

Instituto
de Ciências
Humanas,
Letras e Artes

Prâksis

Revista do ICHLA



Ano IX - Volume 2 - Agosto de 2012



Infância, Cultura e Educação

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR
Universidade Feevale

Prâksis

Revista do ICHLA

Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes
— I C H L A —

Ano IX - Volume 2 - agosto de 2012

Editora Feevale
| 2012 |

EXPEDIENTE

PRESIDENTE DA ASPEUR

Argemi Machado de Oliveira

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE

Ramon Fernando da Cunha

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Inajara Vargas Ramos

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Alexandre Zeni

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO

João Alcione Sganderla Figueiredo

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Gladis Luisa Baptista

DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Cristina Ennes da Silva

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Inajara Vargas Ramos

EDITORA FEEVALE

Celso Eduardo Stark

Daiane Thomé Scariot

Graziele Borguetto Souza

Tiago Ignácio dos Santos

CONTATOS

ERS 239, 2755 - CEP: 93352-000

Novo Hamburgo/RS - Fone: 51 3586-8819

Homepage: www.feevale.br/editora

E-mail: editora@feevale.br

REVISTA PRÁKSIS

ISSN: 1807-1112

Homepage: www.feevale.br/acontece/publicacoes-feevale

E-mail: revistadoichla@feevale.br

- EDITOR RESPONSÁVEL

Márcia Blanco Cardoso

- COMISSÃO EXECUTIVA

Cristina Ennes da Silva

Márcia Blanco Cardoso

Valéria Koch Barbosa

- CONSELHO EDITORIAL

Alfredo Veiga-Neto (UFRGS)

Antonio Novoa (Univ. de Lisboa)

Juracy Assmann Saraiva (Universidade Feevale)

Lisiane Machado de Oliveira Menegotto (Universidade Feevale)

Luciana Néri Martins (Universidade Feevale)

Magali Mendes de Menezes (UFRGS)

Marisa Vorraber Costa (UFRGS)

Mauro Augusto Burkert del Pino (UFPE)

Nélio Vieira de Melo (UFPE)

- PARECERISTAS

Cláudia Schemes

Daniel Conte

Gisele Becker

Inês Caroline Reichert

Luirdi Blauth

Luiz Antonio Gloger Maroneze

Magna Lima Magalhães

Márcia Blanco Cardoso

Margarete Panerai Araújo

Norberto Kuhn Jr.

Rodrigo Perla Martins

Sueli Maria Cabral

Valdir Pedde

- CAPA E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Tiago Ignácio dos Santos

- REVISÃO TEXTUAL

Valéria Koch Barbosa

- REALIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes - ICHLA

- TIRAGEM

500 exemplares, Gráfica Impressul - Jaraguá do Sul/SC

- INDEXAÇÃO

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos

(Disponível em: <<http://www.pergamum.pucpr.br/icap/index.php>>);

LATINDEX (Disponível em: <<http://www.latindex.unam.mx/>>);

Sumários de Revistas Brasileiras (Disponível em: <<http://www.funpecrp.com.br/sumarios/>>);

Qualis - CAPES (Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis>>).

Práxis - Revista do ICHLA	Classificação	Estrato	Área de Avaliação	
	Qualis (CAPES)	B3		Letras / Linguística
		B4		Educação
		B4		Interdisciplinar
		B4		Planejamento Urbano e Regional / Demografia
		B5		Artes / Música
		B5		Filosofia/Teologia: Subcomissão Teologia
		B5		História
		B5		Psicologia
		B5		Serviço Social
B5			Sociologia	
C		Ciências Sociais Aplicadas I		

SUMÁRIO

05

EDITORIAL

07

APRESENTAÇÃO

09

ANGUSTIA, DIAGNÓSTICOS E INFANCIA. ¿DÓNDE ESTÁ EL SUJETO?

Esteban Levin

19

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA IMAGEN DE INFANCIA A TRAVÉS DEL ARTE: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR

Rosa Maria Blanca

27

DE OLHO NAS FIGURAS: UMA ANÁLISE FUNCIONAL DAS IMAGENS DA HISTÓRIA RECENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Carlos Eduardo Ströher

37

DOIS LIVROS E UMA PAISAGEM: EDUCAÇÃO E AUTORIA INDÍGENA

Inês Caroline Reichert

47

**CONJECTURAS SOBRE A CULTURA FORMAL DA
ESCRITA METODOLÓGICO-CIENTÍFICA E OS MO-
DOS DE COMPREENSÃO HIPERMIDIÁTICA**

Sérgio Bairon

55

**FUTEBOL, SAMBA E SEXO: AFINAL, É ISSO O
BRASIL?**

Débora Bender

Juracy Assmann Saraiva

67

**A PARÓDIA EM “CÁLICE”, DE CHICO BUARQUE E
GILBERTO GIL**

Andreine Lizandra dos Santos

76

NORMAS GERAIS DE PUBLICAÇÃO

EDITORIAL

O Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Feevale apresenta, à comunidade científica, a décima sétima edição da Revista Práxis. Neste segundo volume de 2012, a temática escolhida foi **“Infância, Cultura e Educação”**.

A Revista Práxis tem um caráter multidisciplinar e seu principal objetivo é fomentar as discussões acadêmicas, através da apresentação de pesquisas concluídas ou em andamento e que possibilitam inúmeras reflexões a respeito de temas complexos e abrangentes.

Na presente edição, os sete artigos selecionados constituem um olhar multifacetado sobre a temática proposta e que contribuirão para a produção de conhecimento na áreas das Ciências Humanas, Letras e Artes.

No primeiro artigo, intitulado **“Angustia, diagnósticos e infancia. ¿Dónde está el sujeto?”** o autor Esteban Levin, diretor da “Escuela de Formación en clínica psicomotriz y problemas de la infancia”, apresenta algumas das reflexões apresentadas em palestras realizadas na Universidade Feevale no ano de 2011.

No artigo **“La problematización de la imagen de infancia a través del arte: una propuesta interdisciplinar”**, a autora Rosa Maria Blanca apresenta uma reflexão sobre a construção da imagem da infância, através da análise das obras de artistas ocidentais, utilizando-se de estudos vinculados à História da Arte, aos Estudos Culturais e Estudos Queer. Já o artigo de Carlos Eduardo Ströher, intitulado **“De olho nas figuras: uma análise funcional das imagens da História recente nos livros didáticos”** apresenta a análise realizada pelo autor sobre o uso de imagens em diferentes coleções didáticas de História, aprovadas pelo

PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), para o Ensino Fundamental. A análise foi realizada a partir de imagens que retratam a História do tempo Presente, com um recorte a partir da década de 80 do século XX.

O quarto artigo, intitulado **“Dois livros e uma paisagem: educação e autoria indígena”**, de Inês Caroline Reichert, apresenta uma reflexão sobre a educação como espaço de aproximação de diferentes realidades para as comunidades indígenas e como, a partir dela, surge a discussão e a necessidade de produção de uma Literatura indígena, autoral. Essa reflexão faz parte das discussões realizadas na Universidade Feevale, através do projeto de extensão “Múltiplas Leituras: povos indígenas e interculturalidade”, do qual a autora é líder.

Os artigos seguintes dessa edição voltam-se para o tema da cultura através de diferentes objetos. O artigo de Sérgio Bairon, **“Conjecturas sobre a cultura formal da escrita metodológico-científica e os modos de compreensão hipermediática”**, apresenta as reflexões do pesquisador apresentadas na Universidade Feevale durante sua participação no XII Seminário Internacional de Educação, em 2010. Já no artigo **“Futebol, samba e sexo: afinal, é isso o Brasil?”**, as autoras Débora Bender e Juracy Assmann Saraiva investigam as representações e construções de imagens sobre o Brasil, a partir da análise de vídeo institucional da EMBRATUR apresentado na época da candidatura do Brasil como sede da Copa do Mundo de 2014 e de entrevistas com estrangeiros. A partir disso, conceitos como cultura e identidade nacional são analisados e as diferentes representações são confrontadas.

No artigo intitulado **“A paródia em “Cálice” de Chico Buarque e Gilberto Gil”**, a autora Andreine

Lizandra dos Santos apresenta as características da paródia e analisa a intertextualidade, a estilização e a forma de apreensão do receptor na música “Cálice”(1973), de Chico Buarque de Hollanda e Gilberto Gil. Através de uma das músicas mais representativas do período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a autora faz uma reflexão sobre diferentes elementos apresentados numa obra literária, nesse caso, tendo a letra da música como estudo de caso.

Por fim, esperamos que esta edição possa contribuir de forma efetiva para a divulgação da produção acadêmica na área de Ciências Humanas, Letras e Artes, fomentando novos olhares e reflexões sobre os temas aqui apresentados.

Boa leitura e até a próxima edição.

Prof.^a Me. Márcia Blanco Cardoso
Editora Científica da Revista Práxis
Coordenadora do Curso de História

APRESENTAÇÃO

Quem disse que eu mudei?
Mesmo que já a tinham demolido – o que importa?
A gente sempre continua morando na
velha casa em que nasceu.
(Mário Quintana)

Nesta obra, estão reunidos artigos que testemunham nosso interesse em buscar compreender as condições sociais que produzem a infância, interrogando sua constituição pela Cultura e pela Educação, pois é fundamental compreender como cada realidade elabora a sua ideia de infância e como a cultura constrói esse conceito e o valida.

Bakhtin (1992)¹ afirma que o Homem só sente sua humanidade inserido num certo contexto social, ou seja, é imprescindível o entendimento de como cada grupo social, ao estabelecer relações entre seus membros com o espaço que ocupa e com outros grupos e espaços diferenciados, estabelece um lugar para suas crianças, construindo uma subjetividade infantil possível de ser aceita e vivida na subjetividade coletiva do grupo, inclusive como categoria psicológica. Toda criança é um resultado da cultura, dos olhares, das múltiplas vozes que a narram e a produzem. Não basta nascermos biologicamente como “crias humanas”, também somos marcados por um nascimento histórico. “O nascimento físico não é suficiente para o ingresso na história. O animal também nasce fisicamente e não entra na história. O homem precisa de um segundo nascimento: o nascimento social” (FREITAS, 1994)².

¹ BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

² FREITAS, M. T. A. Vygotsky & Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo, SP: Ática; Juiz de Fora, MG: EDUJF, 1994.

Precisamos compreender a infância “engatada” nas coisas do mundo que a cercam; a vivência da infância não se restringe somente ao convívio familiar, pois outros espaços produtores de subjetividades constituem a criança cotidianamente, como a escola, os olhares da mídia e do entorno cultural que permeia a vida infantil.

Como as condições materiais e simbólicas de produção de existência das crianças são bastante diferenciadas, não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis com pluralidade que se estabelecem no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar: toda criança é criança de um lugar, de alguma cultura.

O “banho” cultural que o infantil recebe trama a infância: a pertença sociocultural emoldura o contexto no qual se edifica a infância, a produção das culturas infantis ancora-se nesses aspectos, fazendo emergir a ideia de culturas infantis e a existência de territorialidades infantis. Ao conviverem, as crianças compartilham essas diferenças entre si e estabelecem entre si uma relação horizontal de identidade e uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo. O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo, que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança. Esses traços simbólicos são carregados por toda a vida, como aponta o poeta: “a gente sempre continua morando na velha casa que nasceu”...

O tornar-se criança em um determinado grupo social faz parte do processo de endoculturação, que é o processo de aprendizagem e de humanização

dentro dos grupos sociais em que os sujeitos se inscrevem. Na maioria das vezes, esta precede o próprio momento do nascimento, pois, com as tecnologias que permitem ter a resposta a essa pergunta muito antes do nascimento, adianta-se o ponto de partida para tais investimentos.

Menina ou menino? Essa é uma das perguntas mais comuns sobre um sujeito humano quando ele chega ao mundo. Mais que do que uma pergunta, ela inclui uma preocupação por demarcar o ponto inicial a partir do qual serão feitos inumeráveis investimentos que produzem subjetivamente esse infans.

Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também materializa essa condição pela educação. Escola, família, lei, mídia, ciência: são instâncias nas quais podem ser construídos/desconstruídos processos articulados que privilegiam identidades e práticas hegemônicas enquanto negam, desvalorizam e marginalizam outras identidades e práticas. Estas participam ativamente e suportam essa lógica para produzir os corpos – e as subjetividades – acordes à norma social hegemônica.

Essa constituição de espaços destinados a um determinado grupo social nos aproxima da dimensão de território, pois possibilita a construção de identidades culturais, que, segundo Hall (1996)³, pode ser compreendida “em termos de uma cultura partilhada, uma espécie de ‘ser verdadeiro e uno’ coletivo, oculto sob os muitos outros ‘seres’ mais superficiais ou artificialmente impostos, que pessoas com ancestralidade e história em comum compartilham”. Os sujeitos presentes nesses espaços incorporariam essas dimensões e viveriam de acordo com as redes de significado nelas tecidas, estando, portanto, “territorializados” em um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas.

O mesmo ocorre com as infâncias em seus diferentes contextos, pois, para “além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social,

a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura” (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 22)⁴. Isso significa demarcações de alteridades e a organização de fronteiras, constituindo limites entre diferenças, o que torna possível o processo de territorialização e de identificação, constituindo suas identidades locais, criando uma estreita relação entre identidade infantil e os territórios de infância.

Porém, longe de parecer algo simples e estável, diferentes territórios podem “borrar” suas fronteiras e, implicitamente, mudar o destino esperado para seus diferentes sujeitos, pois os processos de formação são, na verdade, um processo de interação dialética, em que a presença do outro é constante, pois a “cultura é produto humano e produtora do humano. É o ser humano que produz a cultura. É a cultura, no entanto, que possibilita a emergência do humano” (LARA, 1996, p. 29)⁵.

Podemos marcar uma diferença entre infância e criança: a infância seria a o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. Nesse sentido, como aponta o documentário *A invenção da infância*, ser criança não significa ter infância pelas múltiplas formas como a cultura e a educação a constituem...

“Ao inventar a infância, a Modernidade cria a idade de ouro de cada indivíduo. Fase em que a vida será perfeita, protegida e tranqüila, antes de ser tomada pelas exigências do trabalho. Época ideal de nossas vidas, em que ser criança é não ter qualquer outro compromisso que vá além do gozo puro e simples de sua inocência”(Trecho da voz off no documentário *A Invenção da Infância*).

Prof.^a Dr.^a Denise Regina Quaresma da Silva
Professora e Pesquisadora
Universidade Feevale

³ HALL, S. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 1999.

⁴ SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. (Org.). *As crianças contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

⁵ LARA, T. A. **A escola que não tive... o professor que não fui...** temas de filosofia da educação. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

ANGUSTIA, DIAGNÓSTICOS E INFANCIA. ¿DÓNDE ESTÁ EL SUJETO?

Esteban Levin

“Yo no sé si habréis visto nunca el mapa de la mente de una persona. los médicos dibujan a veces mapas de otras partes de vuestro ser, pero los desafiaría a que tratasen de dibujar la imaginación de un niño, que no solo es confusa, sino que no deja un momento de dar vueltas.”
(James Barrie, *Peter Pan* y *Wendy*)

RESUMEN

Este escrito procura introducirse en el complejo territorio de la infancia y sus problemas actuales. Proponemos pensar la niñez y la infancia desde la experiencia y el acontecimiento que, al realizarse, deja una marca imperecedera, creadora de un universo infantil y de lo que hemos denominado plasticidad simbólica. El mundo y la cultura de los niños ha cambiado. Las expectativas, las exigencias y los síntomas se han multiplicado. De allí que planteamos recuperar lo infantil de la infancia, recobrarlo y donarlo al otro. Este es el modo de mantener vivo el saber infantil que constituye el germen de lo que vendrá. Sin él, la infancia como tal no tendría sentido.

Palabras claves: Infancia. Diagnósticos actuales. Plasticidad simbólica. Síntomas de los niños. Experiencia infantil.

ABSTRACT

This paper seeks to enter the complex territory of childhood and its current problems. We propose to think of children and childhood from the experience and the event in which, when undertaken, leaves an enduring mark, creator of a child's universe and what we call symbolic plasticity. The world and the culture of children have changed. Expectations, demands and symptoms have multiplied. From the way we try to recover the childhood of each child, and donate it to the other. This is the way to keep the children knowledge alive which is the germ of things to come. Without it, childhood as such stand would be meaningless.

Keywords: Childhood. Current trends. Symbolic plasticity. Children's symptoms. Children experience

El universo de los niños ha cambiado. La propuesta y la demanda del mundo adulto hacia la infancia es diferente a cualquier otro momento de la historia. El discurso infantil atravesado por las nuevas tecnologías y las redes informáticas, se ha modificado a un ritmo vertiginoso en los últimos años. Si todos estos elementos culturales, sociales y antropológicos han transformado el estatuto del niño y la infancia, ¿qué efectos produce en la estructuración subjetiva de un niño? Si los síntomas infantiles se han metamorfoseado en nuevos malestares, nuestros modos de comprenderlos, intervenir e interpretarlos ¿siguen siendo los mismos? Por ejemplo, ¿la desatención es un síntoma actual?

MARIELA LA NIÑA DIAGNOSTICADA SÍNDROME DISATENCIONAL (ADD).

Mariela es una niña de 4 años que llega a la consulta con el diagnóstico de síndrome disatencional con hiperactividad. La niña ya había sido medicada con metilfenidato. La pediatra y neuróloga infantil lo expresa del siguiente modo:

- “Niña de 4 años y 3 meses, sin antecedentes personales ni familiares de relevancia.
 - Pautas madurativas acordes a edad cronológica.
 - Examen neurológico normal.
 - Fenotipo agradable.
 - Reúne criterios de DSMIV para síndrome de hiperactividad con impulsividad”.

“Se indica -afirma la doctora- la administración de metilfenidato a modo de prueba. Si el resultado es positivo (es decir, un cambio importante en la conducta), se certifica el diagnóstico y se mantendrá la medicación. (Se indica la mitad de la dosis al inicio de la prueba y la dosis total en los últimos 15 días).”

La madre de la niña en la primer entrevista, angustiada, afirma: “mi hija es muy pequeña para ser medicada y por eso tengo la duda acerca de la medicación, ella es muy inquieta pero es así la forma de ser, el carácter. Al medicarla no se si va a cambiar. No se que hacer, por ahora le suspendí la medicación aunque en la escuela insisten para que la medique, así puede estar en la escuela mas tranquila y trabajar mejor con la maestra.”

La escuela afirma: “Es una niña inquieta, tiene conductas invasivas en el grupo.

- Desatención.
- Inagotable e imparabile.
- Marcado egocentrismo.
- Tránsito del límite de la sala.
- Aun le cuesta respetar los límites de la hoja y de los dibujos. Se dispersa con facilidad, costándole retomar la tarea.”

A pesar de lo anterior, el jardín aclara que “la niña ha tenido grandes logros”, y por lo descrito por su docente, son “en relación a los hábitos en la sala”.

¿Qué le sucede a Mariela? ¿Por qué no para de moverse? ¿Qué hace con el devenir de su inquietud? ¿Cómo ubicar un límite, un borde que ordene su experiencia? ¿Cuál es la historia que determina la “hiperactividad” de Mariela?

Mariela es una niña cuya mirada derrama sin riberas una luz compasiva. Durante los primeros dos años y medio de su vida fue hija, nieta y sobrina única. Los padres relatan que fue muy difícil colocarle un límite porque ellos, los abuelos o los tíos siempre la sobreprotegían y la consintieron en todo.

Cuando Mariela cumple dos años y medio, por razones laborales, los padres tienen que mudarse a 100 km. de la capital federal donde residían. Al mismo tiempo, la madre queda embarazada. Coincide entonces la mudanza, lo que implicaba todo un desarraigo en relación a sus abuelos y sus tíos, y el embarazo de su mamá. Todos estos cambios inquietan a Mariela, que da a ver y expresa su angustia a través de la motricidad.

El nacimiento de su hermana concuerda con el ingreso al nuevo jardín de infantes, donde se incrementa la problemática a nivel de su relación con los otros niños con la docente y el aprendizaje en general. Mariela es una niña sensible e inteligente, muchas veces la angustia la lleva a romper juguetes o a desarmar lo que estaba realizando. Indudablemente actúa su temor a perder el único lugar que durante sus primeros años de vida acunó ser el centro de la mirada de todos (los abuelos, los tíos, los padres). Los celos a la hermana, el cambio de casa y de escuela le resulta muy difícil de elaborar, y actúa su dificultad en representar su nuevo lugar, tanto en su familia como en la escuela y con sus familiares.

Al mismo tiempo, los papás no dejan de asombrarse de lo difícil que les resulta a ellos colocarle un límite seguro a Mariela. Por ejemplo, ella lastima a su primo o tira una silla y ellos no pueden terminar de enojarse con ella. Mariela se escabulle, arma otra mascarada y el no que ellos implementaban se transformada en ni, y finalmente ella evitaba la legalidad tanto en la casa como en el jardín de infantes, con los abuelos o los tíos.

Sin recursos, el papá empieza a utilizar la amenaza, y le dice a Mariela: "Si te seguís portando mal, te voy a llevar a la escuela de los niños peleadores". Y al pasar por un edificio, le confirma que esa es la escuela. A partir de allí, no solo continua la inquietud de Mariela, sino que empieza a tener miedos.

En este contexto llega Mariela para realizar un tratamiento.

- ¿Qué es lo que ella produce en la sesión?
- ¿En qué enigmas y escenas nos convoca?
- ¿Cuál es la experiencia que ella nos da a ver?

Desde el inicio Mariela me plantea que una de las muñecas del consultorio es la llorona, y que siempre molesta, nunca nos deja jugar, grita o llora y se tiene que hacer lo que ella quiere. Ante esa situación le pregunto qué podemos hacer. Ella me indica tenés que retarla: "retala Esteban, retála". "Dale, vos la retás"...

Al hacerlo, ella me dice que hable como la llorona, que llore y que grite por el reto. En esos momentos, me transformo en la llorona, cambio la voz, me metamorfoseo en llanto, en una niña que se porta mal, que pega, que tira cosas, que rompe papeles, que empuja. Mariela me mira y me dice "castigála"; otra vez me transformo en Esteban y castigo a la llorona: "aquí no se puede hacer eso, romper las cosas, gritar de esa manera, empujar a todos, portarte mal, querés ser el centro de todo, estás castigada".

A continuación, la peleadora (llorona) queda castigada y aislada en el baño, en el balcón, o atada de pies y manos en una silla, en una mesa, o sola en la cocina. Mariela exclama: "ya es grande para hacer eso, no es un bebé. Basta, dejanos tranquilos, llorona, portate bien".

Estas escenas se complejizan de diferentes modos a lo largo de varias sesiones, en las cuales me

tengo que desdoblar transformándome en llorona, dramatizando todo su malestar, y retornando a mi posición de Esteban para castigarla, ordenar, y permitir que continúe la escena que armamos con Mariela. Así pasamos a jugar a la maestra, la peluquera, el desfile de moda, los títeres, pero en todo momento aparece la llorona interrumpiendo con algún gesto, grito, ruido o movimiento el escenario que montamos. Los castigos se multiplican escénicamente hasta que finalmente la llorona cede y puede jugar con nosotros.

Al mismo tiempo que ocurren estas escenas tengo entrevista con los papás de Mariela, a los cuales les confirmo el lugar que ellos ocupan para su hija y el valor de la experiencia compartida. De este modo comienzan a modificar la actitud que tienen con ella especialmente en relación a los límites que le colocan y al modo de hacerlo, desde una posición asimétrica y no simétrica como procuraban realizarlo.

En la escuela y en la casa van notando los cambios que Mariela va produciendo. Los padres relatan que Mariela ahora puede jugar con otros, compartir un cuento, una obra de teatro o una película sin que se produzca ninguna dificultad.

En la escuela afirman que Mariela comenzó a tener un buen desempeño, va incorporando paulatinamente los hábitos del jardín, del grupo y de la sala. En cuanto a lo social, "se ha evidenciado un progreso paulatino en relación con su progreso a sus pares, ya que es muy colaboradora, se integra con ellos y entabla diálogos con espontaneidad. En el desarrollo de las actividades, continua diciendo la escuela, Mariela se integra con naturalidad, aunque puede tener altibajos respecto a las mismas (momentos donde se sienta y trabaja y otros donde todavía deambula. Es capaz de establecer relaciones, comparaciones y se está afianzando en la seriación de elementos. Disfruta realizar construcciones y jugar con ellas.

Mariela ha constituido la imagen corporal y me demanda transformarme en la llorona, la inquieta, la terrible, la imposible. Indudablemente es ella la que en un espejo se mira cada vez que, vía el transitivismo, me metamorfoseo en ella como la llorona; al hacerlo, ella ocupa otra posición, ya no tiene que golpear, empujar, manosear, gritar, romper para ser Mariela. Tal vez por primera vez encuentra un lugar en el cual no necesita actuar su

angustia para ser ella, y de este modo, representar su nueva posición sin perder el amor del otro, y con él su propio espejo.

Donar lo infantil desde el punto de vista clínico, en este caso, implica desdoblarme en muñeca llorona imposible para poder jugar el secreto oculto de ser otro, y de este modo, dialectizar la posición en la cual, sin salida, se colocaba Mariela.

Como vemos, lo infantil es del orden de lo intransferible, se produce sin saber lo que se va a experimentar. ¿Qué es lo que va a ocurrir en la experiencia clínica ese día? No se sabe, se inventa en el devenir del lazo escénico transferencial. De este modo, tenemos las chances de dar lugar para que lo imposible y lo increíble se torne posible y creíble, o sea, para que una experiencia como tal deje su marca como acontecimiento que inscribe una diferencia. Como tal, en ese umbral el acontecimiento no se puede medir, queda referido como huella que produce una experiencia del orden de la diferencia.

Finalmente, con respecto a Mariela, ¿podemos considerarla como una niña con síndrome disatencional con hiperactividad (ADD/H) y desconocer de este modo la historia subjetiva que en cada gesto sensible nos da a ver a través de su cuerpo?

Mariela, sin medicación ni técnicas cognitivas-conductuales, ha modificado su posición en relación con el aprendizaje y los otros. En este camino, el trabajo clínico junto con las entrevistas parentales y el contacto diario con la escuela, ha resultado fundamental.

Como sabemos, hay malestares y síntomas infantiles que no se curan con drogas médicas, ni con conductas adquiridas, pues responden al dolor subjetivo propio de la intensidad de existir como sujetos. Nosotros no estamos dispuestos a olvidarnos de esa esencial condición. Mariela en sus juegos dramatiza una y otra vez esta crucial demanda subjetiva: ¿Podemos no escucharla? Y entonces nos plantean volver a medicarla, volver a rediagnosticarla.

SÍNTOMAS INFANTILES ACTUALES.

La realidad actual – en torno a la infancia – no deja de sorprendernos. Este año la diversión preferida de los chicos durante las vacaciones en las playas argentinas, han sido los juegos en red.

Por todos lados se han abierto locales para jugarlos las 24 horas del día. Inclusive han colocado algunos locales en plena playa, provistos de vidrios pintados de color negro para que no penetre ni un solo rayo de luz solar. Preguntémosnos qué es lo que ocurre dentro de estos oscuros locales.

Las máquinas funcionan al unísono, la luz artificial y el bullicio maquinario crea un clima moderno, acelerado, cada uno en su pantalla, aislado en la imagen que no deja ver, ni pensar en otra cosa. No se escuchan palabras, es muy difícil y hasta innecesario hablar, dialogar o intercambiar siquiera alguna mirada.

Encarcelados en la pantalla, nadie quiere alejarse de ella, ni perder tiempo en otra cosa que no sea el juego. Estupefactos frente a la imagen los niños concurren todos los días – y también las noches – a estos locales. Algunos chicos – la edad oscila desde 5 a 13 años – tienen auriculares y micrófonos para “intercambiar” con los compañeros de “equipo”. El fin siempre es el mismo: aniquilar a los otros jugadores.

Un niño de 11 años afirma: “En los juegos, vos sos un mafioso que tiene que ir matando gente. Cuando matás te dan plata, te sirve para vivir más tiempo.” Está jugando al “GTA4”, versión mejorada del GTA3. La historia se desarrolla en la ciudad del vicio: “vice city” en la cual como dice el pequeño “no para de matar policías, robar autos y motos.”

Su amigo de 7 años le avisa a quién tiene que asesinar y cómo: “Dale, tirele una bomba”, o “Apurate que ahí matás a dos policías juntos.” Otro niño afirma: “A mi me encanta el Counter Strike. Hay un grupo de terroristas que tiene rehenes, entonces se tiene que pelear con la policía. Obvio que gana el que más mata.”

“Para los padres – expresa uno de los dueños de los locales – esto es maravilloso. Los dejan acá mientras ellos se van a pasear, además es una diversión muy barata. Los chicos se pasan una hora jugando y gastan 3 pesos. Si los llevan a jueguitos electrónicos necesitan 15 pesos.”

No es que el niño sea insensible al sol, sino que hay otra “sensibilidad” –si podemos llamarla así – alienante, enajenante, sin ayer, presente, cosmovisión efímera, rápida, percepción imaginaria de una irrealidad “real” donde nada es imposible, en la cual todo puede construirse y destruirse mutuamente sin mediación. No importa la causa,

el proceso, sino el efecto: vencer, ganar, poseer al otro, destruir y evolucionar de nivel.

El azaroso mundo infantil se juega en la pantalla que, a su vez, una mente adulta programó y definió anticipadamente, prefigurando la respuesta, la creencia y el desarrollo del juego, alejándola cada vez más de la espontaneidad e improvisación.

Los pequeños podrán matar virtualmente a todos pero no a la máquina, la cual los lleva a seguir enchufados en un circuito inagotablemente gozoso, pues lo desconocido, lo que los impulsa no está en el cuerpo ni en el mundo, sino en la máquina que un adulto responsable preparó para él.

Lo infantil de la infancia transcurre durante mucho tiempo en ese igual espacio, donde la muerte y la vida no valen más que un circuito eléctrico y el azar de la aventura se trastoca en chips.

Una de las cosas que más nos llaman la atención en la actualidad, es la escasa y a veces nula posibilidad de fantasear de los chicos, que pasan muchas horas encapsulados en las pantallas. La fantasía – al decir de Roland Barthes¹– es el reino del símbolo. La incapacidad de fantasear responde a la dificultad de simbolizar, de representar; de ese modo, se estructura una paradoja: la imagen, lejos de producir sentidos polívocos, lo que implicaría pérdida y creación de unos nuevos, clausura el sentido provocando una “sordera” y “ceguera” que impide la creación simbólica y su correlato: la articulación entre la plasticidad neuronal y la plasticidad simbólica.²

Cotidianamente nos encontramos con niños inteligentes que no pueden simbolizar, ni fantasear o, como ellos dicen: “no tengo nada que decir”, “no puedo”, “no se me ocurre nada”, “no entiendo, ni sé qué hacer”. Muchos de los actuales problemas pedagógicos y escolares responden a esta negativa o pensamiento vacío de significancia. Paradójicamente el fantasear infantil expresa sus dimensiones a través de la pantalla que lo mira sin guiñarle el ojo.

Los que trabajamos con los niños nos encontramos alarmados por el escaso espesor y

volumen del lenguaje. La reducción, la codificación, la síntesis y la pérdida del sentido que adquiere para ellos, enuncia una progresiva degradación del mismo. El lenguaje visual se equipara drásticamente con el lingüístico y en esta disputa vence el primero, en detrimento de la riqueza verbal, corporal, gestual y escrita del segundo.

Los chicos imaginan, leen y escriben menos. El uso, el funcionamiento placentero, libidinal, de la lengua se empobrece progresivamente hasta condescender en la vulgaridad. Si lo infantil emerge de la riqueza del lenguaje y a él vuelve una y otra vez como cántaro del cual se nutre, la escasez o economía del mismo no deja de cuestionarlo en su esencia.

La cultura contemporánea no destruye lo infantil. Muchas veces, por el contrario, lo aplana, aplaca y apelmaza en una realidad agotada en sus orígenes, partidaria de la comunicación como medio, de la imagen como causa y de la velocidad eléctrica como efecto.

Cuando un niño mira, esconde un toque; al hablar, oye la mirada; al moverse, intuye un gesto y al oler, palpa el sabor. Ellos ponen en escena un verdadero goce corporal. Para los más pequeños, el jeroglífico del tiempo se mide en proporciones de juego, en los cuales intuye la vidriera alegórica de sus pensamientos más asertivos y originales. Se confirma, de este modo, la importancia central de lo que hemos denominado plasticidad simbólica.

Las últimas revelaciones científicas de las neurociencias confirman que, genéticamente, además de una determinación biológica, también hay una porción indeterminada, plástica que pensamos, depende del encuentro con el Otro y de la experiencia que allí se suscita. Dicho de otro modo, no se trata de cualquier experiencia autónoma o automática sino de una experiencia deseante y subjetiva que connota y denota lo relacional y lo simbólico de dicho acto. De allí que proponemos denominar plasticidad simbólica a las causas y efectos de esa singular experiencia que deja una marca significativa, privilegiada y subjetiva. Es una herencia simbólica que recrea lo que se transmite y lo hace germinar en la realización infantil.

¹ Barthes, Roland. **Variaciones sobre la escritura.**

Buenos Aires, AR: Editorial Paidós, 2003. p. 48.

² Véase Levin, Esteban. La experiencia de ser niño.

Plasticidad simbólica. Buenos Aires, AR: Nueva Visión, 2010.

EL NIÑO FRENTE AL PROGRESO Y EL SABER TÉCNICO.

La práctica del goce gestual, corporal, temporal, rítmico y espacial de los chicos se clausura en la pantalla y aparece otro, mudo en el tacto, visible en la mirada, oscuro en el sabor, insípido en el olor, inmóvil en el espacio y finalmente, solitario. Podríamos denominarlo el goce de la imagen.

La antropología de la infancia nos demuestra día a día el avance indecoroso del goce en la imagen, en detrimento – cada vez más progresivo – del goce corporal, creacionista y gestual. La alienación por la imagen genera la vaporosa reproducción de lo mismo, en una realidad actual que tiende a ser el campo, en el cual las nuevas generaciones producen lo infantil.

El niño alineado y dominado en el circuito imaginario que el adulto –en tanto sociedad – no deja de ofertarle y ofrecerle, genera más demanda imaginaria en una legalidad mercantil, acuciante, sin límites y nada sutil. ¿Podremos recuperar para los niños la realización práctica del placer escénico corporal?

El circuito electrónico de la modernidad provoca en la infancia un nuevo malestar. Nos referimos a la dificultad que tienen los niños para colocar el cuerpo en escena a través de las representaciones que ellos crean. Estos malestares no sólo abarcan lo corporal sino también el aprendizaje y la atención.

Los síntomas corporales actuales de los niños: problemas de atención, de aprendizaje, enfermedades a repetición sin causa aparente, estrés infantil, anorexia, bulimia, entre otros, nos demuestran cómo el sufrimiento se liga y entrelaza dramáticamente a la imagen del cuerpo. Por eso se dan a ver a la mirada del Otro a través del último recurso que es el mal-estar corporal.

El sufrimiento y la angustia ligada a la imagen del cuerpo se dan a ver en el esquema corporal que trastorna el desarrollo psicomotor del pequeño. Este hacerse ver del síntoma lo lleva a irrumpir en el escenario y la mirada del Otro hasta que por fin éste se detiene en él. El problema surge cuando, al hacerlo, lo realiza en un lugar equivocado; por ejemplo, muchas veces se lo medica procurando eliminar los signos sintomáticos o, se lo mira a través de distintas terapias o, así como también se lo fuerza a nuevos y exquisitos regímenes didácticos, pedagógicos y técnicos.

Recordemos que la angustia en la infancia es un afecto ciego y mudo, ya que está encarnado en el cuerpo. No hay un solo rostro para la angustia; indudablemente el niño vive una experiencia de displacer. Él no puede agarrar la angustia, es ella la que lo toma sin saberlo, dominándolo, estrechándolo a lo corporal. Es un movimiento que lo defiende frente a ese rostro ciego, mudo y sin objeto con el cual se ve confrontado.

Siempre el niño se angustia con relación al Otro, de allí que ella es correlativa de lo infantil y el amor que él conlleva, ante este mal-estar, ¿cómo responde la modernidad? Ella inequívocamente coloca su saber científico, técnico y anónimo. En ese anonimato responde otra vez el cuerpo.

El progreso actual muchas veces, desconoce lo singular y globaliza la niñez como si este mito fuera posible. La mundialización de lo infantil como un estadio del desarrollo o una etapa siempre lista, en pos de la eficacia y la inmanencia del mercado, no es otra cosa que el ritual de un saber actual.³

El anonimato del saber moderno responde a la demanda del niño desconociendo su historia y por lo tanto, desestimando la acuciante demanda angustiosa que él no deja de colocar en sus síntomas corporales. El ojo- anónimo esteriliza una y otra vez la demanda del niño, alienándolo a ese último refugio que es el cuerpo o, estrechándolo al saber científico- técnico.

Cuando el Otro- ojo- moderno quiere observar al niño lo hace de todos los lados posibles, busca saber el todo sobre el cuerpo, el acontecer y el desarrollo. El pequeño responde recordándole que está habitado por lo invisible que soporta y estructura la imagen corporal.

El oído- anónimo del saber- poder técnico quiere escuchar únicamente las estadísticas, los estudios didácticos, las frecuencias y las investigaciones cuantitativas para aplicarlas al cuerpo de un niño o, para decodificar o interpretar exactamente lo que le pasa. Un niño, en sus ocurrencias inesperadas e inauditas de su realización, desmiente esos prejuicios y les recuerda lo inclasificable de la imagen corporal en escena.

³ Levin, Esteban. **¿Hacia una infancia virtual?** La imagen corporal sin cuerpo. Buenos Aires, AR: Editorial Nueva Visión, 2006.

La imagen moderna que se le ofrece y fascina tanto a los niños es puntual, efímera, desechable, eléctrica, intercambiable. Dura en la inmediatez del instante visual, en sí misma es su propio fin, sin relación al otro. Frente a esta realidad enajenante, que el mundo adulto moderno le presenta a los niños, los actuales síntomas infantiles se constituyen en la respuesta posible, pero a la vez eléctricamente solitaria, que encubren y dan a ver dramáticamente, un pedido de auxilio, una demanda de amor al otro.

El saber creativo del niño implica siempre una anticipación, una promesa, una emancipación y una intuición. No sólo en éste saber se anticipa lo que vendrá – juega a ser grande porque no lo es, anticipando lo que será – sino que coloca allí la improvisada esperanza secreta de encontrarse con la novedad de lo nuevo, con un nacimiento-acontecimiento aunque no sabe cuál es. Es una apertura y explosión multiplicada de significantes.

Entonces, ¿seremos capaces de comprender la secreta demanda que los síntomas actuales ocultan?

LA IMAGEN CORPORAL EN ESCENA: LA “MOTUTA” EN MOVIMIENTO.

Detengámonos en un ejemplo que me ha ocurrido estos días. Sentado en un bar observo la siguiente escena. Llega Juan, de 3 años, junto a su mamá y su hermana, una beba de 6 meses.

Llama la atención el rostro del niño, la poca expresividad, la dificultad gestual; las cicatrices dan cuenta de la problemática orgánica con la que el pequeño había nacido. La huella de esta marca-labio leporino- luego de la cirugía, no dejaba de invocar la mirada donde se hacía presente la organicidad en su rostro. Juan no paraba de moverse. Iba de una mesa a la otra. La madre y el mozo intentaron controlarlo pero no podían detenerlo. Juan se movía todo el tiempo.

Sin embargo, el niño jugaba con una palabra que había inventado, la “motuta”. Sin dejar de moverse le decía a la mamá que iba a comer con la “motuta”. En un descuido se le cae el pan y afirma: “fue la “motuta” la que lo hizo”. Se baja de la silla, sale corriendo y grita: “voy a buscar a la “motuta” que se fue para allá”. La madre sale a buscarlo y le pregunta: “¿dónde está la “motuta”?”. “Ahora se escondió”, le responde. La madre le insiste en ir a lavarse las manos y finalmente él accede diciendo: “lo que pasa es que la “motuta” es chiquita y nunca

quiere lavarse las manos; ahora voy con ella”. Cuando vuelve sigue hablando, discutiendo y jugando con la “motuta”. Afirma que va a dormir con ella, que lo va a acompañar a pasear, a comer y a dormir. ““Motuta”, “motuta”⁴, dónde estás?” Sigue diciendo sonriente en una forma cantada y sin dejar de moverse.

En esta realidad infantil que acabamos de relatar cabría preguntarnos: Juan ¿podría ser diagnosticado de síndrome disatencional con hiperactividad y su en tratamiento ser medicado con Ritalina?

¿De qué nos habla en su motricidad? ¿Dónde se ubica la organicidad que porta? ¿Cuál es la imagen que lo sostiene? ¿Cómo construye y conforma su espejo? Para Juan, ¿qué es la “motuta”?

La “motuta” indudablemente es una invención, sirve para moverse, desear, bañarse, dormir, comer, tocar. Es también un comodín, una adivinanza, un jeroglífico y un acertijo. En realidad, crea en el otro un enigma, una intriga que no se puede descifrar. La “motuta” es una experiencia infantil de la diferencia, sugiere lo que no es y lo que podría ser en el mismo instante.

La “motuta” da testimonio de un pensamiento; en realidad es la puesta en escena de una espacialización del pensamiento. Como una metáfora móvil, puede tener cualquier sentido, y el niño abre el espacio, crea una topología donde el pensamiento se pone en juego en imágenes sensibles.

La experiencia infantil dramatizada en la “motuta” marca la aventura del saber, instala un modo de contornear lo real ambivalente y ambiguo a la vez; el pequeño hace uso de ella, y sin darse cuenta, produce lo imposible, crea un saber metonímico que nadie sabe; juega en el sin sentido y crea otros dando vida a un pensamiento por fuera de su problemática gestual y orgánica. La “motuta” habita en el niño en un espacio singular, tejido de

⁴ Freud en el chiste y su relación con el inconsciente afirma: “En la época en que el pequeño niño aprende a manejar el tesoro de las palabras de su lengua materna, le trae una manifiesta satisfacción experimentar jugando con ese material, y entrama las palabras sin atenerse a la condición de sentido. Ese goce le es prohibido poco a poco, hasta que al fin solo le restan como permitidas las conexiones provistas de sentido entre las palabras. Opino que el niño se vale del juego para sustraerse de la presión de la razón crítica.”

deseos. Al crear la “motuta, ella, paradójicamente, lo crea a él, y des-cubre la esencia originaria de la vida de las palabras.

Para el pequeño la “motuta” encierra un saber fundamental: sabe que el otro (en este caso la mamá) no sabe qué es, ni cuál es su significado, ni tampoco para qué sirve. En esa incógnita radica el fantástico poder de la curiosidad y del no saber. Lo que usa el niño para intentar dominar y enfrentar al otro es justamente lo que no se sabe ni se entiende de la “motuta”. En este caso, ella se sostiene en la estética sugerida de la imagen corporal, y no en la confrontación constante del espejo real que le devuelve la dificultad gesticular, motriz y facial propia de su problemática.

La “motuta” puede ser usada para todo, para moverse, pegar, dormir, conocer, contar, hablar; es una palabra sensible y, por suerte, ininteligible para el mundo sensato y lleno de razones del adulto. Por eso, ella no es interpretable, se escabulle y escapa de un sentido ya establecido, más bien transgrede la significación, muerde la otra escena y, de modo huidizo, inaprensible, crea otro lazo, crea otro sentido; y en este camino, en este tropismo del lenguaje, se erotiza la “motuta” tornándose sensible a un nuevo sin sentido por venir.

Así como los símbolos nos miran y nos llaman constantemente a la vez que los miramos y los escuchamos, la “motuta” no deja de ser una palabra significativa a partir de la cual el niño mira al otro, lo llama, lo interpela y le demanda. Él es el sujeto de la “motuta”, en la cual hace uso de su imagen corporal y dibuja la silueta móvil del sentido nuevo por venir.

La imaginación del pensamiento colocado en la palabra-personaje-“motuta” se estructura entre lo sensible y lo inteligible, entre lo visible y lo invisible, entre lo dicho y lo indecible. Cuando el cuerpo orgánico queda en una dimensión segunda con respecto al sujeto, el mundo imaginario del niño es plural; en él se producen transformaciones que nunca son anárquicas, tienen sus principios y sus fines, a partir de los cuales se olvida del cuerpo para introducirse en el campo de las representaciones.

Podríamos interrogarnos ¿cuál es la representación de la “motuta”, a quién responde ella, por qué causa se ha creado?

No hay duda que los niños se sirven de esas palabras (“motutas”) raras, extraviadas e inventadas,

pequeños tesoros, personajes que discurren y juegan en todo el paisaje infantil.

Son parte esencial de su experiencia, diferentes a cualquier otra palabra, no figura en ningún diccionario porque no responden a ninguna realidad unívoca ya definida; tienen, eso sí, la cualidad de mantener viva la imaginación, la ilusión y la impostura que no deja de sorprender, es inasimilable a un código y, mientras está viva para el niño y para el otro, es imposible eliminarla.

En este caso, tras jugar el pequeño con la “motuta” –o es que ella juega con él-, la organicidad, la marca del labio leporino, se ha perdido en los efectos inesperados e insólitos que ella genera. La frescura infantil ilumina el rostro, su propio espejo mas allá de la motricidad, la discapacidad y la cirugía. En ese terreno fértil gana la batalla la “motuta”.

La “motuta” genera confianza, no provoca ningún temor, sino lo combate. Es imposible distinguir en qué momento la palabra “motuta” recubre una realidad, y en cuál está allí como rebelión o como contrabando de un instante, pues se conforma según se dice en cada contexto. Ella se sumerge en el lenguaje infantil, confunde y conecta bajo su decir cosas e ideas dispares, cuyo único lazo es el poder ficticio de la imaginación en acto. Es una construcción de frontera, hace visible lo imperceptible y constituye una operación ficcional, y a la vez real, del pensamiento, una extensión de sentido que, quizá, legitima un deseo desenmascarado.

Si le preguntáramos al niño qué es la “motuta”, cuál es su contenido, lo pondríamos en un grave aprieto, ya que no podría definirlo a no ser del siguiente modo: “no se, la “motuta” no habla, se mueve, ella está jugando”.

Perfecta la infancia, la “motuta” coloca en escena la verdad, la ficción, la peligrosa y extravagante aventura de aquellas palabras -nada ingenuas- usadas por el efecto de sentido que ellas producen. En ese espejo, la “motuta” ha vencido a la organicidad y a la denominada dis-atención, ella queda en un segundo plano, porque lo mas importante es el efecto sujeto que ella, sin darse cuenta, genera. Si vence el estigma diagnóstico del ADD (en este caso podría ser con hiperactividad), la “motuta” y Juan habrán perdido la batalla. Capturado por la acción el quehacer de Juan estará atento a estar dis-atento, actuará a través del

movimiento, la angustia incontenible de un niño cuya imagen del cuerpo se queda sin cuerpo. En este caso respondería sin poder representar, jugar, ni hablar de los que le pasa. El cuerpo a través de la motricidad hablaría por él y colocaría en escena su estar mal, que le impediría jugar lo infantil de la infancia, o sea, la "motuta".

Finalmente, en torno al denominado síndrome dis-atencional y a los síntomas actuales de los niños, tanto en el campo clínico como en el educativo, existen básicamente dos posibilidades: una es abordarla de acuerdo a la propia deficiencia, el pronóstico y su correlato el diagnóstico, los métodos y pautas necesarios para sanear el déficit en cuestión. En esta perspectiva nos encontramos con posturas que ignoran los enigmas y lo infantil de la infancia. Quienes las ejercen se presentan sensatos, saben los objetivos y contenidos a desarrollar, anticipan las posibles respuestas de los chicos, y por supuesto, no se incluyen en el laberinto infantil, buscan itinerarios claros, rectos, sin pliegues, sin dobleces, van por caminos seguros, sin compromisos, no se arriesgan a la aventura y mucho menos a la experiencia de la "motuta".

La otra posibilidad, mucho más difícil, ya que no depende de la dis-atención, ni de un plan, ni de una metodología prefijada, es crear con el niño una relación e inventar junto a él una experiencia infantil, como por ejemplo la de "motuta", es decir, construir una escena para generar otro espejo donde el pequeño se reconozca como sujeto, y de este modo, producir la plasticidad simbólica y lo infantil de la infancia en el cual pervive siempre el encanto de la "motuta". ¿Seremos capaces de rescatar al sujeto que en el desborde corporal y motriz enuncia dramáticamente el sufrimiento que sin salida lo envuelve e invade? Tal vez, la "motuta" pueda venir a nuestro rescate.⁵

⁵ Sobre la temática de la pulsión motriz me he explayado oportunamente en los libros "La infancia en escena. Constitución del sujeto y el desarrollo psicomotor" y "La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia" de Editorial Nueva Visión.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infancia e historia**. Buenos Aires, AR: Adriana Hidalgo, 2003.
- BARTHES, R. **Variaciones sobre la escritura**. Buenos Aires, AR: Editorial Paidós, 2003.
- BENJAMIN, W. **Ensayos** (tomo I). Madrid, ES: Editora Nacional, 2002.
- BENJAMIN, W. **Escritos**. Buenos Aires, AR: Nueva Visión, 1989.
- BERGÉS, J. Qué nos enseñan los niños hiperquinéticos. **Revista de estudios y experiencias Psicomotricidad**, n. 54, CITAP, Madrid, 1996.
- BERGÉS, J.; BILBAO, G. **Sobre el transitivismo**. Buenos Aires, AR: Nueva Visión, 2000.
- COREA, C.; LEWCOWICZ, I. **Pedagogía del aburrido**. Escuelas destituidas y familias perplejas. Buenos Aires, AR: Paidós, 2004.
- FREUD, S. **Tres ensayos para una teoría sexual**, O. C. Madrid, ESP: Biblioteca nueva, 1973.
- FREUD, S. **La afasia**. Buenos Aires, AR: Nueva Visión, 1987.
- LACAN, J. Dos notas sobre el niño. **Analítico**, n. 3, Barcelona, ES: Paradiso, 1987.
- LACAN, J. **La agresividad en psicoanálisis**. Escritos I. México: Siglo XXI, 1988.
- LEVIN, E. **La función del hijo**. Buenos Aires, AR: Nueva Visión, 2000.
- LEVIN, E. **Discapacidad, Clínica y Educación**. Buenos Aires, AR: Nueva Visión, 2003.

LEVIN, E. **¿Hacia una infancia Virtual?** La imagen corporal sin cuerpo. Buenos Aires, AR: Nueva Visión, 2006.

LEVIN, E. **La experiencia de ser niño.** Plasticidad simbólica. Buenos Aires, AR: Nueva Visión, 2010.

MORÍN, Edgar. **La violencia del mundo.** Buenos Aires, AR: Libros del Zorzal, 2003.

WINNICOTT, D. **La naturaleza humana.** Buenos Aires, AR: Paidós, 1993.

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA IMAGEN DE INFANCIA A TRAVÉS DEL ARTE: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR

Rosa Maria Blanca¹

RESUMO

O artigo propõe uma pesquisa inter e multidisciplinar para a problematização da imagem de infância na modernidade. Considera-se que a imagem de infância é uma forma discursiva e, portanto, histórica, social, tecnológica, visual e mutante. Propõe-se o trânsito entre distintas áreas do conhecimento como estética, história da arte, estudos culturais e estudos queer. Utilizam-se imagens da história da arte ocidental, partindo do suposto de que a arte é fundamental para a constituição da subjetividade ocidental.

Palavras-chave: Arte. Imagem. Infância. Queer. Interdisciplinaridade

ABSTRACT

The article proposes an inter and multidisciplinary research into the problematic image of childhood in modernity. It is considered that the image of childhood is a discursive form and therefore historical, social, technological, visual and mutant. It is proposed to transit between different areas of knowledge: aesthetics, art history, cultural studies and queer studies. The research use images of Western art history, starting from the assumption that art is essential for the formation of Western subjectivity.

Keywords: Art. Childhood. Image. Queer. Interdisciplinarity.

¹ Doutora em Ciências Humanas / Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (Universidade Federal de Santa Catarina) / Mestre em Artes Visuais (Universidade Federal de Rio Grande do Sul / Artista e Professora do Curso de Artes Visuais / Graduação e Pós-Graduação (Universidade Feevale). rosablanca.art@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo contribuir para la problematización de la visualidad da infancia en la modernidad. Pretendemos mostrar infancia como una imagen en constante transformación. Esto quiere decir que la imagen de infancia es una forma discursiva y por lo tanto, histórica, social, tecnológica, visual y mutante. Para ello, nos proponemos investigar cómo se ha construido la imagen de infancia en determinados momentos de la historia del arte occidental en la modernidad. Partimos del supuesto de que el arte ha sido fundamental para la constitución de la subjetividad occidental (CLIFFORD, 1999). Estamos intentando realizar una expansión de la investigación inter y multidisciplinaria en la medida en que, se transita a través de distintas áreas del conocimiento como estética, historia del arte occidental, estudios culturales y estudios queer. Es así como el presente estudio es un desdoblamiento de la tesis de doctorado titulada *Arte a partir de una perspectiva queer /Arte desde lo queer* (BLANCA, 2011), donde estamos incursionando y sugiriendo una metodología para la investigación inter y transdisciplinaria.

La problematización de la infancia cuenta con importantes aportaciones, destacándose la publicación de Philippe Ariès (1981), en 1960 que, es cuando la infancia se nos presenta por primera vez como objeto de estudio. Pero también contamos como precursores a los estudios de Ellen Key (1910), hacia 1900. Debemos mencionar también el trabajo de H. Cunningham (1995). En lo que se refiere específicamente a la imagen de infancia que, es lo que deseamos desarrollar a lo largo del presente artículo, son significativas las investigaciones de Keyla Oliveira (2011), Luciana Loponte (2008), Telma Piacentini (2007) y Kátia Kodama (2007), entre otras no menos importantes, por ser pioneras a nivel nacional y de globalización. Hemos configurado una selección de imágenes que consideramos representativas de distintas interfaces de la transformación de la imagen de infancia. No está en nuestra mira la iconografía cristiana porque, sabemos que dichas imágenes constituyen un repertorio que guarda su propia iconología. Sin ignorar el hecho de que ha sido la imagen del niño en el regazo de la *Madonna*, como ícone del arte paleocristiano y bizantino, lo que ha contribuido para dar forma a infancia a partir

del imaginario medieval cristiano, constituyéndose como una categoría que existe en relación a lo femenino. De tal forma que infancia se construye relacionamente con lo femenino en cuanto madre amamentadora y/o profesora. Teniendo como resultado el confinamiento de la infancia tanto en la escuela, con la profesora, como en la casa, con la madre (FOUCAULT, 1984). La desnaturalización de categorías es una tarea de los estudios queer que, buscan la (des)oclusión de conceptos en la producción de subjetividades al mismo tiempo en que atraviesan la colonización científica visual (BLANCA, 2011).

Tampoco es nuestro propósito seguir una cronología. Sin embargo, al estarnos guiando por la historia del arte, escapar de la periodización de las imágenes parece ser una tarea técnicamente imposible. Lo cual no quiere decir que exista una evolución en el desarrollo de las imágenes y, mucho menos, cuando se trata de categorías como infancia. Muy por el contrario, existen cambios en la forma de producción de una imagen, cuyos grados de construcción varían dependiendo de las necesidades del contexto económico, político, cultural e identitario.

IMÁGENES DE INFANCIA EN LA HISTORIA DEL ARTE

Es importante hablar de la imagen de infancia en la Edad Media, para entender que su visualización puede ser construida de otras formas distintas a las que conocemos en la modernidad. En la Edad Media la imagen de infancia consiste en la figura de un adulto reducido. No hay una distinción entre adultos y niñas/as. El infante es un adulto pequeño, pues posee un tipo de autonomía en su vestir, alimentación y comportamiento. Tampoco existe la idea de género en la infancia. No hay diferencia sexual bajo los términos del lenguaje de la biología del siglo XX. Otro dato importante es que la palabra *enfant* designa tanto niños cuanto adolescentes y hombres (ARIÈS, 1960). Y únicamente es posible reconocer al infante por su talla pequeña. A partir de este criterio, podemos deducir que en imágenes como las que pertenecen a la iconografía de los *Libros de infantes*, la especificidad de la infancia puede ser encontrada en el juego (Fig. 1). Esta actividad – el juego – es sistemáticamente explorada por los artistas que realizan las iluminuras, según somos informados (Fig. 1):



Fig. 1 – Juego escatológico: incendiarse ventosidades orgánicas *Libro de las/os Niñas/os*. Rouen, Iluminura, 1500.

Fonte: Paris, BnF. Departamento de Manuscritos, NAL 392, fol. 22v.

Esta imagen (Fig. 1) que puede ser encontrada en uno de los archivos del dossier pedagógico de la Biblioteca Nacional de Francia – François Mitterrand –, titulado *Livre d'heures de la famille Ango ou Livre des enfants*, muestra uno de los denominados juegos escatológicos de las/os niñas/os de la Edad Media: encenderse las ventosidades que salen por el organismo humano. En esa pintura, los niños son presentados desnudos, sólo uno de ellos viste un tipo de camisa, juegan al aire libre, sin la compañía de algún adulto, en movimientos relajados.

En otra de las imágenes del mismo dossier, aparece el juego del salto (Fig. 2):



Fig. 2 – Juego de gimnasia: salto con las chicas *Libro de Crianças*, Rouen, Iluminura, 1500

Fonte: Paris, BnF. Departamento de Manuscritos, NAL 392, fol. 17

Al igual que en las otras iluminuras, la infancia que se nos presenta es desnuda (Fig. 2). Si bien es cierto que existe una organización en el juego del salto, dispuestos en fila, los cuerpos también se mueven para todos los lados, mirándose e interactuando sin rigidez.

En el siglo XV, asistimos a la imagen de la infancia entre lo sagrado y lo profano, pero no más como un adulto reducido. Es así como se concibe la imagen del *putto*, o sea, la figura infantil de Eros que, es representada de forma desnuda y alada, como un ángel. Este término ha sido traducido para el español como *querubín*, aunque existe el vocablo *cherubini* en la lengua italiana. Estos querubines ya han aparecido en el arte antiguo, en las pinturas de Pompeya y en el arte paleocristiano. Iconográficamente, encuentran como representación inicial a aquellas estatuas monumentales también aladas y con rostros de humanos que, han custodiado la entrada de las antiguas ciudades de Asiria y Babilonia.

Un trabajo representativo de esta nueva dimensión de la infancia, pertenece a Andrea Mantegna (1431-1506) quien, pinta ilusionísticamente una arquitectura en la Cámara Nupcial (Fig. 3), en Mantua, en 1474.



Fig. 3 – Andrea Mantegna Cámara Nupcial, Fresco (1465-74)

Fonte: Castillo de San Jorge, Mantua

En este fresco (Fig. 3), es posible contemplar un cielo que se abre por un agujero, denominado como *l'oculo*, con una balaustrada en la parte central del techo, donde querubines y cortesanos se asoman al espacio.

Ya con Donatello (1386-1466), el *putto* o el *querubín* se transforma en un niño juguetero, en un momento en que la infancia pasa a ser insertada en una época específica (PIACENTINI, 2007). Sabemos que cuando termina la Edad Media e inicia el Renacimiento, los paisajes y retratos comienzan a ser contextualizados. Esto quiere decir que no vamos a tener más como fondo en las pinturas un paisaje de las Sagradas Escrituras o bien, sin referencias, sino un territorio que puede ser localizado geográficamente.

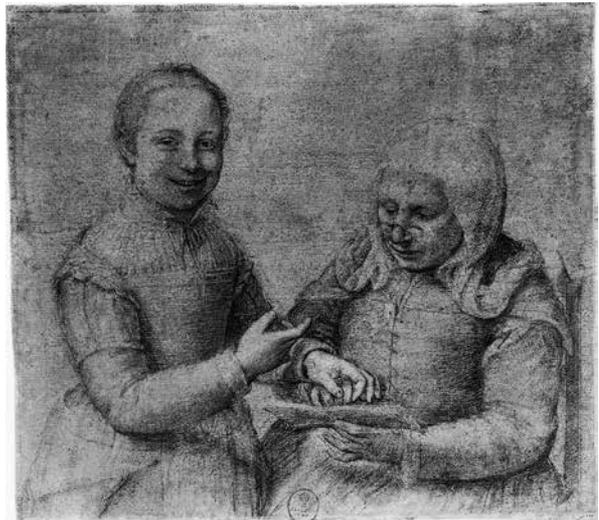
A partir del Renacimiento, con el proceso de civilización mediante la individualización de los sujetos sociales y de higienización de los hábitos y las costumbres (ELIAS, 1994), los juegos escatológicos no serán más apropiados para las/os niñas/os. Inclusive, la infancia será vestida.

Será Sofosniba Anguissola (1530-1625) quien sea una de las primeras artistas en figurar afectos en personas, precisamente en el personaje de la infancia. Es el caso del dibujo *Niño mordido por un cangrejo* (Fig. 4):



**Fig. 4 – Sofosniba Anguissola *Niño mordido por un cangrejo* Lápiz negro y carbón / papel de estraza (1554)
Fonte: Museo de Capodimonte**

En esa obra (Fig. 4), podemos visualizar los siguientes elementos expresivos: el ceño fruncido del infante, su boca entreabierta y, sus manos en posición asimétrica, lo que nos indica que una de ellas está herida. Esta facción teatral nos manifiesta el lamento de un infante. La investigación pictórica en torno a la representación estética del estado de ánimo es una característica de la época y de la región lombarda donde se localiza la pintura de Anguissola (MASTROIANNI, 2000). Esto lo podemos ver en otro trabajo de Anguissola titulado *Mayor de edad que estudia el alfabeto y niña riéndose de ella* (Fig. 5).



**Fig. 5 – Sofosniba Anguissola *Mayor de edad que estudia el alfabeto y niña riéndose de ella* (s /d) Lápiz papel
Museo de Capodimonte**

En el dibujo (Fig. 5) aparece otro sentimiento humano, el escárnio: mientras la anciana parece estar aprendiendo el alfabeto, cómo así lo indica el título, la infante se burla de ella, al mismo tiempo en que se establece una interlocución con el espectador, como buscando cierta complicidad al mirarnos de frente a través del cuadro.

En el siglo XVII, la idea de infancia es vinculada a la idea de dependencia:

En la pintura de Jan Steen (1626-79) (Fig. 6), podemos observar la inserción de la infancia en un contexto de subordinación. Su imagen recuerda las relaciones feudales. Está claro que únicamente es posible salir de la infancia al romperse los lazos de dependencia (ARIÈS, 1960). En este cuadro (Fig. 6),



Fig. 6 – Jan Steen *El contrato de matrimonio*, Óleo / tela (1668)

Fonte: Museo del Ermitage

el niño es dispuesto en un plano inferior, a la sombra de los otros personajes, recibiendo inclusive mayor iluminación el gato. Podemos ver una jerarquía que se establece al periodizar estadios dentro de un desenvolvimiento humano. Esta jerarquía también puede ser ecuacionada con la milicia, donde la infantería ocupa un lugar específico en el ejército.

La imagen de infancia en peligro comienza a ser practicada en el siglo XVIII, a través de la instauración de políticas y órganos administrativos y judiciales, precisamente en el momento en que se intensifican las relaciones afectivas entre padre e hijos mediante el dispositivo de la sexualidad (FOUCAULT, 1984). El pintor francés Nicolas-Bernard Lépicie (1735-84) nos presenta la infancia como un sujeto susceptible de riesgos, luego, debiendo de atención y vigilancia (Fig. 7).



Fig. 7 – Nicolas-Bernard Lépicie *El niño penitente* (1781) Óleo / madera

Fonte: Museo de Bellas Artes de Lyon

Será hasta finales del siglo XVIII e inicios del XIX en que se sexualizará la infancia, surgiendo la idea de un sexo anatómico presente y un sexo fisiológico ausente (FOUCAULT, 1984). Surge en este contexto la pedagogización de las/os niñas/os.

En ese sentido, es imposible no hablar de la prépubertad que, provoca una tensión entre la estética pictorialista y el cuerpo infantil. Datan de esta época publicaciones literarias como *Alicia en el País de las Maravillas* (1865), de Lewis Carroll (1832-1898). El autor inglés fotografía cuerpos en la prépubertad, en el tiempo en que en Inglaterra existe un debate para llegar a un consenso sobre la legalización en torno a la definición de la edad

de la infancia. Surgen fotografías como la de Alice Boughton (1865-1943), como *Niñas/os Desnudas/os* (Fig. 8):



Fig. 8 – Alice Boughton *Niñas/os Desnudas/os*, Fotografía (1902)
Fonte: Camara Work, 1909

La artista estadounidense problematiza la imagen de la infancia (Fig. 8) a través de la indeterminación de su sexualidad y de los límites de su definición. La sutileza de la aproximación de la toma así como la despreocupada tranquilidad acentuada en la actitud corporal de las niñas/os en la escena, desnudan las categorías literal y fotográficamente.

Hacia 1924, Pablo Picasso (1881-1973) pinta a su hijo *Paul como un Arlequín* (Fig. 9). Se trata de una pintura inacabada:



Fig. 9 – Pablo Picasso. *Paul de Arlequín*, Óleo/tela (1924)
Fonte: Museo Nacional de Picasso

Lo relevante de este trabajo (Fig. 9) es que Picasso ha pintado la duda en el rostro de la infancia. También puede ser percibida la fragilidad en el cuerpo. Las manos entrelazadas sobre la pierna transmiten también timidez. La construcción de la vulnerabilidad en la imagen de infancia desmitifican su naturalidad, mostrando su contingencia acentuada por la inestabilidad de su equilibrio.

En el arte contemporáneo, estamos asistiendo a otras producciones de infancia. Son instigantes para pensar la imagen de infancia en el siglo XXI, los trabajos de Laura Ford (1961) (Fig. 10).

En el trabajo de Ford (Fig. 10) podemos percibir que se trata de un infante por el tamaño de la persona, las ropas y el gesto. El cuerpo de la personaje está recargado en una pared de ladrillos, pero sobresale una forma irregular, un otro corpo se destaca, como si en la actualidad la infancia estuviera configurando un nuevo espacio, que



Fig. 10 – Laura Ford Instalación (2009)

no el *enmurallado sistemáticamente*, un nuevo órgano crítico que se dispone en nuestro contexto sensiblemente, se asoma y se impone sólido y consistente. Los afectos deberán ser otros y su carácter relacional con la cultura, llámese familia, escuela o medios de información, con seguridad también deberá cambiar, está cambiando.

CONCLUSIÓN

Podemos ver que la interpretación de las imágenes artísticas constituye un recurso para el conocimiento de los procesos de subjetivación de una cultura como la occidental. Es necesario continuar estudiando y estableciendo vínculos entre la producción artística y la producción de los sujetos sociales.

La metodología inter y multidisciplinar se hace presentemente necesaria para la (des)oclusión de categorías como infancia. Así, podemos concluir que no existe una esencia en categorías como infancia, ni tampoco una definición única y que, la invención de sus afectos, hábitos, juegos y actitudes dependen en gran medida de la construcción de su visualidad que se articula con un contexto cultural, social y político en consonancia con lo estético.

REFERENCIAS

ARIÈS, Phillippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, (1960) 1981.

BLANCA, Rosa Maria. **Arte a partir de una perspectiva queer / Arte desde lo queer**.

Orientadora: Miriam Pillar Grossi; Co-Orientadora: Claudia de Lima Costa. Tese (doctorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis, SC: 2011.

Boughton. Disponível em: <<http://www.fotografya.gen.tr/cnd/index.php?id=433,680,0,0,1,0>>.

CLIFFORD, James. On collecting art and culture. In: DURING, Simon .**The Cultural Studies Reader**. New York, US: Routledge, (1993) 1999.

CUNNINGHAM, H. **Children & Childhood in Western Society since 1500**. London, UK: Longman, 1995.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, (1939) 1994. v. 2.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, (1976) 1984.

HWANG, Philip. **Images of Childhood**. New Jersey, US: Lawrence Erlbaum, 1996.

KEY, Ellen. **Le siècle de l'enfant**. Paris, FR: Flammarion, 1910.

KODAMA, Kátia Maria Roberto de Oliveira. **A representação imagética da criança nos vários processos históricos sociais e sua identidade ameaçada pela cultura globalizada**. Diversidade e igualdade na comunicação. Anais do Fórum da Diversidade e Igualdade: cultura, educação e mídia, 2007, Bauru. **Anais eletrônicos...** Bauru: UNESP, 2007. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/textos/15.pdf>>. Acesso el 10 de Diciembre de 2011.

Livre d'heures de la famille Ango ou Livre des enfants, Rouen, 1500. Paris. BnF, département des Manuscrits, NAL 392, fol. 22v. Disponible em: <<http://classes.bnf.fr/ema/feuils/feuille2/index.htm>>. Acceso el 14 de Diciembre de 2011.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, v. 13, 2008. Disponible em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/10.pdf>>. Acceso el 20 de Diciembre de 2011.

MASTROIANNI, Paolo. **Gli sguardi di Sofosniba Anguissola riflessi nello specchio "multiplo" delle sue sorelle**. Il quotidiano delle donne. 2000. Disponible en: <http://www.mclink.it/n/dwpress/donnarte/7_00/donnarte.htm>. Acceso el 20 de Diciembre de 2011.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **A concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari**. 31ª. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4273-Int.pdf>>

PIACENTINI, Telma. Imagens de infância na arte italiana. **Fragmentos**, Florianópolis, SC, n. 33, p. 371-380, 2007.

DE OLHO NAS FIGURAS: UMA ANÁLISE FUNCIONAL DAS IMAGENS DA HISTÓRIA RECENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Carlos Eduardo Ströher¹

RESUMO

Por ser a principal ferramenta metodológica da maior parte dos professores, o livro didático e, especialmente, suas imagens têm um poder de legitimar discursos historiográficos. Ciente dessa importância, o objetivo desta investigação é analisar o uso das imagens em algumas obras didáticas de História. Foram analisadas seis coleções de autores e editoras diferentes, todos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas edições de 2005 e 2011. A temática escolhida é a história recente, considerada aquela que envolve os acontecimentos ocorridos nos contextos brasileiro e mundial a partir da década de 1980. Avaliando as obras consultadas, percebe-se que todas apresentam projetos gráficos atraentes e bom tratamento visual das imagens. No entanto, cabe destacar que a função que essas ocupam em relação aos textos que a acompanham é, muitas vezes, o de meras ilustrações, ou como documentos, os quais comprovam as informações escritas. Poucas vezes são tratadas como monumentos, isto é, fontes históricas que dialogam e questionam os textos, instigando os alunos a pensar sobre elas. Quando não problematizadas, desconsideram-se as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na produção dessas representações visuais, produzindo “verdades” únicas ou versões ditas “oficiais” e contribuindo para uma história acrítica e distante da realidade dos alunos.

Palavras-chave: Imagem. Livro didático. História. Documento. Monumento.

ABSTRACT

As the main methodological tool from most teachers, the textbook, and especially its images, have a power to legitimize historiographical discourses. Aware of this importance, the purpose of this research is to analyze the usage of the images in some history textbooks. Six collections of different authors and publishers were analyzed; all of them recommended by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), in the editions of 2005 and 2011. The theme chosen is recent history which involves the events occurred in the Brazilian and global contexts from the 1980s. Evaluating the accessed textbooks, it is clear that all show attractive graphic projects and good treatment of visual images. However, it is noteworthy that the role they occupy in relation to the texts that accompany it is often mere illustrations or as documents that prove the written information. Rarely they are treated as monuments, that is, historical sources that dialogue and question the texts, prompting the students to think about them. When not problematized, they disregard the intentions of the involved subjects in the production of these visual representations, producing unique “truths” or versions taken as “official” and contributing to an uncritical history and far from the students’ reality.

Keywords: Image. Textbook. History. Document. Monument.

¹ Licenciado em História pela Universidade Feevale e especialista em Ensino de História e de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carloseduardostroher@gmail.com

O nosso cotidiano é permeado por uma infinidade de imagens, móveis e fixas. Elas, cada vez mais, constituem elementos formadores da nossa forma de pensar, sentir e perceber o mundo que nos cerca. Imagens educam o nosso olhar, conforme os significados que atribuímos a elas.

No ambiente escolar, a maioria das imagens chega aos alunos através do livro didático. Sabe-se, entretanto, que os discentes – inseridos em um mundo em que a escrita, progressivamente, vai cedendo espaço aos recursos imagéticos – recebem, por meios diversos, uma profusão de imagens e de informações. Diante disso, é interessante pensar como o aluno se relaciona com essas representações visuais. Quais significados atribui a elas? Qual(is) o(s) conhecimento(s) produzido(s) a partir desse contato?

No geral, as obras didáticas atuais apresentam projetos gráficos atraentes, com cores vivas e imagens que ocupam um espaço destacado em suas páginas. O mercado editorial do livro didático no Brasil apresenta um alto crescimento nos últimos anos, contribuindo para o aumento da qualidade – ao menos visual – das publicações. Anualmente, as principais editoras investem cifras milionárias em pesquisas, tecnologias gráficas e direitos autorais para a publicação dos manuais escolares.

Apesar do bom tratamento visual das imagens, cabe ressaltar que a função que elas ocupam em relação aos textos que as acompanham é, muitas vezes, o de meras ilustrações, ou como de provas que embasam e confirmam as informações escritas. Essa falha, em que muitas obras incorrem, acaba por desvalorizar o potencial das fontes visuais, que consiste em dialogar e questionar o receptor ou até em se opor aos textos, instigando os alunos a pensar e a refletir sobre as representações imagéticas.

Considerando, pois, a relevância da imagem como expediente de aprendizagem, a análise do tratamento conferido a ela em livros didáticos de História constitui o objetivo desta investigação. Na formulação do problema de pesquisa, a escolha do período histórico abordado na análise constituiu uma dúvida latente. Percorrendo publicações dentro dessa temática, percebeu-se que sobejam pesquisas relacionadas ao uso da imagem em diversas temporalidades: nas iluminuras e construções do período medieval; nas pinturas e nos afrescos renascentistas e na produção dos demais movimentos artísticos europeus posteriores.

Especificamente na história brasileira, as pinturas que remetem à formação da identidade nacional – obras clássicas de Debret, Pedro Américo, Di Cavalcanti, Portinari, Tarsila do Amaral, apenas para citar algumas – e, no auge do século XX, a fotografia, tida como artefato visual de imensa importância para os estudos históricos. Dentre toda essa gama de abordagens, nota-se que a História Recente recebe pouca (ou nenhuma) atenção através de suas representações visuais, o que levou à adoção desse período como elemento temporal de análise.

O relativo desinteresse dos historiadores em relação à História Recente – também chamada de História do Tempo Presente ou História Imediata² – faz com que ela seja objeto de estudo principalmente dos jornalistas e de outros pesquisadores das áreas das Ciências Humanas e Sociais. Nos livros didáticos de História, a temática ocupa um pequeno espaço no final das obras, uma vez que a maioria delas segue a ordem cronológica dos acontecimentos.

No entanto, o discurso escrito dos fatos acontecidos em um passado próximo constitui um rico material de análise de como a história vai sendo construída e representada. Compreender especialmente as imagens que se pretende cristalizar na memória coletiva constitui uma pista para o entendimento da maneira como alguns fatos são selecionados e rapidamente interpretados e da forma como se pretende contar a história dessa época.

Entre as novas fontes que entram no cenário historiográfico, as imagens despontam como uma temática de recente interesse no campo da História. Alguns historiadores buscaram lançar um olhar mais cuidadoso em relação às representações visuais, entre os quais, Peter Burke. O pesquisador alerta para os perigos do uso equivocado desse tipo de fonte, que ele considera *testemunhas oculares da História*.

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas nos textos, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecerem novas respostas ou suscitar novas questões (BURKE, 2004, p. 12).

² Não é objeto desta investigação discutir as diferenças entre as referidas nomenclaturas dentro do campo historiográfico.

As fontes visuais, por serem testemunhas mudas, são difíceis de serem traduzidas em palavras. Assim, historiadores podem querer ler nas entrelinhas aquilo que quiserem enxergar e concluir, apressadamente, a partir de indícios muitas vezes frágeis. A leitura de uma imagem parece constituir algo natural, que, *a priori*, não exige um preparo especial. No entanto, essa aparente naturalidade é falsa, uma vez que estamos do lado receptor e não do autoral, e isso significa que as intencionalidades do sujeito-autor não podem ser decifradas em sua totalidade.

Como alerta Alain Chopin (2009, p. 11), o que se observa é que “o professor está [...] pouco atento ao que [as imagens] transmitem. Aliás, o aluno, talvez pelo apelo visual que elas suscitam, se encanta mais que o professor com esta forma de linguagem (representação de um conhecimento)”. Assim, é deveras importante que o docente esteja vigilante ao olhar lançado pelos discentes sobre as imagens, sob o risco de perder a oportunidade de realizar um valioso trabalho a partir dessas representações.

DEFININDO OS OBJETOS DE PESQUISA

Para a realização desta investigação, foram escolhidas algumas obras didáticas de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, todas recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Optou-se por escolher obras de dois períodos diferentes: três do PNLD de 2005 e outras três do PNLD de 2011, de autores e editoras diferentes, conforme o quadro 1.

Entre esse período de seis anos, transcorreu um PNLD, o de 2008. O salto justifica-se no sentido de verificar as mudanças ocorridas na abordagem do tema investigado com o passar do tempo, considerando

que três anos é um tempo muito curto. Por abordar uma temática tão recente, esta é alterada a cada nova edição do PNLD. Dessa forma, considera-se que, além de abordar obras produzidas por diferentes autores, também se pode verificar a mudança no discurso do passado recente no período pesquisado.

Todas as coleções escolhidas abordam os conteúdos de forma integrada, ou seja, a História Geral e a do Brasil são apresentadas em conjunto, respeitando a sequência cronológica. Dessa forma, a temática escolhida está presente no volume correspondente a oitava série/nono ano das obras.

As análises foram realizadas de acordo com dados quantitativos da pesquisa, através da criação de tabelas com a quantidade e os tipos de imagens presentes nas obras, além da análise qualitativa de algumas imagens, de acordo com suas funções (ilustração, documento ou monumento). Assim, não é do interesse desta investigação uma análise criteriosa de cada um dos livros didáticos, uma vez que seria bastante exaustiva e extrapolaria os limites desta pesquisa. O *corpus* documental escolhido servirá apenas para embasar as apreciações acerca da utilização de imagens da História Recente em livros didáticos da disciplina de História.

ANÁLISE QUANTITATIVA

Num primeiro momento, foram identificados os trechos dos livros didáticos referentes à História do Tempo Presente. Como critério único para essa seleção, elegeram-se os acontecimentos posteriores à década de 1980 – crise do socialismo no contexto global e fim do regime militar e redemocratização no cenário brasileiro. As informações encontram-se no quadro 2.

COLEÇÃO	PNLD	AUTOR(ES)	EDITORA E EDIÇÃO
História em Documento – Imagem e Texto	2005	Joelza Ester Rodrigue	FTD, 2ª
Viver a História	2005	Cláudio Vicentino	Scipione, 1ª
Nova História Crítica	2005	Mario Schmidt	Nova Geração, 2ª
Tudo é História	2011	Oldimar Cardoso	Ática, 1ª
História, Sociedade & Cidadania	2011	Alfredo Boulos Jr.	FTD, 1ª
Projeto Araribá - História	2011	Maria Raquel Apolinário (editora responsável)	Moderna, 2ª

Quadro 1: Obras didáticas analisadas

COLEÇÃO E SIGLA	AUTOR(ES)	Nº TOTAL DE PÁGINAS	Nº DE PÁGINAS E % REFERENTES À HISTÓRIA RECENTE	Nº TOTAL DE IMAGENS REFERENTES À HISTÓRIA RECENTE E RELAÇÃO IMAGEM/PÁG.
História em Documento – Imagem e Texto (HDIT)	Joelza Ester Rodrigue	352	70 (19,9%)	72 (1,02)
Viver a História (VH)	Cláudio Vicentino	312	51 (16,3%)	67 (1,31)
Nova História Crítica (NHC)	Mario Schmidt	344	44 (12,8%)	79 (1,79)
Tudo é História (TH)	Oldimar Cardoso	304	29 (9,5%)	43 (1,48)
História, Sociedade & Cidadania (HSC)	Alfredo Boulos Jr.	320	51 (15,9%)	84 (1,63)
Projeto Araribá – História (PAH)	Maria Raquel Apolinário (editora responsável)	272	36 (13,2%)	66 (1,83)

Quadro 2: Número de páginas e de imagens analisadas

Percebe-se que os livros didáticos da oitava série/nono ano são bastante volumosos, variando entre 272 e 352 páginas. No entanto, o espaço destinado à história recente é pequeno – entre 9,5% e 19,9%. Se considerarmos que, entre os principais objetivos curriculares da disciplina de História, está o de estabelecer as relações passado-presente, o destaque aos fatos recentes deveria ser maior. Em relação ao número de imagens, essas variam entre 1,02 e 1,83 por página, um número considerável, pois revela a importância cada vez maior das representações visuais nos livros didáticos.

Outro aspecto destacado na análise quantitativa desta pesquisa se refere aos tipos de imagens presentes nas obras, classificadas de acordo com sua origem (fotografia; charge/caricatura; cartaz/cena de filme ou televisão; página de jornal, revista ou propaganda; mapa; tabela/organograma; gráfico ou ilustração de editora). Segundo esse critério, verificou-se uma clara predominância da fotografia como tipo de imagem – quase 68,9% do total de imagens. Isso é facilmente explicado: como tecnologia surgida no século XIX, a fotografia popularizou-se rapidamente no século XX, sendo fartamente utilizada pelos regimes totalitários e

como registro de grandes conflitos, como as duas guerras mundiais.

O *status* adquirido pela fotografia relaciona-se à sua credibilidade como registro fiel de um fato, ou seja, uma prova de um acontecimento, mais “confiável” do que pinturas ou desenhos, em que a intencionalidade de autor é mais visível. Tal característica foi predominante até pouco tempo, quando fotografias famosas passaram a ter sua veracidade contestada. É preciso estar atento, então, ao que disse Lewis Hine sobre as possibilidades de manipulação: “As fotografias não mentem, mas mentirosos podem fotografar” (BURKE, 2004, p. 25).

Dessa forma, é de extrema importância perceber a fotografia como uma representação do real e não como o real em si, pois, assim como qualquer outra fonte histórica, ela

deve ser analisada como uma produção, fruto do trabalho de um sujeito que seleciona, recorta ações, ângulos, cores, objetos e, utilizando-se dos recursos tecnológicos, fotografa não o que vê, mas como vê. Portanto, uma fotografia é fruto de determinadas intenções, visões de mundo, de um determinado contexto e condições técnicas de produção. Ela traz em si lacunas, silêncios, recortes,

evidências. Como toda fonte histórica, é uma forma de representação do real, e não a verdade absoluta da História, o espelho fiel da realidade (FONSECA, 2009, p. 189-190).

ANÁLISE QUALITATIVA

No aspecto qualitativo, a pesquisa preocupou-se em verificar a forma como as imagens são utilizadas nos livros didáticos analisados. Optou-se por limitar mais o *corpus* documental: dentre os tipos de imagens selecionados, excluíram-se as categorias tabela/organograma, gráfico e ilustração de editora, restando fotografia, charge/caricatura, cartaz/cena de filme ou televisão e página de jornal, revista ou propaganda. Essa escolha se justifica pelo fato de tabelas, gráficos e organogramas serem imagens que induzem a interpretações diretas, ou seja, não permitem contestações. Já as ilustrações de editora constituem muito mais aspectos relacionados ao projeto gráfico das obras do que imagens propositalmente inseridas.

Segundo a proposta de analisar as imagens conforme a sua utilidade no contexto da publicação, estabeleceram-se três categorias funcionais, selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

- *imagem-ilustração*, com função unicamente decorativa, sem relação direta com os textos que a acompanham ou que são desnecessárias para a compreensão deles;

- *imagem-prova*, apresentada como retrato do passado, confirmando ou reafirmando o que o texto argumenta, atuando como elemento confirmatório do discurso do autor;

- *imagem-monumento*, que problematiza a fonte e a questiona, mas sem tomá-la como a única verdade do passado.

Dessa forma, a distribuição das categorias está representada no quadro 3.

À primeira vista, nota-se que a categoria imagem-prova predomina em cinco das seis as obras analisadas, seguida da imagem-ilustração e, por fim, imagem-monumento. A exceção é a obra História em Documento Imagem e Texto, em que a última categoria predomina.

Para este trabalho, optou-se por analisar cada categoria separadamente, exemplificando através de imagens retiradas das obras. Portanto, interessamos o conjunto das fontes visuais, e não a forma específica como cada obra utilizou as suas imagens.

COLEÇÃO	Nº TOTAL DE IMAGENS ANALISADAS	IMAGENS-ILUSTRAÇÃO E (%) DO TOTAL	IMAGENS-PROVA E (%) DO TOTAL	IMAGENS-MONUMENTO E % DO TOTAL
História em Documento – Imagem e Texto	46	10 (21,7%)	15 (32,6%)	21 (45,7%)
Viver a História	49	13 (26,5%)	25 (35,2%)	11 (22,5%)
Nova História Crítica	71	25 (35,2%)	46 (64,8%)	0 (0%)
Tudo é História	36	13 (26,1%)	14 (38,9%)	9 (25%)
História, Sociedade & Cidadania	71	23 (32,4%)	36 (50,7%)	12 (16,9%)
Projeto Araribá – História	53	19 (35,8%)	27 (51%)	7 (13,2%)
TOTAL	326	103 (31,6%)	163 (50%)	60 (18,4%)

Quadro 3: Percentual de imagens conforme categorias funcionais

A intenção era identificar a função que a imagem ocupa em relação aos textos que a acompanham, se elas vêm acompanhadas de algum tipo de atividade proposta, se induzem à reflexão, se são essenciais ou somente figurativas no contexto em que se encontram inseridas, de acordo com as categorias criadas. É evidente que o professor também pode – e deve – problematizar imagens, mesmo quando o livro não faz; mas sabe-se que isso é mais difícil de acontecer, quando a proposta não aparece sugerida, mesmo que no livro do professor.

As análises serão apresentadas conforme cada uma das categorias.

IMAGEM-ILUSTRAÇÃO

A imagem-ilustração caracteriza-se como uma representação cuja função não está diretamente relacionada ao texto, ou seja, sua presença não é essencial para a compreensão dele. Dessa forma, sua inserção está mais relacionada ao projeto gráfico da obra do que propriamente ao seu conteúdo. Não existe uma intencionalidade do uso da imagem, como é possível verificar na figura 1, em que as imagens estão dispostas no formato de peças de um quebra-cabeças, com a única finalidade de ilustrar o texto de abertura do capítulo. Não existe, em legendas, ou no próprio texto, qualquer menção à escolha dessas imagens, que aparentam estar ali inseridas aleatoriamente. Além disso, verifica-se a ocorrência de um erro comum de muitos livros, a falta de informações a respeito das imagens, que sequer tem a fonte publicada – esta, como de todas as outras imagens da obra Nova História Crítica, está no final da publicação, em letras minúsculas.

Outra utilidade das imagens-ilustração está no sentido de complementar informações textuais, mas cuja presença não é requisito para a compreensão do texto.

IMAGEM-PROVA

Com o intuito de compreender o significado das imagens relacionadas a essa categoria, voltemos ao conceito de documento de Le Goff:

O termo latino *documentum*, derivado de *docere* ‘ensinar’, evoluiu para o significado de ‘prova’ e é amplamente usado no vocabulário legislativo [...]. O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século

XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito (1990, p. 537).

Segundo o autor, esse triunfo do documento, iniciado com a escola positivista, caracteriza-se por uma leitura fiel das fontes escritas, sem interferência de ideias preconcebidas do historiador, que não faz nenhum acréscimo a elas. O caráter de prova torna o documento essencial para o fazer historiográfico, conforme Samaran, no prefácio à obra coletiva *L’histoire et ses méthodes*, declara: “Não há história sem documentos” (*apud* LE GOFF, 1990, p. 539).

É nesse sentido testemunhal que as imagens selecionadas nessa categoria atuam. Essas fontes atuam como provas, pois reafirmam e atestam os discursos presentes no texto-base dos livros



Fig. 1 – pág. 296 do livro Nova História Crítica

didáticos, conforme os exemplos a seguir citados.

Na obra Projeto Araribá História, são apresentados dossiês temáticos que aprofundam certos temas relacionados aos conteúdos abordados, com vasta utilização de fontes históricas. Observe as figuras 2 e 3.



Fig. 2 – pág. 260 do livro Projeto Araribá - História

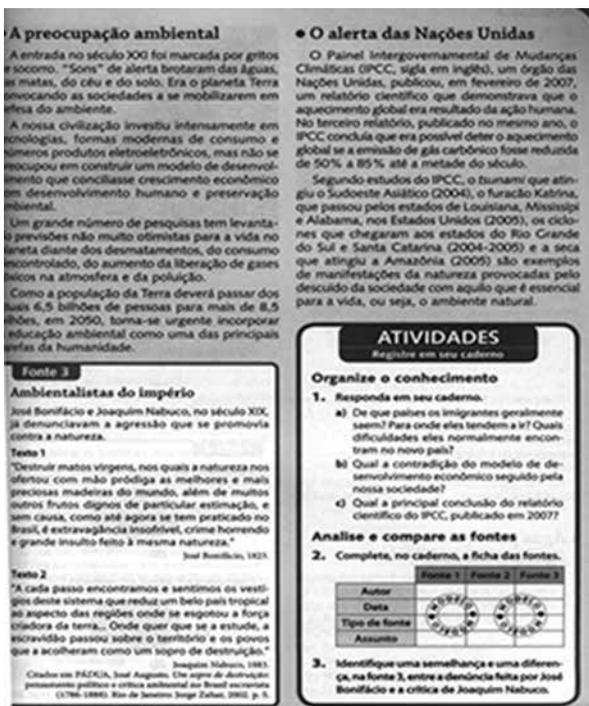


Fig. 3 – pág. 261 do livro Projeto Araribá - História

Apesar de não serem somente ilustrações, uma vez que as imagens comprovam os dados transmitidos pelo texto e complementam as suas ideias, não há um trabalho de análise mais aprofundada delas. É possível verificar que as atividades (figura 3) envolvem a produção de fichas com dados de identificação das fontes. Assim, exige-se apenas uma leitura superficial das imagens, retirando as informações básicas, de fácil consulta. Perde-se, assim, a possibilidade de utilização mais rica das imagens.

IMAGEM-MONUMENTO

Para a análise dessa categoria, também remetemo-nos à teorização de Le Goff. Para o autor,

O monumentum é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. [...] O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos (1990, p. 536-7).

A partir das ideias de evocação e perpetuação, fica clara a diferença entre monumento e documento, uma vez que este último remete à ideia de prova objetiva, enquanto o primeiro se refere à recordação, à memória, e, portanto é uma reconstrução do passado, e não uma cópia deste.

O conceito de monumento, no entanto, não nega o documento, porém modifica-o, ampliando e enriquecendo o seu conteúdo, principalmente a partir dos historiadores dos Annales, que passaram a questioná-lo, pois investiga o contexto das intencionalidades por trás de quem o produziu.

Encarar o documento como monumento é compreendê-lo como um substrato forjado dentro de determinadas condições, uma mentira – como lembra Le Goff – que deve ser desvelada, não objetivando encontrar uma verdade única e irreversível, mas percebendo a história como um discurso que se produz sobre o passado e que apresenta diversos vieses. Dessa forma, as imagens apresentadas como monumento devem levar em conta estas particularidades: fuga de objetividade,

indução à reflexão, acréscimo de uma nova versão ou possibilidade de interpretação livre de modelos preestabelecidos.

É consenso que as fontes visuais devem estar intimamente ligadas ao texto-base das obras, às quais normalmente remetem e relacionam-se. No entanto, é interessante que essa relação não seja somente de complementaridade, mas de questionamento do documento. Essa utilização das imagens também é objeto de análise do Guia do PNLN 2011, que afirma que, em muitos casos,

[...] textos, imagens, excertos complementares e etc. são mobilizados no sentido de reforçar a ideia construída no argumento principal, de modo nem sempre associado a alternativas de problematização ou diálogo com outras possibilidades interpretativas. Ao se priorizar o aspecto de transmissão de informações acerca daquilo que se passou, em geral esse perfil de texto acaba por não dialogar com evidências que permitam ao estudante refletir acerca da ideia de verdade histórica. As fontes históricas disponíveis na obra, nesse sentido, só terão sua efetividade garantida em termos de aprendizagem a partir da intervenção do professor no sentido de problematizá-las. (2011, p. 19).

Na figura 4, aparecem apenas imagens referentes à sociedade brasileira atual. A página anterior apresenta um texto com as transformações sociais ocorridas a partir da década de 1990, em especial, nas regiões metropolitanas. A atividade solicita que o aluno descreva as mudanças sociais que as imagens retratam, relacionando com a sua realidade. Na atividade seguinte, a proposta é comparar a sociedade dos anos 1990 com aquela dos anos 1945-1960. Assim, as imagens adquirem o caráter de monumentos, pois são interpretadas e contextualizadas, permitindo a reflexão a partir das fontes, ao solicitar o estabelecimento de relações com a vida pessoal.



Fig. 4 – pág. 313 do livro História em Documento

No exemplo supracitado, percebe-se que as imagens não são apenas ilustrações ou complementos dos textos, pois estimulam a reflexão através de propostas de atividades diferenciadas. As imagens aparecem problematizadas, pois ampliam o texto, não atuando somente como seus subsídios. Essas imagens atuam como monumentos – conforme o conceito de Le Goff –, pois não são apresentadas como fontes únicas ou definitivas, mas variam conforme a intencionalidade de quem as produziu. O discente é instigado a analisar as imagens, ponderando a respeito do contexto em que foram produzidas.

Portanto, a imagem não é apresentada unicamente como ilustração decorativa da página ou prova, isto é, acompanhando e reafirmando o que o texto já informa. Utilizar uma imagem como monumento significa usá-la como ponto de partida para questionar, debater ou refletir acerca de uma temática qualquer, independente do texto que a cerca.

FECHANDO O LIVRO DIDÁTICO

A interpretação das informações relativas à pesquisa permitiu inferir que a utilização de imagens nos livros didáticos vem ocorrendo das mais variadas formas. O esmero das editoras em oferecer obras com projetos gráficos atraentes reflete-se nas fontes visuais apresentadas. De maneira geral, estas vêm acompanhadas de dados relativos à sua procedência e possuem uma qualidade estética, visualização e tamanhos adequados à observação.

No entanto, no que tange à funcionalidade, verificou-se a predominância das imagens como ilustração ou prova, em detrimento da categoria monumento, na qual o tratamento dessas fontes é mais apropriado. É evidente que todo livro pode – e até deve – apresentar imagens com essas características ilustrativas ou comprobatórias, pois auxiliam na compreensão do texto-base. O problema é quando não se vai “além” e não se aprofunda o potencial das imagens como fontes para o estudo da História. Perde-se uma ferramenta metodológica que pode ser muito útil para o fazer pedagógico e acaba-se por reproduzir o que as mídias modernas fazem: apresentam uma “enxurrada” de imagens sem contextualização, não permitindo uma análise e uma reflexão mais criteriosa a seu respeito.

Em relação às obras do PNL D 2005 e 2011, as diferenças maiores estão nos últimos anos. Enquanto as primeiras destacam a posse e os primeiros atos do presidente Lula, as últimas trazem informações mais recentes, como a reeleição de 2006 e a alta popularidade alcançada pelo governante nos últimos anos.

As obras adquirem, nos capítulos referentes à história recente, um teor claramente descritivo. Não aparecem relações com outros períodos históricos ou análises mais aprofundadas. É este o desafio da História do Tempo Presente: pensar a história a partir do presente, e não esperar a “decantação” dos fatos nos “tanques” do passado. Pôr em prática tal transformação dificilmente será possível, visto que as obras são escritas para serem avaliadas pelo governo, e um discurso crítico a respeito de um determinado assunto pode soar como tendencioso ou superficial. Não é à toa que a Coleção Projeto Araribá, da Editora Moderna, foi acusada de fazer propaganda partidária ao PT.

Dessa forma, percebe-se que o poder ideológico dos livros didáticos continua forte, a ponto de

encobrir outras discussões mais pertinentes, como a incorporação de novas propostas teórico-metodológicas, outras formas de utilização dos manuais em sala de aula, a relevância do ensino de história para as diferentes realidades encontradas nas escolas públicas brasileiras, a formação e a valorização dos profissionais da educação e a própria inclusão da História Recente de forma mais contundente nas aulas de História.

REFERÊNCIAS

BOULOS, Júnior Alfredo. **História – Sociedade & Cidadania**. Ano 9. São Paulo, SP: FTD, 2009.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, RS: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

_____. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo, SP: Contexto, 1997.

CAMARGO, Luís. Projeto gráfico, ilustração e leitura da imagem no livro didático. In: **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 69, ano 16, p. 104-115, jan./mar. 1996.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **Tudo é História**. Ano 9. São Paulo, SP: Ática, 2009.

CHOPPIN, Alain. O Manual escolar: uma falsa evidência histórica. In: **História da Educação**, Pelotas, RS, FaE/UFPel, ASPHE, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte, MG: Dimensão, 2009, p. 189-190.

GUIA de livros didáticos: **PNLD 2011: História**. – Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

PADRÓS, Enrique Serra. Os desafios na produção do conhecimento histórico sob a perspectiva do Tempo Presente *In: Anos 90*. Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 199-223, jan./dez. 2004.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino de História. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, RS: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes no ensino de História *In: Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PROJETO ARARIBÁ: **História**. 2. ed. ano 9. Editora responsável Maria Raquel Apolinário. São Paulo, SP: Moderna, 2007.

RODRIGUE, Joelza Ester. **História em Documento: imagem e texto**. 8ª série. 2. ed. São Paulo, SP: FTD, 2002.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. 8ª série. 2. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Nova Geração. 2002.

SIMAN, Lana Maria de Castro; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História: objeto de interesse público**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/21763/1/Livro-didatico-de-Historia-um-objeto-de-interesse-publico/pagina1.html>> Acesso em: 27 jan. 2010.

VICENTINO, **Viver a História: ensino fundamental**. 8ª série. São Paulo, SP: Scipione, 2002.

DOIS LIVROS E UMA PAISAGEM: EDUCAÇÃO E AUTORIA INDÍGENA

Inês Caroline Reichert¹

RESUMO

Este artigo aborda a questão da educação e sua relação com o surgimento da autoria indígena no Brasil, a partir de seus contextos históricos. Analisa duas experiências de autoria indígena, demonstrando que a especificidade dessa autoria é por expressar-se de forma plural.

Palavras-chave: Educação. Autoria Indígena. História. Identidades. Cultura Indígena

ABSTRACT

The article addresses the issue of education and its connect with the emergence of indigenous authorship in Brazil, from their historical contexts. Analyzes the experiences of two indigenous authorship, demonstrating that the specificity of this author and express themselves in the plural form.

Keywords: Education. Indigenous authorship. History. Identity. Indigenous Culture

¹ Graduada em História e Mestre em Educação. Professora da Universidade Feevale e líder do projeto de extensão Múltiplas Leituras: "Povos Indígenas e Interculturalidade". E-mail: inesrei@feevale.br.

Aos diferentes povos indígenas se negou historicamente o poder de contar sua própria história até quase o final do século XX, tendo sido narrados, descritos e representados pelo branco. Esse processo culminou com a construção do que Antônio de Souza Lima (2000) denominou de “Arquivo Colonial”, do qual grande parte da sociedade nacional retira e compõe os estereótipos e preconceitos através dos quais designa os povos indígenas do Brasil. Atualmente, no entanto, os povos indígenas estão conquistando o direito de contar e registrar sua História pela palavra escrita, o que pode ser identificado como um fenômeno literário emergente. Neste artigo, intento analisar a questão da Autoria Indígena e, especificamente, os contextos históricos que estão nas origens dessa Autoria.

Tal tema de pesquisa se consolidou para mim a partir de minha ação extensionista na Universidade Feevale, na qual tinha como frente de trabalho a assessoria da escola indígena da comunidade *Por Fi*. Nesse trabalho, uma das minhas primeiras constatações e preocupações foi a de que havia muito pouco o que ler na escola. Não havia livros de Literatura Infanto-juvenil, como também não havia livros sobre cultura indígena, quiçá de Autoria Indígena. Até que, em determinado dia, trabalhando na biblioteca, encontrei um livro sobre a cultura Kaingang. Único exemplar, com o título na língua Kaingang: *Eg Jamen Ky Mu*. Textos Kanhgag, grafado em uma capa amarela, contando com a foto de um coqueiro.² O que de imediato me chamou a atenção, porém, foi que o assinavam 27 autores e autoras Kaingang. Era a primeira vez que eu via um livro de Autoria Indígena. Quem eram esses autores que agora inauguravam uma escrita? Quem eram esses que agora podiam narrar a si próprios e não mais ser narrados pelo Outro, a sociedade branca? No primeiro parágrafo da apresentação do livro, encontrei a resposta sobre quem eram esses autores e essas autoras: o livro destinava-se aos alunos e às alunas das escolas das comunidades Kaingang e havia sido escrito por professores/as de diversas áreas indígenas. Foi quando me lembrei de “*Shenipabu Miyui*: história

dos Antigos”, um livro adquirido anos antes. Uma linda capa laranja, de onde, por um recorte vazado, se vê uma colorida serpente, constando apenas a editora, sem indicação de autor. Nesse momento, os dois livros constituíram uma única paisagem, pois, embora diversa e plural, as histórias vividas pelos professores-autores do Acre, autores de “*Shenipabu Miyui*”, e pelos professores e professoras-autores/as Kaingang eram muito semelhantes, interligando os textos a partir de processos vividos em espaços diferentes e distantes.

Escritas que se conectavam por suas textualidades indígenas, traçando uma mesma geografia da terra. *Shenipabu Miyui* e *Eg Jamen Ky Mu*, assim como quaisquer outros livros, têm uma história. E, nesse caso, não é uma história solitária: eles compõem, junto com mais de uma centena de títulos de Autoria Indígena publicados no período de vinte anos, a irrupção de uma nova Literatura, da qual brotaram os “Livros da Floresta”, como os próprios indígenas gostam de se referir a eles.³ Uma paisagem que insere esses livros em uma perspectiva em que – se as diversidades e particularidades de sua escrita apontam para a pluralidade de sua autoria – eles podem ser entendidos a partir de uma singularidade. E foi a universalidade dessa experiência de escrita que me remeteu a buscar as histórias que originaram esses livros.

Pude encontrar uma primeira resposta em Maria Inês de Almeida e Sônia Queiroz (2004): os Livros da Floresta são escritos a partir da terra. É da aldeia que se fala. De suas gentes, de suas línguas, de suas lutas, antigas e novas. Ou seja, uma literatura não é apenas a textualidade, mas a historicidade que esse texto traz consigo. Aqui tomo o conceito de literatura a partir do que discutem Almeida e Queiroz (2004, p. 199). As autoras consideram a literatura como uma prática de determinado grupo social, o que exigiria que se estudassem as questões cognitivas e sociológicas envolvidas em sua produção. Em relação aos povos indígenas, escreve-se principalmente para que os mitos, as histórias e as línguas de suas culturas não se percam. Nesse sentido, apesar de a Literatura

² A flor desse coqueiro é utilizada na preparação dos *Kujã*, xamãs Kaingang, em nota encontrada na ficha técnica do livro.

³ A expressão “Livros da Floresta” é apresentada por ALMEIDA, Maria Inês de e QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz**. As edições da literatura oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Índigena estar sendo escrita da aldeia e para a aldeia, paradoxalmente, é em sua territorialidade que reside sua universalidade: escreve-se também para ser reconhecido por um Outro.

E uma das primeiras questões que se pode indagar sobre essa Literatura é sobre que histórias estão nas origens desses livros, antes mesmo que fossem sonhados e escritos por seus autores. Neste texto, busco responder a essa questão, discutindo os contextos históricos que possibilitaram a emergência de uma Literatura Índigena no Brasil.

DE COMO OS LIVROS DA FLORESTA NASCERAM DO TEMPO DOS DIREITOS

Os autores e as autoras dessa nova Literatura que emerge são professores e professoras indígenas, que estão a ocupar novamente o solo. Eles e elas se tornaram autores e autoras para que seus estudantes tenham o que ler em língua indígena. Assim, foi no Acre e, também por esse motivo, que os Kaingang escreveram o livro *Eg Jamen Ky Mu*. Na paisagem constituída por essa historicidade, a escola – uma instituição não indígena, estranha e exógena às culturas tradicionais – ocupa lugar central (SILVA, 2001). A imagem de uma escola indígena como possibilidade de espaço de construção da autonomia indígena, isto é, como instituição de afirmação da especificidade indígena, no Brasil, é recente e pode ser localizada na década de 70. Fruto de um processo histórico do qual participaram diversos agentes, é preciso lembrar que, antes desse período, a escola era um instrumento colonizador, de ação anti-indígena.⁴ Atualmente, a questão da presença da escola na aldeia como forma de dialogar com o mundo externo à comunidade indígena Anais Inovamundi 2012 e, dessa forma, efetivar direitos – é presença constante na maioria das pautas de reivindicação de povos indígenas no Brasil.

Aqui, procuro retratar como os Livros da Floresta nasceram do tempo dos direitos e, mais especificamente, da escola, a partir das histórias vividas pelas comunidades indígenas no Acre e pela

etnia Kaingang no Rio Grande do Sul. Dito de outra forma, busco aqui discutir quais contextos históricos se articularam, de maneira a tornar fértil o campo da ação social às vozes indígenas.

No Brasil do final dos anos 70, começava-se novamente a respirar os ares da democracia, com a abertura política ocorrida no período final do governo militar. Nas universidades, uma antropologia engajada na luta pelos direitos sociais se somava às discussões promovidas pela sociedade civil, em grande parte formada por lideranças envolvidas com a Educação Popular e a Teologia da Libertação. Reivindicava-se a necessidade de se criar políticas públicas e formar uma rede de instituições, ambas voltadas para ações de apoio às sociedades indígenas. Porém, essa conjuntura obviamente nasceu em um momento anterior e cumpre voltar no tempo um pouco para compreendê-la, uma vez que ela está intrinsecamente ligada aos processos que desencadearam o movimento indígena e colocaram em ação as reivindicações históricas dos povos indígenas. Para esse exercício, utilizo o texto de Antônio Carlos de Souza Lima (2005), no qual o antropólogo discute a presença dos povos indígenas no que ele designou de “invenção do Brasil”. Souza Lima (2005) situa na ação do controverso Serviço de Proteção ao Índio (SPI) o ponto de partida para uma visão que ele chama de “nova, mais generosa, e menos colonial da questão indígena em nosso país” (p. 242). O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que vigora até os dias de hoje.⁵ Muito embora esse órgão exercesse uma prática infantilizante e cerceadora da tutela, destituindo os indígenas de uma cidadania plena, impôs-se, por força da Autoria dos próprios indígenas, o conhecimento da variedade de situações históricas vividas por essas culturas no Brasil, reconhecendo-as como parte de uma sociedade diversa e que não caminhava mais para a assimilação completa das diferenças. Na década de 50, a essa experiência anterior do SPI somou-se a visão de jovens profissionais de visão pró-indigenista, que viveram em um tempo profundamente marcado pelos acontecimentos do pós-guerra, no qual o holocausto e os processos de descoloniza-

⁴ Diversas pesquisas retratam a questão da escolarização indígena anterior à década de 70. Neste trabalho, o recorte temporal que adoto se encaixa no período do tempo dos direitos, isto é, quando do surgimento de um contexto pró-indígena no Brasil e, especialmente, após a promulgação da Constituição de 1988.

⁵ Fonte: <<http://www.socioambiental.org.br>>. Acesso em: 06 mai. 2011.

ção da Ásia e da África colocaram em evidência temas como direitos humanos e autodeterminação dos povos. Compõe esse cenário a promulgação de textos centrais aos direitos humanos e étnicos, como a Declaração Universal de Direitos do Homem (UNESCO/1948) e a Convenção nº 107/1956 da Organização Internacional para o Trabalho sobre a Proteção de Populações Indígenas e Tribais.

Desse momento histórico é que surgiria uma primeira utopia, “a idéia de que as terras indígenas deveriam lhes assegurar uma transformação social autogerida e paulatina, em harmonia com o seu modo de relacionamento com a natureza” (SOUZA LIMA, 2005, p. 243), de onde nasceram as propostas e a posterior criação de três parques indígenas, dos quais o mais conhecido é o do Xingu. No entanto, o autor enfatiza que, embora essas ideias assinalem o início de uma nova perspectiva para a questão indígena, elas não chegaram, nesse momento, a pautar a prática administrativa indigenista, tendo sido o SPI espaço de barganhas políticas e de uma escalada de corrupção, sendo extinto em 1967, sucedido pela FUNAI. Esta foi instituída com o objetivo de continuar a exercer a tutela e a representação jurídica dos povos indígenas já exercidas pelo SPI, tendo como base a promoção das necessidades necessárias a esses, incluindo suas terras e suas especificidades culturais.

No entanto, apesar da proposta inicial estabelecida, no que se relaciona à questão indígena no Brasil, a década de 70 foi um período bastante conflitivo e ambíguo, especialmente em se tratando das políticas efetivadas pelo Estado. No âmbito latino-americano, a partir de 1971, críticas etnocidas estavam sendo geradas em diversos encontros e, segundo Souza Lima, foram centrais para a formulação de conceitos e propostas como *desenvolvimento alternativo* e *etnodesenvolvimento* (SOUZA LIMA, 2005, p. 245). No plano interno, o projeto de desenvolvimento brasileiro expandia-se de forma cruel sobre a Amazônia, com a “assinatura” da FUNAI. Paradoxalmente, inseridas no mesmo quadro, pressões internacionais, alinhadas com as ideias de anistia, direitos humanos e meio ambiente, fariam que o governo militar aprovasse o Estatuto do Índio (Lei 6001/1973), documento que lançou o alicerce para a luta por direitos, especialmente às terras ocupadas pelos povos indígenas, em meio à corrida que se fazia à região amazônica na época. O “Estatuto do Índio” dispõe sobre as relações do Estado

e da sociedade brasileira com os índios. Em linhas gerais, o Estatuto seguiu um princípio estabelecido pelo velho Código Civil brasileiro (de 1916): de que os índios, sendo “relativamente capazes”, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal (de 1910 a 1967, o Serviço de Proteção ao Índio/SPI; atualmente, a Fundação Nacional do Índio/FUNAI) até que eles estivessem “integrados à comunhão nacional”, ou seja, à sociedade brasileira.

Também nesse momento, contemplando as já mencionadas repercussões internacionais, registrou-se uma ação que incluiu, no órgão indigenista governamental, um conjunto de antropólogos recentemente formados em outra perspectiva acadêmica, criada nos anos 60. Viveiros de Castro analisa essa nova perspectiva como inserida em uma “ciência social interessada”, que buscava relacionar a etnologia à realidade brasileira. Para esse autor, tal concepção foi decisiva no “fixar nossa etnologia no estudo de índios dentro do território brasileiro. E tal expectativa é uma das coisas mais bem partilhadas no campo institucional e intelectual onde o etnólogo precisa se mover” (VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p. 3).

É nesse contexto histórico, no final da década de 70 e início dos anos 80, que se dá a instalação de diversas ONG’s no Brasil - associações civis de defesa dos índios, abrigando movimentos indígenas e indigenistas - destinadas a colocar em prática os princípios dessa antropologia engajada. Nos anos que se seguiriam, esses espaços se revestiram de importância ímpar para a execução de políticas públicas de intervenção, como a regulamentação de várias políticas a favor da manutenção e revitalização das línguas e dos corpos de conhecimentos étnicos, por meio dos currículos escolares indígenas (LIMA, 2005, MONTE, 2000). Sublinho ainda como relevante para a emergência de um contexto pró-indígena no Brasil, fazendo parte da conjuntura dos anos 70, a constituição de um aparelho eclesiástico em 1972 - o Conselho Indigenista Missionário/CIMI. O CIMI passou a atuar em áreas indígenas seguindo as propostas da Teologia da Libertação, emanadas do Concílio Vaticano II. Promovia assembleias indígenas e deu espaço para o surgimento de um associativismo pan-indígena, principal via para o fortalecimento do princípio da *autodeterminação indígena*.

De natureza diversa das propostas assimilacionistas anteriores, os manifestos e projetos de futuro que surgiam para os povos indígenas, quer seja a partir das ONG's ou de outros espaços sociais que se organizavam nessas origens, foram pautados por um novo elemento profundamente questionador das tradições historicamente fixadas da relação entre a sociedade nacional e os povos indígenas: o movimento indígena. E é a partir desse novo agente social, a organização dos próprios povos indígenas, que estes deixariam de ser, paulatinamente, narrados e representados pelo Outro, o porta-voz branco, assumindo a Autoria e autonomia a que tinham direito.

Dentre os projetos de futuro desenhados a partir desse momento histórico, situa-se a Educação Indígena Diferenciada, meta das políticas públicas educacionais em 16 países sul-americanos. Assim conhecida no Brasil, no contexto latino-americano e na literatura especializada, é nomeada como Educação Intercultural Bilíngue, ou EIB, sendo também identificada como Educação Endógena ou Etnoeducação pelos movimentos indígenas da América (MONTE, 2000, p. 118). A ressonância política e legal da Educação Indígena Diferenciada se faz sentir a partir dos anos 80, quando muitos países do continente americano introduzem modificações em suas cartas constitucionais, reconhecendo o caráter multicultural ou pluriétnico de seus Estados. Nietta Monte destaca que as políticas de organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos, OEA, e a Organização das Nações Unidas, desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva, contribuindo para a fragilização do paradigma da educação indígena como meio para a integração e assimilação do indígena à sociedade nacional (MONTE, 2000, p. 120). O desenvolvimento e a difusão da Educação Indígena Diferenciada, ou Educação Intercultural Bilíngue, deram-se a partir de complexas redes de comunicação em níveis inter-relacionados e são discutidos em detalhe por essa autora. Inaugurando uma postura inédita, o Estado assume como seu interesse a preservação das línguas e culturas indígenas, com profundas repercussões nos programas educacionais gerados a partir daí. Os povos indígenas tornam-se sujeitos do processo de escrita, graças à (re) introdução da escola nas suas vidas, agora num contexto mais democrático.

No Acre, nesse contexto de nascente política indigenista, a FUNAI deu início às ações de levantamento técnico para identificação das terras indígenas, junto aos treze grupos étnico-linguísticos existentes, que totalizam cerca de dez mil indivíduos pertencentes às famílias linguísticas Pano, Aruak e Arawa, em uma atuação conjunta com a Comissão Pró-Índio/AC. A CPI/AC, a primeira entidade não governamental de características civis do indigenismo acreano, que, desde 1979, desenvolve ações de assessoria às lutas indígenas no campo da educação, saúde, luta pela demarcação das Terras Indígenas e sua ocupação produtiva e ambientalmente correta (MONTE, 1997, p. 26). A demarcação das terras indígenas no Acre teve reforço de seu entorno, com a configuração da Aliança dos Povos da Floresta composta com os seringueiros, de onde foram criadas as reservas extrativistas, sob a liderança de Chico Mendes (MONTE, 2008, p. 56).

Surgiram também as cooperativas indígenas do Acre para produção e comercialização dos produtos extrativistas. A partir dos anos 1980, os primeiros projetos – desenvolvimento comunitário, educação, saúde – estruturaram a equipe e o trabalho institucional da CPI/AC, desencadeando uma forte pressão política de setores da sociedade civil. Ao longo dessa década, as cooperativas indígenas foram desaparecendo e assistiu-se, no Acre e em todo o país, a partir desse período, à expansão de diversas associações e organizações indígenas (MONTE, 2008, p. 32-35).

Em consonância com a organização dos povos indígenas, nessa região do País, foi gerado o projeto “Uma Experiência de Autoria”, que possibilitou que *Shenipabu Miyui* – assim como diversos outros Livros da Floresta – brotasse para o mundo. O pioneirismo do Acre evidencia-se em ações como a aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, da primeira Proposta Curricular Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas da região, apresentada pela Comissão Pró-Índio do Acre e aprovada em junho de 1993. Também foi lá que, em 1992, foi promovido o primeiro concurso público no Brasil para professores índios (MONTE, 2001).

A seguir, procuro olhar para essa experiência analisando a forma como o conceito de Autoria Indígena vai emergindo de sua prática e também pelo tanto que a paisagem traçada se constituiu como um referencial político, teórico e metodológico para

o trabalho de Autoria, também entre os Kaingang, no livro *Eg Jamen Ky Mu*.

UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA: DO ACRE EMERGE A LITERATURA INDÍGENA

Uma das questões centrais da política educativa pleiteada na época era a garantia da formação de professores indígenas e de outros profissionais que atendessem a complexidade das novas problemáticas locais. Inserido nesse contexto, em 1979, iniciou-se um projeto de alfabetização com os jovens Kaxinawá, a partir de uma demanda das lideranças indígenas desse grupo. A proposta pedagógica, naquele momento, estava pautada pelos princípios da Pedagogia de Freire, nos marcos teóricos da Pedagogia Crítica, e buscava-se discutir e transformar as condições do trabalho no seringal às quais os povos indígenas do Acre estavam submetidos sob um regime de cativo. Segundo Monte, especial reforço era dado às discussões em torno da identidade em sua especificidade de povos indígenas, buscando-se redefinir o “significado social da indianidade, diluída durante o tempo do cativo, no conceito genérico e pejorativo de *caboclo*” (MONTE, 2008, p. 47).

A ação indigenista que se constituía na via da escolarização estava fortemente articulada, portanto, à demarcação e ao uso da terra e essas questões impregnaram também a identidade do próprio trabalho, político e pedagógico, da CPI/AC.⁶ Assim, diferentemente da escolarização anteriormente realizada, que buscava assimilar os povos indígenas ou cristianizá-los, nesse momento, objetivava-se a capacitação de jovens indígenas para que pudessem atuar na administração das cooperativas recentemente criadas, com progressiva autonomia e sustentabilidade.

Já em fevereiro de 1983, foi organizado o I Curso de Formação de Professores e Agentes de

Saúde Indígenas, contando, naquele momento, com a participação de 25 jovens indígenas Kaxinawá, bilíngues. Esse primeiro curso teve como foco o processo de alfabetização em Língua Portuguesa e a aprendizagem da Matemática, para que os monitores, como eram então chamados, pudessem ensinar a outros. Dessa ação educativa inaugural, derivou a primeira produção de autoria dos professores indígenas, sob a coordenação de Nietta Lindenberg Monte: a cartilha de Alfabetização do Índio Seringueiro (1983) e o livro de leitura “Histórias de Hoje e de Antigamente dos Índios do Acre”.

O passo seguinte dado pela CPI/AC foi buscar soluções aos impasses institucionais e, especialmente, às precárias condições financeiras com que havia operado nos seus primeiros anos. Em 1985, a entidade conseguiu assinar um convênio pioneiro com a FUNAI e com a Secretaria de Educação do Acre, SEC/AC, “pelo qual ficou garantida a inclusão dos então 21 professores índios e suas escolas no sistema estadual de ensino fundamental, com inicial apoio financeiro federal” (MAHER, 1996, p. 7). Pelo convênio, garantia-se a autonomia curricular e administrativa para as escolas indígenas beneficiadas, que deveriam ser acompanhadas pela equipe de educação da CPI/AC. Nesses primeiros tempos, os efeitos da institucionalização da escola entre os povos indígenas era uma preocupação presente entre os assessores da CPI/AC, especialmente em relação à Educação Tradicional Indígena. Registradas nos diários de campo e nos relatórios dos assessores, as formas de transmitir e aprender dos povos indígenas, nas suas famílias nuclear e extensa, foram constituindo um “corpo” para proposta educativa do trabalho.

Assim, aos olhos dos assessores envolvidos, uma Pedagogia Indígena já se desenhava naquele momento. Pautada pela interculturalidade, essa Pedagogia se concretizaria em um ambiente onde escuta, informação e aceitação das diferenças entre os diversos povos e grupos sociais envolvidos no processo eram uma busca constante. Outra característica que marcou fortemente o trabalho foi a procura por estabelecer relações entre os fatores socioculturais da comunidade e a organização da escola e do currículo, o que acabou por se constituir como uma tendência pedagógica e curricular do próprio Projeto de Autoria. Uma aula poderia

⁶ São vários os registros e as análises produzidas sobre como se deu o desenvolvimento do trabalho de ação indigenista da CPI/AC e sobre seus resultados. Muitos dos assessores envolvidos e, em uma segunda etapa, intelectuais indígenas publicaram textos acessíveis ao público. Para a historicização realizada nesta parte do capítulo, utilizo como referências Monserrat *et al* (1989), Maher (1996), Sena (1997), Monte (1997), Monte (2001), Monte (2008) e OPIAC (2000).

ser interrompida pela proximidade de algum animal para ser caçado ou pela necessidade de participação dos alunos e do professor em algum evento comunitário.

A escrita alfabética, anteriormente estranha aos povos indígenas, ia sendo, paulatinamente, conquistada. Uma textualidade era produzida pela escola e por seu entorno, por aqueles que acabaram também envolvidos. Letras e palavras tomavam a forma de relatórios, cartas, músicas, anotações e registros da conta corrente de suas famílias nas cantinas das cooperativas, dando sentido ao processo de alfabetização. E, principalmente, na escola indígena acreana, desde o seu início, os atos de escrita adquiriram uma função social específica: a confecção de livros. Na aldeia, a conquista da escrita trouxe, concretamente, a presença do papel. As cartilhas passam a ocupar espaço na escola, suas páginas decoram as casas; na moradia dos professores, os registros dos cursos, as leituras e muitos outros papéis são cuidadosamente arquivados.

São múltiplos também os papéis desempenhados pelos professores. Assim como a escrita se projeta da aldeia para o mundo, também os professores circulam como suas palavras. Saem de sua comunidade para Rio Branco, a participar de cursos e discussões sobre educação ou sustentabilidade ambiental, juntamente com outras etnias indígenas, em que a Língua Portuguesa faz a comunicação acontecer. Nas salas de aula - de classe em classe, um a um, as palavras sussurradas -, vão ensinando a outros as letras e as palavras, na língua própria e na língua do branco. Viajam para aldeias distantes, assistindo a aulas de outros professores, registrando e debatendo ideias. Conversam em sua comunidade ou em parentes distantes, gravando, escrevendo e registrando histórias, mitos e memórias para as pesquisas de suas culturas.

Ao mediar o acesso à escrita em suas comunidades, os professores atuam na reorganização sociocultural e econômica como um todo. Em contextos culturais bilíngues, os lugares que ocupam esses professores estão situados em terrenos instáveis, como são os de sociedades em tensão entre “uma tradição oral milenar e a atualidade letrada de alto prestígio e em grande expansão” (MONTE, 1997, p. 64). A partir desses novos papéis e desse lugar, a Escola da Floresta, é

que obras de Autoria Indígena vão florescendo. De artesanatos tradicionais, danças, cantos e rituais às literaturas e mitologias escritas, desenhos em papel, diários de classe, cartilhas, vídeos e fotografias, alunos e professores estão sendo responsáveis por reproduzir, produzir e alterar, criativamente, as culturas indígenas.

O Projeto “Uma Experiência de Autoria” constitui-se pela busca da construção de autonomia/ autoria do professor. Dentre as diversas formas de realização da proposta pedagógica do projeto na prática escolar, destaco a já citada autoria de materiais didáticos e a permanente avaliação desses materiais e dos processos educacionais. Sublinho também a ideia de reflexão cotidiana sobre o trabalho do professor, na qual a proposta de intervenção da assessoria educacional da CPI/ AC se baseou. Nesse sentido, os diários de classe do professor – também chamados de “Etnografias da Sala de Aula” – e, posteriormente, os diários dos alunos foram sugeridos e discutidos, a partir dos cursos de formação dos professores, como instrumentos possíveis para que essa reflexão acontecesse.⁷

Nos últimos anos, alguns dos pioneiros professores têm se dedicado a desenvolver o que ficou conhecido, genericamente, por “pesquisas indígenas”. Esse trabalho é composto por atividades de levantamento, organização e sistematização de informações, registradas na forma escrita ou em vídeo, tendo como tema principal a cultura e os aspectos interculturais em debate nas sociedades indígenas.

O que intentei demonstrar, ao relatar as origens de *Shenipabu Miyui*, é a compreensão de que um livro se inscreve como literatura não apenas por sua textualidade, mas como resultado de uma prática social. Para os povos indígenas, a produção de uma escrita – ou de um vídeo, ou de um *site*, qualquer que seja a forma que a palavra assume para circular – tem profundas e imbricadas relações com a história da reconquista e demarcação de suas terras, com a conquista da escrita e das práticas de leitura nas Línguas Indígenas, com a aquisição e o domínio da Língua Portuguesa, enfim, com as lutas do tempo

⁷ Os diários de classe de três professores Kaxinawá foram objeto de estudo da Dissertação de Mestrado de Nietta L. Monte, publicada no livro “As Escolas da Floresta” (1997).

dos direitos. Nesse sentido, entendo que existe uma singularidade em sua escrita, que une tantos plurais: diferentes e diversas culturas indígenas aproximam-se por sua escrita e a paisagem inscrita pela literatura indígena acreana pode, sim, iluminar as origens dos textos Kaingang.

A AUTORIA KAINGANG E AS SINGULARIDADES DE UMA ESCRITA PLURAL

O livro *Eg Jamen Ky Mu* foi escrito por homens e mulheres Kaingang de diversas áreas indígenas, em 1995 e 1996, no momento em que eram alunos/as do curso de formação de professores/as bilíngues. Destinava-se a ser material de leitura no ensino bilíngue, particularmente nas áreas onde atuam os/as professores/as formados/as pelo curso, focando especialmente nos alfabetizando e nas pessoas já alfabetizadas, pela carência de publicações sobre a temática Kaingang.

Segundo André Toral (1997), um dos organizadores da publicação, os Kaingang se encontram hoje numa região densamente ocupada e de colonização consolidada nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os Kaingang estão entre as cinco maiores etnias indígenas no Brasil: somam aproximadamente 20.000 pessoas distribuídas em 25 áreas indígenas, tendo sido contatados pela frente colonizadora que passou a ocupar suas terras a partir do final do século passado. O modo de vida desse grupo indígena foi fundamentalmente alterado em relação ao que era: em pouco mais de um século, passou de um regime de subsistência baseado na caça, coleta e, com menos intensidade, na agricultura para outro totalmente diferente. Impossibilitado de explorar seu território tradicional, pela realidade da vida em reservas, esse grupo passou a depender da agricultura, hoje relativamente mecanizada em algumas áreas, combinada com a criação doméstica de animais e intensa produção e venda de artesanato. Apesar dessa adaptação aos novos tempos, boa parte de suas comunidades enfrenta dificuldades crônicas de subsistência.

O projeto de se fazer o livro insere-se também no contexto de uma política indigenista implementada pela sociedade civil e pelas organizações indígenas e faz parte de outro projeto, o oferecimento do Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues para o ensino de 1ª

a 4ª série nas escolas das comunidades Kaingang do sul do Brasil. Essa proposta foi coordenada por uma comissão interinstitucional envolvendo representantes da Universidade de Ijuí (UNIJUI/RS), da Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani (APBKG), do Conselho de Missão entre Índios da IECLB (COMIN) e da Organização das Nações Indígenas do Sul (ONISUL), tendo o curso sido realizado entre 1993-1996. Conforme relato dos organizadores na introdução da obra, o curso supletivo em nível de 2º grau, com Habilitação para Magistério, visou a garantir o direito dos Kaingang a uma educação específica que lhes assegurasse e fortalecesse a própria identidade, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural. Nesse sentido, o programa do curso incluiu ensino ou reforço da língua Kaingang e a abordagem de temas julgados relevantes, tais como organização social tradicional, etno-história, mitologia e cosmologia Kaingang. É interessante ressaltar que a realização do curso ocorreu no contexto de transição da Educação Indígena da esfera federal para os Estados da União e sua proposta se inseriu como uma resposta da sociedade civil a esse momento. No Rio Grande do Sul, esse processo se inicia em 1988, com a criação do grupo de Propostas Pedagógicas Específicas e início do trabalho, estudo e da reflexão sobre Educação Indígena na Secretaria do Estado da Educação – Rio Grande do Sul, a partir do estabelecimento de parceria entre Ministério da Educação e Fundação Nacional do Índio. Convênio SE/FUNAI (transferência das escolas indígenas para o âmbito da SE). Em 1995, ocorre a criação do NEI - Núcleo de Educação Indígena através da Portaria nº 01294, publicada no Diário Oficial de 15/09/95 (BERGAMASCHI, 2005).

O “movimento” de reflexão desencadeado pelo curso de formação de professores/as Kaingang nasceu da preocupação de produzir material didático que possibilitasse a efetivação de uma educação indígena diferenciada e insere-se em uma discussão amplamente conhecida nesse campo: a questão do equacionamento entre a preservação da Educação Tradicional Indígena e os processos culturais desencadeados pela escolarização entre os povos indígenas. Se, por um lado, a Educação Tradicional Indígena, através da qual a comunidade constrói sua identidade, é entendida como condição

imprescindível para a manutenção da alteridade dos povos indígenas, por outro, a escola tem sido espaço de resistência e reivindicação, de tal maneira que se afirma que “professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente perante o Estado e a sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola” (MELIÁ, 1998, p. 25). É da escola – nesse espaço diferenciado, hibridizado por uma Pedagogia Indígena – que as sementes de mais um Livro da Floresta germinaram, demonstrando, também no sul do País, que a Literatura Indígena é um dos tantos frutos da Escola Indígena. Pode-se perceber, nessa história das origens do livro, que a relação entre a produção literária dos professores e das professoras Kaingang está, tal como no Acre, profundamente ligada à questão da autoafirmação identitária. Não se escreve sozinho, essa é uma Autoria feita por muitas mãos e vozes, em discussões que partiram da sala de aula e voltaram-se para a comunidade, pesquisando, gravando, registrando e escrevendo os saberes e as memórias dos anciãos, dos *Kujã*, das lideranças, da participação na vida mesmo. Se há participação da comunidade no processo de escrita, celebrando de certa maneira a “morte” de uma autoria individual, há a presença indelével do papel de difusor cultural do professor e da professora, pesquisadores de suas culturas orais, agora versadas em língua escrita.

Nessa paisagem, a escola ocupa um lugar de fronteira, situa-se exatamente no limiar de dois mundos que se tocam e que também provocam fricções. É em seu espaço – e também nos frutos que dela derivam, como os Livros da Floresta – que o tensionamento entre culturas tradicionalmente orais e a sociedade letrada, de alto prestígio, ocorre. Se a letra modificou os papéis de quem ensina nas culturas indígenas, retirando o poder da tradição, também é pela escrita que os povos indígenas buscam, indigenamente, revivê-la e ressignificá-la.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz**. As edições da literatura oral no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **NHEMBO´E!** Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guaranis. (tese de doutoramento) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS: 2005.
- EMIRI, Loretta; MONTSERRAT, Ruth. **A conquista da escrita**. Cuiabá MT, São Paulo, SP: OPAN: Iluminuras, 1989.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**, (tese de doutorado). Campinas, SP: UNICAMP/Instituto de Estudos da Linguagem, 1996.
- MELIÁ, Bartolomé. Ação Pedagógica e Alteridade: por uma pedagogia da diferença. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO. Ameríndia de Educação novembro de 1997, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, Secretaria de Estado/ Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.
- MONTE, Nietta Lindenberg. **As escolas da Floresta**. Entre o passado oral e o presente escrito. Rio de Janeiro, RJ: Multiletra, 1997.
- _____. E agora cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n.15. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, SP, p. 118-133, nov./dez 2000.
- _____. Textos para o currículo escolar. IN: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo, SP: Global, 2001.
- _____. **Cronistas em viagem e educação indígena**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE. **Shenipabu Miyui: história dos antigos.** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2000.

SENA, Vera Olinda. A formação do professor indígena. Uma experiência de autoria – Acre. In: D´ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs).

Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi et al. **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 99-128.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Invenção do Brasil:** os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade. In: LESSA, Carlos (Org). **Enciclopédia da brasilidade:** auto-estima em verde-amarelo. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra Produção Editorial, 2005, p. 218-231.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O campo na selva, visto da praia. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 10, p. 170-190, 1992.

VYJKÁG, Adão Sales et al. **Eg Jamen Ky Mu. Textos Kanhgág.** Brasília, DF: APBKG/DKA Áustria/MEC/PNUD, 1997.

CONJECTURAS SOBRE A CULTURA FORMAL DA ESCRITA METODOLÓGICO-CIENTÍFICA E OS MODOS DE COMPREENSÃO HIPERMIDIÁTICA

Sérgio Bairon¹

RESUMO

O artigo analisa a relação entre os modos de ser da compreensão, de um lado presentes na formalidade da escrita e, de outro, expressos nas potencialidades da linguagem hipermidiática. A metodologia científica elegeu a escrita analítica como a expressividade máxima da verdade científica, já a manifestação multimidiática da hipermídia tem demonstrado uma grande potencialidade de renovação à estrutura analítica do conhecimento. Para além da escrita, oralidades, imagens e sonoridades recebem cada vez mais espaço de expressão na linguagem digital e esse fato altera, definitivamente, o modo de ser da compreensão.

Palavras-chave: Linguagem hipermidiática. Escrita. Compreensão. Conhecimento. Cultura popular.

ABSTRACT

The article analyzes the relationship between the modes of being of understanding. On one side is the formality of writing and on the other, the potential of hypermedia language. The scientific methodology has chosen analytical writing as the highest expression of scientific truth, while the manifestations of hypermedia has shown a great potential to renew the analytical structure of knowledge, so that in addition to writing, oralities, images and sounds are given more space in digital language changing so definitely, the modes of being of understanding.

Keywords: Hypermedia Language. Writing. Comprehension. Knowledge. Popular Culture.

¹ Livre-docente pela ECA-USP e professor livre-docente da Pós-graduação Latu-sensu da Escola de Comunicação e Artes da USP (ECA-USP).

Exercitamos até os dias de hoje o pré-juízo de que há uma superioridade, *a priori*, da escrita metodológico-científica no interior de todo processo de compreensão (DE CERTEAU, 1975; OLSON, 1997; BESANÇON, 1994). No entanto, nunca no Ocidente passamos por um momento tão propício para discutirmos o monopólio dessa premissa. A escrita alfabética dos gregos, ainda hoje, serve como modelo de divisor cognitivo das águas que separam as comunidades alfabetizadas das não alfabetizadas. Como afirma Rousseau, os selvagens, por não saberem escrever, pintam (ROUSSEAU, 1969). A visão de Rousseau está repleta da humanização e da racionalização científicas do século XVIII (GADAMER, 1975). Momento inaugural no qual a técnica de avaliação dos fenômenos culturais só podia ser consequente por meio de representações verbais escritas. As expressividades imagéticas, já em Rousseau, ficam muito aquém das apropriações da Natureza frente à escrita.

Quanto mais grosseira a escritura, mais antiga a língua. O primeiro modo de escrever não é pintar os sons, mas os próprios objetos, seja diretamente, como faziam os mexicanos, seja por figuras alegóricas, como fizeram outrora os egípcios. Esses estados correspondem à língua apaixonada e supõem já alguma sociedade e necessidade que as paixões fizeram nascer [...]. 'A pintura dos objetos convém aos povos selvagens' (ROUSSEAU, 1969, p. 49).

A barbárie não está exatamente no fato da sobrevalorização do imagético, mas, neste, em detrimento de recursos mais aptos à percepção da Natureza, que podem ser expressos pela escrita esclarecida. Rousseau privilegia a audição e sua única lamentação, quanto ao grande desenvolvimento da escrita, está no fato de que, proporcional ao aperfeiçoamento da língua, a melodia teve que ir se educando pela imposição de regras e perdendo a energia do improvisado. Para Rousseau, até mesmo uma avaliação superficial dos sentidos revela tal 'verdade':

Temos um órgão que corresponde ao da audição, a saber, o da voz; não temos, porém, um que corresponda à visão, e não emitimos cores como emitimos sons. Esse é mais um meio para cultivar o primeiro

sentido, exercitando-se mutuamente o órgão ativo e o órgão passivo (ROUSSEAU, 1999, p. 121).

Interessante notar que McLuhan, duzentos anos mais tarde, faria um caminho de classificação similar. Ele também chamou a atenção para a "galáxia" de radicais transformações que ocorreram no mundo da comunicação, desde os gregos, passando pela Idade Média até a Idade Moderna. Essa trajetória deixa claro o vínculo entre progresso intelectual e expressividade verbal, sobretudo, a escrita (MCLUHAN, 1972). Como veremos, o tema escrita/conhecimento/tecnologias digitais perpassa por questões que se desdobram a partir de análises que têm renovado profundamente suas reflexões sobre a linguagem.²

Por um lado, a escrita metodológico-científica é um sistema que representa apenas alguns sentidos dos atos da fala, remetendo o universo sógnico das expressividades presentes no "como foi dito" ao terceiro ou quarto planos. Muito distante de ser uma representação "completa" do mundo dos signos, a escrita científica pode menos ainda ser entendida como uma simples representação da fala. Diz Rousseau (1999, p. 54): "A escrita não passa da representação da fala; é estranho que se tenha mais cuidado com a determinação da imagem do que com o objeto". Essa é mais uma ideia de fundo aristotélico (para quem a escrita somente deveria representar a fala), que obteve seu primeiro grande crítico em Ferdinand Saussure, que não se conformava com o fato de ser a escrita, em detrimento da fala, privilegiada frente às pesquisas linguísticas até então realizadas (SAUSSURE, 1975). No entanto, foi somente na década de 1980 que alguns pesquisadores se declararam contrários à universal inquestionável superioridade do alfabeto como representação-mor do conhecimento (OLSON, 1997; GAUR, 1984; HARRIS, 1984; SAMPSON, 1985). Para alguns desses autores, a escrita não apenas não liberta, como escraviza. Seria o caso da problemática destacada pelos estudos das

² Reflexões acompanhadas principalmente pelos seguintes autores: Walter Ong, Michel De Certeau, Roland Barthes, Jacques Derrida, David Olson e Luis Felipe Barreto. A escolha desses autores ocorreu, fundamentalmente, em função da sua proximidade com a hermenêutica e a psicanálise.

isoglossas linguísticas na realidade europeia, em que fica claro, durante a história moderna, o processo de imposição da língua oficial nacional em detrimento dos dialetos regionais. Assim teria sido com a maioria das populações de tradição cultural popular frente à educação elitista (MANGUEL, 1997). Por outro lado, a valorização das culturas de tradição oral começou a emergir a partir de pesquisas antropológicas. Muito da cultura grega teria se desenvolvido na oralidade (HAVELOCK, 1987) e, mesmo no auge da irradiação da escrita na Grécia, havia um bom número de limitações referentes às suas potencialidades (BESANÇON, 1994). Até porque era uma minoria dos gregos do século V a.C. que sabiam ler e escrever. Essa realidade, somada à tradição do diálogo, teria ajudado a criar um ambiente propício ao desenvolvimento das noções dialógicas, recurso filosófico dependente do exercício do debate e da argumentação (ZUMTHOR, 1984).

Nesse sentido, devemos evitar a antiga estratégia de confundir os meios de comunicação com o conhecimento por eles produzido. Uma concepção filosófica pode ser super ou subutilizada, independentemente de se estar lidando com ela em forma oral ou escrita. A ênfase em qualquer meio de comunicação, como meio dominante, pode causar efeito apenas formal sobre o conteúdo do que está sendo transmitido.

O desafio de trabalhar o conteúdo informativo e/ou analítico nas mídias digitais não só implica enfrentar as tradicionais barreiras epistemológicas de ruptura entre imagem, texto, áudio etc., mas, sobretudo, superar a dificuldade de desenvolver uma tradição adequada em uma estrutura hipermediática, sendo que ainda enfrentamos a resistência de um discurso que acredita ter a escrita científica o poder único de produção formal do conhecimento.³ Podemos até mesmo concordar com alguns autores que destacam tal fenômeno de maneira clara e direta, afirmando que o uso do conhecimento da escrita metodológica, como referência de capacitação individual e coletiva, enfrenta sérios equívocos. Isso porque, em vários aspectos, a forma com que

nos é apresentada esse tipo de manifestação escrita nos afasta tremendamente do cotidiano e de suas expressividades sonoras e imagéticas.

A atenção dada às habilidades de leitura subestima seriamente tanto o papel significativo dos elementos de compreensão implícitos que a criança traz para a escola, como a importância da linguagem oral no processo de tornar conscientes aqueles elementos — de transformá-los em objeto do conhecimento (OLSON, 1997, p. 29).

Ao contrário de Ong (1992), o escritor canadense David Olson não acredita na possibilidade de que “a escrita eleva a consciência”, pois, segundo ele, não podemos aceitar que simplesmente o fato de escrever amplia nossa compreensão de determinado fenômeno (OLSON, 1997). No entanto, é importante destacar as indicações de Olson como fundamentos a uma reflexão voltada à compreensão do fracasso da maioria das teorias que procuraram compreender a escrita metodológica sob o ponto de vista histórico-cultural. Os principais problemas estão localizados nos seguintes pontos: 1. o aprendizado da escrita metodológica, em vez de ser associado aos sistemas de notação e criação estética, foi associado à alfabetização dos iniciantes na linguagem científica; 2. em vez de se apresentar como uma interlocução por meio da estética de manifestações cotidianas e artísticas, como, quiçá, queria De Certeau, a escrita metodológica foi idealizada como incorporação da gramática e da lógica. A saída está no desenvolvimento de uma teoria que explore, *a priori*, as relações entre linguagem oral e escrita, especificamente no que se refere aos atos da fala. No extremo dessas teorias e na sua contramão, estariam os “sem-escrita”, aqueles que sempre foram vistos como ignorantes, *a priori*, seres humanos incapazes de raciocínio lógico: os analfabetos. É interessante notar como os analfabetos “civilizados”, segundo o juízo dos “letrados”, se aproximaram, ao longo da história, da imagem do indígena selvagem ou do trobriandês neolítico. No Brasil, tivemos Paulo Freire, que parece ter comprovado o contrário. Partindo exatamente do pressuposto de que o analfabeto tem um repertório de mundo que não pode ser esquecido (o modelo de alfabetização construtivista parece partir do mesmo princípio), Freire propõe que a escrita seja compreendida pela

³ Uma das críticas mais consistentes frete a essa questão está exposta na obra *Verdade e Método*, de Hans Georg Gadamer, ao analisar a construção histórico-filosófica da metodologia científica.

criação de cenários com coisas e objetos estéticos que lhes são cotidianos. O mundo do analfabeto será construído como que numa enorme colagem de objetos (FREIRE, 1982). O ato de nomear é mera consequência de uma experiência de mundo. Nesse aspecto, talvez não fosse um exagero afirmar ser a experiência hipermidiática a melhor referência para o sentido.⁴

Enquanto a escrita oferece modelos para o que é dito, seus modelos para a interpretação do que é dito são menos adequados. Os problemas de leitura e interpretação surgem exatamente do que os textos não conseguem representar: a maneira ou a atitude de quem fala ou escreve, com respeito ao que é dito ou escrito (OLSON, 1997, p. 36).

Alguns autores chegam a radicalizar, afirmando que toda a nossa ciência é consequência primordial da maneira como aprendemos a criar e interpretar logico-metodologicamente textos escritos, “[...] isto é, da maneira como vivemos num mundo que está no papel” (OLSON, 1997, p. 36).

A partir daí, um grande número de questões que remetem à linguagem metafórica, à ruptura da linearidade, à valorização da oralidade cotidiana e, consequentemente, da cultura popular começam a assumir um papel fundamental nas reflexões teóricas sobre a possibilidade de existência da Hipermídia como a linguagem primordial da produção do conhecimento científico. O velho tratamento filosófico-fenomenológico dado à representação e à coisa representada passou a exigir, em sua própria historicidade, que aquele fosse passível de transposição ao tratamento hipermidiático. Algumas posturas frankfurtianas contribuíram muito para essa questão, à medida que pregaram ser a tomada de consciência muito mais uma consequência da atividade humana que a sua causa (BENJAMIN, 2007). O interessante, no caminho marxista de interpretação da tecnologia (de um Vygotsky, por exemplo), parece ser o fato de ter indicado o crescente processo de formalização que acontece quando do surgimento de uma nova tecnologia

de comunicação. Ou seja, o conhecimento, assim como a consciência dele passam a depender do entendimento formal dessa tecnologia.

Observamos como o mundo digital, durante um bom tempo, sustentou um “dialeto” que, geralmente, mais afastou do que incentivou o interesse dos usuários à sua exploração. No entanto, prefiro acreditar que os sintomas já indicados neste início de século, no sentido de aproximar a máquina das manifestações da subjetividade humana, ou seja, assumindo uma estética cotidiana, deva preponderar. Essa transformação já é bem visível no interior dos ambientes digitais de autoria (programas e ambientes usados para produzir expressividades hipermidiáticas como comunicação integrada), quando se tornaram dependentes muito mais de um caminho icônico e indiciário do que sintático. Não são mais o resultado de uma sintaxe de programação só dominada pelo especialista. Nesse caminho, a expectativa fica sempre no sentido de que, no mundo digital, aos poucos, imagens, sons e animações, tomem cada vez mais o espaço da sintaxe verbal especializada.⁵

Movimento similar parece ter ocorrido quando da propagação da imprensa, ainda na época da galáxia de Gutenberg, pois a leitura passou a ser uma atividade fruto da individualização. Esse processo já vinha sendo manifestado em vários patamares no interior da emergência da sociedade moderna.

Os entusiasmos dos escritos de McLuhan nascem do seu escopo transparente; detalhes de suas hipóteses a respeito do homem real, do homem que domina a escrita, do homem eletrônico, e assim por diante, continuam sendo metáforas apropriadas, mas têm utilidade teórica limitada (OLSON, 1997, p. 54).

À oralidade “restam” a circularidade popular cultural, assim como o exercício da essência das relações dialógicas (KUHN, 1991). De certa forma, essa dualidade também está presente, ainda hoje,

⁴ Essa é uma importante concepção fenomenológica que pode ser aprofundada pela leitura das obras de Michel De Certeau.

⁵ O caminho apresentado pela utilização do ícone, como substituto da função de programação, parece ter sido um passo decisivo para que o mundo digital invadisse nosso cotidiano. Um belo trabalho que aborda esse assunto foi feito por Schulmeister, Rolf. **Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie, Didaktik, Design.** Bonn, Addison-Wesley, 1996.

nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, quando a banca tende a valorizar muito mais o texto escrito do candidato do que propriamente sua defesa oral. O próprio nome é sintomático: “defesa oral”. Assim, a oralidade serve, no máximo, para apresentar alguma justificativa referente ao texto escrito, mas não como forma inaugural da racionalidade. Nesse velho confronto, expressão letrada *versus* oralidade, a antropologia visual tem destaque, por intermédio de vários trabalhos⁶, não haver muita diferença no que tange à qualidade da compreensão entre representações letradas ou audiovisuais, já que ambas podem ser importantes.

Nas pesquisas que temos desenvolvido junto a comunidades, notamos que a utilização do método etnográfico audiovisual influencia tremendamente no sentido de propiciar um imenso diálogo com os interlocutores sociais sobre os conhecimentos envolvidos (acadêmicos e tradição oral). No caso da pesquisa sobre a Coroação de Reis Congo (ritual que ocorre em grande parte do interior do Brasil), quanto mais utilizamos áudio e vídeo, mais ocorre um processo de compartilhamento de construção do conhecimento e, inevitavelmente, maiores são as consequências de socialização do conhecimento. A própria decisão de construirmos hiper mídias, em vez de somente textos e artigos científicos, tem sido fundamental nesse sentido.



Fig.1 - A hiper mídia Coroação de Reis Congo contém 21 filmes, construídos com a colaboração ativa das comunidades envolvidas na pesquisa.

O que estou procurando supor, neste momento, pela escrita, é a hipótese de que esta não poder ser considerada a única e mais potente forma de compreensão no meio acadêmico, pois tal fato acaba condenando ao ostracismo o mundo do imaginário popular como o legítimo representante do conhecimento (OLSON, 1997). Estou quase a ponto de concordar com Olson, quando afirma que os sistemas gráficos da escrita metodológico-científica proporcionam à consciência uma certa segurança a respeito da categoria verdade, mas quase nada contribuem para a compreensão da complexidade que existe nas manifestações culturais multimidiáticas (OLSON, 1997). Nessa trajetória, o autor defende a ideia de que a escrita não chega nem perto de contemplar a complexidade da estrutura do pensamento e da forma de ser de nossa compreensão. Em toda cultura alfabetizada, há uma tendência de se observarem as culturas populares como se fossem representações lógicas dos conceitos e das teorias.

Este é o ponto central no que tange à escrita metodológico-científica: ela representa apenas uma parte do todo da compreensão conceitual. Sequer pode ser um modelo consequente para a o diálogo com as comunidades pesquisadas, daí nossa opção pela criação de ambientes audiovisuais e interativos, como resultado das pesquisas desenvolvidas. Todos os produtos acadêmicos acabam carregando consigo as relações dialógicas que produzimos com as comunidades. No caso da Pesquisa Coroação de Reis Congo, os membros das comunidades participaram das filmagens, opinaram sobre as montagens e, em alguns casos, produziram as imagens e as conexões entre os conteúdos. Não está mais do que na hora de repensarmos as formas de produção e divulgação do conhecimento científico, sobretudo, nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas?

⁶ É o que têm apontado os recentes trabalhos de Sarah Pink, como, por exemplo, **The future of visual anthropology**. New York, London: Routledge, 2006.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Eric. **Introduction aux études de philologie romane**. Frankfurt, DE: Vittorio Klostermann, 1970.

BAIRON, Sérgio; PETRY, Luis Carlos. **Hipermídia, psicanálise e história da cultura**. São Paulo, SP/ Caxias do Sul, RS: Educs; Mackenzie, 2000.

_____.; Ribeiro, SILVA, José da. **Antropologia Visual e Hipermídia**. Porto, PT: Afrontamento, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Einbahnstrasse**. Frankfurt, DE: Suhrkamp, 1977.

BOLTER, Jay David. **Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing**. Hillsdela, US: N.J. Lawrence Erlbaum, 1991.

BURDEA, Grigore; COIFFET, Philippe. **Tecnologías de la realidad virtual**. Barcelona, ES: Paidós, 1996.

CALABRESE, E. **La era neobarroca**. Madrid, ES: Cátedra, 1989.

DARLEY, Andrew. **Visual digital culture**. London, UK: Routledge, 2002.

GADAMER, Hans Georg. **Der Anfang des Wissens**. Reclam: Ditzingen, 1999.

_____. **Estética y hermenéutica**. Madrid, ES: Technos, 1991.

_____. **Wahrheit und methode**. Tübingen, DE: J.C.B. Mohr, (1975-1988). 2 volumes.

_____. **Die Atualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und fest**. Stuttgart, DE: Philipp Reclam, 1977.

HANSEN, Mark. **Embodying Technesis**. Michigan, US: Michigan Press, 2000.

_____. **New philosophy for new media**. Cambridge; London, UK: MIT Press, 2004.

_____. **Bodies in code**. New York, US: Routledge, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Der Ursprung des Kunstwerkes**. Frankfurt, DE: Vittorio Klostermann GmbH, 1952.

_____. **Die Frage nach dem Ding: zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen**. Tübingen, DE: Niemeyer, 1985.

_____. **Sein und Zeit**. Thomas Rentsch, Akademie-Verlag, 2001.

HEIM, Michael. **Electric language**. New York, US: Oxford University Press, 1992.

_____. **Virtual realism**. New York, US: Oxford University Press 1998.

LANDOW, George; DELANY, Paul. **Hypermedia and literary studies**. Cambridge; London, UK: MIT Press, 1991.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

MACKAY, Hugh; O'SULLIVAN, Tim. **The media reader: continuity and transformation**. London, UK: Sage Publications, 1999.

MCLUHAN, Eric. **Electric language**. New York, US: St. Martin's Press, 1998.

HILLIS, Ken. **Digital sensations**. Minneapolis, US: University of Minnesota Press, 1999.

MANDELBROT, Benoit. **The fractal geometry of nature**. Nova York, US: W.H. Freeman and Company, 1977.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1987.

OLSON, David. **O mundo no papel**. São Paulo, SP: Ática, 1998.

QUÉAU, Philippe. **Lo virtual**: virtudes e vértigos. Barcelona, ES: Paidós, 1996.

SANTAELLA, Lucia. **Produção de linguagem e ideologias**. São Paulo, SP: Cortez, 1989.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento**: Sonora Verbal Visual. São Paulo, SP: Iluminuras, 2001.

SLOTERDIJK, Peter. **Sphären I**: Blasen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1998.

_____. **Sphären II**: Globen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1999.

_____. **Sphären III**: Schäume. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2004.

THAMES AND HUDSON. **The Arcimboldo effect**. Milano, IT: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani; Sonzogno, 1987.

TURKLE, Sherry. **Life on the screen**. New York, US: Touchstone, 1997.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Lisboa, PT: Calouste Gulbenkian, 1989.

_____. **O Livro Castanho**. Lisboa, PT: Edições 70, 1984.

_____. **O caderno azul**. Lisboa, PT: Edições 70, 1987.

FUTEBOL, SAMBA E SEXO: AFINAL, É ISSO O BRASIL?

Débora Bender¹
Juracy Assmann Saraiva²

RESUMO

O presente trabalho investiga as representações sobre o Brasil que podem ser depreendidas a partir do vídeo *Sons do Brasil*, criado pela EMBRATUR por ocasião da candidatura do país à sede da Copa do Mundo de 2014, relacionando-as às representações de estrangeiros, as quais foram obtidas por meio de uma enquete. O trabalho expõe questões referentes à problemática da identidade e da cultura nacionais e à construção de imagens e de representações sobre o Brasil, analisa o vídeo *Sons do Brasil* e apresenta os resultados de entrevistas realizadas com estrangeiros acerca de concepções sobre o Brasil, concluindo com o confronto entre o vídeo e o resultado das entrevistas.

Palavras-chave: Representações de Brasil . Identidade Nacional . Cultura . *Sons do Brasil*

ABSTRACT: This study investigates the representations of Brazil that can be inferred from the video *Sounds of Brazil*, created by EMBRATUR for the country's candidature to host the 2014 World Cup, relating them to foreigners' representations, which were obtained through an interview. The study discusses issues related to a set of problems about national identity and culture in addition to the construction of Brazil's images and representations, analyzes the video *Sounds of Brazil* and presents the results of interviews with foreigners referring to conceptions about Brazil, concluding with the confrontation between the video and the results of interviews.

Keywords: Brazil's representations. National identity. Culture. *Sounds of Brazil*

¹ Mestranda do Curso Processos e Manifestações Culturais, da Universidade Feevale.

² Doutora em Teoria Literária pela PUCRS, professora e pesquisadora da Universidade Feevale, do CNPq e da Fapergs.

A identidade de uma nação é, muitas vezes, constituída por representações unívocas, atribuídas a todos os seus habitantes, ainda que esses ignorem boa parte da sua realidade, sendo concebidas imagens mentais que constituem o “retrato” de um país ou de uma região. Sob esse aspecto, o Brasil está associado “ao samba e ao futebol”, “a mulheres bonitas e sensuais que desfilam na beira da praia com minúsculos biquínis”, “à natureza exuberante e selvagem”, “ao atraso tecnológico”. Essas representações constituem-se em estereótipos, em que a pluralidade da cultura brasileira não é reconhecida.

Este trabalho investiga o processo de construção de imagens e representações sobre o Brasil e o brasileiro por meio da análise do vídeo *Sons do Brasil* criado pela EMBRATUR – Instituto Brasileiro de Turismo – e de entrevistas realizadas com estrangeiros acerca de suas concepções sobre o Brasil.³ O vídeo foi concebido para a divulgação da candidatura do Brasil para sediar a Copa do Mundo de 2014. As perguntas da entrevista foram elaboradas pelas autoras deste estudo e difundidas por e-mail e pelo software *Google Docs*. Inicialmente, identificam-se ideias sobre o Brasil e sobre o brasileiro, concebidas e divulgadas pela EMBRATUR na peça publicitária, e, após, estabeleceu-se o confronto com as respostas dadas à pesquisa de opinião pelos entrevistados, para verificar em que medida o vídeo contribui para a formação, por estrangeiros, de uma imagem sobre o Brasil que não o reduza a uma concepção marcadamente simplista e empobrecedora e em que medida ele corresponde à representação que os estrangeiros já constituíram sobre nosso país.

A PROBLEMÁTICA DA CULTURA E DA IDENTIDADE NACIONAIS

Em seu livro *Cultura: um conceito antropológico*, Roque Laraia (2009) refuta a ideia de que a personalidade humana é influenciada por

sua carga genética e que as diferenças culturais são estabelecidas a partir das localizações geográficas dos grupos. Laraia afirma que as diferenças culturais acontecem devido ao processo de *endoculturação*, que é a capacidade do homem de aprender, de adquirir hábitos e costumes, sendo determinante para a formação de sua bagagem cultural: “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo cumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 2009, p. 45). Sob esse ângulo, sujeitos de uma mesma cultura, de um mesmo grupo são fáceis de serem identificados: pela maneira de agir, pela forma de vestir, pela alimentação, pelos rituais. A cultura do grupo em que o sujeito está inserido influencia seu modo de ver o mundo, de que decorre o etnocentrismo: “[...] o homem vê o mundo através da sua cultura e tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (LARAIA, 2009, p. 72).

A produção de discursos em relação ao outro, sob a ótica de uma determinada cultura, está relacionada ao etnocentrismo, e esses discursos de um “eu” sobre um “outro” também influenciam a construção da identidade desse “outro”. A visão etnocêntrica influenciou, muitas vezes de maneira negativa, a construção de identidades de grupos culturais, problema descrito por Tzvetan Todorov ao se referir ao processo de dominação da América pelos europeus, em que a delimitação do “outro” foi feita por um “eu” carregado de concepções e valores que influenciaram sua percepção (TODOROV, 2003).

Stuart Hall (2006) concebe culturas nacionais como comunidades imaginadas, ou seja, a nação em que o indivíduo nasce o identifica, sendo essa identidade carregada de representações. O sujeito não nasce com a identidade cultural formada, mas adquire essas representações ao longo da vida. A fim de ilustrar essa questão, o autor menciona a “inglêsidade”, ou seja, ser inglês está relacionado a uma série de representações que produzem sentidos acerca de indivíduos dessa nacionalidade. O autor destaca ainda que o ser humano, embora individual e autônomo, necessita integrar-se a uma coletividade e sentir-se “como um membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum

³ Apesar de serem um *corpus* pouco abrangente em termos quantitativos, tanto a peça publicitária quanto os resultados da entrevista podem constituir objeto de análise, a partir do enfoque da institucionalização de identidade nacional, possibilitando, pois, o estabelecimento de correlações com teorias que discutem a concepção de culturas e das identidades a elas relacionadas.

arranjo, ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar” (SCRUTON, 1986, *apud* HALL, 2006, p. 48).

Essa identificação gera a sensação de pertencimento e é essencial para a criação de um “sentimento de identidade e lealdade” do indivíduo para com seu estado ou país. A pertença a um determinado grupo é uma forma de autoafirmação, sendo fundamental para a diferenciação entre os povos. Rosana Bignami ressalta que

A identidade nacional é o conjunto de características que qualificam uma nação; de certo modo, ela é a própria nação, com seu território, seu conjunto de raças, sua língua e cultura, sua religião e crenças, seus interesses, sua geografia. Mais do que isso, uma nação é um princípio espiritual constituído pelo seu legado de lembrança históricas e pela sua vontade presente de continuar a ser nação. A sua identidade é o conjunto de elementos que lhe confere uma personalidade ou que lhe dá uma imagem (BIGNAMI, 2005, p. 41).

Também Renato Ortiz (1985) enfatiza que a identidade se define por meio da diferença, ou seja, de algo que contraponha o sujeito ao outro, ao estrangeiro. Com efeito, as comunidades têm a necessidade de se diferenciarem umas das outras, de frisar suas diferenças e de mostrar os elementos que as identificam, isto é, suas marcas peculiares. Geralmente, a ideia da identidade nacional está fortemente relacionada à exaltação das qualidades do povo, ou seja, a nação diferencia-se por meio de suas características positivas. Levando-se em consideração que a nação se “autoidentifica” por meio do que julga conveniente, é possível afirmar que “toda identidade é uma criação simbólica” (ORTIZ, 1985, p. 8).

Entretanto, a noção de identidade nacional está em decadência, pois, segundo Hall (2006), o processo de globalização age sobre as “velhas identidades nacionais” ou “culturas nacionais”, transformando-as. Ele destaca três processos de impacto sobre as identidades nacionais: a desintegração, o reforço pela resistência e a mutação ou o surgimento de identidades híbridas. Esses processos desestabilizam as identidades locais e nacionais e, como reação, as nações tentam “recuperar sua pureza anterior e recobrir

as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas” ou, então, “aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença” (p. 87).

Ortiz, por outro lado, prefere usar o termo mundialização em vez de globalização e afirma que “refletir sobre a mundialização da cultura é de alguma maneira se contrapor, mesmo que não seja de forma absoluta à ideia de cultura nacional” (ORTIZ, 2007, p. 117). A “desterritorialização” na produção de bens de consumo e o compartilhamento rápido de objetos ou de signos culturais interferem na formação das identidades nacionais, modificando-as constantemente. Na atualidade, diferentes nações são regidas por valores semelhantes e ícones transnacionais, compartilhando, assim, rotinas cotidianas, objetivos e aspirações.

AS IMAGENS SOBRE O BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA

Uma das primeiras representações sobre o Brasil está inscrita na carta de Pero Vaz de Caminha sobre a descoberta de nosso país, em que ele percebe o “outro” de acordo com concepções preestabelecidas pelos europeus. O relato enfatiza a natureza exuberante e paradisíaca da terra e destaca, com certa admiração, o fato de os indígenas andarem nus, sem se envergonharem disso. Além da nudez, as características físicas dos índios são descritas minuciosamente e idealisticamente, sendo esses concebidos como fortes e belos. A beleza é ressaltada principalmente nas mulheres, como se pode observar no trecho a seguir: “E uma daquelas moças era toda tingida, de baixo a cima daquela tintura; e certo era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa [...]”. Dessa forma, as primeiras representações construídas sobre o Brasil remetem ao exótico, em que sua natureza exuberante e a nudez dos índios ganham relevante destaque.

Em relação a essas concepções preestabelecidas dos europeus sobre o Novo Mundo, Bignami salienta:

Pode-se dizer que a América foi sendo desenhada e descrita por pensadores, artistas, navegadores e autores, durante um longo processo de conhecimento e estabelecimento de identidades. Nesse diálogo entre Novo e Velho Mundo,

predominou evidentemente um sentido europeu, revestido de forte ideologia de dominação (BIGNAMI, 2005, p. 79).

Após essas primeiras representações do Brasil, a busca por uma identidade nacional brasileira surgiu, de maneira significativa, no século XIX, por meio de diversos estudos sobre a nação.

Um estudo primordial se refere à teoria racial, que atribuía à mistura de raças, ou seja, à mestiçagem, o atraso no desenvolvimento brasileiro. As teorias europeias e norte-americanas inferiorizavam o negro, o índio em relação ao branco. Roberto DaMatta (1986) ressalta que “o problema maior dessas doutrinas, o horror que declaravam, era, isso sim, contra a mistura ou miscigenação de ‘raças’” (p. 38). Essa teoria teve papel importante nas definições a respeito do Brasil e nas suas questões históricas e sociais. A fim de esconder uma injustiça social contra negros, índios e mulatos, usou-se um argumento de natureza biológica para encobrir essa problemática da sociedade brasileira. O Brasil seria supostamente formado por um triângulo de raças, o que nos conduziria ao mito da democracia racial. Entretanto, o que estava implícito era a sociedade hierarquizada, em que alguns indivíduos eram superiores aos outros. Por meio desse discurso, criou-se a falsa ideia de que, no Brasil, não há preconceito racial. Esse preconceito racial velado leva o autor a usar o termo “racismo à brasileira”.

Ortiz (1985) destaca que Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande Senzala*, publicada em 1933, aborda essa temática não mais em termos raciais, mas como aspecto cultural.

O mito das três raças torna-se então plausível e pode se atualizar como ritual. A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambigüidades das teorias racistas, ao ser reelaborada pode difundir-se socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrado nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como carnaval e o futebol. O que era mestiço torna-se nacional (ORTIZ, 1985, p. 41).

Dessa forma, na virada do século XIX para o século XX, a temática da miscigenação passou a ser importante para a criação de uma identidade nacional para o Brasil e vigorou durante todo o século XX, sendo enfatizada e reforçada na década de 1920, pelo movimento modernista, que tentava inserir o Brasil no contexto das transformações

mundiais e valorizar as manifestações autóctones da cultura brasileira, visto que, até então, ela era muito influenciada pela europeia.

DaMatta, ao discutir a busca de uma identidade brasileira, distingue um “brasil” com “b” minúsculo e um Brasil com “B” maiúsculo: enquanto o termo “brasil” se refere a um “tipo de madeira de lei ou de uma feitoria interessada em explorar uma terra como outra qualquer”, o Brasil “designa um povo, uma nação, um conjunto de valores, escolhas e ideais de vida” (DAMATTA, 1986, p. 11). Assim, “brasil” remete à ideia dominante até o século XIX: esta terra seria parte de Portugal, condenada à mistura de raças, além de ser um lugar exótico e paradisíaco; o “Brasil” representa uma cultura, um país, constituído por um povo que o constrói e nele atua.

DaMatta propõe que essa construção de identidade acontece duplamente: “por meio dos dados quantitativos, onde somos sempre uma coletividade que deixa a desejar; e por meio de dados sensíveis e qualitativos, onde nos podemos ver a nós mesmos como algo que vale a pena” (DAMATTA, 1986, p. 19).

O estudioso analisa e discute várias questões da identidade brasileira sob essas duas perspectivas. A primeira refere-se à forte oposição entre a casa e a rua: esta é concebida como lugar de trabalho, do mercado, do movimento, da insegurança, em que se está sujeito a perigos e à influência de pessoas estranhas; aquela representa a segurança, a proteção, o descanso e a presença de pessoas de mesmo sangue, ou seja, da família.

No capítulo “Sobre comidas e mulheres”, DaMatta analisa a relação do povo brasileiro com a comida que escolhe: “a comida vale tanto para indicar uma operação universal – o ato de alimentar-se – quanto para definir e marcar identidades pessoais e grupais, estilos regionais e nacionais de ser, fazer, estar e viver” (DAMATTA, 1986, p. 57). Portanto, o ato de se alimentar vai além do atendimento de uma necessidade biológica, pois a escolha dos alimentos traduz diferenças culturais, sendo a mesa um lugar agregador, de harmonia e de satisfação, o que explica o motivo pelo qual o hábito de encontrar amigos está ligado ao ato de comer. Todavia, a cultura brasileira associa o ato de comer ao ato sexual, “de tal modo que o ato sexual pode ser traduzido como um ato de ‘comer’, abarcar,

englobar, ingerir ou circunscrever totalmente aquilo que é (ou foi) comido” (DAMATTA, 1986, p. 60).

Levando em consideração esse aspecto, para o brasileiro, a arte de comer e a sexualidade “ainda não se transformaram em assuntos inteiramente individuais”, mas são coletivos – “atos críticos de relacionamento e reprodução social” (DAMATTA, 1986, p. 61). A mulher tem papel importante nesses dois atos, pois ela é considerada responsável em fornecer o alimento à família, sendo também comparada, no ato sexual, com a comida, estabelecendo-se aí uma relação de heterogeneidade com o homem, podendo-se falar até em uma relação hierarquizada.

Outro assunto relevante para a cultura brasileira são as festas. Para o brasileiro, as festividades representam uma oportunidade de sair da rotina, do controle do trabalho e das obrigações do cotidiano: “todos os sistemas constroem suas festas de muitos modos. No caso do Brasil, a maior e mais importante, mais livre e mais criativa, mais irreverente e mais popular de todas é, sem dúvida, o carnaval” (DAMATTA, 1986, p. 71). O carnaval é um momento extraordinário, em que vida operativa é deixada de lado e em que são criadas situações que só são possíveis e aceitáveis socialmente nessa ocasião, constituindo-se em um “momento onde se pode deixar de viver a vida como fardo e castigo”. Nesse momento, todos podem ser iguais, não há distinção social. A liberdade sexual que está associada a essa festa também deve ser destacada: “no carnaval trocamos o trabalho que castiga o corpo pelo uso do corpo como instrumento de prazer e beleza” (DAMATTA, 1986, p. 74). DaMatta (1986) ressalta que, em oposição ao carnaval, existem as “festas de ordem”, em que as diferenças sociais são fortemente destacadas e mantidas, pois justamente essas diferenças são celebradas. Incluem-se, nessas festas, os rituais religiosos e cívicos, em que o “corpo deve ser contido ou até mesmo neutralizado” (p. 86), ao contrário do que acontece nas festas carnavalescas.

As marcas identitárias, referidas por DaMatta, fazem parte do imaginário mediante o qual o brasileiro constrói sua inserção em uma nação ou sua ideia de povo. Entretanto, essas representações simbólicas não conseguem recobrir a totalidade da cultura e a pluralidade da identidade dos brasileiros. Ortiz (1985) afirma que “não existe

uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos” (p. 8). Assim, não é possível estabelecer representações genuínas ou “verdadeiras” que poderiam dar conta da identidade nacional, pois o Brasil é povoado por diversos e diferentes grupos culturais, cada qual com manifestações culturais distintas, cujas diferenças são acentuadas pela extensão do país.

Alfredo Bosi (2008) destaca que, para entender a cultura brasileira, é preciso se admitir o seu caráter plural, já que não há uma única cultura brasileira. Essa é rica e múltipla, pois resulta de interações e de trocas entre povos de várias origens culturais (ibéricas, indígenas, africanas). Esses povos, por sua vez, também já haviam sido influenciados por outros, ou seja, são culturas “polimorfos”. Recentemente, com a migração, houve novos “casamentos” culturais, tanto externos (italianos, alemães, sírios, judaicos, japoneses etc.) quanto internos (nordestinos, paulistas, gaúchos etc.), acentuando-se a transformação de valores e de concepções.

Nesse sentido, definir e estabelecer representações sobre o Brasil e sobre os brasileiros é sempre uma tarefa lacunar, pois nosso vasto país é constituído de culturas variadas e distintas, que constituem uma nação culturalmente plural e diversa.

O VÍDEO SONS DO BRASIL

O vídeo *Sons do Brasil* faz parte da campanha publicitária *O Brasil te chama. Celebre a vida aqui!*, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Turismo para incentivar a vinda de turistas ao Brasil por ocasião da Copa do Mundo de 2014. Ele foi lançado no final da Copa do Mundo de 2010, em Joanesburgo, na África do Sul. Em sua proposta, ele se vale da tecnologia da comunicação que possibilita a “desterritorialização” de produtos, aqui representada por um objeto imaterial, já que intenta seduzir turistas por meio da imagem de um país marcado por traços peculiares, entre os quais se destaca a exaltação à vida.

Sons do Brasil foi produzido pelo cineasta Fernando Meirelles e dirigido por Rodrigo Meirelles. Com uma duração de um minuto e cinco segundos, o vídeo foi veiculado nas estações internacionais de televisão (esportes e notícias) durante dez

semanas com cobertura em mais de 100 países, atingindo cerca de 400 milhões de expectadores. A comunicação abrangeu as Américas, a Europa e países do Oriente Médio, da África e da Ásia. Além disso, ele pode ser visto no *site YouTube* e já conta com milhões acessos (JORNAL DE TURISMO, 2011).

O vídeo inicia com dois jovens voando de *paraglider*, tendo como pano de fundo a cidade do Rio de Janeiro. A empolgação de um deles é tão grande que ele a manifesta por meio de um grito que ecoa até Nova Iorque, identificada pela Estátua da Liberdade. Executivos em reunião ouvem o grito e olham surpresos uns para os outros, sem entender o que está acontecendo. A seguir, o cenário volta a se situar no Brasil e observa-se um casal feliz andando na beira de uma praia ensolarada e deserta. As próximas cenas remetem a belezas naturais brasileiras, em que paisagens com vegetação verde e abundante são exibidas, reforçando a ideia de sol, praia e mar. Pássaros brancos sobrevoam as montanhas verdes. As paisagens montanhosas ganham significativo destaque.

Nesse contexto de paisagens exuberantes, as pessoas são retratadas desenvolvendo diferentes atividades prazerosas: uma mulher jovem está sendo massageada, tendo como pano de fundo uma paisagem com mar; um rapaz nada em um rio, onde se vê também uma cachoeira; um grupo de amigos canta em torno de uma fogueira à beira mar; amigos realizam “trilhas” com bicicletas; um rapaz escala uma cachoeira; um grupo de amigos se abraça; jovens mergulham em uma água límpida, rodeados por peixes. Como se trata de um vídeo relacionado ao futebol, não poderia faltar a cena que mostra um estádio lotado, em que uma torcida comemora empolgada o gol do seu time.

Contrastando com esse cenário, aparece “de relance” a cidade histórica de Ouro Preto; uma cidade, provavelmente São Paulo, à noite, com suas ruas iluminadas; o Congresso Nacional, em Brasília. As festas noturnas também são destacadas, em que jovens são apresentados rindo e divertindo-se na companhia de amigos. Outra cena mostra um espetáculo de dança moderna.

Ao final do vídeo, um homem, no topo de uma montanha grita novamente, sendo que esse grito ecoa até a França, onde se vê a Torre Eiffel e, novamente, dois executivos escutam esse brado e

a mulher então pergunta em inglês: “Did you hear that?” (Você ouviu isso?). *Sons do Brasil* culmina com a imagem do Cristo Redentor e o seguinte *slogan*: “O Brasil te chama. Celebre a vida aqui!”.

A música recorrente em todo o vídeo lembra a do grupo *Olodum*, marcada por batuques de tambor. Os sons referentes à natureza, como o canto dos pássaros e barulhos que remetem à água, também podem ser ouvidos.

Por meio da descrição acima, pode-se perceber que o vídeo se atém a atividades de lazer, que podem aqui ser realizadas, e aos pontos turísticos do Brasil, não mostrando a diversidade de suas paisagens. Isso pode ser explicado pelo fato de o vídeo se constituir realmente em uma “propaganda” do Brasil para atrair turistas.

Outro aspecto importante a ser observado são as características das pessoas que aparecem no vídeo: jovens, bonitas, simpáticas, amigáveis e sorridentes, muitas delas praticando esportes radicais. Portanto, associa-se a imagem do Brasil a práticas esportivas e atividades prazerosas, e a problemática do dia a dia de trabalho não é ilustrada. Além disso, as manifestações culturais são pouco exibidas, exceto pela dança contemporânea que é apresentada. A pluralidade e a riqueza de cultura ganham pouco destaque.

Entretanto, na opinião do Ministro do Turismo na época em questão, Luiz Barretto, o vídeo é uma nova forma de mostrar o Brasil, sem remeter a velhos estereótipos:

Teremos a chance de nos apresentar ao mundo com o país moderno, sofisticado, inventivo e competente que somos, sem abrir mão de nossa cultura viva e diversa, nossa alegria, hospitalidade e natureza exuberante. A campanha em vídeo passa muito bem essa idéia (BARRETTO *apud* JORNAL DE TURISMO, 2011).

Apesar de a proposta ter como objetivo desconstruir antigos estereótipos e inovar nas representações, observa-se que muitas imagens apresentadas pelo vídeo se valem de “antigas” concepções acerca do Brasil, que já vigoram desde o descobrimento, para representar o nosso país. A sua natureza exuberante e paradisíaca, a mistura de raças, os seus alegres e felizes habitantes e sua música repleta de ritmos e “batuques” são alguns exemplos de imagens recorrentes sobre o Brasil.

A IMAGEM DO BRASIL NO EXTERIOR

A entrevista realizada teve como objetivo verificar representações sobre o Brasil que emanam em terras estrangeiras e estabelecer uma possível relação com as do vídeo anteriormente descrito. Um roteiro de perguntas foi encaminhado para estrangeiros de diversos países e também foi disponibilizado no *software Google docs*. Ele consistiu em cinco perguntas, cujas respostas deveriam ser pessoais, uma vez que não havia opções preestabelecidas. O período da realização da enquete estendeu-se de maio a agosto de 2011 e teve a participação de 19 pessoas das nacionalidades russa (3), alemã (2), argentina (2), mexicana (1), norueguesa (1), canadense (1), norte-americana (6), árabe-saudita (1), espanhola (1) e australiana (1).

A primeira questão consistiu no relato da imagem que ocorre aos participantes, quando esses escutam a palavra “Brasil”. O resultado segue abaixo.

Como se pode observar, há diversas respostas, sendo mais recorrentes as seguintes representações: “diversidade biológica”, “mulheres bonitas”, “festivais, dança, alegria”, “futebol”, “familiares e amigos”. No entanto, a imagem mais citada refere-se ao clima quente do Brasil, sendo essa característica logo associada às suas praias.

Aproximadamente 26% dos entrevistados já estiveram no Brasil. A eles foram feitas as seguintes perguntas: “Por que você veio ao Brasil?” e “O que mais agradou você?” As respostas podem ser conferidas nos seguintes gráficos.

1. Ao ouvir a palavra “Brasil”, o que você pensa?



Gráfico 1 – Pergunta 1

Fonte: Dados da pesquisa

a) Por que motivos você veio ao Brasil?

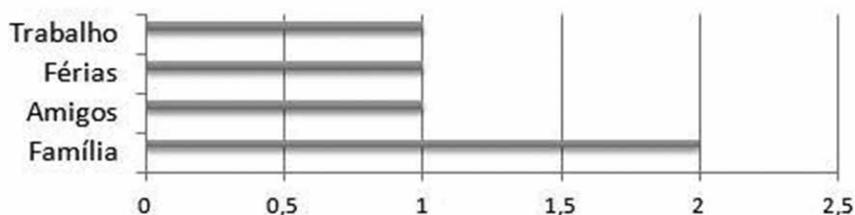


Gráfico – 2 Pergunta 2
Fonte: Dados da pesquisa

b) O que mais agradou a você?



Gráfico – 3 Pergunta 2b
Fonte: Dados da pesquisa

O motivo da vinda ao Brasil mais relacionado remete à família. A maior parte dos entrevistados possui laços familiares no país. Outros motivos para a viagem ao Brasil são férias, trabalho e visita aos amigos. Em relação à segunda questão, ou seja, o que mais agradara ao entrevistado, predominou novamente a imagem das praias brasileiras e a imagem de seus habitantes felizes e simpáticos.

Àqueles que não tiveram oportunidade de visitar o Brasil, questionou-se, primeiramente, as razões de uma possível visita às terras brasileiras. Foram elencados os seguintes motivos.

Novamente, o lado humano é priorizado: oito pessoas mostraram interesse em se relacionar com os amigos, que provavelmente aqui moram, e interesse em conhecer novas pessoas. A intenção de alguns entrevistados em conhecer novas pessoas provavelmente está ligada à suposta natureza alegre e festeira atribuída aos brasileiros, como já pôde ser observado anteriormente.

Contraopondo-se à pergunta anterior, a próxima refere-se aos motivos pelos quais os entrevistados não viriam ao Brasil. Surpreendentemente, poucos responderam a essa questão, mencionando, na sua maioria, motivos financeiros. Cumpre ressaltar que poucas razões da “não-vinda” ao Brasil foram relacionadas a aspectos internos do país. No entanto, aqueles que foram relacionados dizem respeito à criminalidade, ao clima e à distância.

A quarta pergunta solicita que os entrevistados relacionem algumas personalidades brasileiras conhecidas por eles. No topo dos mais citados, estão os jogadores de futebol Ronaldo e Pelé. A seguir, o músico Tom Jobim, o ex-presidente Lula e o jogador de futebol Ronaldinho Gaúcho são os mais referidos. Entre os mencionados, ainda estão o compositor Heitor Villa Lobos, a presidente Dilma Rousseff, o tenista Gustavo Kuerten, a modelo Gisele Bündchen e outros jogadores de futebol, como Tinga e César.

O último item de investigação propõe que o entrevistado relate o tema do último artigo de jornal ou de revista que leu sobre o Brasil. Nessa questão, há dois temas recorrentes: a operação policial nas favelas do Rio de Janeiro, ocorrida em 2010, e a problemática do progresso de obras para o Mundial de Futebol de 2014 e para as Olimpíadas de 2016, ambos citados por duas vezes. Outros assuntos foram mencionados apenas por um participante: o desmatamento da Amazônia, a participação do Brasil na cúpula do G-20, conflitos econômicos

entre Brasil e Argentina, inundações em cidades brasileiras. É importante destacar a afirmação de um entrevistado de que recebe pouca informação sobre o Brasil, exceto informações turísticas.

Observa-se, nesse item, que há um contraste entre as associações feitas ao Brasil nas primeiras perguntas em relação às notícias divulgadas pelos meios de comunicação. Embora a maior parte dos artigos citados trate de problemas, a maioria das imagens que os entrevistados relacionam se refere a aspectos sobre o Brasil que eles consideram positivos.

a) Por que motivos você viria ao Brasil?



Gráfico 4 – Pergunta 3ª
Fonte: Dados da pesquisa

b) Por que motivos você NÃO viria ao Brasil?



Gráfico 5 – Pergunta 3b
Fonte: Dados da pesquisa

4. Quais as personalidades brasileiras que você conhece?

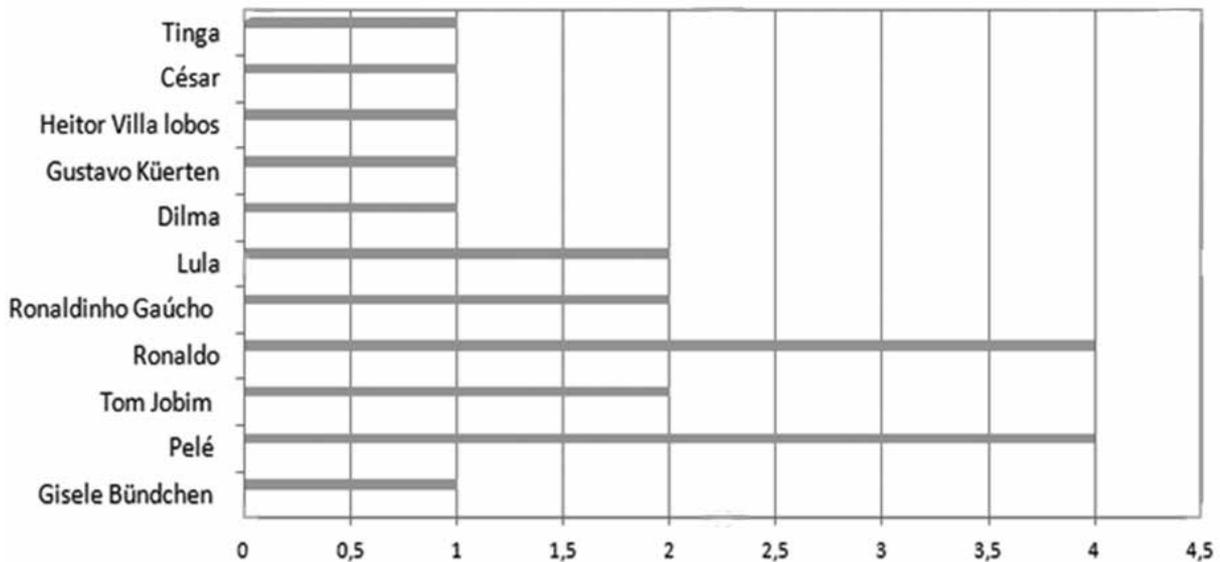


Gráfico 6 – Pergunta 4

Fonte: Dados da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao confrontar o vídeo *Sons do Brasil* com respostas obtidas no questionário, pode-se notar muitas semelhanças. A imagem que prevalece se refere a um Brasil ensolarado, com praias paradisíacas e vegetação abundante. Constata-se, também, que os brasileiros são retratados como simpáticos, gentis e amigáveis, fazendo jus à fama de povo festeiro e alegre, que “leva” a vida sem preocupações aparentes, como acontece na época do carnaval, embora a imagem dessa festa não tenha sido diretamente abordada.

Contudo, observa-se que o vídeo evitou apresentar algumas imagens geralmente consideradas “típicas para o Brasil”, como a festa do carnaval, normalmente associada a mulatas seminuas, dançando o tão famoso samba. Nesse sentido, pode-se considerar o vídeo inovador, como afirmou o Ministro do Turismo. Por outro lado, o samba, o carnaval e as mulheres bonitas foram questões significativamente relacionadas na entrevista, reforçando o quanto esses estereótipos ainda estão presentes no imaginário estrangeiro sobre o Brasil.

Obviamente, o futebol não poderia deixar de ser mencionado, visto que se trata de uma propaganda

relacionada à Copa do Mundo, embora a menção a esse esporte represente uma pequena parte do vídeo. Utiliza-se a representação do Brasil como “país do futebol” para chamar a atenção dos turistas. Entretanto, a imagem do futebol está fortemente ligada à identificação do Brasil, como se verifica na pesquisa. Entre as personalidades brasileiras citadas, predominam aquelas que possuem um vínculo com esse esporte, mas esse fato também pode ser explicado devido ao significativo caráter mercantilista que o futebol adquiriu nos últimos anos.

Portanto, a imagem que prevalece no vídeo é a de um povo brasileiro alegre, gentil e hospitaleiro. O Brasil continua sendo um país com uma natureza exuberante, em que o turista poderá realizar esportes radicais, apreciar o mar, o clima quente e o céu azul, além de frequentar festas requintadas à noite. Trata-se de um Brasil idealizado para o turista, o que pode ser explicado pelo propósito desse artefato, e há poucas menções a tradições relacionadas a nossa diversidade cultural. Por sua vez, na enquete realizada com os estrangeiros, verifica-se que muitas imagens estereotipadas sobre o Brasil continuam vigorando, tais como a do país de festa, da alegria

e do samba; a do país de futebol e de uma natureza exuberante e paradisíaca. Características negativas são pouco mencionadas, o que provavelmente está relacionado aos meios de comunicação a que essas pessoas estão expostas, apesar de a criminalidade, os problemas econômicos do país e a agressão à floresta amazônica terem sido mencionados.

Consequentemente, destaca-se no vídeo uma concepção etnocêntrica sobre o Brasil, em que aspectos da natureza e da cultura brasileira são expostos de modo positivo; salientam-se, também, hábitos ligados ao esporte e ao lazer como se fossem parte do cotidiano de todos os brasileiros. Assim, o recurso à linguagem simbólica institui uma ideia de brasilidade marcada pela exaltação da natureza, pela qualidade de vida do povo, pelo erotismo, e essas características positivas atendem aos objetivos da peça publicitária. Todavia, ela anula as contradições do país e, ainda que exponha sua pluralidade étnica, ignora o preconceito racial denunciado por DaMata, sendo incapaz de abarcar as múltiplas identidades desse país continental. Assim, a análise da peça e das entrevistas acaba por referendar a posição de Stuart Hall, segundo a qual a identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (2006, p 51).

Em síntese, o discurso do vídeo caracteriza o país como hospitaleiro e paradisíaco, enfatizando a diversão de que o turista pode usufruir, e essa representação não se distancia de todo do resultado obtido na entrevista com os estrangeiros. Como se verifica, a representação do Brasil ainda está fortemente ligada a concepções preestabelecidas pelos europeus, remetendo à época do nosso suposto descobrimento, como se o tempo não houvesse passado e como se os recursos de comunicação da modernidade não tivessem anulado distâncias, inserindo o Brasil na aldeia global de que falava Marshall McLuhan. Em um ritmo alucinante, o Brasil sofre os efeitos da globalização, que interferem na concepção da identidade brasileira e acentuam a diversidade de sua cultura, cuja face plural já está inscrita no início do processo de sua formação. Entretanto, não é possível criar representações que possam dar conta da multiplicidade da cultura brasileira, ou de qualquer outra cultura, de que decorre uma imagem sempre parcial e limitada aos interesses de quem a promove.

REFERÊNCIAS

BIGNAMI, Rosana. **A imagem do Brasil no Turismo**: construção, desafios e vantagens

competitivas. São Paulo, SP: Editora Aleph, 2005.

BOSI, Alfredo. Plural mas não caótico. In: _____. **Cultura brasileira**. Temas e situações. São Paulo, SP: Ática, 2008, p. 7-14.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Caminha**. Disponível em: < http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf >. Acesso em: 15 ago. 2011.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

JORNAL DE TURISMO. **Vídeo “Sons do Brasil” é sucesso no canal YouTube**. Disponível em: < <http://www.jornaldeturismo.com.br/noticias/brasil/34728-video-qsons-do-brasilq-e-sucesso-no-canal-youtube.html> >. Acesso em: 15 ago. 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2009.

MEIRELES, Fernando. Direção Rodrigo Meireles. **Sons do Brasil**. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=7qMxFkHmnb0> >. Acesso em: 15 ago. 2011.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **Mundialização e cultura**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

TODOROV, Tzvetan. A descoberta da América. In: _____. **A conquista do outro**: a questão do outro. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003, p. 3-14.

A PARÓDIA EM “CÁLICE”, DE CHICO BUARQUE E GILBERTO GIL

Andreine Lizandra dos Santos¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar os conceitos de paródia, intertextualidade e estilização trabalhados por autores como Linda Hutcheon, Mikhail Bakhtin e J. Tynianov, na música Cálice, de Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil, levando em consideração a recepção do leitor como agente dessa intertextualidade e paródia.

Palavras-chave: Paródia. Intertextualidade. Estilização. Recepção. Chico Buarque de Hollanda. Gilberto Gil.

ABSTRACT

This paper aims to analyze concept of parody, intertextuality and stylish worked by authors as Linda Hutcheon, Mikhail Bakhtin and J. Tynianov, in the lyric Cálice written by Chico Buarque de Hollanda and Gilberto Gil. And also considering the reader's reception as agent of those intertextuality and parody.

Keywords: Parody. Intertextuality. Stylish. Reception. Chico Buarque de Hollanda. Gilberto Gil.

¹ Especialista em Informática na Educação e Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Feevale – Novo Hamburgo /RS – E-mail dene238@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A Linguística Textual, muitas vezes, leva-nos a fatores implícitos e explícitos, que apontam, como referência, muitos textos; alguns, escritos; outros, orais, visuais, sobre cinema, música, escultura e até mesmo de propaganda, em que todos levam a uma espécie de diálogo entre textos, comumente chamado de intertextualidade. O contato com esses textos remete-nos ao conhecimento de mundo que cada um tem, o qual, ao ser compartilhado, adquire uma nova roupagem: a de produtor e receptor de textos.

Falar em intertextualidade é, ao mesmo tempo, entrar em um novo universo cultural, o qual pode ser muito amplo e complexo, dependendo da capacidade do receptor, uma vez que é preciso reconhecer e saber identificar algumas obras e/ou textos que vão gerar uma determinada interpretação por parte do interlocutor. A partir do estudo das relações intertextuais, originadas de diálogos entre textos, será possível estabelecer uma análise das características de elemento que representam uma paródia contextualizada em um texto, uma música ou em qualquer obra de cunho artístico. É importante ressaltar que as apreensões do cotidiano são as precursoras da paródia, a qual, em virtude das relações sociais, gera os acontecimentos retratados com novas imagens. Isso tudo vem nos mostrar que a recepção de uma obra de arte, seja ela verbal ou não, também pode gerar referências diferenciadas a cada indivíduo.

Sendo assim, o presente artigo visa a analisar as características da paródia, a intertextualidade, a estilização e a forma de apreensão do receptor em uma música do cantor e compositor Chico Buarque de Hollanda em parceria com Gilberto Gil e escrita em 1973.

A ORIGEM DA PARÓDIA E SEUS PRIMEIROS ESTUDOS

Segundo Sant'Anna (2001), o termo paródia surgiu a partir do século XVII, de acordo com alguns dicionários de literatura. Porém, o autor reitera que já em Aristóteles, em sua obra *Poética*, é feito um comentário a respeito da palavra, em que a origem estaria em Hegemon de Thaso (séc. 5 a.C.), pelo fato de ele ter usado um estilo épico para representar os homens, não como superiores, mas como inferiores. Segundo o autor, ocorreu uma

inversão, já que a epopeia era usada na Antiguidade para retratar os heróis nacionais no mesmo nível dos deuses, o que não aconteceu, tendo em vista terem sido representados como inferiores. Essa observação feita por Aristóteles demonstra que a tragédia e a epopeia eram gêneros reservados aos nobres, enquanto a comédia era absorvida pela classe popular. Outros autores apontam Hipponax de Éfeso (séc. 6. A.C.) como o pai da paródia, por se utilizar, em sua obra, de versos de cunho satírico, conforme Clayman (*apud* Konstan, 1998), que se refere àquela como um espetáculo muito irônico.

Conforme Linda Hutcheon (1985), a própria palavra paródia já é contraditória, pois, de origem grega, o prefixo *para* tem dois significados: um com a ideia de oposição - que significa *contra* - e o outro com a ideia de *ao longo de*. Genette (1982) identifica na Antiguidade Clássica três formas de paródia: uma dramática, não retratada por Aristóteles; a segunda uma espécie de antiepopéia, em que os personagens eram inferiores - já que o normal da epopeia tradicional era ser superior. E, por último, a paródia heróico-cômica, em que a representação era feita no estilo épico ou nobre, sendo que o sujeito era baixo e risível. Fazendo um comparativo entre as três formas, Genette (1982) afirma serem distintas, tendo em comum apenas o tom de zombaria.

CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA PARÓDIA

A paródia é vista como uma imitação de uma obra literária, de um original como filmes, pinturas, músicas, livros; enfim, obras verbais ou não verbais, de cunho irônico e debochado. Geralmente, é parecida com a obra de origem - e quase sempre tem sentidos diferentes. Na literatura, a paródia é um processo de intertextualização, em que a finalidade é a de desconstruir ou reconstruir um texto. E surge a partir de uma nova interpretação, da recriação de uma obra cômica já existente e, em geral, consagrada, conhecida pelas pessoas em geral. Seu objetivo é adaptar a obra original a um novo contexto e, com isso, passar diferentes versões para um lado diversificado, que, aproveitando o sucesso do original, passa a causar uma surpresa, uma renovação e, algumas vezes, alegria às pessoas.

A paródia pode ter intertextualidade, quando se fala em literatura, na medida em que tenta reconstruir ou desconstruir um texto, por isso, ela se

mostra presente em diferentes áreas, retratando de diferentes formas assuntos relacionados à política, à economia, ao esporte etc. E, para Genette (1982), o texto não é feito por um enunciado único - já que a fonte enunciativa não é singular - e, sim, em resposta a outros. O autor ainda reitera que a paródia se refere a uma produção que lhe é anterior e cita como exemplo *Palimpsestes* - nessa obra, o teórico francês investiga as relações entre os textos, o que denomina de transtextualidade (*transtextualité*), definida como *tout ce qui le [texte] met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes*.² Nesse estudo, ele identifica cinco relações de transtextualidades: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e a arquitekstualidade. Nessas cinco tipologias, o autor investiga a hipertextualidade, que é entendida como relação que une um texto B³ - hipertexto a um texto anterior A - hipotexto.

Genette, dentro de suas tipologias, faz distinções, em que algumas relações podem ser de imitação e, em outras, de transformação, podendo o regime ser lúdico, satírico ou sério. As categorias mais conhecidas são de pastiche, que imita o estilo de paródia e de transposição. Yves Reuter (1996) comenta as tipologias genettianas ao dizer que a paródia pode utilizar exageros, oposições e transposições de um espaço-tempo para outro, todavia não se pode esquecer de que essa relação entre textos pode se manifestar, ou não, o que explica o fato de alguns leitores não identificarem um texto B a partir de um texto A. Os textos curtos, como poemas, provérbios, trocadilhos e títulos são paródias, segundo Genette.

Assim, a paródia passa a apresentar um processo de intertextualização para o leitor, ouvinte ou mesmo espectador. E a intenção da paródia, nesse processo, exige um pré-conhecimento da obra original, por isso, na maioria das vezes, as obras parodiadas são de conhecimento público, a fim de fazer com que um determinado grupo de pessoas seja atingido.

Linda Hutcheon (1985) discorda de Genette, ao afirmar que a paródia é uma relação formal ou

estrutural entre dois textos e também uma forma de homenagear o texto original, como acontece com a *Eneida* - que é uma continuação dos episódios da guerra de Troia. A autora procura alargar o conceito de paródia e afirma que o que antes era um gênero baixo; agora, ganha um novo *status*.

Quanto ao conceito de paródia, podemos citar o de Bella Jozef:

[...] denuncia e faz falar aquilo que a linguagem normal oculta, pela contradição e relativização que se manifesta no dialogismo essencial do carnaval, através de um discurso descentralizado. O autor introduz uma significação contraditória à palavra da sociedade. Ela só existe dentro de um sistema que tende à maturidade, pois é uma crítica ao próprio sistema. Através dela cria-se um distanciamento em relação à verdade comum e opera-se a liberdade de uma outra verdade. Na tentativa de descongelar o lugar-comum, a paródia põe em confronto uma multiplicidade de visões, apresentando o processo de produção do texto. (JOZEF, 1980, p. 54)

O autor fala em dialogismo, fazendo menção à ideia de interação descrita por Bakhtin, em que um texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros discursos próximos ou similares, ocorrendo a enunciação, através da compreensão ou recepção.

Para Hutcheon, paródia é conceituada como:

A paródia é, pois, repetição, mas repetição que inclui diferença; é imitação com distância crítica, cuja ironia pode beneficiar e prejudicar ao mesmo tempo. Versões irônicas de 'transcontextualização' e inversão são os seus principais operadores formais, e o âmbito de *ethos* pragmático vai do ridículo desdenhoso à homenagem reverencial. (HUTCHEON, 1989, p. 54)

A autora acrescenta novos elementos à visão tradicional, incorporando o antigo ao novo e fazendo com que ocorram a desconstrução e a reconstrução, por meio de recursos de estilo, os quais são encontrados na inversão e na ironia.

Para Aragão (1980), o parodiador constrói algo, ao mesmo tempo em que destrói algo do modelo original e, por isso, desmistifica todo o sistema sobre

² Tudo aquilo que coloca o texto em relação, manifesta ou secreta, com os outros textos.

³ O autor usa, para identificar, texto B como hipertexto (texto criado a partir do hipotexto) e texto A como hipotexto (texto original).

o qual os mitos se apoiam, questiona a ideologia, mas não traz respostas ; entretanto, faz com que o leitor reflita e traz novas releituras acerca de obras passadas. Além disso, atualiza as obras ao parodiar, fazendo com que ocorra a intertextualidade em toda sua produção. Fica evidente a veia artística da inversão que a paródia causa, além de um diálogo reflexivo, seja na literatura ou em qualquer expressão artística.

A NÁLISE DA LETRA DA MÚSICA *CÁLICE*

A seguir, passaremos a exemplificar e a expandir os conceitos expostos anteriormente, fazendo um levantamento dos elementos paródicos, dialógicos e intertextuais presentes na letra da música *Cálice*, de 1973, escrita por Chico Buarque de Hollanda e Gilberto Gil.

O pano de fundo são os “anos de Chumbo” da ditadura militar brasileira. Além disso, é importante fazer um estudo das situações contextualizadas na letra da música, que fazem referência às relações sociais antes mencionadas, bem como a fatos históricos que, na maioria das vezes, apresentam um conteúdo polêmico.

CÁLICE

Pai! Afasta de mim esse cálice	1
Pai! Afasta de mim esse cálice	2
Pai! Afasta de mim esse cálice	3
De vinho tinto de sangue	4
Pai! Afasta de mim esse cálice	5
Pai! Afasta de mim esse cálice	6
Pai! Afasta de mim esse cálice	7
De vinho tinto de sangue	8
Como beber dessa bebida amarga	9
Tragar a dor e engolir a labuta?	10
Mesmo calada a boca resta o peito	11
Silêncio na cidade não se escuta	12
De que me vale ser filho da santa?	13
Melhor seria ser filho da outra	14
Outra realidade menos morta	15
Tanta mentira, tanta força bruta	16
Pai! Afasta de mim esse cálice	17

Pai! Afasta de mim esse cálice	18
Pai! Afasta de mim esse cálice	19
De vinho tinto de sangue	20
Como é difícil acordar calado	21
Se na calada da noite eu me dano	22
Quero lançar um grito desumano	23
Que é uma maneira de ser escutado	24
Esse silêncio todo me atordoa	25
Atordoado eu permaneço atento	26
Na arquibancada, prá a qualquer momento	27
Ver emergir o monstro da lagoa	28
Pai! Afasta de mim esse cálice	29
Pai! Afasta de mim esse cálice	30
Pai! Afasta de mim esse cálice	31
De vinho tinto de sangue	32
De muito gorda a porca já não anda (Cálice!)	33
De muito usada a faca já não corta	34
Como é difícil, Pai, abrir a porta (Cálice!)	35
Essa palavra presa na garganta	36
Esse pileque homérico no mundo	37
De que adianta ter boa vontade?	38
Mesmo calado o peito resta a cuca	39
Dos bêbados do centro da cidade	40
Pai! Afasta de mim esse cálice	41
Pai! Afasta de mim esse cálice	42
De vinho tinto de sangue	43
Talvez o mundo não seja pequeno (Cale-se!)	44
Nem seja a vida um fato consumado (Cale-se!)	45
Quero inventar o meu próprio pecado (Cale-se!)	46
Quero morrer do meu próprio veneno (Pai! Cale-se!)	47
Quero perder de vez tua cabeça! (Cale-se!)	48
Minha cabeça perder teu juízo. (Cale-se!)	49
Quero cheirar fumaça de óleo diesel (Cale-se!)	50
Me embriagar até que alguém me esqueça (Cale-se!)	51

Para aludir a algo ou alguém, usamos gestos, olhares, vestimentas, cores e atitudes, porém o mais emblemático é que, embora possa parecer trivial, são procedimentos que causam impactos positivos ou negativos. Pois, ao copiar uma cena, por exemplo, cria-se algo representativo, uma relação intertextual entre uma obra original e outra que se quer reconstruir ou desconstruir. Dessa forma, serão analisadas as características da paródia e a intertextualidade apresentadas na letra dessa música.

Inicialmente, é necessário fazer uma breve apresentação da época, a fim de situar e contextualizar os elementos que serão analisados nessa letra. Durante a ditadura militar, os compositores brasileiros buscavam, na metáfora, um recurso para driblar a cerrada marcação da censura e, em 1973, uma música marcaria a “página infeliz da nossa história”, sendo que, durante um evento realizado pela Gravadora PolyGram, Chico Buarque e Gilberto Gil decidiram cantar uma canção previamente censurada. No momento em que Chico Buarque e Gilberto Gil começaram a cantar a música, o censor junto à mesa de som - era uma praxe a presença do censor nos shows - mandou desligar os microfones. Chico Buarque ia de um microfone a outro tentando cantar cálice/cale-se e sendo tragicomicamente calado.

Artistas da época, compositores e cancioneiros vinham denunciar, com o poder da palavra e com grande criatividade nata de sua profissão, o que o período de ditadura militar instaurada no Brasil realizava com o povo brasileiro e seus representantes. A forma de arte encontrada para adentrar nessa mobilização foi através de letras de músicas, pinturas marcadas pela intertextualidade e paródia, tudo para se posicionarem contra os que oprimiam o povo, subjugados ao poder autoritário de uma minoria que comandava o governo. Além disso, cantar uma música, ou mesmo se expressar de qualquer outra forma que fosse contra o governo era uma forte desobediência civil, mesmo que pacífica, era passível de responsabilidade criminal, já que ia contra o governo instaurado na época.

Dessa forma, inteligentemente, os autores enquadraram a música na literatura engajada, transparecendo uma consciência de agentes de transformação, mesmo que isso lhes causasse repúdio das autoridades e represália. O próprio título

Cálice é uma paródia, fazendo referência à cale-se, em sentido amplo de que o povo não poderia, em nenhum momento, falar a respeito da sua história vigente. Toda e qualquer motivação para isso seria levada a cabo através de medidas negativas para si e, em muitos casos, para suas famílias. A música “brinca” com o valor semântico das palavras parônimas *cálice* X *cale-se*, sendo possível explorar o paralelismo existente entre a situação do “eu” lírico e a situação do povo brasileiro, ambos submetidos a privações.

Além disso, é possível pensar que *cálice* - objeto usado por Cristo no momento sagrado da comunhão, no qual deposita o sangue que fora derramado pelos homens, representando toda sua fé no Pai. E que toda a sua batalha por Ele era justa. Em João 18, 11, temos: “Deixarei eu de beber o cálice que o Pai me deu?”, ou seja, não haveria sacrifício algum advindo da batalha pelo Pai e, ainda mais, do *cálice* que fora recebido. O *cálice* ainda representa partilhar com o próximo, simbolizando também a presença santificante de Deus e a gratidão do homem diante de seu criador. A paródia caracteriza-se na forma como Jozef (1980) e Genette (1982) a identificam, escrita em dois planos: um que é o da parodização, ou seja, o texto primeiro, e o plano parodiado, que é o objeto referido pelo primeiro. Nesse caso, a paródia só existe e adquire sentido quando conhecemos o seu hipotexto, a sua origem e, dessa forma, fazemos relações e identificações entre o texto que lemos e ao qual ele remete significado.

Ao ouvirmos, de forma desatenta, a letra da música, logo fazemos uma leitura de cunho religioso, pois ela faz uma analogia ao sacrifício expiatório de Jesus Cristo, a seus dias finais, à última Ceia e sua súplica ao Pai de que, se fosse possível, afastasse dele aquele sofrimento. Esse ambiente bíblico e religioso trazido pela música, intencionalmente, é usado para ludibriar muitas pessoas comuns e, sobretudo, as autoridades, embora essa passagem bíblica surgisse com a intenção, também, de expressar o grau de sofrimento e dor daqueles que estavam submetidos às imposições do governo.

O verso “Pai, afasta de mim esse cálice” repete-se várias vezes durante a música, caracterizado como uma súplica coletiva, mesmo sendo apresentada como pedido de uma única pessoa, alimenta o desejo de todos os sofredores durante

o regime autoritário. E parodia a passagem bíblica de Lucas 22, 42-43: “[...] afasta de mim este cálice; não se faça, contudo a minha vontade, mas a tua”. No texto bíblico, Cristo prevê a sua prisão e a consequente crucificação, enquanto, na música, a opressão surge sob a forma de falta de liberdade de expressão e censura. No verso “De vinho tinto de sangue”, assim como Jesus derramou seu sangue e se submeteu incondicionalmente a tudo por Deus, acreditando ser Ele a única verdade, tem-se o trecho parodiado da passagem bíblica de Lucas, 22, 44: “[...] mais instantaneamente. O seu suor tornou-se como gotas de sangue, que corriam até à terra”; na música, o sangue representa as mortes de muitas vítimas das torturas, além de pessoas que simplesmente desapareceram sem que se soubesse o seu paradeiro. A indignação surge em seguida no verso *por ter que beber desta bebida amarga*, comprovando a relação com a ordem de aceitar um quadro social em que as pessoas viviam de forma desumana sem poder contestar.

Percebe-se, nos versos da música, o caráter contestador da paródia e a intertextualidade apresentada pelo diálogo de textos, ficando evidente a presença de vozes dissonantes ou consonantes em que os enunciadores e os locutores falam, revelando seus pontos de vista acerca do mundo e posicionando-se acerca da realidade apresentada. A intertextualidade revela sua intenção revestida de novas significações, além da construção do sentido, pois o texto não permite uma leitura ingênua, e sim sempre um olhar crítico e atento.

Ainda na música encontramos, no verso 10, palavras como *labuta*, *escuta*, *outra* e *bruta*, usadas para rimar, se não fosse o uso do verso 14, *Melhor seria ser filho da outra*, o que cria a sugestão de uma palavra de baixo calão, quebrando a rima, e o discurso muda para efeitos sonoros à medida que os autores passam a mudar de tática para driblar a censura, utilizando-se de recursos sonoros.

O mesmo verso 10 refere-se às pessoas que aguentavam a dor como algo comum e rotineiro, assumindo o trabalho, a *labuta* de forma natural, engolindo silenciosamente suas angústias, pois, no verso 11, tem-se *Mesmo calada a boca resta o peito*, ou seja, mesmo que a liberdade fosse refreada, restringida, havia algo ainda dentro do peito, a esperança, a sensação de que algo poderia mudar. E se ainda o peito fosse reprimido, *resta*

a *cuca*, ou seja, dentro da mente ninguém pode penetrar, as ideologias, os pensamentos ficam intactos e permanecem no seu indivíduo, mesmo que reprimidos. Ocorre um cansativo diálogo de várias vozes e dessas surge um novo conjunto de vozes que cria novas interpretações, entonações e um novo discurso.

Em no *Silêncio na cidade não se escuta*, tem-se a representação do silêncio que impera na cidade, uma vez que o fato de denunciar qualquer coisa poderia levar à perda da tranquilidade, apesar das confusões que ocorriam nas ruas e nas casas, bem como o verso *De que me vale ser filho da santa* aponta para a descrença, inferiorizando a santa, já que nem ela poderá salvar as almas de seu destino atroz, dessa forma, *Melhor seria ser filho da outra*, ou seja, filho de uma prostituta qualquer, pois ela já se vende por dinheiro, é sua profissão vender seu corpo para tal. Tem-se a contraposição entre a santa e a prostituta, ambas com suas honras ilibadas, porém tudo pode se esperar da prostituta, desde a sua entrega total até a não rendição, porém a santa se não pode salvar, nada mais fará. Por isso, melhor ser filho da outra, pois, nesse caso, tem-se a esperança de algo positivo, mas também pode ocorrer o negativo, vale a pena arriscar. Têm-se, nesse caso, perspectivas diferenciadas, contrapontos que caminham para uma ou outra direção.

Conforme Costa (2009, *apud* Iser, 1996), é necessário compreender a relação entre o texto e o leitor, o que ele chama de perspectividade, em que os elementos textuais são selecionados através das estratégias e dos combinados através de um repertório, que, por sua vez, dará origem a várias visões sobre o objeto e, por conseguinte, vários pontos de vista. Isso, segundo Iser (1996), ocorre porque

[...]cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras. Essa visão resulta do fato de que as perspectivas referidas no texto não são separadas entre si, muito menos se atualizam paralelamente. (ISER, 1996, p. 179)

Existia uma indignação por não se ter liberdade, cantada no verso 15, *Outra realidade menos morta*, em que os homens seriam respeitados em seus direitos e ideologias. Nesse contexto em que

se vivia, o regime militar procurava implantar imagens distorcidas da conjuntura política, social e econômica do Brasil, visando a passar a ideia de um país em desenvolvimento, camuflando a realidade. Nos versos 21 e 22, respectivamente, *Como é difícil acordar calado* e *Se na calada da noite eu me dano*, o eu lírico mostra que era muito difícil aceitar tais imposições do regime opressor e ficar calado em vista dos atos escusos, como prisões e torturas, realizadas na calada da noite. E o fato de esses atos arbitrários serem feitos às escondidas, no silêncio da noite, atordoava e denunciava os métodos de torturas e repressão, tão utilizados para conseguir o silêncio das vítimas, confidenciado no verso 25: *Esse silêncio todo me atordoava*. Mesmo assim, o indivíduo permanecia atento, em alerta, à espera do fim desse período, como se estivesse a esperar por um espetáculo, ficando *na arquibancada* (verso 27).

Na expressão *monstro da lagoa*, verso 27, tem-se referência à Lagoa Rodrigo de Freitas, local onde Chico Buarque morava e compusera a canção. Em *De muito gorda a porca já não anda*, verso 33, pode-se relacionar a porca gorda com o sistema em vigor, ineficiente, e há também o fato de o porco ser um animal símbolo da gula e da luxúria, presentes entre os sete pecados capitais. Também a canção ressalta a inoperância dos que lutavam para mudar essa realidade, o desgaste dessa situação, bem como o fato de que a violência representava ferimentos constantes, visto no verso 34, *De muito usada, a faca já não corta*. Assim como em qualquer situação, há sempre uma esperança e, não diferente desse período, ela é também aguardada, pois há o apelo ao Divino, para que fossem diminuídas as dificuldades, mesmo sendo uma tarefa difícil, *Como é difícil, pai, abrir a porta* (verso 35), essa porta seria a saída, uma esperança. A dificuldade sofrida não impedia os sonhos de um novo tempo, em que a liberdade de expressão poderia ser algo realizável, mesmo que *Essa palavra presa na garganta* (verso 36). Representa o sufoco, angústia sofrida e, diante disso, a fuga era a bebida, um acalento, alívio para as tensões (verso 37): *Esse pileque homérico no mundo, dos bêbados do centro da cidade*; e no verso 38: *Me embriagar até que alguém me esqueça*.

Uma das formas de tortura adotadas pelos militares era a fumaça de óleo diesel, por isso, na letra - *Quero cheirar fumaça de óleo diesel* (verso 50), é percebida com duplo sentido: o de sufoco

registrado e a tortura por que passavam. Além disso, os autores fazem um autoquestionamento sobre a validade dos seus esforços e de seus companheiros nessa cena desesperadora, fazendo alusão, novamente, à referência bíblica, *Paz na Terra aos homens de boa vontade*, quando diz a canção: *de que adianta ter boa vontade* (verso 38). E, desse questionamento, depreende-se que talvez o mundo não seja tão pequeno como se imagina e que a vida não seja um fato consumado, assim sempre há chances de mudança (versos 44 e 45), hoje a realidade é aquela, mas quem sabe o que o futuro reserva.

Quero inventar o meu próprio pecado (verso 46) diz o quanto havia a vontade de libertar-se da imposição e criar suas próprias regras, definindo os seus erros, sem que estes sejam apontados pelos outros. A expressão *pecado*, remete ao cunho religioso, porém aqui é ir contra a lei vigente no momento. Da mesma maneira, em *Quero morrer do meu próprio veneno* (verso 47), a sentença de morte está nas mãos da autoridade repressora, e o *próprio veneno* é a denúncia das arbitrariedades e, assim, poder fazer seu próprio julgamento. E, por fim, o desejo de ser seu próprio juízo, almejando decapitar a ditadura, libertando-se de seu jugo opressor: *Quero perder de vez tua cabeça/Minha cabeça perder teu juízo* (versos 48 e 49).

Conforme Costa (2009, *apud* Ingarden, 1979), em uma obra literária e, nesse caso, fora feita a análise de uma letra de música, nunca é possível apreender de forma integral os valores e as normas que o leitor possui, pois esses são modificados pela experiência da leitura e os acontecimentos que ocorrem. Da mesma forma, é possível que precisemos reformular nossas expectativas e reinterpretar o que já foi lido. Assim, a leitura caminha em duas direções distintas: para frente, através da reformulação das expectativas, e para trás, reinterpretando o que já foi lido. A recepção muda de acordo com nossa inspiração, e o interpretar um texto e até a reinvenção são um momento de criação e, para isso, é preciso deixar nossos sentidos sempre a postos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A paródia e a intertextualidade não são adições de textos, mas, sim, um trabalho de absorção e transformação de outros textos, com certos objetivos. Elas buscam atrair, persuadir e contestar, além de levar o leitor a uma reflexão. E, de acordo com Castro (2009, *apud* Jauss, 1994), paródia e intertextualidade se incluem na Estética da Recepção, pois atribuem ao leitor a responsabilidade de estabelecer certos parâmetros da época. E, pela Teoria de Iser (1996), pode-se estabelecer a relação de que a leitura de uma obra, uma vez que ela é um diálogo de vozes que se entrecruzam, estabelecerá uma relação entre texto, autor e leitor. Enquanto o leitor interage, também sofre seus efeitos, torna-se participante. E, na letra dessa música, os compositores usaram de sua genialidade para camuflar suas ideias, denunciando uma situação que sufocava o povo, trata-se de provocar o leitor a fazer uma releitura de uma época, além de levar à compreensão de que a paródia tem uma identidade própria, criadora e com poder de transformação.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Maria Lúcia P. de. A paródia em “A força do destino”. In: **Revista do tempo brasileiro**. Sobre a paródia. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro LTDA, n. 62, p. 18-28, jul./set. de 1980.
- COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. **Estética da recepção e teoria do efeito**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/EST_RECEP_TEORIA_EFEITO.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2011.
- D’ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso. **Os anos de chumbo**: a memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará, 1994.
- FERNANDES, Rinaldo de. **Chico Buarque do Brasil**: textos sobre as canções, o teatro e a ficção de um artista brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Garamond: Fundação Biblioteca Nacional, 2004
- GENETTE, Gérard. Palimpsestes. **La littérature au second degré**. Paris, FR: Seuil, 1982.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**. Ensinamentos das formas de arte do século XX. Tradução de Teresa Louro Pérez. Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, 1985.
- ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo, SP: ed. 34, 1996, v. 1.
- INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Tradução: Albin E. Beau, Maria C. Puga e João F. Barrento. Lisboa, PT: 2. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo, SP: Ática, 1994.
- JOZEF, Bella. O espaço da paródia, o problema da intertextualidade e a carnavalização. In: **Revista do tempo brasileiro**. Sobre a paródia. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro LTDA, n. 62, p. 53-70, jul. a set. de 1980.
- KONSTAN, David. The dynamics of imitation: Callimachus’first iambic in HARDER, M. A. & REGTUIT, R. F. & WAKKER, G. C. Genre in Hellenistic Poetry, Proceedings of the Groningen Workshops on Hellenistic Poetry, 1998. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/13/06.html>>. Acesso em: 20 out. de 2011.
- REUTER, YVES. **Introdução à análise do romance**. Tradução de Ângela Bergamini et. al. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.
- SANT’ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & Cia**. 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

NORMAS GERAIS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS GERAIS

Os trabalhos deverão ser enviados por e-mail, em extensão .doc (Word).

PRÁXIS - REVISTA DO ICHLA

Editor Responsável:

Prof.^a Me. Márcia Blanco Cardoso

ERS-239, 2755 - Novo Hamburgo - RS

CEP 93352-000 - Telefone: (51) 3586-8800

Universidade Feevale - Campus II

Prédio: Lilás - Sala: 301H

E-mail: revistadoichla@feevale.br

ARTIGOS

Os trabalhos para publicação devem ser inéditos e podem ser apresentados em português, inglês ou espanhol. A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à Educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica. Cada artigo é examinado por pelo menos dois membros do Conselho Editorial (ou especialistas *ad hoc*), sendo necessários dois pareceres favoráveis para que o texto seja recomendado para publicação. Os autores dos artigos aceitos serão informados sobre a data prevista para sua publicação.

Os trabalhos deverão ser enviados ao editor responsável pela Revista do ICHLA por e-mail, em extensão .doc (Word), com fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5. Os artigos devem ter de 08 a 15 laudas incluindo referências bibliográficas, notas e resumo em português e inglês

(com até 200 palavras). A página deve ter tamanho A4 com margem superior de 3,0 cm, inferior de 2,0 cm, esquerda de 3,0 cm e direita de 2,0 cm. Recomenda-se a subdivisão interna do material submetido com indicação de pelo menos três palavras-chave. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e à área em que atua, bem como indicar endereço para correspondência com leitores. As referências bibliográficas devem ser incorporadas ao texto, de acordo com as normas vigentes da ABNT; quanto às notas, devem ser explicativas e sempre colocadas ao final do artigo.

Os textos que não estiverem de acordo com as normas gerais e com as normas para apresentação dos trabalhos não serão submetidos ao Conselho Editorial.

Resenhas bibliográficas: devem focalizar trabalhos significativos com importante contribuição à literatura já existente. Salvo em casos especiais, devem ser revisões críticas que discutam os principais temas tratados em um ou mais livros que tenham a mesma preocupação ou tratem de assuntos correlatos. As resenhas bibliográficas devem ser concisas e não consumir várias páginas descrevendo cada capítulo de determinado livro ou cada ensaio de uma coletânea de textos. É essencial enfatizar e discutir o conteúdo teórico do trabalho em questão. As resenhas deverão ter, no máximo, 8 laudas digitadas.

A publicação dos trabalhos está condicionada a pareceres dos membros do Conselho Editorial garantindo o anonimato de autores e pareceristas no processo de avaliação. Eventuais sugestões de modificação de estrutura ou conteúdo, por parte do

Conselho Editorial, serão previamente acordadas com os autores. Não serão admitidos acréscimos ou modificações depois que os trabalhos forem entregues para composição.

Não haverá remuneração pela publicação dos artigos, somente cabendo ao autor o direito a

receber gratuitamente dois exemplares da Revista.

Sua distribuição é assegurada às bibliotecas das universidades públicas e particulares do Rio Grande do Sul e aos colaboradores. Os demais pesquisadores poderão adquirir exemplares junto à Secretaria do ICHLA.

EDITORA FEEVALE

ERS 239, 2755 - CEP: 93352-000
Novo Hamburgo/RS - Fone: (51) 3586-8819
Homepage: www.feevale.br/editora
E-mail: editora@feevale.br



ICHLA

Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes

Artes Visuais

Arteterapia

Design de Interiores

Fotografia

História

Letras: Português/Inglês

Pedagogia

Programa Especial de Formação
Pedagógica de Docentes

Psicologia

Psicopedagogia



Campus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 • Bairro Hamburgo Velho • Novo Hamburgo • RS • CEP 93510-250

Campus II: ERS-239, 2755 • Novo Hamburgo • RS • CEP 93352-000

Telefone: 51 3586-8800 • Homepage: www.feevale.br