido muito importante o intercâmbio cultural vivenciado pelos participantes desta pesquisa. Segundo Lévi-Strauss (1993, apud ROTTA & CHAGAS,

2014) há progresso quando uma cultura entra em contato com outra(s) cultura(s). Dessa forma as trocas culturais levam as sociedades ao progresso.

Nos dias de hoje nos encontramos rodeados de falantes de diferentes línguas e muitas vezes quando interagimos com eles, experienciamos trocas culturais enriquecedoras o que foi o caso dos nossos participantes. Isso deve nos motivar para que possamos melhorar o ensino/aprendizagem de línguas, em especial o do PLE centro de nossa atenção.

7.2 O ENSINO DO PLE NO BRASIL E NO EXTERIOR

Nas respostas dos respondentes ficou evidente que eles reconhecem a expansão do ensino de PLE no Brasil e no exterior assim como a importância de preparar professores para atuar nessa especialidade. Eles reconhecem também: o interesse que os estrangeiros têm na língua portuguesa; o surgimento de estudos acadêmicos nessa área tanto no Brasil quanto no exterior; programas de intercâmbio que envolvem o PLE (fulbright); e a presença de estudantes estrangeiros na universidade (intercambistas). Algumas dessas ideias podem ser confirmadas pelas vozes dos respondentes apresentadas logo abaixo:

Respondente 5: [...] a área de português para estrangeiros tem crescido cada vez mais no Brasil [e] no exterior [...].

Respondente 2: [a área] é relevante para a preparação de professores de línguas.

Respondente 7: é uma área de estudo que tem ganhado destaque em pesquisas no Brasil e no exterior. Sabemos que vários estrangeiros buscam aprender a língua, [...].

Como podemos observar, a disciplina de PLE que os respondentes cursaram contribuiu, de alguma forma, para sua preparação inicial de modo que fez com que eles refletissem sobre a situação dessa área. Portanto, acreditamos que disciplinas como essa devam ser implementadas nos currículos de licenciatura em Letras de outras universidades pelo Brasil. Isso pode fornecer uma preparação inicial aos professores para atender as crescentes demandas.

7.3 RAZÕES PARA APRENDER O PORTUGUÊS DO BRASIL

De acordo com os respondentes, os falantes de outras línguas têm o interesse em aprender o português do Brasil para os seguintes propósitos: oportunidade de trabalho, turismo, estudos culturais, apreciação pelo som da língua, intercâmbio e imigração. Essas são algumas das explicações que os respondentes forneceram para justificar a presença de estudantes vindos de outros países nas universidades brasileiras e fora delas). A

seguir, nas vozes dos respondentes, as razões pela qual os falantes de outras línguas querem aprender o português são:

Respondente 5: Intercâmbio, programas que permitem aos estudantes estudar [...] em outro país, imigração [...].

Respondente 3: por motivos de trabalho ou estudos, para ingressar em uma universidade brasileira.

Respondente 8: pelo som da língua, e também pela cultura brasileira ser bastante rica e interessante [para os estrangeiros].

Em conformidade com as opiniões dos respondentes aqui apresentadas, Kunzendorff (1989) menciona que os estrangeiros chegavam ao Brasil com objetivos comerciais e, na maioria das vezes, traziam consigo seus familiares. Leroy e Sobrinho (2011) confirmam o que Kunzendorff (1989) e os respondentes deste estudo dizem. Os autores listam várias razões pelas quais estrangeiros vêm ao Brasil. Algumas delas estão relacionadas a estudos, turismo, trabalho entre outros. Nas palavras dos autores:

O ensino da variante brasileira da língua portuguesa tem atraído um número crescente de aprendizes. [Eles vêm para participar] de um curso de graduação ou pós-graduação no Brasil. [Eles também vêm para] negócios e intercâmbio cultural. [...] (LEROY e SOBRINHO, 2011, p.1920)

Podemos notar que há muitas razões que levam os falantes de outras línguas a aprender a variante do português brasileiro. É interessante mencionar também que algumas das razões aqui apresentadas pelos respondentes já foram apontadas anteriormente em pesquisas na área de PLE.

7.4 A INCLUSÃO DO PLE NA UFPI

Para os respondentes, a inclusão de ações voltadas ao ensino/aprendizagem do PLE na UFPI e em outras universidades é necessária como forma de valorizar nossa cultura e língua. Além do mais, isso é uma forma de atender as crescentes demandas de estudantes estrangeiros e de outros grupos de estrangeiros que vivem no Brasil e no exterior. Sendo essa uma maneira de incluí-los na sociedade. Os respondentes acreditam que há benefícios para os estrangeiros e para a comunidade brasileira se houver a inclusão do ensino do PLE nos cursos de licenciatura em Letras, conforme apresentado nos seguintes trechos:

Respondente 4: [...] há estrangeiros que não têm a oportunidade de aprender português [formalmente], então seria ótimo [a implementação] de cursos de português para estrangeiros como forma de incluí-los na sociedade.

Respondente 8: [...] a comunidade de estudantes de outras nacionalidades tem crescido. Acredito que deveria haver ações na universidade [UFPI] que proporcionassem uma melhor recepção para essas pessoas [...].

Respondente 3: mostraria que valorizamos nossa cultura e língua.

Ainda segundo eles, uma introdução dessa especialidade na formação pode ampliar a visão dos graduandos sobre o ensino de línguas, cultura e identidade além de trazer novos desafios para os estudantes dos cursos de licenciaturas.

Para os respondentes deste estudo, a implementação do PLE nos cursos de licenciatura em Letras é uma forma de preparar professores de línguas fazendo com que aprendam novos métodos de ensino e aperfeiçoem a compreensão do processo de ensinar e aprender uma LE. Além disso, eles mostraram reconhecer a importante diferença entre ensinar português a brasileiros nativos e a estrangeiros. Algumas dessas ideias podem ser identificadas nos seguintes trechos:

Respondente 3: [o PLE] é uma área na qual podemos trabalhar com esta preparação.

Respondente 2: [...] estaremos mais preparados para o mercado de trabalho. Conheceremos as metodologias apropriadas para ensinar o português, [...] [nos] proporcionando uma boa preparação.

Respondente 7: [...] abriria mais possibilidades para os alunos [futuros professores de línguas] [...] eles poderiam ensinar [português] para estrangeiros.

Conforme observado nos trechos acima, os respondentes consideram importante que sejam ofertadas disciplinas de PLE nos currículos de cursos de licenciatura em Letras da UFPI como forma de proporcionar uma preparação inicial aos professores.

7.5 OUTRO CAMPO PROFISSIONAL

Os respondentes percebem a importância de cursar disciplinas de PLE como uma forma de preparação para o mercado de trabalho. Para eles, a inclusão de disciplinas de PLE pode contribuir para sua carreira profissional, pois além de trabalharem como professores de inglês, podem também atuar como professores de PLE. Essas ideias podem ser confirmadas a seguir:

Respondente 2: [...] mais possibilidades de trabalho. O formando além de ensinar inglês [...] ele teria a possibilidade de ensinar português para estrangeiros.

Respondente 8: [...] novas oportunidades surgiriam no mercado de trabalho para os profissionais [de língua] formados [...].

Respondente 5: se houvesse a oportunidade de um dia ter a experiência de ensinar português a estrangeiros, estaria preparado [...].

Em relação aos profissionais mais preparados para ensinar PLE, os respondentes elegeram aqueles que têm uma formação plena em PLE como bastante indicados. Já os menos indicados foram os falantes nativos brasileiros que não possuem uma preparação específica na área. Isso mostra que os alunos têm uma percepção apurada em relação ao nível de preparação mais indicada para ensinar uma LE, o que é esperado dos nossos futuros professores de línguas.

7.6 INTERESSE NO ENSINO DO PLE

Os entrevistados mostraram-se interessados em ensinar o português para estrangeiros. Para eles seria gratificante ter uma oportunidade como essa. Eles acreditam que ensinar sua língua materna como LE ou L2: 1- os torna profissionais mais preparados; 2- proporciona uma nova experiência de ensino; 3- é uma forma de mediar o contato com outros povos e culturas; 4- torna a área forte; 5- prepara novos profissionais de idiomas.

Entre os entrevistados, apenas um mencionou que já teve a experiência de ensinar o português para falantes de outras línguas de forma informal. Isso é um dado importante que mostra a necessidade de preparação profissional na área.

Ao se atentar aos dados aqui analisados, fica claro a necessidade de investir em uma política linguística de formação de professores de PLE como forma de promover a cultura brasileira e a língua portuguesa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da consulta da literatura do campo que reivindica o fortalecimento do ensino/aprendizagem do PLE, buscamos insights partindo das demandas atuais, da preparação de professores e da necessidade de se desenvolver pesquisas na área dentro das universidades.

Como vimos ao longo da leitura, o ensino de PLE no Brasil tem uma longa história surgindo no período de colonização. Muitos são os estudos que tem contribuído para o desenvolvimento da presente área como apresentado ao longo do trabalho. Esta pesquisa abordou as percepções de alunos do curso de Letras/Inglês da UFPI sobre a área de PLE e mostrou a necessidade de implementar disciplinas de PLE nas universidades para preparar professores.

Para guiar o estudo foram propostas as seguintes perguntas que foram respondidas na apresentação dos dados: o que os alunos do curso de Letras/Inglês da UFPI reconhecem sobre a área de PLE? De que maneira eles percebem essa área para a comunidade brasileira e para sua preparação para o mercado de trabalho?

Os resultados mostraram que os participantes deste estudo demonstram conhecer a situação da área de PLE no Brasil e no exterior citando as crescentes demandas por pesquisas e por profissionalização. Além disso, eles percebem a relevância dessa área para a comunidade brasileira e para os falantes de outras línguas que vivem no Brasil. Eles veem oportunidades de trabalho para professores com uma preparação na área. Portanto, as universidades devem ofertar disciplinas de PLE nos cursos de licenciatura em Letras para preparar os novos professores e ampliar seus interesses e possibilidades de atuação profissional.

Esperamos que esta pesquisa contribua para conscientizar a comunidade acadêmica da UFPI e de outras universidades sobre a necessidade de se investir na área de PLE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A Implantação do PLE nas Instituições**. 4. Ed. Brasília: Revista SIPLE. 2012a.

_____. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; e RIBEIRO, S. (orgs). Rosae: **Linguística Histórica, História das Línguas e outras Histórias**. Salvador: EDUFBA, p. 723-728. 2012b.

_____. **O Português como Língua Não Materna: Concepções e contexto de ensino**. 2009. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>> Acesso em: 28 Jan. 2017.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. **Especificidades do Ensino de Português como Língua Estrangeira**. 4. Ed. Revista Siple. 2012. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content∓view=article&id=235%3A6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64%3Aedicao-4&Itemid=109>. Acesso em: 28 Jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: manual do exame**. Brasília, DF: MEC/SESu. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Número de examinandos do Celpe-Bras**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/numero-de-examinandos-homologados/view>>. Acesso em 09 Maio. 2020.

CARVALHO, Simone da Costa. **Políticas de Promoção Internacional da Língua Portuguesa: ações na América Latina**. Trab. Ling. Aplic. Campinas, n(51.2). 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 Nov. 2016.

CASTRO NETO, F. T. **História do Futuro: Diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI**. Brasília. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. 2013.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Vilson J. Leffa (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras Construindo a Profissão**. 2. Ed. Pelotas: EDUCAT, p. 23- 43. 2008.

CELANI, M. A. A. **Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino. Pelotas, v.8, n.1, p.101-122, jan./jun. 2005.

COITINHO, V. P. **A Prática Docente do Professor de Português para Estrangeiros para uma Aprendizagem Crítica: formação de professores**. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 2, n. 3, p. 27 – 39. 2007.

DINIZ, L. R. A. **Política Linguística do Estado Brasileiro para a Divulgação do Português em Países de Língua Oficial Espanhola**. Trab. Ling. Aplic. Campinas, n(51.2): 435-458. 2012.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUTRA, A. F. **O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado em estudos da linguagem. UFMG, Belo Horizonte. 2010.

FERRAÇO, L.; BONFIM, B. B. **O Ensino e Aprendizagem de Línguas nos Primeiros Tempos do Brasil**. 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/95-o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil>>. Acesso: 04 de out. 2019.

FERNANDES, T. J. L. **The Teaching of Portuguese as an Additional Language at UFPI: a long way to go**. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Letras Inglês. UFPI, Teresina. (No prelo). 2016.

FERREIRA, M. S. A.; AZEVEDO, I. C. M. **Formação de Professores de Português como Língua Estrangeira: necessidades e desafios**. Sergipe: UFS. 2016.

FURTOSO, V. B. **Português para Falantes de outras Línguas: aspectos na formação do professor**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2001.

GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRANNIER, D. M. **Perspectivas na Formação do Professor de Português como Segunda Língua**. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Português – Língua Estrangeira, em setembro de 2000/USP. Entregue para publicação em Cadernos do Centro de Línguas, Volume 4. USP, 2001.

JESUS, I. A. **O Professor de Português Língua Estrangeira como Interculturalista em Contexto de Extensão Universitária**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. UNESP, São José do Rio Preto. 2015.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações Quanto ao Ensino de Português para Estrangeiros Adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; LOMBELLO, Leonor C. (Org.). **O Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes, p. 19-39. 1989.

LEROY, H. R.; SOBRINHO, J. C. **Interculturalidade e Ensino de Português Língua Estrangeira**. Cadernos do CNLF, Vol. XV, N° 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 1920. 2011.

OLIVEIRA, G. M. **Política Linguística e Internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI**. Trab. Ling. Aplic. Campinas, n(52.2): 409-433. 2013.

ROTTA, A. M.; CHAGAS, L. A. **As Relações Interculturais no Ensino e Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE)**. Revista do SELL, v. 4, n. 1. 2014.

SILVA, Airton. Marques da. **Metodologia da Pesquisa**. 2.ed. - Fortaleza: EDUECE. 2015.

CAPÍTULO 18

FORMAÇÃO DOCENTE: PARÂMETROS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL

Data de submissão: 09/06/2021

Data de aceite: 30/06/2021

Heliud Luis Maia Moura

Universidade Federal do Oeste do Pará
(UFOPA)

Santarém – PA

<http://lattes.cnpq.br/3533256621718952>

RESUMO: O objetivo desta comunicação é discutir do ponto de vista teórico-metodológico a formação docente no contexto atual da universidade pública, considerando as formas nas quais essa formação tem acontecido e os desafios decorrentes da complexidade da sociedade contemporânea. Não é possível compreender a formação de professores sem a presença da atividade leitora/escritora, que, segundo Gramsci, torna o educador intelectual orgânico, o condutor de um conjunto de saberes, com os quais indivíduos tornam-se cidadãos corresponsáveis e coparticipantes nas decisões políticas. Tomo como referencial teórico as proposições de Bakhtin (2010a, 2010b, 2016), Nascimento (2014), Moura (2009, 2014, 2016), para os quais a formação docente requer desafios e objetivos coadunados com a complexidade da sociedade pós-moderna. Tomo como corpus de investigação, relatos de professores no Estágio Supervisionado

em Língua Portuguesa, discutindo formas de pensar e agir de professores em sua formação inicial. Os resultados obtidos apontam ainda para perspectivas de ensino atreladas às concepções tradicionais, requerendo-se uma reversão no que diz respeito à inserção ou mobilização de tais práticas no âmbito da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Contexto atual. Perspectivas críticas.

TEACHER EDUCATION: PARAMETERS AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF THE CURRENT SOCIETY

ABSTRACT: The purpose of this communication is to discuss, from a theoretical and methodological point of view, teacher education in the current context of the public university, considering the ways in which this formation has taken place and the challenges arising from the complexity of contemporary society. It is not possible to understand the formation of teachers without the presence of the reading/writing activity, which, according to Gramsci, makes the intellectual educator organic, the driver of a set of knowledge, with which individuals become co-responsible citizens and coparticipants in political decisions. I take as a theoretical reference Bakhtin (2010a, 2010b, 2016), Nascimento (2014), Moura (2009, 2014, 2016) propositions for which teacher training requires challenges and objectives in line with the complexity of

postmodern society. I take as corpus of research, reports of teachers in the Portuguese Supervised Internship, discussing ways of thinking and acting of teachers in their initial formation. The results obtained also point to teaching perspectives linked to traditional conceptions, requiring a reversal regarding the insertion or mobilization of such practices in the scope of basic education.

KEYWORDS: Teacher training. Current context. Critical perspectives.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir alguns parâmetros pelos quais se dar a formação docente no contexto atual da Universidade Pública. Nesse âmbito, considera-se o modo como ocorre essa formação no contexto da sociedade contemporânea, mais especificamente na Hipermodernidade. Dado esse contexto, é necessário construirmos instrumentos pelos quais os docentes tenham acesso à informação, aqui compreendida, de acordo com Moura (2014) “como uma ampla e significativa informação teórica, no sentido mais profundo desta palavra”, o que requer a apropriação de diferentes saberes, que, por sua vez, capacitam tais profissionais a compreender e intervir n(a) realidade, construída em diferentes ações de linguagem, caracterizadas como dinâmicas heterogêneas e instáveis. Nesse sentido, a formação docente requer o entendimento das formas de funcionamento da sociedade, em seus diferentes espaços, instâncias e contextos.

Segundo Telles (2004), a educação de professores com enfoque na competência volta-se para os conteúdos, habilidades e desempenho destes no âmbito do espaço escolar. Para o autor (idem), esta abordagem está alicerçada em modelos empírico-analíticos e está ligada a arquivos ou inventários que explicitam os conteúdos e as habilidades necessárias para que o professor cumpra determinadas tarefas seguindo determinados conjuntos de estratégias, considerados como adequados e suficientes a um bom desempenho profissional.

Por outro lado, há de se pensar uma formação que possa ir além da apropriação de conhecimentos já reificados ou consolidados, assim como uma formação baseada na aquisição de habilidades técnico-pedagógicas e pseudocientíficas. Assim, é necessário pensar tal formação, que possa romper com a perspectiva da racionalidade técnica, o que, segundo Telles (2004), está alicerçada na ideia de que os professores precisam aprender um conjunto de técnicas e comportamentos apropriados ao seu “bom” desempenho em sala de aula.

A partir das reflexões acima realizadas, discuto o espaço de formação docente como um lugar de intervenção reflexiva e engajada na sociedade. Por essa perspectiva, a educação dos professores, numa ótica transformadora, requer destes novas concepções

epistemológicas acerca do que é ensinar e aprender, o que vai muito além do domínio de conteúdos e técnicas, mas volta-se, primordialmente, para uma concepção reflexiva acerca da realidade.

2 BASES TEÓRICAS

No âmbito da temática aqui discutida, considero a formação docente como um espaço de reflexão acerca das formas de compreensão do mundo, as quais têm chegado até nós, não só pelos manuais didáticos – via espaço escolar – mas, acima de tudo, pelas diversas mídias em circulação na sociedade atual, em que subsiste uma compreensão ou entendimento congelados de sentidos em mobilização pelas diferentes mídias, sentidos estes oriundos de concepções hegemônicas e eurocêntricas acerca da realidade não só local, como também da realidade em nível macropolítico mundial. Dadas essas concepções em circulação, observamos a forma como determinados sentidos circulam socialmente e como a escola, espaço também constitutivo da sociedade, faz circular sentidos ou significações atreladas a grupos de poder legalmente instituídos, cujas visões perpassam uma ideia universalista e generalizante de homem e de sociedade, fazendo-se crer que tais ideias e suas práticas são válidas para todas as classes, segmentos e grupos sociais, e não que estas ideias referendam interesses de grupos majoritários historicamente dominantes, a serviço do capital internacional, regido pelas forças neoliberais no contexto da Hipermmodernidade, cujos objetivos é a acumulação cada vez mais crescente do lucro e dos benefícios advindos de tal acumulação. Dada essa conjuntura, urge pensar a formação docente como atrelada a visões de sociedade e de grupos, as quais são reafirmadas nos espaços institucionais onde acontece essa formação, sem nenhuma clareza das consequências práticas resultantes de uma apropriação automática e alienada de sentidos perpassados por esses grupos dominantes, mormente nos espaços mais comuns de interação social, via ideologia da massificação da informação.

Em vista do exposto, proponho-me, a partir das formulações de Bakhtin (2010b), a analisar determinadas concepções em circulação na formação docente, mormente na formação inicial, e o contributo insuficiente e lacunar de tal formação para as práticas de ensino de língua, especificamente de língua materna, nas escolas da Educação Básica. Logo, dado esse contexto, é necessária uma reflexão questionadora acerca dessas práticas, das crenças que as subsidiam e dos resultados que dessas ações em termos de ensino e aprendizagem, alicerçados estes no cumprimento de conteúdos e currículos e, por outro lado, não compromissados com o conhecimento, com uma perspectiva reflexiva acerca das relações sociais.

De acordo com Bakhtin (2006, p. 42),

As características da palavra enquanto signo ideológico [...], fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema no plano dos princípios. Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua ubiquidade social. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 42).

As postulações de Bakhtin nos fazem compreender a natureza político-ideológica de que se investe a formação do professor, principalmente enquanto permeada, segundo Moura (2017), por contradições, conflitos e instabilidades. Mas estando cerceada pelas constrições ideológicas, também se caracteriza como atravessada pela estaticidade e pela ausência de um agenciamento interventivo no que tange às práticas e aos paradigmas tradicionais, os quais ainda se apresentam como modelos a serem seguidos por aqueles “que se aventuram na tarefa de ensinar a língua”, tendo em conta, nesse contexto, a falta de perspectivas e parâmetros, que efetivamente se constituam como reversões e avanços em relação a tais modelos.

Para Bakhtin (2010a, p. 348),

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusivo. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica. A dialética é o produto abstrato do diálogo. (BAKHTIN, 2010a, p. 348)

As concepções de Bakhtin ajudam-nos a compreender a formação docente, aqui especificamente voltada para o ensino de Língua Portuguesa, como espaço de contínuo dialogismo em perene construção, numa dinâmica que deve rejeitar as noções congeladas e as práticas obsoletas, dissociadas das transformações cada vez mais rápidas por que

passa a sociedade da Hipermodernidade, não só em razão do aparato tecnológico digital existente, mas, principalmente, em função de uma lógica de mercado acumuladora, que beneficia os grandes grupos econômicos transnacionais ou supranacionais. Dado esse contexto, é preciso entender a formação docente, no âmbito do ensino de língua, como suscetível de questionamentos, dúvidas e interrogações, ao mesmo que pressupondo intervenções em modelos já estabelecidos ou reificados.

Para Nascimento (2014, p. 121),

Uma proposta de formação em serviço, contínua e continuada, deve configurar um espaço em que os profissionais aí envolvidos possam refletir sobre o seu agir. E isso significa (re)pensar o papel da linguagem na tomada da consciência sobre si e sobre a forma como o agir constrói, avalia e reformula seus próprios atos à procura de melhores dimensões para planejar e melhorar as ações profissionais... (NASCIMENTO, 2014, p. 121).

É necessário observar, nesse contexto de formação, o agir desses profissionais e, conseqüentemente, detectar diferentes formas ou patamares pelos quais esse agir se dá, para, a partir daí, construir-se propostas de ação mais concretas para esses profissionais em serviço, de modo que, refletindo sobre os seus próprios gestos de ensinar, possam vislumbrar/criar outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

Os encaminhamentos teórico-metodológicos, aqui propostos, direcionam-se para uma observação mais atenta do trabalho docente dos professores da Educação Básica, precisamente para o acompanhamento de suas ações quando ensino da leitura e da escrita dentro da sala de aula. A primeira fase desta pesquisa propõe-se a observar essas ações, no modo como são descritas/analizadas pelos alunos da Licenciatura em Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, o que, de certa forma, reflete a formação inicial e/ou contínua desses docentes. As postulações de Moura (2009, 2014, 2016), apontam para o fato de que essa formação se caracteriza por inquietações, inseguranças e incertezas, resultando paradoxalmente em acomodações e enrijecimentos, em modelos reificados/estáticos, quando, no sentido inverso, essa formação deveria promover a busca por transformações das ações pedagógicas no ensino de língua; evidenciando-se, aí, lacunas e incompletudes significativas no percurso de formação desses docentes e, por outro lado, levando a uma reflexão dos responsáveis por essa formação.

Moura (2016) propõe um “(re)conhecimento” prévio das práticas de ensino de língua na Educação Básica. Esse “(re)conhecimento” não implica considerar algumas dessas práticas como não válidas ou incoerentes, mas levar em conta o fato de que elas existem, correspondendo aos objetivos intencionados e/ou propostos por esses docentes em suas ações de ensinar, as quais referendam crenças já cristalizadas relativas ao que é

ensinar e aprender uma língua, aqui no caso, a língua cujos aprendizes já falam ao entrar para a escola.

Acrescente-se, de acordo com Moura (2016), que a complexidade dos contextos e instâncias de interação da Hipermodernidade requer múltiplas competências dos educadores, mormente dos professores de língua; destes se requer o domínio não só dos suportes digitais, mas, sobretudo, da apropriação eficiente das diferentes linguagens veiculadas por tais suportes.

3 METODOLOGIA

O corpus analisado consta de 15 (quinze) relatórios do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Os relatórios, sob análise, foram produzidos pelos licenciandos do Curso de Letras a partir da observação das aulas de professores do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da zona urbana de Santarém. As categorias sob análise são ainda provisórias e não estão nomeadas de forma específica, podendo ser reformuladas durante o andamento da pesquisa. Os dados são preliminares e podem ser acrescidos, de modo a se obter uma maior representatividade destes. As análises aqui feitas podem também ser ampliadas e aprofundadas no curso do processo de investigação. Os sujeitos são os alunos da Graduação em Letras/Português, considerando as atividades de estágio que devem realizar, atividades estas integrantes do currículo do mencionado curso.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo das análises preliminares, aqui realizadas - tomando como dados relatos dos alunos de Licenciatura Plena em Letras/Português no Estágio Supervisionado (Observação) – é discutir as possíveis interferências da formação de professores da Educação Básica em suas ações de ensinar leitura e escrita em sala de aula. Assim, os dados podem não determinar elementos dessa formação, em sua relação mais direta com as concepções teórico-metodológicas desses professores postas em ação nas atividades de ensinar a partir dos eixos supracitados, mas podem demarcar e/ou indicar elementos relativos a posturas ou atitudes que, de certa forma, refletem/reconstituem o percurso de formação desses docentes nos espaços institucionais pelos quais transitaram/transitam.

Os dados constam de 4 (quatro) excertos, retirados dos relatórios pesquisados, constituindo uma amostra da natureza qualitativa, em sua relação com o que é objeto desta investigação: verificar, a partir das ações docentes de professores de Língua Portuguesa,

elementos que evidenciam os efeitos resultantes de sua formação nas instituições pelas quais passam ou ainda transitam.

Excerto 1:

Ainda neste **dia 29 de novembro de 2016 (tarde)** foi observado as aulas da professora B. o primeiro e o segundo tempos foi com a turma 2º D e a atividade deste dia foi continuação da explicação sobre: concordância verbal e nominal. Essa turma é bem agitada e vez ou outra a docente acaba perdendo o domínio da turma. A turma é meio aérea, somente alguns alunos estão prestando atenção na atividade que a docente os apresenta.

Exemplos usados na explicação:

- Faz dois meses que ele partiu. (tempo)
- Há muitos alunos nessa sala. (sentido de existir)
- Houve manifestações na praça. (sentido de acontecer)
- Faz verões terríveis aqui. (temperatura)
- Há dias que espero... (tempo)
- Choveu papeis picados do alto do pódio. (fenômeno natural, sentido conotativo).
- Choveu muito ontem. (fenômeno natural)

Após a explicação desses exemplos, a professora deu a chamada e chamou a atenção para o fato deles (os alunos) estarem dando mais prioridades para os jogos internos da escola do que para a aula em sim. Em seguida, continuou a explicação sobre concordância nominal.

Exemplos usados na explicação:

- Dedicava todo seu tempo ao comércio^(M) e a navegação^(F) costeira^(adj. S).
- Nunca vi tamanho^(adj. adn.) despeito^(M) e ingratidão^(F).
- Permaneceu fechada^(pred. do suj.) a porta^(F) e o portão^(M).

Não muito distante da professora A, a professora B, também adota o método de ensino por frases soltas no ensino de gramática.

O terceiro tempo foi na turma 2º E. Foi iniciada a aula com a chamada e conseguinte foi dado visto nos exercícios de literatura. Foi notório que nessa turma muitos alunos não fazem os exercícios e como a professora deixou para receber até os dois últimos dias de aula dela, muitos (maioria) começaram a fazer nesta aula as atividades. E essa foi a aula do dia. Somente resolução de exercícios e vistos.

O quarto tempo foi na turma 2º G. Nessa turma também foi somente para vistos. Observou-se que a maioria dos alunos não faz a atividade solicitada e tiram fotos do caderno de quem faz para fazer em seu caderno para ganhar os vistos. E a professora se convence de que eles fazem a atividade por si só.

Os dois últimos tempos foram novamente na turma 2º E com os vistos na atividade de língua portuguesa. Enquanto a professora estava em seus aposentos, recebendo vez ou outra os cadernos dos alunos, a sala ficou uma bagunça, formou-se grupo nas salas, e a conversa, celular e maquiagem rolaram soltos.

Neste excerto, observamos, conforme o relato da licencianda, que a professora tem uma concepção essencialmente normativa de ensino de língua. Tópicos de gramática, como concordância verbal e nominal – cuja unidade de análise é a frase – constitui um dos cerne das atividades desenvolvidas em sala de aula. Há uma ênfase muito grande nos exercícios pré-fabricados, já disponibilizados no livro didático. Esse tipo de abordagem, ratifica uma concepção de língua como um artefato pronto, simplificado, desvinculado de ações autênticas de linguagem em mobilização nos espaços sociais.

Por outro lado, evidencia elementos da formação docente, voltada, a partir do contexto do Estágio e dos relatórios analisados, para a crença de que ensinar língua é ensinar a forma ou a estrutura; mais ainda, direcionada para uma noção de língua recortada, no modo como são apresentados os exercícios propostos pela professora.

Embora esse tipo de abordagem possa não refletir diretamente a formação do(a) docente, traz elementos indiciadores de uma concepção de ensino oriunda de uma formação válida para um determinado tempo no passado, mas incoerente ou insuficiente para as exigências das práticas sociais da sociedade atual, nas quais os sujeitos precisam tomar uma posição avaliativo-argumentativa acerca do que ouvem, leem e escrevem.

Excerto 2:

No dia 22 de dezembro de 2016, o estágio continuou na escola Rio Tapajós na turma 2º D. Como já citado, os alunos se atrasam pelo menos 30 min e com isso o conteúdo atrasa. Na tentativa de adiantar o assunto, nessa aula, o professor copia no quadro todo o assunto que será ministrado, no caso, figuras de linguagem. Quando os alunos chegam na sala, o quadro branco já está cheio de informações.

Entendo a preocupação do professor em relação ao atraso dos alunos, pois o mesmo poderá ser cobrado pela secretaria caso não apresente notas. Porém, só existe aula se tiver alunos, a interação entre professor e aluno só pode ser feita com a presença dos alunos e por mais que cheguem atrasados, que sentido faz o professor copiar um assunto para uma sala vazia? E depois os alunos simplesmente copiarem o assunto? É preciso ter a sensibilidade e entender que por mais que seja um adiamento de conteúdo em busca de notas bimestrais o que está em jogo é o aprendizado do aluno.

Os exemplos colocados no quadro foram:

Catacrese. EX: A perna da mesa está quebrada.

Metonímia. EX: Tocar Legião Urbana

EX: O caminhão matou 8 pessoas e 50 ficaram feridas.

EX: No alto da torre, o bronze soava melancólico.

Quando vi os exemplos no quadro, fiquei a refletir que, o ensino de língua portuguesa está totalmente desvinculado com a prática da leitura, do pensamento crítico. A potencialidade que a língua tem para ser estudada está sendo ignorada por meros exercícios que cansam o aluno e que

muitas vezes não contribuirá para sua vida pessoal e muito menos profissional. Os PCNs de Língua Portuguesa, pág. 30, falam da importância dos textos na vida de um aluno, vejamos:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz de linguagem que satisfaça necessidades pessoais que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informações, ao exercício da reflexão [...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de forma de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais a plena participação numa sociedade letrada.

No excerto 2, verifica-se com base nos relatos feitos pela licencianda, que a temática/conteúdo - objeto de ensino da professora – constituem-se como obsoletos e defasados, pelo menos na forma como são apresentados e ensinados. Os exemplos são dados em frases, com uma extrema simplificação no que concerne aos usos de processos metafóricos e metonímicos, nos vários gêneros discursivos em mobilização nas atividades sociais.

Como a licencianda mesmo afirma, “o ensino de língua está totalmente desvinculado com das práticas da leitura, do pensamento crítico”; conforme também corroborado pelos PCNs, em um dos recortes mostrados pela estagiária. O excerto também traz a presença das atividades de cópiação, as quais se constituem como monótonas, cansativas e ineficientes, mesmo que, no caso, se prestem à colocação do conteúdo no quadro. No entanto, tais atividades não evidenciam um engajamento efetivo dos alunos em relação à temática, reduzindo-se à mera identificação (nomenclatura) das chamadas figuras de linguagem.

De acordo com o dado, observamos uma concepção de ensino despartada das experiências sociais e culturais dos alunos. Tendo em conta o dado em exemplo, verificamos que a ação de ensinar realizada pela professora reconstitui, direta ou indiretamente, o contexto em que se deu a sua formação, ainda permeada por uma visão de língua fragmentada, desvinculada dos seus modos de realização, nos quais se considera e se experiencia conflitos, contradições e instabilidades, nem sempre fáceis de enfrentar, mas que requer dos indivíduos uma multiproficiência linguístico-discursiva, à altura das exigências desses contextos de interação.

Excerto 3:

Ainda no dia 19/12/16 as aulas seguiram na turma do 3º A, a disciplina ministrada foi Língua Portuguesa II. O assunto ministrado foi: produção de texto dissertativo (redação).

A aula mostrava os procedimentos básicos de como fazer uma redação dissertativa – argumentativa.

A professora distribuiu uma folha com os principais erros cometidos nas redações do ENEM e dicas para como evitá-los. Enquanto os alunos liam ela corrigia outras redações em sua mesa, passados alguns minutos a professora interrompeu a leitura e seguiu a explicação dos seguintes tópicos:

Interpretação de tema. Antes de começar a escrever tem que entender o tema que está sendo

pedido; Construção do rascunho, para fazer qualquer texto, antes tem que escrever um rascunho para que não ocorra erros; Revisão e acabamento e Elaboração do título.

Segundo a professora, era ministrada aula de redação toda semana, e mesmo assim, os alunos sentem muitas dificuldades e continuam cometendo muitos erros no desenvolvimento dos textos.

Para Antunes, isso acontece porque:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através dos sinais gráficos, ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. (ANTUNES, 2003, p. 54).

Talvez esses alunos não tiveram a oportunidade de praticar a leitura e escrita no ensino fundamental e agora na última etapa da educação básica, o Ensino Médio, sentem a necessidade de aprender de forma urgente, pois sabem que uma excelente nota na redação pode abrir portas para o ensino superior. Para promover o desenvolvimento do aluno o professor é pela determinante para que essa evolução aconteça, e percebi que o método da docente, não é tão eficaz como deveria. Quem sabe se a mesma utilizasse temas mais atuais de forma dinâmica, assim despertaria o interesse maior dos alunos.

Conforme os relatos, a professora distribui uma folha com os principais erros cometidos nas redações do ENEM e dicas de como evitá-los. Continuando as suas orientações, a docente propõe alguns procedimentos mais gerais e superficiais sobre a forma de condução da atividade. No entanto, verificamos, com base no relato, a ausência de uma sequência metodológica mais detalhada com vistas à realização da produção textual. Não se observa, aí, uma preparação relativa aos temas a serem tratados na dissertação escolar, nem uma espécie de contextualização oral prévia, que possa servir de base para os textos a serem lidos e produzidos. Aliás, a professora não disponibiliza esses textos que embasarão a produção dos alunos. É tudo feito no vazio, colocado de maneira impositiva, privilegiando-se os erros e não estimulando o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes.

Como descrito no relato, a professora tem pressa em mostrar os “erros” das redações, tanto do ENEM quanto dos alunos, mas não experimenta/cria uma metodologia, na qual os alunos possam colocar-se como locutores/agentes de seus próprios dizeres, em que sejam capazes de contar sobre as suas experiências, assim como tornarem-se aptos a discursivizar sobre a realidade sociohistóricas, na qual estão imersos.

Como afirmei, a metodologia esta pautada numa perspectiva um tanto conservadora, atrelada a posturas autoritárias, nas quais se impõe uma atividade de escrever desprovida de qualquer significado social e sem motivações autênticas, que levem a um ato de ler e escrever significativo para aqueles para os quais se propõe essa tarefa. Acrescente-se que os temas são impostos, sem nenhuma discussão sobre estes.

Nesse tipo de ação pedagógica, os temas caem de paraquedas e os alunos têm que fazer milagres para conseguir dizer o mínimo acerca do que veiculam.

Logo, o tipo de ação pedagógica relatado pela estagiária, aponta para uma formação docente lacunar, dissociada das experiências sociais e aquém do que se espera em termos de ações de linguagem coadunadas com a complexidade de uma sociedade tecnológica competitiva, excludente e segregadora.

Excerto 4:

A melhora da compreensão de Língua Portuguesa é proporcionada através do bom entendimento da fala, seja escrita ou oral, além da inserção no agradável campo de análise linguística. Os textos lidos não eram discutidos largamente e pouco requisitavam um entendimento avançado de Língua Portuguesa do alunado. Havia um momento de leitura, mas o debate sobre as poesias lidas era inexistente ou unilateral porque apenas a professora falava. Os assuntos eram explicitados de uma forma mecânica. Sempre o mesmo passar de matérias, sempre a mera revisão para a prova, sem nenhuma inovação.

Propiciar a leitura, permitir meios de debate no campo da escrita e redirecionar a atenção ao cerne dos textos usados ajudará um melhor ler e escrever. E as turmas não reformulavam textos didáticos e nem retratavam diálogos gramaticais com uma excelente performance. Era imperceptível o envolvimento dos alunos com textos, contextos e contextualização. Além da abordagem utilizada para as atividades de gêneros textuais ser de certa forma inadequada, apesar de arrojada. O entendimento e a capacidade de produção textual não estão apenas relacionados à decodificação de palavras.

Por meio da observação é possível refletir sobre a capacitação de futuras ações didáticas. A produção de discussões pedagógicas, permitindo uma reflexão crítica e edificando a identidade como professor, estudando a instituição e desenvolvendo ações importantes para o processo de ensino e de aprendizagem. Todas as ações realizadas foram consideradas como ações pedagógicas de uma Escola com ensino de qualidade. Porém, é enfadonho o não inovar e apenas a correção do suposto errado. O estágio é vivência, experimentação e insistência em compreender os trâmites escolares. E o obtido não superará e nem será equivalente ao esperado.

Quanto a este excerto, observamos, com base nos relatos, que há um silêncio em sala de aula, os alunos leem ou fazem que leem, mas mesmo pressupondo que conseguem entender o que os textos dizem, não falam acerca dos sentidos aí veiculados. Desse modo, a leitura constitui um mero cumprimento de uma atividade prevista no plano de unidade, sem nenhuma finalidade ou razão, tornando-se algo improdutivo e destituído de valor sociodidático.

O relato da licencianda é relevante porque dá destaque a uma atmosfera fria e silenciosa nas atividades de leitura. Segundo ela, “havia um momento de leitura, mas o debate sobre as poesias lidas era inexistente ou unilateral porque apenas a professora

falava”. Esse tipo de postura apresenta-se como um entrave para o que se espera de um educador de qualquer área do conhecimento. Em se tratando do professor de língua, ações pedagógicas como essa andam na contramão das expectativas sociais dos cidadãos que frequentam a escola, espaço no qual se deve propiciar o debate, a exposição livre de ideias, a argumentação.

O relato também dá destaque ao mecanicismo ou automatismo das aulas, com a exposição de conteúdos enfadonhos e desprovidos de objetivos que se constituam como significativos para experiências individuais e sociais dos alunos.

Dado o exposto, constata-se que a formação docente, na forma como as ações pedagógicas são realizadas, é desprovida de sentido, pois atua à margem dos contextos sociais de interlocução, como que operando num mundo à parte, no qual os alunos são tratados como “peças automáticas/autômatas”, espécies de depósitos de conteúdos, e não cidadãos integrantes de uma sociedade complexa, exigente, elitista e exclusora de grandes parcelas da população, precisamente grupos e segmentos historicamente impedidos do acesso aos bens culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados e discutidos, fruto da observação dos licenciados no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, levam-nos a compreender as lacunas existentes na formação docente do professor de língua. Se as ações desses professores observados não refletem ou reconstituem diretamente sua formação inicial e/ou contínua, apontam, no mínimo, para alguns itens ou intervenientes integrantes dessa formação. Entendendo que esta se deu para um determinado momento da História e correspondeu às demandas próprias de determinados contextos, não faz mais sentido para os contextos e demandas da sociedade atual, que se constitui como complexa, altamente tecnologizada, requerendo dos educadores e professores de língua uma formação contínua em constante revisão e/ou reconstrução, com acesso a novas estratégias de ensino, especificamente nos eixos de leitura/escrita, que possam se colocar à altura da complexidade das interações em mobilização nos contextos da Hipermmodernidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec: 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes: 2010a.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores: 2010b.

_____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34: 2016.

MOURA, H. L. M. *Gêneros textuais: conceituação e ensino*. Mimeo, 2009.

_____. *Leitura e formação do professor de língua da Educação Básica*. Mimeo, 2014.

_____. *A produção de leitura na escola: objetivos e desafios*. Mimeo, 2016.

_____. *Leitura e escrita como ações sociopolíticas: rompendo com paradigmas e práticas tradicionais*. Mimeo, 2017.

NASCIMENTO, E.L. *O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais*. IN: NASCIMENTO, E.L.; ROJO, R.H.R. (Orgs). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores: 2014.

TELLES, J. Introdução ao livro: *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. IN: MAGALHÃES, M.C.C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2004.

CAPÍTULO 19

MULTILETRAMENTOS E ENSINO: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS PRESENTES NAS CANÇÕES DE RAP

Data de aceite: 01/08/2021

Nathan Fernandes Silva

Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/UFLA
Graduando em Letras Português Inglês da
Universidade Federal de Lavras

Mauriceia Silva de Paula Vieira

Doutora em Estudos Linguísticos
Docente do curso de Letras
Português Inglês
do Programa de Pós graduação em Letras
e do Programa de
Pós Graduação em Educação da
Universidade Federal de Lavras
<http://lattes.cnpq.br/5162301829062052>

RESUMO: A escola, espaço sociocultural privilegiado, abriga diferentes culturas que integram nossa sociedade e constitui-se como um *locus* privilegiado para a promoção da emancipação e da consciência crítica dos alunos. Entretanto, os modelos de letramento no espaço escolar privilegiam, muitas vezes, algumas práticas já consagradas, desconsiderando que fazemos parte de uma sociedade plural. A multiplicidade cultural das populações ganha abrigo na internet por intermédio das mídias digitais e as práticas

de linguagem presentes nesse espaço necessitam de estudo para que possamos compreender os discursos que circundam a nossa sociedade/cultura. Na perspectiva dos multiletramentos e por meio das canções de rap, prática cultural de resistência, podemos estudar as vozes de denúncia que notificam os problemas da sociedade brasileira. Essas denúncias podem ser identificadas a partir dos recursos linguístico-discursivos que os rappers utilizam para manifestarem seus discursos. As canções de rap, em sua maioria, estão presentes no ambiente digital, exercem uma função de denúncia e se utilizam de várias semioses e linguagens. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar as estratégias linguístico-discursivas que circundam essas canções com vistas a contribuir para a formação de um leitor crítico e apto a realizar a leitura crítica dos produtos midiáticos que perpassam a juventude.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Canções de rap. Ensino de língua portuguesa.

MULTILETTERS AND TEACHING: ANALYSIS OF LINGUISTIC-DISCURSIVE STRATEGIES PRESENT IN RAP SONG

ABSTRACT: The school, a privileged sociocultural space, houses different cultures that make up our society and constitutes a privileged locus for the promotion of students' emancipation and critical awareness. However, literacy models

in the school space often favor some already established practices, disregarding the fact that we are part of a plural society. The cultural multiplicity of populations gains shelter on the internet through digital media and the language practices present in this space need to be studied so that we can understand the discourses that surround our society/culture. From the perspective of multiliteracies and through rap songs, a cultural practice of resistance, we can study the voices of denunciation that report the problems of Brazilian society. These denunciations can be identified from the linguistic-discursive resources that rappers use to express their speeches. Rap songs, for the most part, are present in the digital environment, exercise a denunciation function and use various semiosis and languages. Thus, the objective of this work is to analyze the linguistic-discursive strategies that surround these songs with a view to contributing to the formation of a critical reader able to carry out a critical reading of media products that permeate youth.

KEYWORDS: Multiliteracies. Rap songs. Portuguese language teaching.

1 INTRODUÇÃO

Com a popularização e a acessibilidade da internet, houve uma democratização das manifestações culturais: diferentes vozes sociais passaram a dividir o espaço *on line* e a divulgar manifestações culturais menos privilegiadas. Essas manifestações culturais representam uma multiplicidade cultural existente na sociedade e a web tornou-se um espaço em que vozes individuais e coletivas discorrem sobre os mais variados assuntos, como uma arena rica para as diferentes práticas de linguagem.

Em uma sociedade plural, essa riqueza de manifestações contribui para desvelar valores, crenças e ideologias que perpassam os discursos produzidos, legitimados ou não socialmente. Assim, focalizamos nesta discussão, a cultura Hip Hop e os discursos que permeiam as canções de rap, obra musical escrita que narra o cotidiano de determinada população cujas vozes emergem de uma cultura local com o objetivo não só de significar e apresentar seu mundo e cultura, mas também de denunciar mazelas sociais presentes no cotidiano de determinadas comunidades. Trata-se de uma manifestação de existência, de resistência e de reexistência. Por intermédio da linguagem e da língua, os variados assuntos se materializam por meio dos textos que fazem parte de uma sociedade/cultura e é no bojo desse processo que podemos analisar as estratégias e os recursos linguísticos utilizados para alcançar um determinado fim.

Como as estratégias linguístico-discursivas presentes nas canções de rap podem contribuir para um ensino baseado nos multiletramentos? essa foi a pergunta norteadora que orientou este trabalho, fruto de uma iniciação científica. Na dimensão dos multiletramentos, consideramos que as várias semioses se manifestam em um texto, com vistas a significar as múltiplas experiências e práticas de linguagem

que permeiam a experiência humana e que todo texto circula em uma sociedade multicultural. Neste lastro, o objetivo deste trabalho é analisar as estratégias linguístico-discursivas utilizadas em canções de rap nacional, visando apresentar ao leitor como os discursos (problemas sociais presentes na sociedade) se materializam em forma de texto. Buscamos, de forma específica, discutir a compreensão da importância da incorporação de novos tipos de letramentos e culturas nas práticas de âmbito escolar, na perspectiva dos multiletramentos.

Para a construção do quadro teórico, dentre as obras utilizadas, destacamos o livro *“Rap e educação, rap é educação”* organizado por Elaine Nunes de Andrade; a obra *“Multiletramentos na Escola”* de Roxane Rojo e Eduardo Moura e, também, o livro *“Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros do Discurso”* de Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa. Também, fundamentamos nossos conhecimentos sobre o enunciado através de obras tradicionais do Círculo de Bakhtin: *Estética da Criação Verbal - Gêneros do Discurso*, *The Dialogic Imagination*, *Palavra Própria e Palavra Outra a sintaxe da enunciação* e *A Construção da Enunciação e Outros Ensaios*.

Para a pesquisa que gerou este texto, foram selecionadas dez canções de rap, porém algumas abordavam as mesmas questões sociais de maneiras diferentes. Para este texto, escolhemos três canções a serem analisadas. A primeira canção, Depósito dos Rejeitados do rapper Eduardo Taddeo, trata sobre a questão da adoção de crianças no país. A segunda canção, Olho de Tigre do rapper Djonga, aborda a questão do racismo e injúria racial no Brasil. Por fim, a terceira canção, Boa Esperança do rapper Emicida, versa sobre a situação do povo preto no Brasil contemporâneo.

As canções selecionadas são canções em língua portuguesa, compostas por rappers brasileiros. Essas canções estão disponíveis na plataforma Youtube e apresentam grandes projeções de visualizações. Consequentemente, essa cultura se faz presente no cotidiano dos alunos das escolas brasileiras e tem potencial para ser utilizada como um recurso para o ensino da língua e da linguagem. Entendemos que trabalhar com a cultura Hip Hop e com o rap possibilita analisar a língua(gem) em suas diferentes manifestações, dando vez e voz para práticas de letramento menos prestigiadas socialmente.

2 QUADRO TEÓRICO

Nesta seção, apresentaremos o quadro teórico e as teorias/discussões que fundamentam as nossas investigações. Iniciaremos discutindo o conceito de Multiletramentos e teorias que dele se desenvolvem. Em seguida apresentaremos a cultura Hip Hop e o Rap, bem como uma discussão sobre os gêneros do discurso.

2.1 OS MULTILETRAMENTOS E A CULTURA HIP HOP E O RAP

O Brasil é um país de grande extensão territorial e devido a processos histórico-culturais presenciamos diversas culturas. Podemos exemplificar essa multiplicidade cultural através da variedade dos gêneros musicais entre os jovens, por exemplo: em uma mesma cidade, existem jovens que são fãs da música sertaneja, outros são fãs do funk, outros são fãs do samba. Há cinquenta anos atrás, seria difícil identificar esses gostos musicais pois os meios de comunicação e de popularização da arte em geral eram mais escassos. Através da internet e da sua popularização, podemos encontrar os diversos tipos de canções supracitadas, além de canções oriundas de outros países, como o K-pop, por exemplo.

O ponto de encontro entre essas culturas acontece na escola, espaço sociocultural privilegiado, que abriga estudantes que emergem de diferentes culturas e que consomem textos presentes na internet. Para abranger a realidade dos alunos e a multiplicidade de textos multissemióticos que circulam na sociedade atual, faz-se necessário uma pedagogia para o multiletramentos. Segundo ROJO (2012).

(...) O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (ROJO, 2012, pág. 6).

Da nossa sociedade, emergem diversos tipos de letramentos, porém no âmbito escolar, percebemos a valorização de apenas algumas práticas que privilegiam somente a leitura e produção de textos escritos ou de alguns temas do cotidiano. Para Rojo e Barbosa a escola “ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual”. (ROJO E BARBOSA, 2015. p 135).

Se, com os avanços tecnológicos os textos mudaram, seria importante que as práticas de letramento no espaço escolar se ampliassem, privilegiando não somente alguns tipos de letramento, mas acolhendo as diversas práticas e discursos que emergem da nossa sociedade e que, conseqüentemente, se manifestam na internet. Esse processo, implica em uma reformulação da pedagogia clássica, em que o professor é o “detentor” do conhecimento e o aluno o receptor. Na pedagogia dos multiletramentos, o conhecimento é construído juntamente com os alunos, que, muitas vezes, por serem mais jovens que os professores, possuem práticas avançadas no meio digital, de modos que professores e alunos tornem -se protagonistas do processo pedagógico.

Ao trabalharmos com o conceito de multiletramento, trabalhamos não só com as culturas que emergem de diferentes contextos sociais e locais, mas também com a diversidade de semioses presentes na contemporaneidade. Cavalcante Junior (2009) explica que o conceito de multiletramento relaciona-se à:

apropriação e uso social para a leitura-escrita (letramentos) que transcende o mero entendimento de alfabetização funcional e concebe a educação como um processo (amplo e dinâmico para a construção do conhecimento, pelo resgate e valorização das múltiplas experiências do sujeito para significar seus mundos e cultura) (CAVALCANTE JÚNIOR, 2009, p. 42).

Assim, na dimensão dos multiletramentos, a escola, por meio de uma perspectiva coletiva, precisa trabalhar com textos multimodais e com a multiculturalidade, o que vai além da instrumentalização das habilidades de leitura e escrita, uma vez os discentes têm a possibilidade de aprender sobre diferentes mundos, visões de mundo e culturas que nos envolvem. Em uma perspectiva individual, ao manter contato com textos presentes no espaço virtual e que emergem de diferentes camadas socioculturais, o aluno tem a possibilidade de (re)significar sua própria realidade e de desenvolver a leitura crítica de textos que circulam no meio digital, além de desenvolver uma maior autonomia quanto a seleção de conteúdos no meio digital.

Segundo ROJO (2012), trabalhar com os multiletramentos na escola é partir das culturas de referência dos alunos, além dos gêneros, mídias e linguagens conhecidas por eles. Uma das manifestações artísticas presentes no meio juvenil é o Hip Hop, uma cultura que começou a manifestar-se nos Estados Unidos, no começo da década de 70 no bairro do Bronx, em Nova York (EUA). Segundo Bruno Ventura (DJ Groovy) (2014) a ideia principal da cultura Hip Hop é usar a criatividade e transformar a violência (presente nos ambientes menos favorecidos socioeconomicamente) em energia positiva. Assim, os Dj's aperfeiçoam suas técnicas e tocam as batidas que animam as festas, os MC's escrevem e cantam suas composições (o Rap), os Bboys treinam, dia após dia, o breakdance para desenvolverem e aprenderem novos passos da dança, e os grafiteiros deixam suas expressões artísticas nos muros com o grafite. Consideramos então, que o Hip Hop possui 4 elementos, a música/discotecagem (DJ), a poesia cantada (rap), a dança (linguagem corporal) e o grafite (arte visual).

Essa cultura, geralmente presente em grandes centros suburbanos, começou a manifestar-se no Brasil, a partir dos anos 80, nas periferias de São Paulo, e teve como destaque o Rap, com letras que apresentam temáticas de protesto contra as injustiças sociais, além da afirmação cultural de populações de menor prestígio social e econômico. A música rap emerge dentro da cultura Hip Hop e é um produto multicultural,

pois apresenta influências de diferentes culturas nacionais e internacionais. Também, podemos perceber nos últimos anos, através da internet, a popularização e valorização da cultura afrodescendente e, conseqüentemente da música rap entre os jovens.

As canções de rap apresentam um texto escrito, o áudio que se caracteriza como a voz do rapper é cantado junto com uma batida (beat) e, em alguns casos, há a produção de videoclipe, que congrega a imagem em movimento. Podemos considerar a música rap como um produto multissemiótico, ou seja, um texto que contém elementos que ultrapassam o texto escrito e que possibilitam a compreensão do sentido. Em um videoclipe de rap por exemplo, presenciamos o som (sonoplastia), a imagem em movimento (videoclipe) e em algumas ocasiões o texto escrito (lyric). Segundo Guimarães (1999), o formato discursivo do rap, a poesia falada, remete à tradição africana dos relatos orais e possui influência do blues americano e, no caso das canções de rap nacional, percebemos a influência até mesmo do funk brasileiro.

Além disso, as canções de rap também apresentam fatos históricos, sociológicos, políticos, geográficos, linguísticos, estéticos e culturais. Os discursos que permeiam algumas canções de rap apresentam, além da voz do autor/rapper, uma voz social que se constitui como uma voz de denúncia, cujo objetivo é escancarar as múltiplas faces da violência presentes no cotidiano de grupos em vulnerabilidade social. A forma de cantar busca, por meio de um tom incisivo, demonstrar toda a agressividade a que esses grupos são expostos. Segundo Guimarães (1999), por ser um discurso que apresenta a vida dos excluídos que vivem nas periferias, a referência à violência faz parte dessa manifestação cultural, resultando em um gênero que é menos indicado ao sucesso ou “mainstream” na indústria cultural.

Com a influência da tecnologia, a cultura do Hip Hop se popularizou e o rap passou a ocupar espaços culturalmente privilegiados, como a plataforma Youtube em que podemos acessar canções de rap que dispõem de mais de 300 milhões de visualizações. Entretanto, essas canções passaram por modificações e muitas não caracterizam a natureza da música rap: o protesto contra as injustiças sociais. Segundo Duarte (1999) algumas manifestações culturais passam por “engessamento” das formas musicais, ou seja, se adequam aos padrões civilizados, cultos e eruditos da sociedade. Esse movimento ocorre, por exemplo, nas músicas da série Poesia Acústica da Pineapple Storm, em que as canções possuem melodias são harmoniosas, semelhante ao gênero musical MPB, acompanhadas de instrumentos acústicos, como o violão por exemplo, e as temáticas geralmente são sobre amor/relacionamentos e os rappers se apresentam sentados e se expressam sem “violência”.

Essas modificações e ou adaptações ocorrem devido à dinamicidade dos gêneros discursivos, constructos culturais. A próxima seção buscará estabelecer essa convergência entre os gêneros discursivos e as canções de rap.

2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO E O RAP

Os gêneros do discurso, ou gêneros discursivos, são ferramentas que proporcionam a manifestação das comunicações que envolvem a linguagem na sociedade. Segundo Rojo e Barbosa (2015), a todo momento estamos usando os gêneros discursivos para as diversas atividades do cotidiano, sendo assim, usamos essa ferramenta para as mais diversas práticas de linguagem. Ao lermos um post no Facebook, ao iniciarmos uma conversa sobre o clima, ao ouvirmos uma canção de rap, ao escrevermos um comentário sobre a canção que escutamos, estamos utilizando os gêneros discursivos, que podem ser orais e escritos, impressos e digitais. A música rap, objeto de nosso estudo, se caracteriza como um gênero discursivo oral, escrito e digital, pois, conseguimos ouvir as enunciações dos rappers através das canções e acompanhá-las através de um texto escrito, tudo isso só é possível através de um meio digital, um smartphone ou um computador, por onde acessamos a plataforma Youtube.

A temática das enunciações presentes no discurso das canções de rap nacional, circundam assuntos da sociedade brasileira, temas como: racismo, violência, falta de oportunidades na sociedade, cultura afro-brasileira, relações amorosas, valorização da estética dos afro descendentes, entre outros. Sendo assim, nenhuma enunciação presente em uma canção de rap, pode ser do domínio somente do rapper/enunciador, consoante ao entendimento de Voloshinov, para quem “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos produto de toda uma situação social em que ela surgiu.” (VOLOSHINOV, 2002, p. 153).

O rap nacional, por ser um movimento relativamente novo (45 anos), apresenta uma estética e linguagem representados por jovens, os rappers da “velha guarda” como Mano Brown integrante do grupo Racionais MC 's, por exemplo, tem somente 50 anos. Se compararmos uma canção de rap com uma canção de samba, por exemplo, ambos estilos musicais oriundos da cultura afro-brasileira, podemos perceber uma diferença nas enunciações, sendo assim, identificamos uma particularidade enunciativa que se manifesta nas canções de rap. Algumas dessas canções apresentam uma linguagem mais próxima a linguagem falada no cotidiano com o uso de gírias e dialetos específicos de uma parte do território brasileiro, evidenciando uma integração de vozes. Ou, nos dizeres de Bakhtin:

A heteroglossia é o produto da interação de várias vozes, que representa uma variedade linguística. A forma como interagimos com o outro carrega um contexto que são definidos pelo ambiente onde vivemos, juntamente com fatores sociais, como família, condição financeira e idade. (BAKHTIN, 1983, p.293)

Podemos exemplificar a heteroglossia através do paralelo estabelecido entre as canções Norte Nordeste Me Veste de RAPadura Xique-Chico e Triunfo de Emicida. O primeiro rapper é do estado do Ceará e tem 36 anos, o segundo rapper é de São Paulo e tem 35 anos. Ambos vivem e interagem em ambientes distintos, e, ao ouvirmos as obras artísticas que emergem de ambos, notamos uma grande diferença no estilo, temática e no uso da linguagem manifesta em forma de canção de rap. Ambos manifestam seus discursos de formas distintas, pois ambos passaram por interações distintas de comunicação. Dessa forma, na música rap, podemos identificar os limites do enunciado através da alternância de falantes/enunciadores. Segundo Bakhtin (1997):

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado - da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico - tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 1997, p.275).

Dessa forma, o rap possibilita uma diálogo mais amplo com questões sociais que perpassam a sociedade brasileira, evidencia a multiculturalidade e possibilita uma análise crítica, o que contribui para a formação de um leitor mais reflexivo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que deu origem a este trabalho partiu do seguinte questionamento: “Como as estratégias linguístico-discursivas presentes nas canções de rap podem contribuir para um ensino baseado nos multiletramentos?” Buscamos analisar, à luz das teorias dos multiletramentos, gêneros do discurso e cultura Hip Hop, as estratégias linguístico-discursivas utilizadas em canções de rap nacional, com a finalidade de apresentar ao leitor como os discursos (problemas sociais presentes na sociedade) se materializam em forma de texto. Trata-se de uma abordagem qualitativa e de natureza interpretativista

Cronologicamente o trabalho aconteceu em três etapas: (i) construção do quadro teórico e constituição do corpus; (ii) seleção das canções de rap em língua portuguesa, cujo critério de seleção foi a presença de temas que denunciam problemas sociais da sociedade brasileira; (iii) análise descritiva dos textos selecionados e discussão das estratégias

linguístico-discursivas utilizadas: nesta etapa, analisamos descritivamente trechos das canções selecionadas, explicitando ao leitor as estratégias linguístico-discursivas.

Foi constituído um corpus formado por dez canções de rap e para este trabalho selecionamos três. A seguir, apresentamos as análises.

4 ANÁLISE/DISCUSSÃO

Esta seção se subdivide em três partes, cada uma delas dedicada a uma canção específica. A primeira canção a ser analisada, é a música Depósito dos Rejeitados do rapper Eduardo Taddeo. A segunda canção a ser analisada, é a música Olho de Tigre do rapper Djonga. A terceira canção a ser analisada, é a música Boa Esperança do rapper Emicida.

4.1 CANÇÃO DEPÓSITO DOS REJEITADOS, DE EDUARDO TADDEO

A canção Depósito dos Rejeitados, do rapper Eduardo Taddeo, constitui-se como rap na vertente “underground”, ou seja, aquelas canções que não circulam através dos mecanismos midiáticos populares, que assumem uma postura antissistema e que reverberam denúncias e narrativas que não são notadas na sociedade. Apresenta em sua letra uma crítica/reflexão sobre a situação das crianças e jovens órfãos do nosso país, evidenciando, dessa forma, que o rap é uma arte ativa que e que dialoga com a realidade. Nesta canção, podemos observar, através das escolhas lexicais e dos mecanismos enunciativos, como o rapper se insere na realidade dos orfanatos, com o objetivo de ser portador de vozes silenciadas desse universo. Além de relatar a realidade das crianças que são órfãs, o autor apresenta uma crítica ao racismo, presente nos versos a seguir:

*“Quem sabe se eu tivesse menos melanina
Ou se fosse exemplar da espécie canina
Atenderia de A a Z todos requisitos
Pra ter no registro nome de pais adotivos”*

O autor, no verso “mais melanina” utiliza a linguagem poética, característica da música rap, para fazer uma denúncia ao sistema de adoção que prioriza crianças que possuem pele clara. Além disso, no verso “ou se fosse um exemplar da espécie canina” o rapper menciona as campanhas de adoção de cães através de uma conjunção alternativa de escolha e sugere que tais campanhas seriam mais uma opção em que a criança negra conseguiria pais adotivos. Dessa forma, o rapper Eduardo Taddeo verbaliza uma denúncia, cuja enunciação pode ser considerada um produto da interação de Eduardo com seu contexto familiar, com sua comunidade, com crianças que moram em orfanatos,

etc. Isto posto, ainda consoante ao entendimento de Voloshinov (2002), consideramos essa canção um produto de toda uma situação social. Uma situação social brasileira marcada por desigualdades socioeconômicas e raciais.

No refrão da canção, também podemos perceber essa voz de denúncia que é enunciada por várias pessoas através da voz de Eduardo Taddeo.

*“Eu me sinto produto descartável
Desprezado no depósito dos rejeitados
Esperando alguém pra chamar de pai
Esperando alguém pra chamar de mãe!”*

Escrito em primeira pessoa, o “eu” que se instaura constitui-se como uma voz coletiva, produto de interações de várias vozes, uma vez que o rapper não foi um garoto órfão. Portanto, ele canta a dor daqueles que não possuem pais e ficam na esperança de serem adotados.

Consoante ao entendimento de Guimarães (1999), compreendemos que a violência faz parte da manifestação cultural do rap, os rappers utilizam da agressividade para manifestarem seus discursos e conseqüentemente essas canções não são indicadas ao mainstream (música convencional, generalizada, que toca nas rádios). Os rappers poderiam “suavizar” seus discursos para as canções de rap parecerem mais palatáveis ao público, porém consoante ao entendimento de Guimarães (1999), a violência só é incorporada no discurso da música rap, porque esse gênero musical é a expressão, o relato da vida dos jovens e, nessa realidade, a violência se tornou corriqueira. Podemos perceber nessa canção, a agressividade e violência que se manifestam através das letras das canções de rap.

*“A sociedade se preocupa com bem-estar de cachorro
Mas que se foda se o preterido aqui tá vivo ou morto
Que se foda se ele tá nutrido, sente frio
Se tá fazendo curso preparatório pra fuzil”*

Nesse trecho da canção, há uma crítica ao descaso com as crianças órfãs, às condições que elas enfrentam, condições de vida ou morte, condições de fome e frio. Além disso, no último verso desse trecho, o autor enuncia “Se tá fazendo curso preparatório pra fuzil”, denunciando outro problema da sociedade brasileira e que infelizmente é um caminho disponível para crianças órfãs: o crime. Ao invés de estarem fazendo curso preparatório para a universidade, as crianças e os jovens em situação de abandono estão fazendo “fazendo curso preparatório pra fuzil”.

Percebemos, através da enunciação do autor, uma crítica ao crime organizado no país, que recruta crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, percebemos uma demonstração de que a música rap, oriunda das favelas, não se coaduna com a postura criminosa, pelo contrário, faz denúncias sobre essa postura.

Entretanto, a escolha lexical evidencia o uso de expressões como “que se foda”, evidenciando um estilo menos monitorado e carregado de preconceito, o que perpetua, muitas vezes, a visão do rap ligado ao estigma social, perpetuado por pessoas de classes sociais elevadas. Consoante ao entendimento de Rojo e Barbosa (2015), a escola ainda privilegia a cultura dita “cultura”, esquecendo-se dos multiletramentos, gêneros e práticas que circulam na sociedade e no mundo digital. Dessa forma, o estigma social da música rap e outras culturas de periferia está estreitamente ligado ao não reconhecimento dessas manifestações culturais como novos multiletramentos/gêneros que podem ser utilizados na escola.

4.2 CANÇÃO OLHO DE TIGRE-DJONGA

Um tema recorrente que circulou na mídia de massa durante os anos de 2018 a 2020, foi o racismo. Presenciamos casos de pessoas negras que foram humilhadas, maltratadas e mortas pela cor da pele. A música rap, como manifestação cultural da rua e porta voz dos menos favorecidos socioeconomicamente, não poderia ficar calada.

A música Olho de Tigre do rapper mineiro Djonga, é iniciada com o seguinte verso:

*“Um boy branco me pediu um high five
Confundi com um Heil Hitler”*

Como a música rap manifesta-se através de um olhar crítico da realidade, ao dizer que confundiu um toque de mão (high five) com uma saudação nazista (heil Hitler), Djonga faz uma denúncia aos movimentos neo-nazistas que ocorreram ao redor do mundo, um deles em Seattle - EUA. Além disso, percebemos o uso da língua inglesa “*high five*” nessa canção. A canção Olho de Tigre é do ano de 2017, uma época atual em que a língua inglesa está mais difundida entre a população brasileira. Entretanto, em canções de rap da “velha escola”, também encontramos o uso da língua inglesa. Acreditamos que esse fenômeno acontece porque o rap é um gênero musical oriundo dos Estados Unidos, e, mesmo que as canções de rap nacional apresentem suas particularidades, alguns recursos linguísticos da língua inglesa se fazem presentes.

Djonga também discorre sobre uma realidade sociocultural brasileira.

Quem tem minha cor é ladrão

Quem tem a cor de Eric Clapton é cleptomaniaco”

Nesse verso, o rapper faz uma crítica social ao estereótipo racista que foi construído sobre o homem negro na sociedade brasileira, e, muitas vezes, associado ao crime e ao negro, como um ladrão, o que é corroborado pelo índice da população negra que ocupa os cárceres no Brasil. Como o rap, na sua forma estilística, não apresenta restrições linguísticas ou censura, o rapper Djonga afirma que quem tem a cor dele (negro) é considerado ladrão/ criminoso, e, quem tem a cor do famoso guitarrista Eric Clapton (branco) é considerado cleptomaniaco, um transtorno que resulta em um impulso irresistível de roubar, reforçando mais uma vez a sua denúncia contra os estereótipos e o racismo.

Na primeira parte da canção o rapper faz a seguinte afirmação:

“To crítico igual cartoon do Henfil

Com esse Danilo Gentili eu não vou ser gentil

Te informando Jornal Nacional

Talvez por isso me chamam de sensacional”

O rapper compara a criticidade de seu texto com as obras do cartunista Henfil, que apresenta variadas reflexões sobre as populações menos favorecidas. Em seguida, o autor diz que com o repórter Danilo Gentili não vai ser gentil, criticando a postura profissional desse repórter/comediante. Através de uma escolha vocabular dos vocábulos “Gentili” e “gentil”, semelhantes nos níveis fonético e fonológico, Djonga constrói novamente um efeito de sentido. Posteriormente, Djonga se compara ao Jornal Nacional, um meio de comunicação de massa de grande projeção no cenário brasileiro. Ao fazer esse movimento através da linguagem, o rapper se legitima através do seu texto como um informante, pois, em sua obra, apresenta a sua visão da realidade, o seu “conhecimento” como participante da realidade e da história. Essa descrição da realidade “nua e crua” é o que afasta o gênero Rap de uma maior projeção na indústria cultural brasileira e até atrai problemas judiciais para os autores das letras.

Outro tema incorporado ao rap é a violência, que só é incorporada no discurso da música rap, porque esse gênero musical é a expressão, o relato da vida dos jovens e, nessa realidade, a violência se tornou corriqueira. Percebemos a incorporação da violência no refrão da música Olho de Tigre.

“Sensação, sensacional

Firma, firma, firma

Fogo nos racista”

Não podemos nos esquecer de que a violência é um aspecto em comum entre jovens que enfrentam na sua realidade a exclusão na política e educação. Portanto, o rap não alimenta a violência, mas a denuncia. Assim, Djonga incorpora em seu discurso uma guerra aos racistas de forma explícita, sem romantização.

Nos shows do rapper, multidões cantam essas frases. Percebemos, então, que o rapper constrói uma subjetividade, e manifesta através de sua voz, uma voz social. Essa luta social pode ser entendida consoante ao entendimento de Voloshinov (2002) de que não podemos atribuir uma enunciação verbalizada exclusivamente a quem enunciou, devemos perceber a interação entre os falantes e a situação social em que essa enunciação surgiu. Dessa forma, entendemos que em um país em que não houvesse racismo, injúria racial, um contexto de escravidão e marginalização do povo negro, essa enunciação não faria sentido e não seria relevante. Essa enunciação surge da interação do indivíduo Gustavo (Djonga), um jovem negro da periferia de Belo Horizonte, com uma sociedade que discrimina e violenta pessoas pretas. Por isso o rapper manifesta suas enunciações através de uma voz coletiva.

Dessa forma, ao analisar as canções de rap na escola, o professor trabalha com diferentes culturas e diferentes vozes sociais, o que significa, consoante ao entendimento de CAVALCANTE (2009), trabalhar com os multiletramentos e valorizar as múltiplas experiências do sujeito para significar seus mundos e cultura.

3.3 CANÇÃO BOA ESPERANÇA-EMICIDA

O rapper inicia a canção protestando contra a indiferença com as causas sociais/culturais negras no Brasil.

*Por mais que você corra, irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar*

Esse protesto é reforçado por meio da através da escolha vocabular (enunciação) “se lixar”, que é uma expressão comumente encontrada na fala do cotidiano e que traz a significação de “não se importar/não dar crédito”.

Em seguida, Emicida faz um questionamento:

*Esse é o xis da questão
Já viu eles chorar pela cor do orixá?*

Novamente, o rap reitera a deslegitimação das causas sociais da população negra, essa enunciação é manifestada através de várias escolhas vocabulares que visam o efeito de sentido. O ouvinte/leitor, ao interagir com a enunciação “Esse é o

xis da questão”, constrói sentido a partir de suas interações anteriores com a língua, descrevendo a expressão “*x da questão*” como um problema/incógnita. Logo em seguida o autor enuncia: “*Já viu eles chorar pela cor do orixá?*”, ou seja, nessa parte da canção, Emicida faz referência às culturas religiosas de matriz africana que cultuam os Orixás (Umbanda, Candomblé, Batuque, Ifá), que fazem parte da nossa cultura brasileira e do nosso processo histórico. Por cultuarem divindades do panteão iorubano e nagô (orixás), os adeptos das religiões de matrizes africanas, muitas vezes, sofrem perseguições religiosas, e é esse o argumento que o autor do texto (enunciador) utiliza para apontar o descaso “se lixar” de parte da população com as causas sociais dos povos negros.

E os camburão o que são?

Negreiros a retraficar

Favela ainda é senzala, Jão!

Bomba relógio prestes a estourar

O rapper continua suas enunciações e, novamente, utiliza de uma estratégia linguística-discursiva para alcançar o efeito de sentido, ao questionar “E os camburão o que são? Negreiros a retraficar”, o autor do texto faz uso de uma figura de linguagem, a metáfora, ao comparar o veículo utilizado pela polícia (camburão), com os “negreiros a retraficar” (navios negreiros que traficava pessoas escravizadas ao Brasil). Nesses versos, identificamos outra crítica ao sistema carcerário brasileiro, que também encontramos na canção Olho de Tigre do rapper Djonga. Emicida afirma que a polícia brasileira manifesta suas atitudes assim como um navio negreiro.

Para finalizar o refrão, o enunciador compara a Favela com a senzala, ou seja, o rapper diz que as populações que ocupam as favelas, são em maioria negros e descendentes de pessoas negras que foram escravizadas. São pessoas que ainda passam por processos de violência e essa violência se manifesta pela falta de oportunidades no mercado de trabalho, pela ausência de políticas que garantam o acesso a uma boa educação e pelo desrespeito de suas culturas pelos membros de culturas socialmente privilegiadas. “*Bomba relógio prestes a estourar*”, novamente, presenciamos a denúncia sobre a “violência”, inerente a música rap.

Outro aspecto presente nas músicas de rap diz respeito às múltiplas vozes que se fazem presentes da polifonia e marcam os discursos das canções de rap. Quando um rapper ou mais, intercalam entre as enunciações durante a canção, esse fenômeno também pode ser exemplificado em grande escala, através da análise de vídeos de shows de rap ao vivo. Nesses vídeos, podemos identificar uma alternância de falantes bem definida, pois, o público presente (fãs), interagem, principalmente nos refrões,

respondendo as enunciações do rapper/MC. Essa presença de outras vozes nos discursos que interagem com as canções de rap é chamada de polifonia e sempre é marcada pelos limites (alternância de falantes). Não necessariamente essas vozes são enunciadas por outros falantes (como a interação da plateia em um show de rap ao vivo, por exemplo), em algumas canções de rap presenciamos o próprio enunciador narrando sua interação com outras vozes.

Da nossa sociedade emergem diversos tipos de manifestações culturais e artísticas. As temáticas que circundam essas manifestações também são múltiplas. Essas manifestações se fazem presentes no ambiente digital (internet) e, possuindo acesso a esses conteúdos, podemos entender como acontecem as manifestações linguísticas e discursivas. Os multiletramentos nos auxiliam nesse processo de estudo, pois fundamentam a possibilidade de trabalho com culturas que emergem de diferentes contextos sociais e locais e também com a pluralidade semiótica da atualidade. Os multiletramentos proporcionam a possibilidade de trabalharmos com as canções de rap e as estratégias linguístico-discursivas que são manifestadas nessas canções.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do entendimento de que a escola constitui-se como um espaço sociocultural privilegiado que abriga diferentes culturas integrantes de nossa sociedade. Portanto, o espaço escolar constitui-se como um *locus* privilegiado para a promoção da emancipação e da consciência crítica dos alunos. Optamos por analisar canções de rap presentes nas mídias digitais e no cotidiano do jovem; entretanto, essa manifestação multissemiótica e multicultural da nossa sociedade, ainda não faz parte das práticas cotidianas das escolas brasileiras.

Partimos do seguinte problema de pesquisa: “Como as estratégias linguístico-discursivas presentes nas canções de rap podem contribuir para um ensino baseado nos multiletramentos?” Analisamos três canções de autores brasileiros, disponíveis no Youtube, que abordam a realidade social do nosso país, o que nos permitiu explicitar estratégias linguístico-discursivas e alguns processos de materialização do discurso nas canções de rap.

As canções de rap constituem-se como práticas culturais de resistência e, também, de existência pois apresentam uma voz de denúncia sobre situações adversas que as populações mais vulneráveis enfrentam: a violência, o racismo, a perda da estrutura familiar e a rejeição nos processos de adoção. Portanto, são produtos midiáticos que nos permitem uma compreensão que vai além das estratégias linguísticas-discursivas e nos

colocam temas sociais e denúncias de questões que perpassam o cotidiano de muitos jovens da periferia. Além disso, através dessas canções também temos a possibilidade de estudar a estética única do movimento hip hop, os elementos que compõem a batida, o tom de voz, as imagens em movimento e a interação do público com essas canções.

Em uma perspectiva dos multiletramentos, o rap possibilita incorporar nas aulas de língua portuguesa as diferentes práticas de linguagens e a diversidade cultural que emergem da nossa sociedade. Por meio do rap, os discentes têm a possibilidade de aprender sobre diferentes mundos, sobre visões de mundo de refletir sobre problemas sociais que perpassam a realidade brasileira, além de compreender que existem culturas e não “a cultura”. Em uma perspectiva individual, o aluno tem a possibilidade de (re) significar sua própria realidade e de desenvolver a leitura crítica de textos que circulam no meio digital, além de desenvolver uma maior autonomia quanto a seleção de conteúdos no meio digital.

Finalmente, o trabalho com o rap reverbera a pluralidade cultural existente no país.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal** - Gêneros do Discurso. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Editado por Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M.. **The Dialogic Imagination**. Tradução de Caryl Emerson e Michael Holquist. University of Texas Press Austin and London, Editado por Michael Holquist, 1983.

BAKHTIN, M. M. **Palavra Própria e Palavra Outra a sintaxe da enunciação**. Org: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. **Letramentos para um mundo melhor**. Alínea: Campinas, 2009.

DUARTE, Geni R. A arte na (da) Periferia: Sobre... vivências. In: ANDRADE, Elaine Nunes (Org.). **Rap e Educação, Rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. Rap: Transpondo as fronteiras da periferia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. **Rap e educação rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999. (p. 39-54).

VENTURA, Bruno. **História da Cultura Hip Hop**. Overmundo, 2006. Disponível em: . Acesso em: 20 de out. de 2020.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-113, 2015.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

VOLOSHINOV, V. N. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

CAPÍTULO 20

O ESPAÇO VAZIO E O TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de submissão: 05/05/2021

Data de aceite: 24/05/2021

Fernando Freitas dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3805872567831063>

RESUMO: O presente artigo apresenta uma prática teatral realizada no primeiro semestre de 2015 com estudantes de faixas etárias que variam dos sete aos doze anos em uma escola de Florianópolis, Santa Catarina. Destaca-se que este estudo integra minha pesquisa de mestrado que visa traçar aproximações entre alguns dispositivos pedagógicos de Peter Brook e o trabalho com a linguagem teatral em contextos educacionais. No entanto, para este artigo, focarei apenas na análise e descrição de uma prática intitulada “Fotografias do Vazio”. A referida atividade foi realizada já no final do processo de pesquisa de campo que ocorreu ao longo de cinco meses e baseia-se principalmente na noção de “espaço vazio” do encenador inglês. Dado que tal noção visa instaurar um campo desafiador para o jogo e provocador do músculo da imaginação, a prática teatral que aqui será descrita demonstra que é possível fazer com que um lugar usual seja observado de maneira extraordinária, pois, ao carregar consigo um substrato lúdico é capaz de despertar a

sensibilidade do olhar e aguçar a percepção do aluno. Para tanto, além do material bibliográfico de Peter Brook (2011, 2000), autores como Carmela Soares (2010), Flavio Desgranges (2011), Marcia Pompeo Nogueira (2015), Beatriz Angela Viera Cabral (2006), Vigotski (2009), dentre outros, contribuem para o processo de análise teórico-crítica da atividade teatral em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Prática teatral. Contexto educacional. Peter Brook.

EMPTY SPACE AND THEATER IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: This article presents a theatrical practice held in the first half of 2015 with students from the age groups ranging from seven to twelve years in a school in Florianópolis, Santa Catarina. It is noteworthy that this study is part of my master's research that aims to trace approximations between some pedagogical devices of Peter Brook and the work with theatrical language in educational contexts. This article, I will focus only on the analysis and description of a practice called “Photographs of the Void”. This activity was carried out at the end of the field research process that took place over five months and is mainly based on the notion of “empty space” by the English director. This notion aims to establish a challenging field for the game and provoking the imagination, the theatrical practice that will be described here

demonstrates that it is possible to make a usual place be observed in an extraordinary way, because, when carrying a playful substrate, it is able to awaken the sensitivity of the look and sharpen the student's perception. Therefore, in addition to the bibliographic material by Peter Brook (2011, 2000), authors such as Carmela Soares (2010), Flavio Desgranges (2011), Marcia Pompeo Nogueira (2015), Beatriz Angela Viera Cabral (2006), Vigotski (2009), among others, contribute to the process of theoretical-critical analysis of the theatrical activity in question.

KEYWORDS: Theatrical practice. Educational context. Peter Brook.

1 INTRODUÇÃO

A prática teatral que será descrita ao longo das próximas páginas ocorreu no ano de 2015 em uma escola localizada em uma região afastada da área metropolitana de Florianópolis, Santa Catarina. Atuei como professor de teatro durante cinco meses dentro dessa unidade escolar. As aulas aconteciam uma vez por semana com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos. Havia quatro turmas de alunos em faixas etárias que variavam dos sete aos doze anos de idade. Os estudantes aprovados com restrição participavam obrigatoriamente das aulas. Também havia aqueles que frequentavam as aulas por vontade própria, ou, então por escolha dos pais que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar os filhos.

É importante ressaltar que o trabalho com a linguagem teatral desenvolvido com os alunos no decorrer dos cinco meses integrou minha pesquisa de campo realizada no período de estudo do meu mestrado que visava traçar aproximações entre a prática de Peter Brook como diretor teatral e a mediação do professor de teatro em contextos educacionais. Evidentemente, é inviável a transposição literal do trabalho do diretor inglês para a escola. Meu foco de pesquisa não consistiu em reproduzir a prática de Brook. Interessava-me por aspectos pedagógicos presentes em processos conduzidos por Peter Brook, pois me moviam e ainda movem, como professor e pesquisador, a pensar o trabalho com a linguagem teatral no contexto escolar.

Importa-me destacar que uma das preocupações de Peter Brook em seu ofício de diretor destina-se ao aprimoramento de habilidades técnicas do ator. Isso fica evidente pelas constantes abordagens, por ele traçadas, sobre a necessidade de intenso treinamento físico a fim de que o ator desenvolva alta qualidade técnica em seus movimentos. Ele pontua que “um corpo destreinado é como um instrumento musical desafinado, em cuja caixa de ressonância há uma barulheira confusa e dissonante de ruídos inúteis (...)” (BROOK, 2011, p. 18). Por isso, considera que o corpo do ator como instrumento de trabalho do fazer teatral necessita de constantes treinamentos físicos para atingir uma apurada destreza e capacidade técnica.

Nota-se, então, um nítido contraste entre o objetivo do trabalho que Peter Brook desenvolve em relação à finalidade do teatro em contextos educacionais, dado que nestes o trabalho não se destina a ter como foco o treinamento e a formação de atores. Contudo, em minha pesquisa de mestrado (defendida em 2016), estabeleci aproximações entre esses dois universos que, embora tenham objetivos distintos, dialogam com uma mesma linguagem: o teatro.

Alguns dispositivos pedagógicos de trabalho de Peter Brook foram analisados e me inspiraram a olhar para o teatro na escola. No entanto, para este artigo, focarei somente em uma das atividades realizadas com os estudantes tendo como aporte teórico a concepção de “espaço vazio” de Peter Brook.

2 FOTOGRAFIAS DO VAZIO

Nos encontros realizados com os estudantes sempre buscava delimitar a área do jogo com a intenção de ampliar a percepção dos estudantes e intensificar seus olhares. Meu objetivo era que eles compreendessem que não se tratava de uma área banal, mas sim de um espaço que potencializa a imaginação para ser explorado de maneira lúdica. Além disso, utilizando as palavras de Carmela Soares (2010, p. 161), ao enquadrar a área de jogo “o espaço deixa de ser percebido como um lugar comum, indiferente, e passa a ser observado segundo suas qualidades estéticas, transformando-se agora em signo produtor de uma possível teatralidade”.

Para que essa teatralidade fosse intensa e acentuada, preferi iniciar os trabalhos dentro de um pequeno campo de enquadramento, pois tinha receio, ao delimitar uma grande área de jogo, que os alunos ficassem assustados, tímidos e temerosos. Meu intuito era que, paulatinamente, os estudantes conquistassem o espaço de jogo para a ele dar a arquitetura que a imaginação sugerisse. Diante disso, não obrigava ninguém a jogar e isso acarretava para mim o desafio de suscitar o entusiasmo dos alunos para entrar no jogo. Como esclarece Peter Brook (2011, p. 4), é desafiador jogar em um “espaço vazio”, pois na qualidade de “puro e virgem” está pronto para receber um “fenômeno novo” e uma “experiência original”. Penso que, no tocante ao ensino de teatro na escola, o sentido de “fenômeno novo” e “experiência original” não diz respeito a preencher o espaço do jogo com algo inédito, raro e jamais visto.

A pressão em busca do novo e do original gera muita racionalização, impede a escuta dos impulsos interiores e, com isso, suprime a espontaneidade. Por esse motivo, objetivava que os alunos não se autflagelassem com a expectativa de ineditismo, afinal, baseado em Vigotski (2009), não é possível fazer algo puramente inédito. O sentido de “novo” e “original”, para o autor bielo-russo, só é possível a partir de uma atividade “combinatória”,

ou seja, elementos já conhecidos são combinados e reorganizados. Portanto, desejava que os alunos ocupassem o “espaço vazio” a partir da reelaboração de algo vivenciado e dos signos assimilados, para aí, então, representar algo novo. A “experiência original” e o “fenômeno novo” que julgo coerente para o ensino do teatro na escola implica num processo “combinatório” que não bloqueia a imaginação, não nega os impulsos interiores e faz da racionalização excessiva uma grande inimiga. O sentido de “novo” e “original”, nesse caso, refere-se ao surgimento da “centelha de vida” que motivada pela espontaneidade é capaz de “desinventar” as coisas com “despropósitos”, gerando, assim, uma grande “explosão”.

Voltando à questão desafiadora que é jogar em um “espaço vazio”, supus que a delimitação de um pequeno campo de jogo não intimidaria tanto os alunos. Além disso, via a sala de aula como o único lugar favorável para ocorrer as aulas, pois dentro dela era mais difícil haver interferências externas. e, assim, eu conseguiria manter o controle para mediar as atividades de modo mais eficaz. É exatamente isso. Eu não me enganei quando escrevi “manter o controle”, pois mesmo que de forma inconsciente, era isso o que eu queria. Às vezes até tinha vontade de sair da sala de aula para fazer do pátio da escola um espaço de jogo. Contudo, o receio das coisas fugirem do meu alcance, o medo do imprevisível e a visão empobrecida e ingênua de que o “espaço vazio” somente poderia ser uma área de jogo sem qualquer coisa dentro dela (como por exemplo árvores, cadeiras sucateadas, dentre outros objetos) me faziam permanecer na sala de aula para desenvolver as atividades.

O mais curioso é que ao refletir sobre a minha prática e ao notar o meu medo pelo imprevisível, percebo que o que eu mais desejava ensinar para os alunos era o que eu mais precisava aprender. Como bem assinala Carmela Soares (2010, p.110), era importante que eu agisse como um “professor-jogador” e, para tal, era imprescindível perceber que na relação pedagógica “(...) o que vale é o presente, as circunstâncias que se manifestam e a possibilidade de transformar os estímulos que surgem no decorrer da aula em situação de jogo”. Entretanto, do alto do meu púlpito, não me colocava como “professor-jogador”, pois tinha dificuldade de me abrir para o acaso e também tinha medo de não saber lidar com os acontecimentos inesperados. Mal sabia que, provavelmente estava perdendo inúmeras situações de jogo. Por isso, identifico que eu era um dos que mais precisava desenvolver a capacidade de jogo. Percebo também que podia ter me arriscado mais e ter saído da minha “concha mecânica”.

Faço esses apontamentos porque certo dia, na penúltima semana da pesquisa de campo, resolvi me arriscar. Decidi experienciar junto com os alunos outra configuração de “vazio”. Elaborei uma aula inspirada numa atividade teatral que foi coordenada pela professora Dra. Marcia Pompeo Nogueira a partir da proposta estética e educacional do grupo de teatro Ventoforte. Vou, agora, explicar brevemente os encaminhamentos

dessa atividade que está descrita, e foi onde eu tive acesso, em um dos capítulos do livro *Ventoforte no teatro em comunidades* (2015) cuja autoria é de Marcia Pompeo Nogueira.

A atividade ocorreu na escola pública do Canto da Lagoa, bairro de Florianópolis/SC, com um grupo aproximadamente de quinze estudantes com idades entre 8 e 12 anos. Para discutir as transformações que vinham ocorrendo na comunidade, a prática realizada consistiu em explorar os “caminhos de ontem e os caminhos de hoje do Canto da Lagoa”. Máquinas fotográficas de papelão foram construídas para “fotografar” uma estrada que, localizada em frente à escola, cruzava um morro íngreme. A estrada foi escolhida pelos alunos como o lugar que melhor representava o “caminho de hoje” da comunidade. Ela apresentava as seguintes características:

De longe se identificava esta estrada como uma ferida marrom nos morros verdes da Lagoa. Os terrenos em torno desta estrada estavam sendo loteados. A polêmica em torno desta estrada estava mobilizando setores desta comunidade: interesses especuladores estavam sendo denunciados por ecologistas da comunidade. A estrada, que era absolutamente irregular, foi aberta por máquinas que, derrubando árvores centenárias, invadiam uma área de preservação. (NOGUEIRA, GOMES, 2015, p. 42-3).

Segundo o relato de Marcia Pompeo Nogueira e Andrea Gomes (2015, p. 43), “depois de construir as ‘máquinas fotográficas’ de papelão, todas muito enfeitadas, saímos com o grupo todo da escola para fotografar a estrada irregular. Tudo era fotografado”. Para as pesquisadoras, o trabalho a partir das “fotografias” das máquinas feitas artesanalmente pelas crianças permitiria uma observação intensificada de alguns detalhes que passam despercebidos no cotidiano e, ainda, possibilitaria um olhar para o presente e o passado da comunidade.

Após o percurso pela estrada do Canto da Lagoa o grupo voltou para escola e lá as fotos foram reveladas, ou seja, foram materializadas em desenhos. A sequência dessa atividade consistiu em entrevistas com um ambientalista para discutir acerca da estrada irregular que havia sido fotografada e dias depois em um novo passeio pelo Canto da Lagoa, mas dessa vez para identificar e “fotografar” aspectos do passado da comunidade, caracterizado pelo grupo como “caminhos de ontem”. As fotos foram “reveladas” e, diferentemente da primeira vez, algumas delas foram ampliadas em um papel e coloridas com tinta. A atividade resultou na elaboração de improvisações teatrais que, a partir das fotos, focalizaram “o Canto de ontem e o Canto de hoje” (NOGUEIRA, GOMES, 2015).

Pois então, essa foi a atividade que quando li me inspirou a pensar o “espaço vazio” sob uma outra dimensão e me encorajou para, junto com os alunos, prová-la. Para tanto, elaborei uma aula que intitulei de “fotografias do vazio”. Nela os estudantes teriam que construir suas máquinas fotográficas e posteriormente seriam divididos em trios. Cada trio escolheria algum lugar da escola para nele trazer uma nova dimensão espacial. Faríamos,

portanto, um passeio pelos diversos locais da escola, e os trios, como guias, teriam que conduzir o grupo que, com suas máquinas fotográficas, registraria o que lhe despertasse a atenção e parecesse conveniente. A regra era que ao menos uma foto fosse tirada para que no final do passeio pudéssemos revelá-la por meio de uma folha A4, lápis de colorir e giz de cera. Esses materiais seriam aliados a um elemento primordial: a imaginação em exercício.

Quando cheguei na sala de aula expliquei aos alunos como seria a atividade daquele dia. Disse a eles que faríamos um passeio por vários lugares, mas antes era preciso fazer máquinas fotográficas. Prontamente e com bastante empolgação, em todas as turmas, eles começaram a fazê-las.

Fig. 1 – Criação das câmeras fotográficas



Fonte: arquivo pessoal do autor

Quando as máquinas ficaram prontas dei um tempo para que os guias escolhessem um local da escola e decidissem a configuração e a forma que ele ganharia. Deixei claro, desde o início, que em cada passeio eu e todo o restante do grupo seríamos visitantes. Portanto, era de responsabilidade dos guias a organização das pessoas e a explicação das regras de funcionamento do lugar em visitação. Antes de sair da sala de aula já deixei estabelecida a ordem dos guias e, assim, a cada término da explora o de um local, os novos guias teriam que assumir o comando da expedi o.

Desde a saída da sala já fiquei bastante impressionado com o envolvimento e a anima o dos alunos de todas as turmas com a atividade. Os visitantes, atentos e curiosos para saber o lugar que conheceriam, ficavam   espreita com suas máquinas para que nenhuma imagem fosse perdida. Já os guias, conscientes de suas responsabilidades, explicavam cuidadosamente as indica oes do lugar que seria por todos conhecido.

Em uma das turmas, por exemplo, o engajamento dos estudantes foi algo surpreendente. A turma era sempre muito barulhenta e agitada, mas desde o momento em que a expedição foi iniciada, a concentração e o comprometimento dos alunos pela atividade foi admirável. Os primeiros guias, dentre eles o garoto que relatei no início desse capítulo ter dificuldade de lidar, nos levaram para a quadra de areia. Antes de nela entrar, eles explicaram que se tratava de um zoológico e que era preciso falar baixo para não assustar os animais. O grupo de visitantes, em fila, ouvia atentamente as explicações dos guias. O que mais me impressionava era vê-los ressignificando os objetos que lá estavam em animais do zoológico: postes se transformaram em girafas, o chinelo de um dos guias se converteu em um filhote de tucano e a rede de vôlei na jaula dos leões.

Na sequência, os novos guias decidiram nos levar para o campo de futebol da escola que na verdade se tratava de um terreno cheio de armadilhas. Ali pudemos vivenciar uma grande aventura: atravessamos ponte móvel sobre um abismo, escalamos montanhas, mergulhamos nas profundezas do mar e percorremos um pântano cheio de crocodilos.

Fig. 2 - Travessia da "ponte móvel".



Fonte: arquivo pessoal do autor

Eu, no papel de visitante, jogava junto com os alunos e buscava seguir minuciosamente as recomendações dos guias. Pude perceber em certos momentos que os estudantes me olhavam incrédulos, pois pensavam que eu me recusaria a acompanhá-los em determinados obstáculos. Quando passei embaixo de “arames farpados”, e para isso rastejei pelo chão, eles se divertiram muito e falaram uns para os outros: “Olha o professor! Ele também está fazendo”.

Notei que minha presença no jogo estimulava ainda mais os estudantes. Nesse aspecto, conforme afirma Flávio Desgranges (2011, p. 98), quando o professor, vez ou

outra, participa do jogo “uma relação diferente se estabelece, pois desmistifica a figura do coordenador no grupo, aproximando-o dos demais integrantes, que se sentem mais à vontade para jogar” (DESGRANGES, 2011, p.98).

Compreendo o espanto dos alunos ao me verem participando do jogo, pois até o presente momento eu somente os observava. Assim como Peter Brook (2000) aponta a importância do diretor deixar sua tribuna para arriscar-se nos exercícios junto com os atores, percebi naquele instante o valor de uma postura, por parte do professor, que parece ser irrelevante, mas que na verdade é de extrema significância. É significativa para que a relação professor-aluno seja intensificada. É significativa para estimular a turma a jogar. É significativa porque implica em um ato ético, afinal, se desejo que os alunos se lancem no campo do jogo, por que eu, professor, me distancio e me nego a ele?

É importante salientar que a entrada do professor no jogo não é para mostrar ao aluno o que e como fazer, ao contrário disso, como mencionado acima, é para fortalecer a relação com todos da turma, estimulá-los a participar da atividade e desmistificar a imagem do professor que sempre ensina do alto de seu púlpito.

Em uma das turmas a partir do enquadramento dos arredores da escola como área de jogo, conhecemos um museu repleto de coisas exóticas. Graças à ação de “desinventar” um poste de luz, vimos um dinossauro empalhado. Além dele, como nos mostra a imagem abaixo, havia também um ovo de baleia voadora.

Fig. 3 - O “ovo de baleia voadora” sendo apresentado pelo guia.



Fonte: arquivo pessoal do autor

Ainda durante o passeio com essa turma, o olhar extraordinário para uma árvore nos ajudou a conhecer a estrutura de um foguete. Foram vários os detalhes apresentados pelos guias. Já nós, os visitantes, fazíamos inúmeras perguntas sobre a base espacial, o método de construção do foguete e o planeta que ele estava destinado a aterrissar.

Fig. 4- Momento da apresentação do “foguete”



Fonte: arquivo pessoal do autor

No decorrer do passeio, lá estava eu com a câmera de papel que havia construído em uma das mãos para que com a outra pudesse fazer uso do celular para fotografar toda a movimentação dos alunos. Porém, em um determinado momento, um deles me alertou que somente a câmera que havia feito com eles na sala de aula era capaz de fotografar o que estávamos imaginando. Perplexo e encantado com o posicionamento do aluno ao questionar minha postura, guardei imediatamente o celular.

Naquele instante ele me fez notar que ao fazer uso da câmera do celular eu até conseguiria anexar nessa pesquisa imagens como a dos garotos em cima da árvore, do estudante com um pedaço de concreto na mão e da menina caminhando pela linha do campo de futebol. No entanto, a câmera do celular jamais conseguiu captar a imagem dos astronautas dentro do foguete, do guia com o ovo da baleia voadora nas mãos e da travessia da garota pela ponte móvel. Aprendi, portanto, que embora o celular tenha inúmeras funções de captura de imagem, ele ainda não é capaz de registrar “despropósitos”.

Além desse aprendizado, passei também a compreender que a noção de “espaço vazio” não diz respeito somente a uma área de jogo sem absolutamente nada em seu interior. Aprendi que é possível olhar para o campo de futebol, para quadra de areia e para os arredores da escola como um “espaço vazio”. Nele, diferentes cores, volumes e dimensões podem vir à tona. Contudo, isso só acontece quando o “músculo da imaginação” é colocado em exercício.

Ainda interessa-me sinalar outro aprendizado que, movido pela atividade “fotografias do vazio”, pude ter com os estudantes. Durante o nosso passeio conhecemos lugares como: lago congelado para patinar, prisão de extraterrestres, loja de brinquedos e circo com criaturas estranhas. Quando estávamos no circo, conforme nos mostra abaixo algumas imagens reveladas pelos alunos, nos foram apresentados macacos falantes, aranhas venenosas e até mesmo um monstro de dois braços e duas pernas.

Fig. 4- Fotos reveladas pelos alunos.



Fonte: arquivo pessoal do autor

Fiquei maravilhado pela força da imaginação dos alunos e também pelo engajamento deles no jogo. Até que, repentinamente, um dos guias, bastante animado, grita: “É hora do lanche!”. Seu aviso foi prontamente escutado por todos que saíram correndo, exceto eu, que fiquei ali por alguns segundos, decepcionado ao perceber que os estudantes estavam mais preocupados com a hora do intervalo do que com a atividade em si. Entretanto, após minha inércia de breves segundos, olhei para o relógio e vi que ainda faltavam cerca de 25 minutos para a hora do lanche. Naquele momento fiquei bastante irritado e fui ao encontro deles para ordenar que fossem imediatamente para a sala de aula. Enquanto caminhava já pensava no sermão para adverti-los.

Contudo, no caminho para a sala de aula, vi que os alunos, ao invés de terem ido para o local onde é servido o lanche, encontravam-se no pátio da escola. Organizados pelos guias do circo, estavam todos segurando folhas de árvores. O guia ao me ver, pediu para que eu fosse ao final da fila e, com duas folhas de árvore em mãos, perguntou: “Você prefere sanduíche de presunto ou de frango?”.

Não consigo expressar com palavras o que senti naquele momento. Encostado na parede, ao final da fila, uma forte lembrança me veio à revelia. Visualizei a imagem de uma professora que tive nos anos iniciais da escola. Tinha medo dela que era sempre muito áspera e ríspida. Certa vez, com dificuldade de resolver uma operação matemática que jamais me esqueço ($10+6=?$), ela me disse aos gritos: “Você vai permanecer aqui dentro da sala de aula até o final do ano se não conseguir resolver essa continha que até mesmo meu neto é capaz de solucionar”. Via meus amigos, após terem encontrado o resultado da conta, saírem da sala para brincar. Já eu, anestesiado pelo pavor de ficar o resto da minha vida com aquela “bruxa” dentro da sala de aula, era incapaz de pensar e de resolver qualquer tipo de problema.

A professora fazia com que não tivesse a menor vontade de ir para a escola. Por várias vezes, ao perceber que a hora de ir para o colégio se aproximava, começava a chorar. Minha mãe sempre me perguntava o motivo, mas eu não conseguia responde-la, apenas chorava. Para tentar não ir à escola, me delongava no banho, demorava para me arrumar e caminhava bem devagar. Era pavoroso saber que passaria toda a tarde com aquela mulher.

Portanto, quando todas essas imagens explodiram em minha mente, olhei para os alunos que, entusiasmados, comiam seus sanduíches, e disse a mim mesmo que não poderia ter as mesmas atitudes que essa minha professora. Passado, presente e futuro coexistiram naquele momento. A figura daquela mulher insensível me fez perceber que talvez estivesse reproduzindo o seu comportamento e, naquele instante, lançou meu olhar para o futuro projetando a imagem de um professor que eu não desejava ser. Pude, então,

sentir a presença do peixe dourado e perceber as marcas que ele é capaz de deixar. Compreendi o sentido da palavra “experiência” que, como bem destaca Bondía (2002), é algo que nos toca e nos afeta.

No final da aula cada aluno escolheu uma imagem para artesanalmente ser revelada. No encontro seguinte fizemos uma exposição das fotos e em nossa avaliação, baseados nas improvisações da referida atividade, discutimos sobre dois elementos da linguagem teatral: o espaço cênico e o personagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os encaminhamentos da atividade “fotografias do vazio” verifico aproximações com o Drama. Esse método de ensino, conforme explica a professora Dra. Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006, p.11) “é uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas”. Ainda que a aula não tenha sido elaborada como um processo de Drama é possível nela identificar características semelhantes a esse método de ensino, tais como a de assumir papéis (ora como guia, outrora como visitante) e a de mergulhar em um universo ficcional.

A partir da aula “fotografias do vazio” pude perceber nos alunos um jogar espontâneo e uma escuta apurada. Constatei, também, que a minha escuta precisava ser desenvolvida, afinal, conforme relatei acima, somente eu não fui capaz de escutar, durante o jogo com uma das turmas, o aviso do guia sobre o momento do lanche. Esse foi mais um aprendizado que eles me possibilitaram durante o tempo que passamos juntos.

Importa-me ainda destacar que a noção de “espaço vazio” na prática teatral realizada atuou como um forte impulsor do “músculo da imaginação” de modo a contribuir para que no enquadramento de espaços de jogo fosse projetados diferentes imagens advindas do imaginário. Foi por meio da noção de “espaço vazio” que foi possível visitar museus, zoológicos e estação espacial. Isso implica em dizer que a ideia de “espaço vazio” possibilita que um lugar usual seja observado de maneira extraordinária, pois, ao carregar consigo um substrato lúdico, desperta a sensibilidade do olhar e aguça a percepção. Por isso, conforme destaca Carmela Soares (2010), é preciso encorajar os alunos a explorarem esse espaço como campo de experimentação a fim de “(...) tomar posse dele, torná-lo expressivo, descobrindo-se a si próprios como centro deste espaço singular através do qual a vida ganha significação” (SOARES, 2010, p. 131).

Desse modo, a noção de “espaço vazio” viabiliza um campo de jogo que se baseia no que Peter Brook (2011) chama de momento presente. Isso significa que, instaurado no

instante único do aqui-agora, o sujeito precisa estar aberto e com a escuta aguçada para as circunstâncias que cada momento exige.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência ou sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução de Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BROOK, Peter. **Fios do tempo**. Tradução de Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

CABRAL, Beatriz Ângela Viera. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

GOMES, Andrea Rihl Gomes; NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Teatro e Educação Ambiental. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Ventoforte no teatro em comunidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. São Paulo: Hucitec, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 21

SETE ANOS DE INVESTIGAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS PERCURSOS DO PRIMEIRO MESTRADO EM GESTÃO ESTRATÉGICA DAS RELAÇÕES PÚBLICAS EM PORTUGAL

Data de submissão: 19/07/2021

Data de aceite: 02/08/2021

Mafalda Eiró-Gomes¹

Escola Superior de Comunicação Social
Instituto Politécnico de Lisboa (ESCS-IPL)

Ana Raposo²

Escola Superior de Comunicação Social
Instituto Politécnico de Lisboa (ESCS-IPL)

César Neto³

Escola Superior de Comunicação Social
Instituto Politécnico de Lisboa (ESCS-IPL)

¹ Mafalda Eiró-Gomes – agomes@escs.ipl.pt. Doutorada e Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa. Professora Coordenadora de Pragmática e Relações Públicas da ESCS- IPL, onde leciona desde 1991. Consultora para a comunicação, pro bono, de diversas organizações da sociedade civil.

Disclaimer: A autora fez parte do grupo que apresentou a primeira formulação do mestrado aqui em apreciação.

² Ana Raposo – araposo@escs.ipl.pt

Doutorada em Ciências da Comunicação pelo ISCTE-IUL, Licenciada e Mestre em Relações Públicas pela ESCS-IPL. Desempenhou funções enquanto consultora de comunicação em organizações do sector público e privado em Portugal. Formadora e consultora na área da comunicação estratégica e Relações Públicas. Professora Adjunta da ESCS-IPL.

³ César Neto – cesarrhpn@gmail.com

Coordenador de Marketing da FANUC Ibéria. Especialista em comunicação no terceiro sector e em comunicação em contexto desportivo, é Doutorado em Ciências da Comunicação pelo ISCTE-IUL e Licenciado e Mestre em Relações Públicas pela ESCS-IPL.

RESUMO: Respondendo ao desafio lançado pela Comissão Organizadora do 10º Congresso da SOPCOM – Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, subordinado ao tema “Ciências da Comunicação: Vinte Anos de Investigação em Portugal”, realizou-se uma abordagem retrospectiva, a partir de uma análise de conteúdo de cariz quantitativo, focada nos trabalhos de investigação realizados no âmbito no primeiro mestrado em Gestão Estratégica das Relações Públicas em Portugal, para traçar os percursos até então trilhados em termos de tipos de trabalho apresentados, posicionamento da área de estudo, de ramos de atividade escolhidos e de caminhos metodológicos. A partir desta análise procurou-se, numa lógica prospetiva, contribuir ainda para uma melhoria da qualidade dos trabalhos de investigação a desenvolver.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Públicas. Investigação. Gestão estratégica das Relações Públicas. Mestrado. Acordos de Bolonha.

SEVEN YEARS OF RESEARCH IN PUBLIC RELATIONS - PATHS OF THE FIRST MASTER DEGREE IN PUBLIC RELATIONS STRATEGIC MANAGEMENT IN PORTUGAL

ABSTRACT: Responding to the challenge launched by the organising committee of the 10th Congress of SOPCOM – Portuguese Association of Communication Sciences, subject to the theme “Communication

Sciences: Twenty years of research in Portugal”, was held an retrospective approach, based on a quantitative content analysis, focused on research carried out under the first master’s degree in Public Relations Strategic Management in Portugal, to trace the paths hitherto pursued in terms of types of research presented, the field of study, areas of activity and the methodological pathways. From this analysis it was sought, in a prospective logic, to contribute to an improvement in the quality of the research to be developed.

KEYWORDS: Public Relations. Research. Strategic management of Public Relations. master programme. The Bolonha Accord.

1 INTRODUÇÃO

O século XXI emergiu como o século da consagração da era da informação. Entre uma Europa que não enfrentava ainda alguns dos seus maiores desafios, mas, onde, as ameaças de radicalismo já se faziam sentir, a velocidade e facilidade de uma suposta comunicação planetária pareciam ao alcance de todos. Se hoje valorizamos algumas das vozes que, com clarividência denunciaram desde o início alguns dos aspetos menos positivos da nova era, como Wolton (2009 e 2016) ou Bauman (2000 e 2007), provavelmente há dez anos pensávamos ainda que a desinformação (Volkof, 1999), a incompreensão, o excesso de dados (que não informação), não podiam coexistir com o avanço tecnológico que colocava o mundo, para usar a expressão de Serres (2012), nos polegares das nossas mãos. Na realidade a noção de informação tão generalizada e vulgarizada está muito longe de poder ser compreendida como sinónimo de comunicação, entendida aqui, como comunicação efetiva.

A necessidade de uma Europa mais forte, com maior literacia e com jovens com elevados graus de diferenciação em termos profissionais e, claramente ainda sob o espírito dos seus fundadores, vinte e nove países europeus assinaram, em junho de 1999, os que viriam a ser conhecidos como os Acordos de Bolonha. Os Acordos estenderam-se, entretanto, a mais onze países e temos hoje uma estrutura de ensino superior que permite a conclusão de um primeiro ciclo de estudos em 3 anos e de um segundo ciclo de estudos que varia entre os 18 e os 24 meses, com parâmetros de compatibilidade e comparabilidade no mercado europeu. Na esteira deste processo, o estado português introduz a possibilidade de serem lecionados segundos ciclos de estudo nos Institutos Politécnicos, e em 2007 iniciam-se os primeiros mestrados nas diferentes escolas do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL).

A elaboração e desenvolvimento do programa de estudos do mestrado apresentava-se como um duplo desafio. Por um lado, construir pela primeira vez um programa de segundo ciclo no ensino politécnico respondendo às exigências e necessidades específicas dos seus estudantes e dos empregadores. Por outro, não

deixar que o mesmo ficasse refém da dicotomia proposta pela própria regulamentação entre investigação pura e aplicada, ou entre dissertações e os trabalhos de projeto ou os estágios em contexto profissional com a redação e discussão pública dos respetivos relatórios, existindo face a estes últimos dois tipos de trabalhos, em especial na área das ciências comportamentais e no ensino universitário, alguma conotação pejorativa.

Para além de uma reflexão teórica sobre a fundamentação do ciclo de estudos em apreço no contexto das ciências da comunicação, tanto do ponto de vista dos seus fundamentos teóricos como dos seus desenvolvimentos empíricos, com certeza que em diálogo constante com outras áreas, que vão desde as ciências ditas exatas como a matemática às em geral consideradas disciplinas de cariz organizacional ou mais empresarial, pretende-se com a presente investigação perceber que percursos foram trilhados do ponto de vista dos trabalhos finais apresentados. Existe ou não equilíbrio entre os três tipos possíveis de trabalho final? Existem sectores de atividade privilegiados enquanto objeto de estudo? Dentro do quadro definido por Wilcox, Cameron e Xifra (2006) sobre as diferentes áreas específicas de atividade no quadro do desempenho das funções de um profissional de RP, há áreas privilegiadas pelos estudantes? Que métodos de investigação foram escolhidos tanto enquanto instrumentos de investigação científica? Que métodos de recolha e análise de dados foram privilegiados para monitorização de envolventes e para a avaliação de projetos ou preconizados para avaliação de campanhas?

Utilizar-se-á para tal um desenho de investigação de cariz pragmatista e com um método de recolha de dados de cariz documental. A análise de dados foi feita tendo por base uma análise de conteúdo de tipo quantitativo / frequencial. Serão analisados todos os trabalhos defendidos com sucesso pelos discentes que se inscreveram durante as 7 edições (2007-2013) do mestrado em apreço com recurso a um programa informático para análise de conteúdo. A análise foi realizada por, pelo menos, 2 investigadores, cumprindo os requisitos e exigências do método científico.

2 O MESTRADO EM GESTÃO ESTRATÉGICA DAS RELAÇÕES PÚBLICAS

O mestrado em Gestão Estratégica das Relações Públicas, da Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa (ESCS-IPL), foi a primeira oferta formativa de segundo ciclo em Portugal, no âmbito das Relações Públicas, tendo a sua primeira edição acontecido em 2007/2009. Com 30 vagas em cada ano (duas fases de candidatura) e área científica predominante em Estudos em Relações Públicas e Comunicação Empresarial, este curso com a duração de 24 meses (quatro semestres), confere a obtenção do grau de mestre perante a conclusão dos 120 ECTS e

a defesa do trabalho final em provas públicas. A realização do 1º ano do curso confere o reconhecimento de pós-graduação, tendo o mestrado sido acreditado em agosto de 2013 por 6 anos (ACEF/1112/05267). Cada um dos dois primeiros semestres era composto por quatro unidades curriculares obrigatórias e duas opcionais a escolher entre as facultadas pela instituição, em cada ano letivo, e o terceiro semestre claramente vocacionado para a parte teórica e de preparação da investigação empírica (ou do estágio) a realizar. No quarto semestre o trabalho era totalmente desenvolvido em regime de orientação tutória não havendo lugar para quaisquer aulas de grupo. Tal não quer, no entanto, dizer que em muitos dos anos letivos em apreço, não tenham existido reuniões e debates entre todos os envolvidos sobre os trabalhos em curso.

Eram objetivos do mestrado em Gestão Estratégica das Relações Públicas, no formato e período aqui em análise:

- a) Desenvolver nos estudantes as capacidades analíticas e as competências ao nível da investigação e do desenvolvimento de projetos tanto numa perspetiva teórica como aplicada, que lhes permita desempenhar com sucesso funções de gestão estratégica da comunicação.
- b) Capacitar os estudantes enquanto profissionais de Relações Públicas (Comunicação Estratégica) para liderar e inovar na gestão de todos os processos comunicacionais - tanto ao nível da investigação e planificação, como da implementação e avaliação - em organizações de diferentes sectores de atividade.
- c) Possibilitar aos mestrandos a reflexão sobre os avanços científicos e técnicos visando tanto a investigação fundamental como a investigação aplicada nos domínios em questão.
- d) Integrar de forma inovadora a investigação e a prática (estudo de caso) pensando sempre em contextos multiculturais tanto em termos nacionais como internacionais.

Um dos grandes desafios que a nova legislação colocou, provavelmente sem que, aquando da sua redação, se pensasse de forma específica em termos das ciências comportamentais - para usar a designação que tanto nos agrada de John Searle (1985) e nos permite não sermos obrigados a encetar discussões pouco frutíferas sobre as ditas ciências da comunicação e (ou) das ciências sociais e humanas - prendeu-se com o manter a qualidade dos trabalhos finais para além do clássico formato de dissertação. O que se deveria esperar de um relatório de estágio ou de um trabalho de projeto? Como garantir que em qualquer uma destas formas os estudantes aprendiam e aplicavam os princípios e as

técnicas do que se considera como os fundamentos da investigação científica, desiderato normal de qualquer trabalho final de mestrado? No seio do Politécnico emerge ainda uma outra preocupação, não de carácter científico ou pedagógico, mas mesmo sem o queremos com implicações claras sobre que tipo de trabalho escolher; seriam os trabalhos de projeto ou os relatórios de estágio menos prestigiantes que as dissertações? Seriam estes, no fundo, o assumir de alguma menoridade do ponto de vista científico graças a um seu carácter mais profissionalizante? Sempre entendemos que este não era, e não foi, de todo, o caso.

As dificuldades sobre o que se esperaria dos trabalhos de projeto e ou dos relatórios de estágio parecem contudo relevantes para esta discussão. Começamos pelos trabalhos de projeto e pela dificuldade que colocavam tanto do ponto de vista da necessária articulação com a comunidade, ou como alguns preferem dizer, com o mercado, como do ponto de vista da sua validade enquanto instrumentos de aprendizagem técnico-científica. Talvez que o primeiro passo tenha sido o mais difícil: o assumir que o que se pretendia, recorrendo de algum modo à área de gestão de projetos, e à experiência de faculdades de cariz mais tecnológico, seria que os mestrandos realizassem projetos do tipo pesquisa-ação, com um equilíbrio entre as dimensões conceptuais, técnicas e políticas (Lück, 2013), isto é, trabalhos com uma forte vertente de investigação mas com uma ancoragem clara nas realidades e nas necessidades da comunidade envolvente, sejam elas organizações do terceiro sector, empresas ou serviços públicos. Do ponto de vista da sua estrutura diríamos que pouco se inovou face às estruturas habituais da redação de projetos quando estes são orientados pelo método científico - identificação do projeto, análise da situação / problema, definição de finalidades e objetivos, delinear da estratégia, método e procedimentos, apresentação de cronograma, especificação de custos e recursos e proposta de monitorização e avaliação. Inovou-se, acreditamos nós, na exigência que se colocou na análise da situação cumprindo assim o desígnio dos mestrados pós-Bolonha enquanto instrumentos de iniciação à investigação científica, bem como na entrega de todos os instrumentos necessários à concretização do que é preconizado no trabalho de projeto, se bem que não necessariamente a sua implementação.

Se os estágios pareciam fazer parte de uma realidade mais próxima, porque mais habituais nas áreas das ciências comportamentais, não se tornaram contudo mais fáceis de acompanhar, ou de definir que critérios deveriam ser considerados como fundamentais aquando da redação dos seus relatórios e subsequente discussão em provas públicas. Salienta-se aqui o acompanhamento constante tanto nos locais de estágio por profissionais competentes, bem como o acompanhamento dos orientadores não só do próprio estágio como essencialmente na preparação do mesmo, e na redação do relatório a ser discutido em provas públicas. De destacar que aqui o desiderato da

iniciação à investigação se aproximou muito tanto dos trabalhos de dissertação, como dos de projeto, na sua dupla ambivalência de conhecimentos teórico-práticos a serem aplicados, como na sua dimensão de auditorias de comunicação (análises dos contextos e das situações da prática profissional).

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A investigação empírica que esteve na base deste artigo visou perceber que percursos foram trilhados do ponto de vista dos trabalhos finais apresentados no mestrado em Gestão Estratégica das Relações Públicas, avaliando:

- a) Se existe ou não equilíbrio entre os três tipos possíveis de trabalho final?
- b) Quais as diferentes áreas específicas de atividade no quadro do desempenho das funções de um profissional de RP, há áreas privilegiadas pelos estudantes?
- c) Se existem ramos de atividade privilegiados enquanto objeto de estudo?
- d) Que métodos de investigação foram escolhidos enquanto instrumentos de investigação científica?
- e) Que métodos de recolha e análise de dados foram privilegiados?

Foram objeto de análise nesta investigação os trabalhos defendidos com sucesso pelos discentes que se inscreveram durante as primeiras sete edições do mestrado (2007/09-2013/15) e que defenderam os trabalhos finais entre 2009 e 2016. Apesar de se ter iniciado a 10ª edição deste curso de mestrado em 2017/2019, esta, bem como a 8ª e 9ªs edições não foi considerada neste trabalho, dado ter sido realizada uma alteração ao plano de estudos inicial nas edições a partir de 2014/2016.

Foi utilizado como método de análise, uma análise de conteúdo de cariz quantitativo, tendo sido construída uma base de dados com a informação necessária sobre cada trabalho final analisado (Holliday, 2002; Daymon e Holloway, 2002).

Ao contrário das perguntas de um questionário, onde o que foi feito é mediado pelo seu autor, na análise de conteúdo lidamos com o que realmente foi feito (escrito). Tal como o seu nome indica o objetivo desta técnica é, de forma sistemática, classificar e descrever o conteúdo manifesto (tangível e observável), para usar a proposta de Berelson e Lazasfeld (Krippendorff, 2013), de uma determinada “comunicação”, de um determinado “texto”, de acordo com categorias em geral pré-determinadas. Ao falarmos de uma análise de conteúdo de tipo quantitativo quer dizer que se contaram ocorrências daquilo que nos interessou, unidades de análise, de forma sistemática e de acordo com um conjunto de critérios previamente definidos (Berger, 2014). As unidades básicas nos 100 trabalhos apresentados no período de tempo em análise foram o título, as palavras chave, os resumos

e o índice. Foram ainda analisadas as atas das provas públicas dos trabalhos apresentados entre 2009 e 2012. O método foi escolhido tendo em conta as perguntas de investigação e o tipo de material disponível, mas também por ser um método rápido e sem grandes custos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

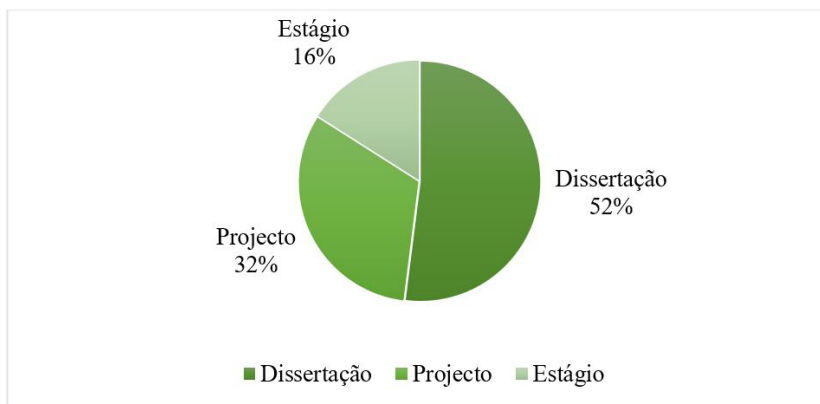
Relativamente à distribuição do número de trabalhos finais defendidos no período em análise pelos discentes que se inscreveram durante as primeiras sete edições do mestrado (2007-2015) e que defenderam os trabalhos finais entre 2009 e 2016, verifica-se um número consistente de trabalhos, com exceção dos anos de 2010 e 2016, em que existe uma redução significativa no número de trabalhos finais apresentados.

Quadro n° 1 – Número de trabalhos finais defendidos por ano.

Ano de Defesa	Frequência	%
2009	11	11,0
2010	4	4,0
2011	22	22,0
2012	15	15,0
2013	14	14,0
2014	20	20,0
2015	12	12,0
2016	2	2,0
Total	100	100,0

No que diz respeito ao tipo de trabalhos defendidos existe um equilíbrio entre as dissertações (52%) e as novas possibilidades de trabalhos de projeto e estágios com defesa pública dos relatórios, representando estas 48% dos trabalhos analisados.

Gráfico n° 1 – Tipo de trabalho final defendido



Observando a evolução da percentagem do número de trabalhos de dissertação ou das novas possibilidades introduzidas com os Acordos de Bolonha – Projetos e Relatórios de Estágios, podemos concluir que, com exceção do ano de 2016, que se trata de um ano excepcional em que apenas foram defendidos dois trabalhos finais (dissertações), existe tendencialmente um decréscimo do número de dissertações e um aumento do número de Projetos e Relatórios de Estágio

Gráfico n° 2 – Evolução do Tipo de trabalhos finais defendidos



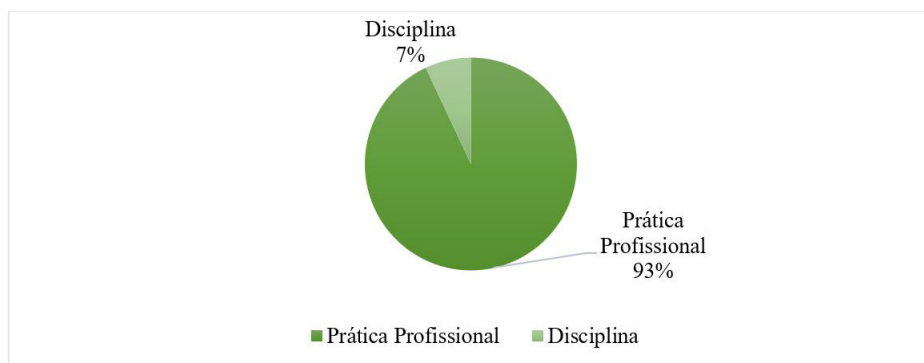
Tratando-se de um mestrado em Gestão Estratégicas das Relações Públicas, que apresenta como área de estudo predominante os Estudos em Relações Públicas e Comunicação Organizacional, é relevante aferir qual a designação/posicionamento assumido nos diferentes trabalhos finais analisados. A maioria dos trabalhos (75%) são posicionados no âmbito das “Relações Públicas”, na sua aceção mais ampla, tal como definida a partir da década de 50, por Lesly (1997). Contudo, podemos afirmar que todos os trabalhos são na área disciplinar das Relações Públicas, sendo que em 25% dos mesmos foram privilegiados campos ou subdisciplinas deste campo disciplinar. O entendimento que aqui se faz do conceito deve ser entendido - sem que entremos em questões ou discussões teóricas sobre fronteiras disciplinares - como um conceito muito lato onde se incluem, ou se aceitam como similares, os conceitos de Comunicação Institucional, Comunicação Corporativa ou Comunicação Organizacional. Assim, encontram-se diferentes perspetivas e abordagens notando-se contudo predominância dos quadros teóricos em geral tido como pertencentes às linhas de investigação anglo-saxónicas.

Quadro n° 2 – Designações/posicionamento apresentados nos trabalhos finais.

Designações/Posicionamento	Frequência	%
Relações Públicas	75	75,0
Comunicação para a Saúde	3	3,0
Gestão da Reputação	3	3,0
Comunicação	2	2,0
Comunicação Organizacional	2	2,0
Liderança e Comunicação	2	2,0
Relações Públicas; Comunicação Institucional	2	2,0
Comunicação de Massas	1	1,0
Comunicação do Risco	1	1,0
Comunicação Institucional	1	1,0
Comunicação Interna	1	1,0
Confiança Organizacional	1	1,0
Identidade Corporativa	1	1,0
Discurso	1	1,0
Lobbying	1	1,0
Outros	3	3,0
Total	100	100,0

Em termos do âmbito dos trabalhos finais apresentados, verifica-se que apenas uma pequena parte dos trabalhos são conceptuais (7%) apresentando como objeto de estudo a disciplina das Relações Públicas, sendo que a grande maioria destes (93%) têm como foco a prática profissional.

Gráfico n° 3 – Âmbito dos trabalhos desenvolvidos



Retirando da análise os documentos que se focam na apresentação de trabalhos sobre a disciplina de Relações Públicas e passando a considerar como universo aqueles que são focados na prática profissional, conclui-se que existe um desequilíbrio no número

de trabalhos desenvolvidos sobre cada área, com o maior foco nas questões associadas à Gestão da Comunicação Corporate e Institucional e Gestão da Reputação. Embora, inicialmente se tenha procurado seguir as categorias sobre as funções de um profissional de Relações Públicas propostas por Argenti (2003), Wilcox et al. (2003) ou Withe and Mazur (1995), decidiu-se optar por uma análise *data driven* criando uma categorização que melhor representasse a realidade em análise.

Quadro nº 3 – Áreas específicas de desempenho da prática profissional

Áreas	Frequência	%
Corporate, Institucional, Gestão de Reputação	26	26,0
Media e Social Media	15	15,0
Comunicação no/do sector	13	13,0
Interesse Público, Comunicação para o Desenvolvimento	13	13,0
Comunicação com colaboradores	12	12,0
Issue Management, Public Affairs, Governo, Diplomacia Pública	6	6,0
Responsabilidade Social Corporativa, Patrocínio, Mecenato	3	3,0
Divulgação, Produto, Serviço	2	2,0
Gestão de Risco e Comunicação de Crise	2	2,0
Gestão de Eventos	1	1,0
Total	93⁴	93

Sendo os ramos de atividade onde as organizações desenvolvem a sua atividade um elemento determinante para o desempenho das Relações Públicas, considerou-se relevante perceber se existem sectores ou ramos de atividade privilegiados enquanto objeto de estudo. A partir do quadro nº4 constata-se que em 17% dos trabalhos se apresentam propostas em que não há um posicionamento claro em nenhum ramo de atividade. Apesar da distribuição equilibrada entre os diferentes ramos identificados, existe um maior número de trabalhos sobre o ramo de atividade Humanitário e da Cooperação.

Quadro nº 4 – Ramos de atividade estudados

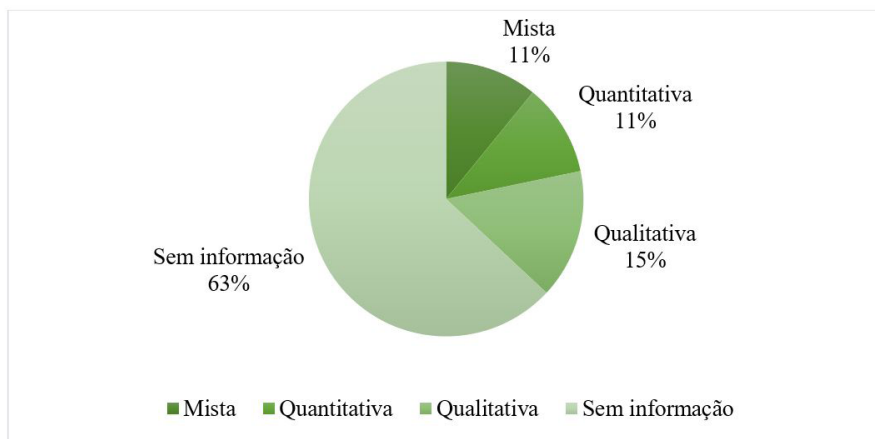
Ramos de atividade	Frequência	%
N/A	17	17
Humanitário/Cooperação	11	11
Artes e Cultura	8	8
Estado e institutos públicos	8	8
Saúde e bem estar	6	6
Desporto	5	5
Turismo	5	5

⁴ Nesta análise apenas foram considerados os trabalhos sobre a prática profissional.

Ramos de atividade	Frequência	%
Indústria	4	4
Financeiro e Seguros	3	3
Moda e Vestuário	3	3
Político/Partidário	3	3
Tecnologias e Telecomunicações	3	3
Outros	24	24
TOTAL	100	100

Em termos metodológicos, os elementos dos documentos analisados, recorde-se – capa, resumo/*abstract*, palavras-chave, índice e atas públicas – não permitem saber em 63% dos trabalhos qual foi o método de investigação escolhido. Naqueles em que o método se apresentava descrito nos elementos em análise, existe uma distribuição equilibrada na escola dos métodos mistos, quantitativos e qualitativos.

Gráfico n° 4 – Descrição do método⁵



Por fim, no que aos métodos de recolha e análise de dados diz respeito, volta a verificar-se o facto de, em um número significativo de trabalhos, não ser possível obter dados relevantes. Ainda assim, parece ser privilegiado tanto como método de recolha como método de análise o “Estudo de Caso”.

Quadro n° 5 – Métodos de Recolha de Dados

Método de Recolha	Frequência	%
Sem informação	17	37
Estudo de Caso	12	26
Entrevista	8	17

⁵ Dados relativos às Dissertações, com exceção dos trabalhos sobre a disciplina.

Método de Recolha	Frequência	%
Questionário	7	15
Entrevista e Questionário	1	2
Entrevista, Observação Direta e Questionário	1	2
TOTAL	46⁶	100

Quadro nº 6 – Métodos de Análise de Dados

Método de Análise	Frequência	%
Sem informação	19	41
Estudo de Caso	12	26
Análise Categórica	4	9
Análise de Conteúdo	3	7
Análise Categórica Freqüencial	1	2
Análise Categórica Temática	1	2
Análise de Discurso	1	2
Análise de Entrevistas + Análise Estatística	1	2
Análise Qualitativa de Conteúdo	1	2
Análise Quantitativa	1	2
Análise Transaccional	1	2
Inferência Estatística	1	2
TOTAL	46⁷	100

5 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A investigação realizada permite-nos concluir que existe um equilíbrio entre o número de trabalhos de dissertação e o número de trabalhos focados nas realidades organizacionais - projeto e relatório de estágio, tendo sido superado o desafio apresentado aquando da conceção desta oferta formativa, de não ficar refém da dicotomia entre os trabalhos de dissertação e as novas possibilidades apresentadas pelos Acordos de Bolonha.

Os projetos revelaram-se um contributo positivo, na medida em que foram aplicados em diferentes organizações e são eles próprios geradores de emprego, tendo como foco o desenvolvimento, transformação e criação de novas estratégias e abordagens de comunicação. Por outro lado, tanto os projetos como os estágios sendo norteados pelo espírito científico, tornam-se também relevantes para as organizações pela clareza, objetividade, precisão e possibilidade de avaliação, contribuindo ainda para

⁶ Dados relativos às Dissertações, com exceção dos trabalhos sobre a disciplina.

⁷ Dados relativos às Dissertações, com exceção dos trabalhos sobre a disciplina.

a reflexão sobre a prática profissional e para o desenvolvimento da própria prática, facto relevante para o conhecimento e reconhecimento da atividade de Relações Públicas.

Em termos metodológicos, a opção pelo Estudo de Caso pode ser vista como uma evolução na investigação em Relações Públicas, uma vez que no início do século XXI o Estudo de Caso emerge com um estatuto próprio (Eiró-Gomes e Duarte, 2008; Eiró-Gomes e Duarte, 2014), enquanto uma metodologia, muitas vezes composta por métodos mistos, com foco na comunicação aplicada, apresentando a vantagem de ser uma abordagem que permite sustentar simultaneamente tanto a investigação científica como a prática profissional. Assim, importa salientar a importância desta metodologia, na medida em que, não permitindo generalizações, pelo menos não quando trabalhando com casos isolados, e não no sentido habitual do termo, permite ter uma visão realista sobre diferentes práticas, no nosso caso, práticas ou processos de cariz profissional no seio das mais variadas organizações.

Ao longo das primeiras sete edições do mestrado em Gestão Estratégica das Relações Públicas foram exploradas linhas de investigação inovadoras no âmbito desta área, como seja a Comunicação de Interesse Público, as Relações Públicas Internacionais, ou a Diplomacia Pública. Olhar as intersecções da Comunicação com outras áreas, e a investigação sobre as práticas comunicacionais no quadro da revolução digital, tanto numa perspetiva de *übersicht* dessas mesmas realidades, como do prisma da reflexão teórica, foram com certeza objetivos também cumpridos.

Contudo, importa colocar em evidência alguns pontos que urgem ser melhorados e que esta investigação permitiu identificar, nomeadamente a fragilidade dos Resumos / *Abstracts*, que em alguns casos não permitem uma compreensão do objeto de análise do trabalho e, na maioria dos trabalhos analisados, não permitem identificação dos métodos de investigação utilizados. Mesmo recorrendo à análise dos índices, não conseguimos, em muitos casos, recolher informação suficiente para identificar a metodologia de investigação, nem os métodos de recolha e de análise. A este nível, será importante destacar a uniformização das capas dos trabalhos finais imposta pelo Conselho Técnico-Científico, na medida em que passou a ser mais claro qual o tipo de trabalho final apresentado. No âmbito desta pesquisa e nos trabalhos dos primeiros anos foi necessário recorrer às Atas das Provas Públicas para complementar a informação em falta tanto na capa como nos resumos.

Assim, em termos de próximos passos sugere-se a definição de regras para a redação de resumos/*abstracts* que apresentem uma descrição concreta do objeto de análise do trabalho, da metodologia de investigação utilizada, bem como dos métodos de recolha e de análise dos dados, mesmo que de forma sintética, o que poderá contribuir para a afirmação da área disciplinar das Relações Públicas. Acredita-se ainda que poderá

ser uma mais valia fazer uma análise complementar a este estudo exploratório, em que seja realizada uma análise de conteúdo aos documentos completos.

Tratando-se do primeiro mestrado em Gestão Estratégica das Relações Públicas em Portugal e de uma oferta formativa inovadora ao nível das instituições de ensino superior politécnico - num campo de estudo que nem sempre obtém o devido reconhecimento no nosso país -, este curso, nas suas sete primeiras edições analisadas, foi um contributo positivo a diferentes níveis. Por um lado, este deu resposta aos alunos que procuravam uma oferta de segundo ciclo específica na área das Relações Públicas, uma vez que as até então existentes abrangiam as ciências da comunicação de uma forma mais ampla e global, ou dando uma maior relevância a aspetos teóricos destas. Por outro lado, este mestrado permitiu criar uma nova dinâmica entre a academia e os empregadores, tendo sido criados postos de trabalho e implementadas propostas inovadoras gizadas nos trabalhos finais realizados tenham sido eles dissertações, relatórios de estágio ou trabalhos de projeto.

6 NOTAS CONCLUSIVAS

Os cem trabalhos finais apresentados em provas públicas e os diferentes artigos científicos que daí advieram são eles também representativos da importância do mestrado para o posicionamento das Relações Públicas, no panorama nacional e internacional. Sendo um curso de segundo ciclo que tem como objetivo ser um projeto de iniciação à investigação para jovens estudantes e profissionais, este mestrado cumpriu ainda este seu desiderato, dado que cinco dos mestres deste curso, concluíram já os seus doutoramentos em Ciências da Comunicação. Cumpre-nos contudo refletir sobre o valor em termos globais desta formação e dos mestrados em geral. Se podemos afirmar que muito se evoluiu ao longo das sete edições em termos da qualidade dos trabalhos, do ponto de vista, se se quiser, de todo um conjunto de questões formais que esta investigação tornou manifestas, este trabalho pouco nos disse sobre o valor deste mestrado enquanto formação avançada numa Europa em mudança. Estará esta formação a responder às necessidades do mercado? Com certeza que sim. Estará esta formação a ser construtora de pontes, de mais conhecimento, de mais compreensão sobre a comunicação corporativa e a comunicação aplicada? Com certeza que sim. Os *outcomes* tanto em termos de continuação de estudos como de empregabilidade parecem apontar para o sucesso do referido curso. Resta-nos desejar, e à falta de meios para o avaliarmos, esperar que estas sete edições tenham de algum modo, e ainda que de uma forma muito insipiente, contribuído para a “dimensão universal da função educativa do ensino”. “Lembremos que a experiência do aparentemente inútil e a aquisição de um bem não imediatamente quantificável são *investimentos* cujos *lucros* se revelarão a *longue durée*” (Ordine, (2013), 2016, p.91).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argenti, P. (2003). *Corporate Communication*. 3ª Edição. New York: McGraw Hill/Irwin.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. 1ª Edição. Reino Unido: Polity.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. 1ª Edição. Reino Unido: Polity.
- Berger, A. (2014). *Media and Communication Research Methods: an introduction to qualitative and quantitative approaches*, London: SAGE Publications.
- Daymon, C. e Holloway, I. (2002) *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications*. 1ª Edição. Nova York: Routledge.
- Diário da República, 2a Serie – nº 201, 16 de Outubro de 2009, Despacho n.º 22939/2009.
- Eiró-Gomes, M. e Duarte, J. (2014) “O estudo de caso em relações públicas: investigação sobre a prática e para a prática profissional”, em, Cláudia Peixoto de Moura e Maria Aparecida Ferrari (Org.) A pesquisa em comunicação organizacional e em relações públicas: metodologias entre a tradição e a inovação, Porto Alegre, RS Editora da PUC-RS, 2014 E-book, 4º cap.
- Eiró-Gomes, M. e Duarte, J. (2008) “The Case Study as an Evaluation Tool for Public Relations” in *Public Relations Metrics*. 1ª Edição. Routledge.
- Holliday, A. (2002) *Doing and Writing Qualitative Research*. 1ª Edição. London: SAGE Publications.
- Krippendorff, K (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*, 3ª ed., London: SAGE Publications.
- Lesley, P. (1997) *Lesley's Handbook of Public Relations and Communications*. Chicago: Contemporary Books.
- Lück, H. *Metodologia de projectos - uma ferramenta de planeamento e gestão*, 9ª ed., SP, Ed. Vozes.
- Ordine, N. (2013). *A utilidade do inútil - manifesto*, trad. port. de *L'utilità dell'inutile*, Kalandraka editora, 2016.
- Searle, J. (1985). *Minds, Brains and Science*. 1ª Edição. Harvard University Press.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Pommier Edition.
- White, J., & Mazur, L. (1995). *Strategic Communications Management*. Singapore: Addison- Wesley Publishing Company.
- Wilcox, D et al, (2006). *Public Relations: Strategies and Tactics*, 7th edition: Allyn & Bacon.
- Wolton, D. (2009). *Informer N Est Pas Communiquer*. 1ª Edição. Paris: CNRS.
- Wolton, D. (2016). *Communiquer c'est vivre*. 1ª Edição. Paris: Cherche Midi.
- Volkoff, V. (1999) *Petite histoire de la désinformation*. Paris: Éditions du Roche.

WEBGRAFIA

www.escs.ipl.pt, Site da Escola Superior de Comunicação Social.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazônia 28, 29, 35, 39

Análise de discurso 155, 157, 159, 163, 170, 171, 284

Arte 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 40, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 70, 71, 112, 113, 129, 139, 142, 146, 150, 152, 154, 162, 209, 247, 248, 252, 259

C

Canções de rap 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258

Canto 85, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 264

Cartografia 123, 124, 127

Celibato 109, 110, 111, 114, 118, 119, 120, 121

Código de Direito Canônico 109

Contexto 1, 2, 15, 16, 20, 27, 30, 32, 36, 59, 63, 65, 68, 74, 105, 107, 110, 111, 115, 118, 119, 121, 143, 157, 164, 172, 173, 174, 176, 178, 183, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 214, 223, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 251, 252, 256, 260, 261, 273, 275

Contexto atual 231, 232

Contexto educacional 260

Crime do Padre Amaro 109, 110, 114, 116, 118, 120, 122

Crítica latinoamericana 207, 208, 209, 210, 211

Cultura organizacional 59, 60, 61, 62, 69

D

Dança 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 165, 248

Desenho 1, 2, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 36, 37, 38, 275, 278

Dibujo 8, 15, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 54, 139, 150, 151

Discurso 8, 34, 35, 37, 38, 40, 62, 70, 95, 110, 127, 134, 139, 142, 144, 148, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 208, 210, 212, 216, 243, 246, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 258, 259, 281, 284

Dublagem 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

E

Ensino de língua portuguesa 234, 238, 244

Enunciação 155, 157, 160, 161, 164, 166, 195, 199, 206, 246, 250, 252, 254, 256, 259

F

Formação de professores 217, 219, 221, 228, 229, 230, 231, 236

Formação docente 231, 232, 233, 234, 235, 238, 241, 242

Funcionamento verbal 195, 197

G

Gestão estratégica 273, 275, 276, 278, 285, 286

Gramática 136, 139, 142, 143, 144, 153, 195, 203, 219, 237, 238

H

Historicidade 28, 30, 34, 38, 39, 157, 159, 160, 161, 166, 170

I

Inconsciente 19, 22, 24, 27, 156, 159, 162, 168, 263

Inovação 59, 60, 69, 241, 287

Instituição 2, 29, 30, 109, 118, 120, 166, 241, 276

Interdisciplinaridad 42

Internet 72, 73, 77, 80, 82, 84, 87, 88, 91, 94, 140, 141, 148, 154, 174, 179, 182, 189, 190, 193, 194, 244, 245, 247, 249, 258

Investigação 19, 29, 30, 60, 109, 111, 231, 236, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 283, 284, 285, 286, 287

J

Juan L. Ortiz 123, 124, 130

L

Latinoamericanismo internacional 207, 211

Legendagem 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 108

Luis Casablanca 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

M

Mãos 21, 27, 34, 115, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 234, 268, 269, 270, 274

Meme 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Mente-corpo 19, 21, 27

Mestrado 108, 206, 229, 230, 260, 261, 262, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 285, 286

Metáfora 19, 25, 26, 27, 47, 155, 158, 159, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 198, 209, 257

Mimesis 139, 145, 146, 147

Montaje expositivo 52, 54, 57, 58

Multiletramentos 244, 245, 246, 247, 248, 251, 254, 256, 258, 259

Música clásica 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

N

Negación 52, 57

O

Objeto de consumo 1, 2, 3, 4, 10, 16

P

Percepções 65, 217, 218, 224, 228

Periodismo especializado 72, 73, 74, 76, 93, 95, 96

Perspectivas críticas 231

Peter Brook 260, 261, 262, 267, 271

PLE 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230

Poesía 26, 38, 49, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 133, 152, 248, 249

Póéticas 28, 30, 131, 215, 216

Políticas de la lengua crítica 207

Práctica teatral 260, 261, 271

R

Redes sociales 82, 84, 88, 89, 90, 91, 139, 140, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Relaciones interpersonales 172, 173, 176, 177, 178, 183, 185, 187, 194

Relações Públicas 65, 70, 273, 275, 276, 278, 280, 281, 282, 285, 286, 287

S

Sátira 139, 142, 149, 153

Simulacro 52, 53, 56, 57, 58

T

Teatro-empresa 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Tesis lingüística 131, 133, 135, 136

Tradução 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 121, 122, 160, 219, 259, 272

Traducción interlingüística 131



**EDITORA
ARTEMIS**