

# **S**imbiótica

REVISTA ELETRÔNICA

Vol.4, n.1, janeiro-junho, 2017

**entrevista**

etnografias

charges

crítica

**ilustração**

**contos**

resenhas

**poesias**

artes plásticas

fotografia

**ensaios**

artigos

ISSN 2316-1620

<http://periodicos.ufes.br/simbiotica>

Universidade Federal do Espírito Santo  
Departamento de Ciências Sociais  
Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias

## Revista Simbiótica

### Equipe Editorial

#### . Editores

Adelia Maria Miglievich Ribeiro (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Claudio Marcio Coelho (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)

#### . Comissão Editorial

Dirce Nazaré de Andrade Ferreira (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Edgard de Assis Carvalho (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)  
Edison Romera Junior (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Elísio Macamo (Universität Basel, Suíça)  
Emilio Roger Ciurana (Universidad de Lalladolid y Salamanca, Espanha)  
Emmanuel Banywesize Mukambilwa (Université de Lubumbashi, República Democrática do Congo)  
Francisco López Segre (Universidad Politécnica de Cataluña, Espanha)  
Izabel Cristina Ptraglia (Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, Brasil)  
João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes (Universidade do Porto, Portugal)  
José Luis Solana Ruiz (Universidad de Jaén, Espanha)  
Luís Fernando Beneduzi (Università Ca' Foscari Venezia, Itália)  
Luís Wesley de Souza (Emory University, Estados Unidos)  
Márcia Barros Ferreira Rodrigues (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Maria da Conceição Xavier de Almeida (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)  
Menara Lube Guizardi (Universidad de Playa Ancha, Chile)  
Patrício Vitorino Langa (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)  
Raúl Domingo Motta (Universidad de Salvador, Argentina)  
Santiago Alvares (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)

#### . Conselho Editorial

Abel Leyva Castellanos (Universidad Autónoma de Sinaloa, México)  
Alfredo dos Santos Oliva (Universidade Estadual de Londrina, Brasil)  
André Augusto Michelato Ghizelini (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Andrea Lissett Pérez Fonseca (Universidad de Antioquia, Colômbia)  
Antonio Correa Iglesias (University of Miami, Estados Unidos)  
Carlos Eduardo Maldonado Castañeda (Universidad del Rosario, Colômbia)  
Carlos Nazareno Ferreira Borges (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)

Cleyde Rodrigues Amorim (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Denise Najmanovich (Universidad de Buenos Aires, Argentina)  
Domingo Adame Hernandez (Universidad Veracruzana, México)  
Emerson Jose Sena da Silveira (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)  
Enrique Manuel Luengo González (ITESO - Universidad Jesuita de Guadalajara, México)  
Izabel Missagia de Mattos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)  
Juan Guillermo D. Droguett (Universidade Nove de Julho, Brasil)  
Laila Maria Domith Vicente (Universidade Federal Fluminense, Brasil)  
Leonardo Gabriel Rodríguez Zoya (Universidad de Buenos Aires, Argentina)  
Luciana Maria de Aragão Ballestrin (Universidade Federal de Pelotas, Brasil)  
Luis Alberto Salinas Arreortua (Universidad Nacional Autónoma de México, México)  
Luís Eustáquio Soares (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Marcos Antonio Lorieri (Universidade Nove de Julho, Brasil)  
Maria Betânia Moreira Amador (Universidade de Pernambuco, Brasil)  
Maria Raquel Paulo Rato Alves (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)  
Marta Zorzal e Silva (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Mauricio Abdalla Guerrieri (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Mirela Berger (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)  
Mónica Solange de Martino Bermúdez (Universidad de la República, Uruguai)  
Nelson Maldonado-Torres (Rutgers, The State University of New Jersey, Estados Unidos)  
Patrícia Pereira Pavesi (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Paula Yone Stroh (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)  
Paulo Magalhães Araújo (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Rafael Piñeiro Rodriguez (Universidad Católica del Uruguay, Uruguai)  
Ricardo Luiz Silveira da Costa (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)  
Rosana Pinheiro-Machado (University of Oxford, Inglaterra)  
Sergio Daniel Morresi (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina)  
Sonia Elizabeth Reyes Herrera (Universidad de Valparaíso, Chile)  
Thiago Lima Nicodemo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

## Equipe Técnica

### . Secretaria

Marcelo de Souza Marques

### . Diagramação

Claudio Marcio Coelho  
Marcelo de Souza Marques

### . Revisão de Texto em Português

Aline Prúcoli de Souza  
Dayane Santos de Souza  
Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres

### . Composição Final e Editoração

Claudio Marcio Coelho

*Simbiótica* é uma publicação eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias (NEI) e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O NEI está sob a coordenação geral da Dr<sup>a</sup> Márcia Barros Ferreira Rodrigues, professora do DCSO/PPGCS/UFES.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória, ES, CEP: 29075 - 910.

Telefone: (27) 4009-7619

E-mail: [revistasimbiotica@gmail.com](mailto:revistasimbiotica@gmail.com)

Home page: [www.periodicos.ufes.br/simbiotica](http://www.periodicos.ufes.br/simbiotica)

Dados Internacionais de Catalogação - na - publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

-----  
----- Simbiótica - Revista Eletrônica - Ciências Sociais, UFES, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Edição vol.4, n.1, janeiro-junho. 2017.

----- ISSN: 2316-1620.

----- 1. Revista Simbiótica. 2. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. 3. Departamento de Ciências Sociais. Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias.

-----  
Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, desta obra, por qualquer meio, sem autorização dos autores ou do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias, constitui violação da Lei 5.988.

## **Relaciones de continuidad: lenguaje y naturaleza. Un diálogo entre la antropología de Tim Ingold y la topología de Jacques Lacan**

## **Relações de continuidade: linguagem e natureza. Um diálogo entre a antropologia de Tim Ingold e a topologia de Jacques Lacan**

## **Continuity relations: language and nature. A dialogue between Tim Ingold's anthropologie and the topology of Jacques Lacan**

Recebido em 18-02-2016

Aceito para publicação em 23-01-2017

Santiago Esteban Peppino<sup>1</sup>

**Resúmen:** Sobre el problema antropológico de la distinción entre naturaleza y cultura, este trabajo se propone realizar un paralelismo entre la crítica de Tim Ingold y la topología del concepto de pulsión en el psicoanálisis de Lacan. Para esto se intentará delimitar, en primer lugar, el estatuto del lenguaje en la relación cultura/naturaleza a partir de las posiciones de Ingold, David Parkin, Alfred Gell y, fundamentalmente, Claude Lévi-Strauss. Luego, se buscará realizar un pasaje hacia la categoría de pulsión como elemento crítico que, a través de su definición como límite entre lo representativo y lo somático, puede realizar un aporte teórico al planteo fundamental de Ingold.

**Palabras clave:** Cultura; lenguaje; pulsión; topología.

**Resumo:** Sobre o problema antropológico da distinção entre natureza e cultura, este trabalho tem como objetivo fazer um paralelo entre a crítica de Tim Ingold e a topologia do conceito de pulsão na psicanálise de Lacan. Para isso, vamos tentar definir, em primeiro lugar, o estatuto da língua na relação cultura / natureza a partir das posições de Ingold, David Parkin, Alfred Gell e, fundamentalmente, Claude Lévi-Strauss. Em seguida, procura-se fazer uma passagem para a categoria de pulsão como elemento crítico que, através da sua definição como uma fronteira entre o representacional eo somático, pode fazer uma contribuição teórica para a questão fundamental de Ingold.

**Palavras-chave:** cultura; linguagem; pulsão; topologia.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología por la Universidad Siglo 21, doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Río Cuarto y becario de CONICET. Se desempeña como profesor titular en las materias “Ética y deontología profesional en la psicología” y “Teoría psicológica III” en la carrera de Licenciatura en psicología de la Universidad Siglo 21 (Río Cuarto, Córdoba, Argentina). Secretario de la Red Internacional de Ética del Discurso. E-mail: [seppino@gmail.com](mailto:seppino@gmail.com)

**Abstract:** On the anthropological problem about the distinction between nature and culture, this work aims to make a parallel between Tim Ingold's critic and the topology of the drive concept in Lacan's psychoanalysis. For this, we will try to define, firstly, the status of language in the culture/nature relationship from the standpoints of Ingold, David Parkin, Alfred Gell and, mainly, Claude Lévi-Strauss. Then, we will try to pass towards the concept of drive as a critical element that, through its definition as a limit between the representative and the somatic, can make a theoretical contribution to Ingold's fundamental thesis.

**Keywords:** culture; language; drive; topology.

## 1. Crítica de Ingold a la distinción entre naturaleza y cultura

En una lectura de dos obras fundamentales de Darwin, *El origen de las especies* y *El origen del hombre*, Tim Ingold (2004) aclara que los seres humanos difieren en grado de otras criaturas, pero fueron distinguidos en tipo del resto del reino animal a través de los atributos de razón, lenguaje e imaginación. En *El origen del hombre*, Darwin afirmaba que los hombres con intelecto superior estaban llamados *a priori* a prevalecer y sustituir a los inferiores, suponiendo una sola línea de evolución de las especies que culminaría en la civilización europea. Ingold aclara que esta tesis contradice el argumento de *El origen de las especies*, en donde el mecanismo de la selección natural opera para que el organismo se adapte a condiciones particulares del ambiente.

Se puede decir que aquello que separa al hombre del resto de las especies es una historia, una evolución cultural que se presenta en oposición a la evolución biológica. Para Ingold, esta distinción supone que en algún momento la humanidad se separó de la línea evolutiva. Aquí reside una paradoja: "...la única manera en que se puede hacer que los humanos aparezcan como diferentes en grado, no tipo, de sus antecedentes evolutivos es atribuyendo el movimiento de la historia a un proceso de cultura que difiere en tipo, no grado, del proceso de la evolución biológica" (INGOLD, 2004, p. 213; la traducción es mía).

En este sentido, para los biólogos moleculares, la particularidad de la naturaleza humana es explicable a través del ADN. La información contenida en la molécula de ADN fue tratada como un código asociado a un significado específico. Ingold aclara que, según los teóricos de la información, se puede afirmar que en este código no hay ningún contenido semántico específico. Para los biólogos, el genotipo se supone independiente de toda acción del contexto ambiental, de

manera que la ontogenia es la lectura de un código inmutable presupuesto en el genoma. Esta atribución *a priori* es, según Ingold, imaginaria. No hay manera de especificar que es lo humano con independencia de la historia y el contexto en que estos se desenvuelven.

En este sentido, el antropólogo británico propone que las diferencias culturales no son agregadas a una base biológica, sino que son en sí mismas biológicas, en el sentido de una biología del desarrollo y no una biología genética. Esta afirmación viene a cuestionar la dicotomía básica de la antropología entre cultura y naturaleza, en donde siempre la biología es tratada como una esencia incuestionable. Todo organismo, en cualquier punto, está atravesado por una historia. Cualquier habilidad es producto del desarrollo de un todo cuerpo-mente inserto en un campo de relaciones ambientales con lo humano y lo no humano. En este sentido, Ingold (2004) propone una nueva forma de comprender la evolución, no ya como la selección de atributos a través de las generaciones, sino como una dinámica del desarrollo que muestra el potencial de los campos relacionales. Esto haría que sean innecesarias, por un lado, la separación radical entre naturaleza-cultura o evolución-historia y, por otro, el postulado de un punto de origen en donde una emergería de la otra. La propuesta es poder pensar de manera relacional, tratando a los organismos no como entidades preconcebidas y discretas, sino como elementos de desarrollo en un campo de relaciones que indican modos particulares de “esta vivo”. Esta posición intenta presentar una alternativa a las concepciones racistas del darwinismo: “Ni el lenguaje, ni la bipedestación, ni el uso de herramientas son dados como un atributo fijo de la naturaleza humana, más allá del corriente hablar, caminar y usar herramientas” (INGOLD, 2004, p. 218; la traducción es mía).

## 2. Procesos de formación vs. forma

Ingold (2010) se propone además cuestionar, en el pensamiento occidental, el imperio de la forma en relación a la materia y sus transformaciones. La propuesta es la de construir una ontología que priorice los procesos de formación y no los productos finales. Esto continúa la crítica anteriormente citada de la división entre naturaleza y cultura.



Para esto el antropólogo británico realizará varias distinciones clave. En primer lugar, postulará que el mundo no está compuesto de objetos, sino de cosas insertas en el campo relacional de la vida. Para esto, la materia debe ser vista en el fluir de sus transformaciones. Mientras que los objetos se presentan en oposición al ambiente en el que habitan, las cosas ocurren en un devenir:

Así concebida, la cosa no tiene el carácter de una entidad externamente ligada, puesta sobre y contra el mundo, sino de un nudo cuyas tramas constituyentes, lejos de estar contenidas dentro, llevan su trazo más allá, solo para ser atrapadas por otras tramas en otros nudos (INGOLD, 2010, p. 4; la traducción es mía).

Más adelante, Ingold citará al artista René Magritte como una referencia de la crítica a la percepción de objetos y cosas, en la medida en que observar estas últimas es captar parte de un proceso de formación en movimiento (INGOLD, 2010, p. 5). Me atrevo a agregar aquí, de manera provisoria, que esta forma de percepción de la cosa es siempre a partir de un corte sincrónico en su continuidad topológica, tema que se abordará más adelante. De esta manera, el ambiente es para el antropólogo un mundo sin objetos (environment without objects) en donde la noción de superficie como separación ya no tiene sentido. En su lugar, se hablará de la vida como una circulación de materiales, ya que las cosas para Ingold se esparcen - o chorrean (leak). Lo que constituye al ambiente es un entramado de múltiples líneas de fuga, una malla (meshwork) que debe ser diferenciada claramente de una red compuesta de conexiones. El ejemplo utilizado por él es el de la tela de araña: “Entonces, las hebras de la tela constituyen las *condiciones de posibilidad* para que la araña interactúe con la mosca. Pero no son líneas de interacción. Si estas líneas son relaciones, son relaciones no *entre* sino *a lo largo*” (INGOLD, 2010, p.12; la traducción es mía). Los límites existentes en el entramado son sostenidos a través del flujo de los materiales; la relación entre cuerpo y ambiente, o naturaleza y cultura, entra en esta nueva lógica también.

### 3. El debate planteado por Ingold sobre la relación entre cultura y lenguaje

Para comenzar a delimitar cual es el papel del lenguaje en la discusión sobre la lógica relacional entre naturaleza y cultura, citaré una discusión abierta por Ingold en *Debates clave en*



*la antropología social* (2005). Desarrollar algunos de los puntos de este diálogo permitirá diferenciar, a través de las diferentes posturas, entre ciertas dimensiones y estatutos atribuidos a la lengua en relación a la cultura, algunos de ellos confusamente planteados.

Para Ingold (2005), el lenguaje como esencia de la cultura es un tópico cuestionado en la antropología actual. Como razones, alega que el lenguaje verbal genera tanto entendimiento como desentendimiento y que una gran parte de la vida se presenta como independiente al mismo. La cuestión reside en determinar si es el lenguaje el que forma el mundo cultural o si, por otra parte, son los procesos cognitivos que lo preceden junto a la actividad práctica social.

Para entender este debate es necesario determinar el estatus ontológico del lenguaje. En este sentido, Ingold (2005, p. 124-5) parece sugerir que éste es inseparable de su capacidad cognitiva neurológica, como proceso de la mente orientado hacia el mundo. El punto residiría, finalmente, en determinar si la categoría en cuestión puede ser concebida independientemente del proceso de desarrollo de la capacidad comunicativa, como un *a priori* cultural.

David Parkin (2005) continúa esta discusión sosteniendo que lenguaje y cultura son indisociables. Además de la postura estructuralista clásica en la cual determinadas reglas del signo están dadas de antemano en toda sociedad, se adiciona la posición hermenéutica, según la cual se problematiza la interpretación y la creación de significado en el mundo a partir de las leyes prefiguradas en el sistema. Esta inquietud sobre la estructura es también compartida por Emile Benveniste (1997, 2014), que señala este déficit hermenéutico en la lingüística.

Parkin destaca la naturaleza semiológica de la cultura como un presupuesto extensible a diversos campos semánticos que se entrecruzan y no son definidos a partir de relaciones de oposición, sino de mutuo entrecruzamiento. Aún así, afirma que la relación entre cultura y lenguaje se define finalmente partir de la comunicación, su función final.

Uno de los puntos más interesantes señalados se encuentra en el siguiente párrafo:

El error de la semiología fue el de asumir que el pedazo de madera que alguien ha tallado en una forma particular comunica un significado. Puede haber sido esa la intención, pero en muchos casos resulta simplemente de una actividad estéticamente

satisfactoria. Por otra parte, el sentido es comúnmente atribuido a objetos y actividades por gente, que puede luego insistir que esto es lo que pretendía el artista o autor. Que puedan estar equivocados o ser inconsistentes en sus atribuciones es irrelevante al hecho de que tales interpretaciones ocurren y conforman cadenas de juicios (PARKIN, 2005, p. 127; la traducción es mía).

Aquí parece haber una confusión entre el acto comunicativo y el significado. Mientras que el primero es al menos una actividad consciente o pre-consciente que los sujetos realizan ante otro real o virtual, el segundo está presupuesto en toda actividad humana con algún sentido. No existe tal cosa como el placer estético puro, ya que toda experiencia de placer emerge de una configuración de significados que representan algo para alguien. Quizá podamos remitir esto a la distinción básica de Saussure (2007) entre lengua y habla. Dentro del estudio del lenguaje, el habla refiere a la parte individual y volitiva del sujeto; la lengua, por otra parte, es la estructura semi-inconsciente y socialmente establecida desde la cual los hombres extraen signos para articular los discursos comunicativos.

Parkin parece incluir en el siguiente pasaje el estudio filosófico del lenguaje que tiene como objeto la reflexión sobre las condiciones ideales de desarrollo de la comunicación:

Es perfectamente cierto que muchos teóricos de la lingüística dependen, para sus datos, de la ficción del acto de habla socialmente descontextualizado: se enfoca en trozos de oraciones gramaticalmente aceptables que se supone contienen valores de verdad, pero que omiten completamente cualquier referencia a las propiedades paralingüísticas vitales de los gestos, el ánimo y los sentimientos, y las diferencias de status, jerarquía y poder entre los hablantes y oyentes (PARKIN, 2005, p. 127; la traducción es mía).

Aquí podemos remitirnos a la reflexión sobre las condiciones de posibilidad del acto habla comunicativo en tanto que *a priori*, e independientemente de cualquier dato empírico, eleva pretensiones de validez o de aceptabilidad hacia el otro en un sentido ideal (APEL, 2008). Estos presupuestos no entran necesariamente en contradicción con los datos fácticos del contexto ambiental, sino que coexisten en el mismo sistema de la lengua, solo que en distintos niveles. Cuando Parkin (2005, p. 129) afirma que aquellas culturas que no pueden recurrir a un discurso argumentativo se ven incapacitadas de salir de la mera lucha por el poder, está presuponiendo

que el discurso ya siempre contiene presupuestos morales (igualdad, libertad, no exclusión) que deben poder articularse en lo real del mundo de la vida.

Más adelante, Brian Moeran retoma los argumentos de Parkin, aclarando finalmente el estatus del lenguaje en cuestión. Es decir, su carácter es pre-existente a la adquisición individual del habla o la comunicación y es condición de posibilidad para cualquier concepción de “mundo” (MOERAN, 2005, p. 135). Cuando se aborda la problemática del estatuto del lenguaje, uno de los puntos más importantes reside en distinguir correctamente entre discurso argumentativo, lengua y habla. En tal sentido, de esta distinción se deriva el debate de la relación entre estructura e historia o *a priori* lógico y acontecimiento.

#### 4. La posición de Alfred Gell

Si se pregunta si el lenguaje debe ser considerado la esencia de la cultura, el primer punto a abordar es de orden epistemológico. Siendo éste la condición de posibilidad *a priori* de todo juicio, discurso o enunciado sobre el mundo, tanto a nivel consciente como inconsciente, el lenguaje es un punto pragmática y estructuralmente irrebable. Esto quiere decir que todo intento de enunciar por fuera del código de la lengua irremediamente nos lleva: 1) a un círculo lógico; y 2) a una autocontradicción performativa, es decir, a una diferencia irresoluble entre la dimensión semántico-proposicional (A es B) y la dimensión pragmática, es decir, A es B siempre para un otro ante el que elevo de forma contrafáctica pretensiones de comprensibilidad, entendimiento y validez mediante el uso de la comunicación (APEL, 2008).

Para retomar el problema inicial, creo que es correcto cuestionar el carácter esencial del lenguaje. No se trata de esencias, sino de presupuestos pragmáticos y estructurales que no pueden ser rebasados si se quiere hablar de cultura en algún sentido posible. Desde aquí se deriva otro problema que es el de la relación entre las capacidades cognitivas y la aparición u origen de la lengua. En este sentido, el antropólogo Alfred Gell se pregunta si en las producciones o restos de los Homo Habilis u Homo Erectus se encuentra alguna evidencia que indique algún tipo de carácter simbólico, aclarando que la pregunta apela más bien al principio y no a la evidencia. Es por eso que asume que para poder afirmar que los homínidos mencionados anteriormente tenían

lenguaje es necesario asumir como correcta la proposición ‘el lenguaje es la esencia de la cultura’. Por eso aclara:

La evolución humana estaba prácticamente terminada y lista antes de la aparición de cualquier evidencia de uso del lenguaje. El lenguaje entonces no puede ser considerado un motor primario en el proceso de hominización. Nuestra especie evolucionó *en* una que usa el lenguaje, pero evolucionó *como* una que no usa el lenguaje (GELL, 2005, p. 132; la traducción es mía).

El problema continúa siendo que es lo que se entiende por lenguaje. En este sentido se deben distinguir funciones, niveles y dimensiones. La competencia comunicativa del hombre para enunciar con sentido frente a otro surge del proceso de desarrollo, pero el signo en su carácter virtual y preexistente precede al uso de la comunicación. Gell apela a la ontogenia para sugerir que ningún psicólogo infantil admitiría que el niño se comienza a relacionar socialmente solo una vez adquirida la capacidad de formular oraciones. Para responder a este argumento podemos apelar una vez más a la diferencia Saussureana entre lengua y habla: mientras que la primera es de carácter social y asienta su mutabilidad en los cambios inconscientes del grupo, la segunda es individual y sujeta a la voluntad. El signo como elemento diferencial primario está presente en el primer contacto humano entre un niño y su madre; incluso antes, previo a su nacimiento, es ‘recibido’ en la cultura a través del nombre, de su destino en una estructura familiar de representaciones, incluso a partir de los deseos y fantasías de otros que *a priori* le dieron un lugar en el mundo de modo inconsciente. En esta dimensión, la competencia comunicativa es una adquisición posterior cuya condición de posibilidad es el acto colectivo de recepción simbólica anteriormente descrito; es decir, sin el deseo de un otro que funda el ingreso a la cultura, no es posible construir un sujeto comunicativo racional. Gell reduce el lenguaje a la comunicación y a las capacidades cognitivas necesarias para la articulación de enunciados con sentido; esto queda claro a través de la siguiente cita: “...el niño debe tener el insight, el concepto, la fantasía, antes de que estas puedan ser transformadas en lenguaje y usadas como piezas de intercambio en el proceso social” (GELL, 2005, p. 133; la traducción es mía). No es necesario aclarar que todos los procesos anteriormente descritos se sirven del signo para poder existir.

Incluso, en otro sentido, Gell rechaza la identificación entre lenguaje y cultura, alegando que la cultura se compone de conceptos y que estos no pueden ser entendidos en términos lingüísticos, sino que abarcan procesos cognitivos más vastos. La confusión continúa: reducir el lenguaje a palabras y oraciones, no distinguir lengua de idioma, es desconocer las operaciones básicas que posibilitan el pensamiento, el arte, la técnica, etc.

## 5. Volver a Lévi-Strauss

En *El pensamiento salvaje*, Lévi-Strauss (2014) propone que la abstracción o la utilización de conceptos no pertenecen exclusivamente a la civilización occidental, sino que en las culturas consideradas primitivas o rudimentarias, el objeto también es pensado con interés a partir de una estructura ya dada. Esto quiere decir que la clasificación o conceptualización no responden ni a una necesidad biológica ni a una urgencia práctica, sino que una exigencia de orden existe antes de esto. Bajo esta interpretación, magia y ciencia se unen, a pesar de sus claras diferencias, a partir de la necesidad (no en el sentido de la biología, sino en el sentido de las categorías lógicas) inconsciente de establecer una relación de determinismo:

(...) ¿no podemos ir un poco más lejos y considerar al rigor y a la precisión de que dan testimonio el pensamiento mágico y las prácticas rituales, como si tradujeran una aprehensión inconsciente de la verdad del *determinismo*, en cuanto modo de existencia de los fenómenos científicos, de manera que el determinismo sería globalmente *sospechado y puesto en juego* antes de ser *conocido y respetado*? (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 28).

El foco está en la relación que predetermina la estructura del lenguaje, antes de la complejidad de las formas de conocimiento. Por otra parte, cuando la diferencia entre utilidad y condiciones de posibilidad es ignorada, se cae en el error de los argumentos de Gell, que concibe al lenguaje sólo como algo utilizable en la comunicación, ignorando su función estructurante. Esta es la dificultad de discutir el problema del lenguaje en un esquema de evolución o de desarrollo de las capacidades cognitivas, que inevitablemente, tal como aclara Moeran (2005), termina en la pregunta por el origen. La apuesta del estructuralismo, tal como aclara su autor, es kantiana: busca extraer las condiciones fundamentales de posibilidad de todo “espíritu” o cultura,

sea cual fueren sus diferencias en los acontecimientos temporales o espaciales (LÉVI-STRAUSS, 2013, p. 57). Lévi-Strauss aclara que la relación de pensamiento entre lo sensible y lo inteligible se da de manera general antes de ser racionalmente universal. El mito preserva, en este sentido, modos de reflexión y observación del mundo que proporcionaban resultados valorables para las sociedades (LÉVI-STRAUSS, 1997, 2014).

La anterior posición del estructuralismo, en donde se busca encontrar las condiciones lógicas de posibilidad de la cultura en las leyes del signo, no impide encontrar el mismo problema que Ingold. Lévi-Strauss propone que los mitos deben funcionar como un intento de superar la ya problemática división entre naturaleza y cultura.

Esta mediación entre naturaleza y cultura, que es una de las funciones distintivas del operador totémico, permite comprender lo que puede haber de verdad, pero también de parcial y mutilado, en las interpretaciones de Durkheim y Malinowski, cada uno de los cuales han intentado confinar al totemismo en uno solo de estos dos dominios, siendo que es sobre todo medio (o esperanza) de trascender su oposición (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 136).

## 6. La pulsión como continuidad entre lo natural y lo cultural

La pulsión, concepto fundamental del psicoanálisis propuesto por Freud (1979), intenta resolver el problema de la relación de continuidad, de “límite”, entre lo psíquico y lo somático. El lugar de origen del impulso o fuerza continua que constituye la pulsión es aquella articulación del símbolo con el cuerpo que se denomina zona erógena. En este sentido, Lacan (2012) asigna a este concepto una estructura topológica de borde: es decir, entre cuerpo y signo no hay una relación de discontinuidad, sino que el mismo borde indica un recorrido sin cortes entre un plano y otro. Esta noción, entre otras cosas, elimina la división tradicional entre interioridad y exterioridad del sujeto, que genera problemas a la hora de pensar la relación entre naturaleza y cultura.

Tanto la intención de Freud como de Lacan es la de delimitar el alcance de la sexualidad a través de la pulsión. En este sentido, el concepto no pertenece al registro de lo orgánico, sino

que su atravesamiento por parte del lenguaje viene justamente a indicar la imposibilidad del sexo 'natural' para el hombre. Es por esto que la pulsión es siempre parcial y tiene como fuente una zona erógena que indica una articulación entre símbolo y cuerpo.

La lectura topológica realizada por Lacan (2012) de los conceptos del psicoanálisis parte del siguiente postulado: la estructura del sujeto y del objeto en psicoanálisis es la de una superficie de dos dimensiones. La topología es una disciplina matemática que estudia las propiedades y operaciones de superficies no mensurables, donde la forma no tiene relevancia ya que, sea cual fuere esta, la estructura se mantiene como una invariante. Este análisis le permite a Lacan reformular la relación entre interior/exterior y sujeto/objeto. Al eliminar la tercera dimensión de la intuición fundamental del espacio, se quita la extensión como propiedad asignable a un objeto, al ambiente o al mundo exterior; en el plano bi-dimensional en cambio, se subvierte la relación adentro/afuera en términos de continuidad. Ya no hay un interior opuesto a un exterior (*res extensa* y *res cogitans* por ejemplo), sino que hay una relación de continuidad entre los términos (EIDELSZTEIN, 2007, 2012). El desafío ahora es ver si es posible, a partir de la interpretación topológica de la pulsión, pensar la relación entre naturaleza y cultura u organismo y ambiente como una continuidad.

Si hablamos de sexualidad se dirá, en este marco de categorías, que el cuerpo es una superficie agujereada. Ahora bien, esta condición está dada por el *a priori* del lenguaje: a diferencia de Lévi-Strauss, Lacan indica que la estructura significante produce un sujeto en falta. Es decir, lo corporal se va conceptualizar en el psicoanálisis como una dimensión marcada por una pérdida no restituible. Se mantiene en relación al estructuralismo la primacía de lo sincrónico y el análisis de las relaciones existentes en un momento delimitado, pero la falta se toma como una categoría operativa con la cual el sujeto, en tanto hablante, se va vincular de diferentes maneras. Por eso la pulsión no es natural y no corresponde a ninguna necesidad biológica. A través del principio del placer, el sujeto será motorizado por la insatisfacción fundamental a la que se verá enfrentado en relación al ambiente y la realidad, que ya no será externa ni extensa (EIDELSZTEIN, 2007, 2012).

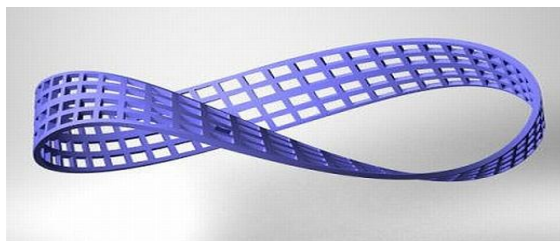


## 7. Consideraciones finales

Este es el mismo problema con el que se encuentra Ingold (2010) al diferenciar objetos de cosas. En un sentido topológico, el sujeto siempre intenta transformar al objeto en algo cerrado, imaginario, es decir, de darle la tercera dimensión de extensión y profundidad. Pero en psicoanálisis, el estatuto metonímico del objeto de deseo, su continuo desplazamiento, confirma su estructura de dos dimensiones. No es casualidad que Lacan (2005) recurra, para comenzar a delimitar sus fundamentos, al concepto heideggeriano de *das Ding*, la cosa a la que también Ingold (2010) recurre para su diferenciación entre objetos y cosas.

Incluso Ingold comparte con el estructuralismo la crítica a las esencias. La puesta en estructura (sea esta la del lenguaje o la de una hermenéutica de las cosas dentro de un ambiente en constante devenir) evita el recurso a principios como el de agencia para justificar la existencia independiente de los objetos en el mundo.

Es posible que el recurso a la topología pueda demostrar estructuralmente el tipo de relación que Ingold intenta establecer entre las cosas que conforman un ambiente, así como también repensar las dicotomías naturaleza/cultura y cuerpo/lenguaje. Así como la pulsión es una continuidad, las anteriores divisiones no son más que momentos de una misma estructura sin cortes, tal como lo ilustra la banda de Möbius, una superficie de una sola cara:



Entonces, así como para Ingold (2010) el arte de Magritte desafía la concepción cerrada de los objetos desdibujando sus límites (ver la obra *La condición humana*, por ejemplo), el psicoanálisis recurre a la topología para demostrar esta propiedad en la estructura bi-dimensional del sujeto y el objeto, poniendo en cuestión muchas de las dicotomías básicas del pensamiento de la forma: mundo interno-mundo externo, cuerpo-palabra, naturaleza-cultura. Ahora bien, esta

nueva lógica relacional no implica eliminar al lenguaje como condición de posibilidad de la cultura y de la facultad simbólica del hombre, sino que es la misma estructura significativa la que, en tanto incompleta, produce un sujeto en falta que se vincula con el mundo más allá de simples relaciones de oposición. Es decir, si hablamos de ambiente y organismo o naturaleza y cultura es solo en tanto momentos o delimitaciones sincrónicas de un flujo continuo de producciones.

## 8. Referencias:

APEL, K.-O. (2008). *Semiótica filosófica*. Buenos Aires: Prometeo.

BENVENISTE, E. (1997). *Problemas de lingüística general*. Tomo 1. México: Siglo 21.

\_\_\_\_\_. (2014). *Últimas lecciones: Collège de France 1968-1969*. Buenos Aires: Siglo 21.

EIDELSZTEIN, A. (2007). *El grafo del deseo*. Buenos Aires: Letra Viva.

\_\_\_\_\_. (2012). *La topología en la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Letra Viva.

FREUD, S. (1979). “Pulsiones y destinos de pulsión”. En: *Obras completas, volumen XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.

GELL, A. (2005). “Against the motion 1”. En: Ingold (Ed.) *Key debates in social anthropology*. London: Routledge. pp. 129-135.

INGOLD, T. (2004). “Beyond biology and culture. The meaning of evolution in a relational world”. *Social Anthropology*. Reino Unido: European Association of Social Anthropologists. v. 12, n. 2, pp. 209-221.

\_\_\_\_\_. (2005). “Introduction: 1991 debate Language is the essence of culture”. En: Ingold (Ed.) *Key debates in social anthropology*. London: Routledge. pp. 122-125.

\_\_\_\_\_. (2010). “Bringing things to life: Creative Entanglements in a World of Materials”. En: *Realities*. University of Manchester. Workingpaper n.15.

LACAN, J. (2005). *El seminario: libro 7: La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

\_\_\_\_\_. (2012). *El seminario: libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

LÉVI-STRAUSS, C. (1997). “La estructura de los mitos”. En: *Antropología estructural*. Barcelona: Altaya. pp. 229-252.

\_\_\_\_\_. (2013). “Diálogo con Claude Lévi-Strauss”. En: *Elogio de la antropología*. Buenos Aires: El cuenco de plata. pp. 53-92.

\_\_\_\_\_. (2014). *El pensamiento salvaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MOERAN, B. (2005). “For the motion 2”. En: Ingold (Ed.) *Key debates in social anthropology*. London: Routledge. pp. 135-139.

PARKIN, D. (2005). “For the motion 1”. En: Ingold (Ed.) *Key debates in social anthropology*. London: Routledge. pp. 126-129.

SAUSSURE, F. de (2007). *Curso de lingüística general*. 2 Tomos. Buenos Aires: Losada.

## Do vira-lata ao vir a ser: futebol e brasilidade na crônica de Nelson Rodrigues

### Desde el complejo de perro mestizo al venir a ser: fútbol y brasilidad en la crónica de Nelson Rodrigues

### From the mongrel complex to coming to be: soccer and brazilianess in Nelson Rodrigues' chronicles

Recebido em 29-02-2016  
Aceito para publicação 30-10-2016

Ronis Faria de Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** A partir de um complexo recorrente no imaginário brasileiro, observando-se um comportamento que oscila entre a crença em uma grandeza máxima e a impotência total, Nelson Rodrigues imortalizou o conceito do “complexo de vira-latas” por meio de crônicas esportivas sobre futebol, demonstrando a incapacidade doentia do Brasil de aceitar a própria potência. As crônicas analisadas neste artigo cobrem o período compreendido entre 1950 e 1970, quando a seleção brasileira foi derrotada no estádio Maracanã, Rio de Janeiro (Brasil), em uma final de Copa do Mundo de futebol e conquistou outras três, tornando-se tricampeão mundial. Os textos demonstram a oscilação no comportamento do brasileiro quanto ao sentimento de brasilidade, marcando uma tendência de euforia nacionalista na vitória e de uma depressão na derrota.

**Palavras-chave:** literatura; futebol; complexo de vira-latas; brasilidade.

**Resumen:** A partir de un complejo recurrente en el imaginario brasileño, observándose un comportamiento que oscila entre la creencia en una grandeza máxima y la impotencia total, Nelson Rodrigues ha inmortalizado el concepto de “complejo de perro mestizo” a través de crónicas deportivas sobre fútbol demostrando la incapacidad enfermiza de Brasil en aceptar la propia potencia. Las crónicas analizadas en este artículo abarcan el periodo entre 1950 y 1970, cuando la selección brasileña fue derrotada en el estadio de Maracanã, Rio de Janeiro (Brasil) en una final de Mundial de fútbol y conquistó otras tres, convirtiéndose en tricampeón mundial. Los textos demuestran la oscilación en el comportamiento del brasileño cuanto al sentimiento de brasilidad, marcando una tendencia de euforia nacionalista frente la victoria y una depresión profunda frente la derrota.

**Palabras claves:** literatura; fútbol; complejo de perro mestizo; brasilidad.

**Abstract:** Built on a recurrent complex on the Brazilian imaginary, regarding a behavior that oscillates between the belief in an ultimate greatness and the complete powerlessness, Nelson Rodrigues has immortalized the concept of “mongrel complex” through sportive chronicles about soccer, demonstrating Brazil’s sickly incapacity for accepting

---

<sup>1</sup> Técnico em Assunto Educacional – Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutorando em Letras da UFES e Poeta. Colatina-ES, Brasil. E-mail: [ronis@ifes.edu.br](mailto:ronis@ifes.edu.br) e [ronisfaria@gmail.com](mailto:ronisfaria@gmail.com)

its own potency. The chronicles analyzed in this article comprehend a period from 1950 to 1970, when the Brazilian national soccer team was defeated in Maracanã Stadium, Rio de Janeiro (Brazil) at a World Cup final and then won other three becoming triple world champion. The texts show the oscillation in the Brazilian's behavior as for the Brazilianness feeling, marking a trend of nationalist euphoria before victory and deep depression before defeat.

**Keywords:** literature; soccer; mongrel complex; Brazilianness.

## 1. Introdução

O escrete é a pátria em calções e chuteiras. Ele representa os nossos defeitos e virtudes. Em suma: o escrete chuta por 100 milhões brasileiros. E cada gol do escrete é feito por todos nós.

*Nelson Rodrigues (1993)*

Apontar os modos de “ver” e “dizer” o Brasil circulando pelos espaços discursivos da brasilidade é um exercício, *a priori*, nacionalista. É possível celebrar essa possibilidade como um ato de civismo, na expectativa, é claro, de atenuar o máximo possível a carga semântica pejorativa que esse signo pode conter. Ao longo de sua história, o território, o país, a nação, o Brasil e os que habitaram esses espaços, hoje nominados e reconhecidos como brasileiros, conviveram e convivem com muitos discursos sobre si e discursaram muito sobre sua identidade. O tecido e a substância dessas formulações estão objetivamente marcados pelas contingências da história e se articulam constantemente formando novas formulações. Nesse contexto, é relevante destacar a influência do eurocentrismo e todas as “esquizofrenias” postuladas como visão sobre o país, suas estruturas e sua gente.

Os espaços onde circulam esses discursos reflexivos são na literatura, no cinema, nos estudos sociais, na publicidade, na economia, na sociologia, na filosofia e no jornalismo. E ainda podem ser encontrados em suportes poderosos como em redes televisivas e na Internet. Para alinhar nossa análise ao fôlego de que dispomos, vamos nos ater a um recorte e a uma análise que incidirão exclusivamente sobre a literatura, especificamente, a crônica esportiva produzida pelo escritor pernambucano Nelson Rodrigues. Essa abordagem encontra reverberação positiva e uma boa acolhida, de tal modo que a pesquisadora Júlia Almeida, em seu curso “Espaço Discursivos da Brasilidade”, da Universidade Federal do Espírito Santo, sempre desvelou a força pujante das formulações discursivas no ambiente esportivo, com especial destaque para o futebol, uma paixão

genuinamente nacional celebrada e destacada em muitos espaços: do marketing à política, por exemplo.

Além disso, o país vive um momento em que afirmação, identidade e autorrealização estão à flor da pele em função da realização da Copa do Mundo FIFA de Futebol (2014) e das Olimpíadas do Rio de Janeiro (2016). Em relação ao primeiro evento, tem havido uma celeuma discursiva entre as autoridades envolvidas na organização. Tudo é motivo de polêmica: orçamento, cronograma de investimentos e de obras, estado de exceção<sup>2</sup> proposto pela entidade internacional organizadora, forma de organizar a competição, etc. Um marco nessa brigada foi a declaração dada pelo executivo da FIFA, o francês Jérôme Valcke, de que o Brasil levaria um chute no traseiro se não se esmerasse um pouco mais na organização do evento. O episódio culminou com um pedido de desculpas protocolar do “europeu”, que foi aceito pelas autoridades brasileiras, que estavam cumuladas de orgulho nacional.

Não resta dúvida de que essas duas realizações esportivas estão intimamente ligadas ao modo de ver e dizer o Brasil. Seus organizadores<sup>3</sup> justificam-nas como oportunidades inestimáveis para “dizer” o Brasil com vistas em uma interferência no modo que somos vistos em todo o mundo. É, sem dúvida, uma grande chance de rechaçar os estereótipos que revestem histórica e mundialmente a imagem brasileira e de realizar um esforço de corrigir o que nos é estranho como *ethos*. Tem sido muito comum a repercussão na mídia esportiva especializada do conceito “complexo de vira-latas”. Trata-se de um conceito sociológico<sup>4</sup> urdido pelo escritor e jornalista Nelson Rodrigues para descrever o sentimento que cumulou a nação brasileira a partir do fracasso internacional frente ao Uruguai, no estádio Maracanã, Rio de Janeiro (Brasil), em 1950. O evento encerra muitos ingredientes do drama, o que é muito ao gosto de Rodrigues. Até aquele momento, a seleção brasileira de futebol fazia uma campanha avassaladora. Os seus

---

<sup>2</sup> A Federação Internacional de Futebol (FIFA), na negociação para a realização da Copa, obriga o anfitrião a criar uma lei para alterar o cenário em seu benefício para que a entidade possa realizar atos que eventualmente sejam proibidos. No Brasil, a Lei Geral da Copa possibilitou contratações por meio de um regime diferenciado, autorizou a venda e o consumo de bebidas alcoólicas nos estádios, entre outras medidas.

<sup>3</sup> Um documento denominado “Plano de Promoção do País”, editado em 2011 pelo Ministério do Esporte (ME), procura posicionar o Brasil a partir de duas frentes: uma interna (vamos celebrar nossas conquistas) e outra externa (estamos prontos para encantar o mundo). Fica evidente que o modo de dizer quer interferir no modo de ver a nação.

<sup>4</sup> Arrisco a afirmar que Nelson Rodrigues, mais do que muitos cientistas sociais de ofício, era possuidor de imaginação e sensibilidade sociológicas que permitiram a compreensão do futebol enquanto fenômeno social, muito antes que o futebol se tornasse assunto legítimo de interesse sociológico (RATTON JÚNIOR, 2004, p. 16).

resultados e o fato de jogar em casa para uma plateia estimada em quase duzentos mil expectadores credenciavam-na para uma vitória encarada como certa. Como a bola pune, expressão usada como profissão de fé pelos boleiros, o clima do “já ganhou” propiciou uma motivação extra para os aguerridos uruguaios. Assim, mesmo jogando pelo empate e tendo iniciado a jornada com um gol, sofreu o empate e a virada. Na última crônica escrita por Nelson, antes da estreia do Brasil na Copa de 1958, cujo título é exatamente “complexo de vira-latas”, o texto posiciona bem o que significou aquela derrota para a psique coletiva dos brasileiros:

Eis a verdade, amigos: - Desde 50 que o nosso futebol tem pudor de acreditar em si mesmo. A derrota frente aos uruguaios, na última batalha, ainda faz sofrer, na cara e na alma, qualquer brasileiro. Foi uma humilhação nacional que nada, absolutamente nada, pode curar. Dizem que tudo passa, mas eu vos digo: menos a dor-de-cotovelo que nos ficou dos 2X1. E custa crer que um escore tão pequeno possa causar uma dor tão grande. O tempo passou em vão sobre a derrota. Dir-se-ia que foi ontem, e não há oito anos, que, aos berros, Obdulio arrancou, de nós o título. Eu disse ‘arrancou’ como poderia dizer: - ‘extraíu’ de nós o título como se fosse um dente (RODRIGUES, 1993, p. 51).

Esse sentimento foi amainado com os sucessos de 1958 e 1962 e com o surgimento de Pelé<sup>5</sup>. Até essa data, o complexo foi desenvolvido e exercitado, tornando-se imagem para representar todo insucesso esportivo, político e econômico do povo brasileiro. É certo, no entanto, como já dissemos alhures, que o fatídico sentimento volta a permear o discurso sobre o Brasil em alguns momentos específicos e pontuais em que as coisas não dão certo ou existe alguma pressão para que elas deem certo. Pudemos suportar essa pecha naquele período como o toleramos quando retorna, porque foi um brasileiro o responsável pela criação da imagem, mas, convenhamos, sua composição é grotesca.

---

<sup>5</sup> Edson Arantes do Nascimento é natural da cidade mineira de Três Corações. Brillhou no futebol mundial entre as Copas do Mundo de 1958 e 1970. Foi congratulado com o título de *Atleta do Século* de todos os esportes em 15 de maio de 1981, pelo jornal francês *L'Equipe*. Em de 1999, o Comitê Olímpico Internacional, após uma votação internacional entre todos os Comitês Olímpicos Nacionais associados, também elegeu Pelé o "Atleta do Século". Por fim, a FIFA também o elegeu, em 2000, em uma votação feita por renomados ex-atletas e ex-treinadores como *O Jogador de Futebol do Século XX*. O fato de ser negro, como a grande maioria dos jogadores brasileiros, foi relevante para diminuir o “complexo de vira-latas”, conforme aceção de Nelson Rodrigues.



## 2. O complexo de vira-lata e as crônicas de futebol de Nelson Rodrigues

Nelson Rodrigues<sup>6</sup>, ao formular a imagem pela expressão “complexo de vira-latas”, foi cruel e eficiente, pois capta essencialmente um momento de nossa história e contribuiu para o discurso sobre ele. Certamente a verbalização ajudou na elaboração interna dos brasileiros para suportar o momento. Na mesma crônica citada anteriormente, o autor conceitua o complexo e tece comentários:

Por “complexo de vira-latas” entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. **Isto em todos os setores e, sobretudo, no futebol.** Dizer que nós nos julgamos ‘os maiores’ é uma cínica inverdade. Em Wembley, por que perdemos? Porque, diante do quadro inglês, louro e sardento, a equipe brasileira ganiu de humildade. Jamais foi tão evidente e, eu diria mesmo, espetacular o nosso vira-latismo. Na já citada vergonha de 50, éramos superiores aos adversários. Além disso, levávamos a vantagem do empate. Pois bem – e perdemos da maneira mais abjeta. Por um motivo muito simples: – porque Obdulio nos tratou a pontapés, como se vira-latas fôssemos (RODRIGUES, 1993, p. 52, grifo nosso).

Do excerto acima vale destacar alguns componentes. O primeiro deles, e talvez o mais importante, é a indicação de que o sentimento de “vira-latismo” se dá em todos os setores da vida e em face do resto do mundo. Ou seja, não é um sentimento que só nos acomete no contexto restrito das competições de futebol. Mais adiante, Nelson descreve o estereótipo do inglês destacando o fato de serem louros e sardentos. É imanente aqui o entrechoque etnográfico. Uma seleção composta de jogadores, em sua grande maioria negros, ganhando de humildade diante do escrete saxão. O que está em discussão não é, de fato, futebol, más questões mais relevantes em outros setores da vida. Não é possível ler essa crônica sem nos atermos, pelos menos por um instante, nos sentimentos pós-coloniais que se encerram na alma do homem brasileiro. É mister descolonizar o homem/jogador brasileiro nos aspectos exteriores ao conceito territorial de

---

<sup>6</sup> Nelson Falcão Rodrigues Filho (Recife, 23 de agosto de 1912 – Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1980). Foi escritor e jornalista. Sua consagração veio com o teatro. É considerado o dramaturgo mais influente do Brasil. Mudou-se para o Rio de Janeiro aos 04 anos de idade, onde ao lado da família teve uma longa carreira nos jornais cariocas. Sua primeira peça de teatro *A mulher sem pecado* (1941) já trazia elementos do grande escritor que ele viria a ser. No entanto, a consagração veio com a obra *Vestido de noiva* (1943), que trouxe para a dramaturgia brasileira inovações estéticas que contribuíram para a modernização do teatro nacional.

colonização. Quem estava ganando de humildade frente aos europeus sardentos não eram apenas jogadores de futebol, mas homens contextualizados que carregavam em cada um de seus genes todos os significados da evolução histórica de seu país.

Em 26 de Julho de 1966, no jornal O Globo, após o Brasil não ter passado das oitavas-de-final<sup>7</sup> na Copa da Inglaterra, Rodrigues publica a crônica *Voltamos a ser vira-latas*. Nesse texto, ele retorna ao conceito de modo muito veemente. Logo na abertura, temos: “Amigos, eu digo que, antes de 58 e de 62, o Brasil era um vira-lata entre as nações, e o brasileiro, um vira-lata entre os homens” (RODRIGUES, 1993, p.70). Nesse mesmo texto, o autor analisa a afirmação do brasileiro em decorrência do sucesso nos campeonatos mundiais de futebol em contraponto ao complexo de vira-lata sobre o qual ele tanto fala:

Só em 58 é que, de repente, o Brasil e o brasileiro deixaram de ser vira-latas. Quando acabou a final com a Suécia, Cláudio Mello e Souza apareceu com um peito largo e escultural de havaiano de filme. Sim, um peito que ele não tinha na véspera. E, assim todo o país. O medo do rapa tornou-se reação antiga, obsoleta, como a primeira sombrinha de Sarah Bernhardt. Quatro anos depois, era o bicampeonato. Com a vitória do Chile, a robustez do Cláudio Mello e Souza atingiu proporções inimagináveis. Eu o vi, minutos após a vitória sobre os tchecos. O Cláudio era só peito (RODRIGUES, 1993, p.71).

O autor é bastante preciso na criação da metonímia ao se referir ao peito do amigo Cláudio Mello e Souza. Cláudio e o Brasil eram só peito. Um peito cheio de si e totalmente livre, naquele momento e apenas, dos recalques históricos. Um peito cheio e largo de havaiano de filme. Uma imagem incrivelmente dissociada do que pode conter na imagem do “vira-latas”. No excerto acima, Nelson ainda menciona a superação do medo do “rapa”, uma atitude comezinha gerada por qualquer alteração na ordem social. Nessa passagem, o autor se vale do artifício de retomar os momentos gloriosos de 58 e 62 para expor esse retrocesso no comportamento afirmativo do brasileiro. A fragilidade da confiança em si fica totalmente condicionada ao sucesso ou ao fracasso. Em caso de vitória, somos verdadeiros napoleões. Se vem a derrota, o cenário muda, e volta a imagem deprimente do vira-latismo.

---

<sup>7</sup> Primeira etapa após a fase de grupos e é constituída de um único jogo. Ser eliminado nesse ponto do campeonato, normalmente causa grande frustração.

Em uma análise mais amíúde, observamos que a força da prosa de Nelson Rodrigues, ao se referir ao futebol, se manifesta à maneira dos bipolares. Existe um abismo entre a execução total do brasileiro e a sua quase concomitante exaltação. Os extremos são marcados no texto por sentimentos como euforia, epifania, depressão e decepção total. A forma recorrente como Nelson abordava certos temas e pontos de vista, valeram-lhe o epíteto “flor de obsessão”. Suas crônicas exemplificam essa perspectiva de trabalho. Em algumas situações, alguns amigos eram os alvos da zombaria e perseguição:

Não que eles não se irritassem com o que Nelson escrevia. Mas todos estavam cansados de saber que era do seu estilo alimentar-se periodicamente de certas obsessões. Antes era o Otto, agora era o Alceu ou dom Helder. Como dizia Claudio de Mello e Souza, Nelson era uma “flor de obsessão”. E estavam fartos de conhecer a sua imaginação delirante e o seu pendor pelo exagero. Não precisava ser levado a sério, diziam eles (CASTRO, 1992, p. 375).

A seguir, reunimos alguns exemplos do que estamos classificando na forma da bipolaridade do autor e que também caracterizam o “complexo de vira-latas”, uma obsessão temática na caracterização do brasileiro. De modo geral, as crônicas trazidas à análise cobrem um período posterior à derrota na Copa de 50, encerrando-se com vitória do Brasil no mundial do México, em 1970:

Das crônicas:

### *É Chato ser Brasileiro*<sup>8</sup>

Dizem que o Brasil tem analfabetos demais. E, no entanto, vejam vocês: a vitória final, na Copa da Suécia, operou o milagre. Se analfabetos existiam, sumiram-se na vertigem do triunfo. A partir do momento que o rei Gustavo da Suécia veio apertar as mãos dos pelés, dos Didis, todo mundo aqui sofreu uma alfabetização súbita. Sujeitos que não sabiam que gato se escreve com “X” iam ler vitória no jornal. Sucedeu essa coisa sublime: - analfabetos natos e hereditários devoravam vespertinos, matutinos, revistas e liam tudo com uma ativa, uma devoradora curiosidade, que ia do “lance a lance” até os anúncios de missa. Amigos, nunca se leu e, digo mais, nunca se releu tanto no Brasil.

---

<sup>8</sup> Publicada originalmente no jornal Manchete Esportiva, em 12 de Julho de 1958, após a vitória do Brasil na final da Copa da Suécia.

(...).

Já ninguém tem mais vergonha de sua condição nacional. E as moças na rua, as datilógrafas, as comerciárias, as colegiais, andam pelas calçadas com o charme de Joana D'arc. O povo já não se julga mais um vira-latas. Sim amigos: - o brasileiro tem de si mesmo uma nova imagem. Ele já se vê na generosa totalidade de suas imensas virtudes pessoais e humanas (RODRIGUES, 1993, p. 60-1).

Essa crônica registra uma perspectiva de mudança na imagem do brasileiro a partir do primeiro triunfo internacional do nosso futebol. “Já ninguém tem mais vergonha de sua condição nacional” - sentencia o cronista. A vitória na Copa da Suécia, segundo o autor, além de redimir o brasileiro do “complexo de vira-latas”, operou o milagre de transformar o Brasil com suas hordas de analfabetos em uma nação de leitores. Evidente que trata de uma ironia para expor um problema social relevante. Aliás, apesar de crônicas de futebol, o que se tem é uma bela plataforma a partir da qual o Brasil pode ser visto e dito. É possível inferir, a partir da experiência de uma nação de analfabetos, que o futebol (era-foi-é) uma linguagem articuladíssima na expressão da nacionalidade, sendo apenas possível expressar a brasilidade quando o escrete ganha. Roberto Da Matta, no artigo “A antropologia do óbvio – notas em torno do significado social do futebol brasileiro”, alega que o futebol garantiria “ao povo, especialmente o povo pobre e destituído, a experiência da vitória e do êxito” (DA MATTA, 1994, p. 17).

### *Bicampeões do Mundo*<sup>9</sup>

Amigos, estamos atolados na mais brutal euforia. Ontem, quando rompia a primeira estrela da tarde, o Brasil era proclamado bicampeão do mundo. Foi um título que o escrete arrancou de suas rútilas entranhas. E, partir da Vitória, sumiram os imbecis, e repito: não há mais idiotas nesta terra. Súbito o brasileiro, do pé-rapado ao grã-fino, do presidente ao contínuo, o brasileiro dizia eu, assume uma dimensão inesperada e gigantesca. O bêbado tombado na sarjeta, com a cara enfiada no ralo, também é rei. Somos 75 milhões de reis.

(...).

---

<sup>9</sup> Publica originalmente em O Globo, em 12 de Junho de 1962, após a vitória do Brasil sobre a Tcheco-Eslováquia no jogo final da Copa do Chile.

Outrora o brasileiro era um inibido até para chupar Chicabon. Agora não. Cada um de nós foi investido de uma vidência deslumbrante. Nós sentíamos o bi, nós o apalpávamos, nós o farejávamos. E, partir de ontem, vejam como a simples crioulinha favelada tem todo o *élan*, todo o ímpeto, toda a luz de uma Joana D´arc. De repente, todas as esquinas, todos os botecos, todas as ruas estão consteladas de Joanas D´arc. E os homens parecem formidáveis como se cada um fosse um são Jorge a pé, um são Jorge Infante.

(...).

Setenta e cinco milhões de brasileiros profetizaram o triunfo. Amigos, depois da vitória não me falem na Rússia, não me falem nos Estados Unidos. Eis a verdade: a Rússia e os Estados Unidos começaram a ser o passado. Foi a vitória do escrete e mais: - foi a vitória do homem brasileiro, ele sim, o maior homem do mundo. Hoje o Brasil tem a potencialidade criadora de uma nação de napoleões (RODRIGUES, 1993, p. 92-4).

Se a vitória de 1958 começa a proporcionar uma possibilidade de mudança na imagem do Brasil e do brasileiro, essa vitória de 1962 logo na Copa seguinte teve um efeito exponencialmente maior, como atesta a primeira frase da crônica sobre a euforia que tomava conta do sentimento nacional. É digna de nota também a introdução de elementos poéticos e criação de imagens. A expressão temporal “quando rompia a primeira estrela da tarde” muda a perspectiva do fato jornalístico para um fato poético. No tocante às imagens, se antes éramos “vira-latas” que ganhávamos de humildade, agora nos tornamos reis e uma nação de napoleões. Uma nação napoleônica e carnavalesca em que a ordem social e hierárquica é posta de lado: reis e bêbados, pés-rapados e grã-finos, contínuos e presidentes, crioulinhas e Joanas D´arc, todos se encontram e se confraternizam no mesmo espaço familiar. Não há mais diferença, todos se encontram unidos nesse momento de epifania, como se encontravam unidos na depressão da derrota de 1950 e nos momentos de “vira-latismo” que se seguiram àquele episódio dantesco.

#### *À Sombra dos Crioulões em Flor*<sup>10</sup>

E então, comecei a perceber que os profissionais, torcedores e simples curiosos estavam ali por diferentes motivos. Uns queriam ver a caveira de João Saldanha; outros, a caveira do Brasil; e ainda outros, as duas caveiras: do Brasil e do Saldanha. Houve um momento

---

<sup>10</sup> Publicada originalmente em O Globo, em 17 de Junho de 1969, na vitória de 2X1 do Brasil sobre a Inglaterra no Estádio Mário Filho em um jogo amistoso.

em que me virei para o Marcello Soares e cochichei-lhe: - “Se o Brasil perder, vão enforcar o Saldanha como um ladrão de cavalos”. O leitor há de perguntar: - “O Brasil tão impopular no Brasil?”. Realmente, o Brasil é muito impopular no Brasil.

(...).

Terminou o primeiro tempo com o marcador de 1X0 a favor da Inglaterra. O Brasil dera-se ao luxo de perder um pênalti. Na fila do café, um sujeito me agarra e diz: “No segundo tempo a Inglaterra vai melhorar e o Brasil vai abrir o bico”. Entendi o raciocínio do fulano: como há por aqui o Nordeste, o Amazonas, a mortalidade infantil, teríamos mais dez minutos de fôlego, se tanto.

(...).

Mas pergunto: - e os outros? E os outros? A imprensa, o que fez a imprensa? E o rádio? E a TV? Deviam estar virando cambalhotas elásticas, acrobáticas. A Inglaterra pode não ter futebol, mas temo o título. É campeã do mundo. Portanto, vencemos o título. Os grandes jornais não deram ao feito brasileiro uma manchete de primeira página. O mais dramático é que quase toda a imprensa, rádio e TV trataram de amesquinhar, humilhar, aviltar a vitória. Em São Paulo as *Folhas* acharam os ingleses os “melhores”. No Rio, a mesma coisa. No subdesenvolvido, a imparcialidade não é uma posição crítica, mas uma sofisticação insuportável. Fingindo-se justa, quase toda a crônica falada e escrita falsificou o jogo, isto é, descreveu um jogo que não houve (RODRIGUES, 1993, p. 149-150).

### *O Belo Milagre das Vaias*<sup>11</sup>

Ouvi em silêncio o craque patricio e, sem nada dizer, deito-lhe toda a razão. Perguntará o leitor, em sua expressa ingenuidade: - “O brasileiro não gosta do brasileiro?”. Exatamente: - o brasileiro não gosta do brasileiro. Ou por outra: - o subdesenvolvido não gosta do subdesenvolvido. Não temos sotaque, eis o mal, não temos sotaque.

(...).

Graças a Deus o escrete parte. O que nem todos percebem é que o time nacional leva um maravilhoso trunfo. No México, ele se sentirá muito menos estrangeiro do que aqui. E estará protegido pela distância. Acreditem que a distância será a nossa ressurreição. Se

---

<sup>11</sup> Publicada originalmente em O Globo, em 01 de Maio de 1970, após amistosos do Brasil e antes do embarque para o México para a disputa da Copa de 1970.

me perguntarem o que deverá fazer a seleção para ganhar a Copa, direi, singelamente: - “Não nos ler”. Sei que as nossas crônicas vão aparecer por lá, como abutres impressos. Não importa. O que nos interessa é fugir da feia e cava depressão que dos nossos textos emana (RODRIGUES, 1993, p. 166-7).

Nessas duas crônicas, que abordam as discussões e o clima em torno da seleção brasileira antes da Copa de 1970, têm-se alguns aspectos que merecem análise e algum destaque no tratamento temático do complexo de vira-latas. Um deles é a impopularidade do Brasil entre os brasileiros, ou seja, uma tendência generalizada de desmerecimento dos feitos gloriosos. Nelson cita a vitória do Brasil sobre a Inglaterra campeã do mundo como um exemplo desse comportamento de baixa autoestima. Em vez de valorizar o feito, a imprensa do Rio e de São Paulo dão-lhe um tratamento ignóbil. Mesmo com as vitórias na Suécia e no Chile, o gene do “vira-latismo” ainda se manifestava nos recalcitrantes. E, para o autor, a imprensa era um foco de pessimismo e depressão do qual a seleção brasileira deveria fugir.

Uma inferência aqui é possível: o “complexo de vira-latas” é um sentimento instável que se manifesta em algumas situações pontuais, especialmente as situações de crise em que seria necessário lançar mão de uma reserva de confiança. Sua instabilidade o faz adormecer, mas não desaparecer definitivamente. A já citada crônica *Voltamos a ser vira-latas* ajuda a sustentar essa perspectiva de instabilidade no comportamento do brasileiro quanto a si próprio e ao país, pois mesmo sendo bicampeões mundiais, bastou uma derrota na Copa da Inglaterra para que se incorresse de forma veemente em uma crise de identidade nacional. Logo no início da crônica, que trata da vitória do Brasil sobre a Inglaterra, Nelson sentencia “Se vocês querem conhecer um povo, examinem o seu comportamento na vitória e na derrota” (RODRIGUES, 1993, p. 148).

### *O Mais Belo Futebol da Terra*<sup>12</sup>

Em 58, na véspera de Brasil e Rússia, entrei na redação. Tirei o paletó, arregacei as mangas e pergunto a um companheiro: “Quem ganha amanhã?”. Vira-se para mim, mascando um pau de fósforo. Responde: “Ganha a Rússia, porque o brasileiro não tem caráter”.

---

<sup>12</sup> Publicada em 20 de Junho de 1970, a 24 horas da finalíssima com a Itália, quando o Brasil se consagraria tricampeão mundial.



Eis a opinião dos brasileiros sobre os outros brasileiros: - não temos caráter. Se ele fosse mais compassivo, diria: - “O brasileiro é um mau-caráter”. Vocês entenderam? O mau-caráter tem caráter, mau embora, mas tem. Ao passo que, segundo meu colega, o brasileiro não tem nenhum. Pois bem. No dia seguinte há o jogo e, no seu primeiro lance, Garrincha sai driblando russos e quase entra com bola e tudo. (...) Mas o que ainda me espanta é a frase do companheiro: -“O brasileiro não tem caráter”. Essa falta de auto-estima tem sido a vergonha, sim, tem sido a desventura de todo um povo. Ganhamos em 58, ganhamos em 62. Depois da Suécia e do Chile, seria normal que retocássemos um pouco a nossa imagem. Mas há os recalitrantes. (...) E por todas as esquinas e por todos os botecos há patrícios vendendo impotência e frustração (RODRIGUES, 1993, p. 148).

A um passo do tricampeonato mundial, depois de uma campanha que imprimia confiança, o cronista registra no texto acima mais um momento de recuo na recomposição da imagem. Ao relatar o diálogo com um colega de redação e ao ouvir deste que o brasileiro não tem caráter, Nelson reproduz Macunaíma, o herói sem caráter do livro homônimo de Mário de Andrade. Aqui está estabelecida mais uma face do “complexo de vira-latas”, uma face neutra de descaracterização. Se por outros lados o brasileiro já se viu como um Napoleão e como um derrotado, agora se vê a face neutra das duas possibilidades. Nem bom ou ruim, nem feio ou bonito, alegre ou infeliz, apenas sem caráter.

### *Dragões de Esporas e Penachos*<sup>13</sup>

Amigos, foi a mais bela vitória do futebol mundial em todos os tempos. Desta vez, não há desculpa, não há dúvida, não há sofisma. Desde o paraíso, jamais houve um futebol como o nosso. Vocês se lembraram do que os nossos “entendidos” diziam dos craques europeus ao passo que nós éramos quase uns pernas-de-pau, quase uns cabeças-de-bagre. Se Napoleão tivesse sofrido as vaias que flagelaram o escrete, não ganharia nem batalhas de soldadinhos de chumbo.

(...).

Amigos, glória eterna aos tricampeões mundiais. Graças a esse escrete, o brasileiro não tem mais vergonha de ser patriota. Somos 90 milhões de brasileiros, de esporas e penacho, como os dragões de Pedro Américo (RODRIGUES, 1993, p. 193).

---

<sup>13</sup> Publicada originalmente em O Globo, em 22 de Maio de 1970, após a vitória histórica e acachapante do Brasil de 4 x 1 sobre a Itália.

Enfim, chegamos ao tricampeonato mundial e ao ponto de encerramento de um circuito iniciado na Copa de 1950. Ao gosto do cronista e, de forma obsessiva, voltamos à euforia nacionalista e à convicção de liderança entre as nações. Não é mais uma vez a alegria de ganhar uma competição de futebol, mas um orgulho nacional que perpassa todas as relações da vida. Se o Brasil ganhou a Copa, ele é primeiro entre as nações na visão do cronista e com compartilhamento entre seus leitores, claro. A metáfora hiperbólica (se isso for possível) de Nelson torna o Brasil uma pátria de 90 milhões de dragões de penacho e esporas. O brasileiro curou-se? Não vai mais cuspir na própria imagem como um narciso às avessas, que necessita se precaver para não sofrer?

José Miguel Wisnik, no livro *Veneno remédio*, no qual trata de questões políticas, socioeconômicas e comportamentais a partir do futebol, resume o caldeirão cultural do qual o homem brasileiro é oriundo:

O saldo étnico da ‘sociedade agrária, escravocrata e híbrida’, em sua tardia transição para o moderno, forma a base da operação implícita por meio da qual a obra de Gilberto Freyre realiza o seu desígnio originário inconfessado: algo como a passagem do *vira-lata ao vir a ser*. Trata-se de apostar na transmutação do povo mestiço desqualificado pelo determinismo científico novecentista, de convertê-lo teoricamente a seu próprio potencial, de transformá-lo paradoxalmente no que ele é, de potencializar o *fármakon* e extrair dos venenos da colonização escravista o remédio da civilização original dos trópicos (WISNIK, 2008, p. 415).

Nelson Rodrigues, mesmo no bojo do mesmo caldeirão, soube reconhecer um determinado tipo de comportamento e, sem se articular em uma retórica professoral, desnudou conteúdos para o aprofundamento histórico, estético, antropológico, psicanalítico e sociológico.

### 3. Considerações finais

Como se viu, o “complexo de vira-latas” é uma forma de ver e dizer o Brasil percebida pela ótica rodrigueana e expressa de forma totalmente idiossincrática pelo autor de *Vestido de noiva* em suas crônicas de futebol, publicadas ao longo de décadas nos jornais cariocas. Esse sentimento não se restringe ao ambiente esportivo do futebol, sua arena é toda a rede de relações

que perpassam transversal e verticalmente o tecido da sociedade: conflitos etnográficos, sociedade de classes, eurocentrismo, subdesenvolvimento nacional, as ciências sociais, símbolos nacionais e a brasilidade tupiniquim. Todos esses subtemas estão de uma forma ou de outra reunidos sob a rubrica do “complexo de vira-latas”. Mesmo mantendo uma guerra declarada aos sociólogos da época, o cronista deu uma contribuição importante, que vem sendo aprofundada por sociólogos, antropólogos, psicanalistas e estudiosos de literatura.

Atualmente, quando o país foi convocado a se reunir para realizar com êxito internacional a Copa do Mundo FIFA<sup>14</sup> e as Olimpíadas do Rio, volta a assombrar a consciência nacional esse fantasma do passado, que põe em xeque alguns valores importantes como a autoestima nacional e a confiança na condição brasileira de se impor por suas qualidades. Esse retorno permite realizar uma inferência importante sobre o “complexo de vira-latas”. Trata-se de um fenômeno coletivo de existência instável, ou seja, adormece, desaparece por um tempo, mas em determinadas contingências volta a se manifestar. Nesse momento, em que o Brasil está sendo desafiado internacionalmente, expondo-se para o mundo para realizar os eventos citados, o medo e a insegurança de aceitar a própria potência podem culminar no retorno do complexo. O comportamento das autoridades e dos meios de comunicação na hora de expressar a brasilidade em seus discursos pode revelar em que medida o vira-latismo está se manifestando, caso esteja.

O economista Carlos Lessa, no livro *Auto-estima e desenvolvimento social*, obra que reproduz uma palestra dada por ele na abertura das atividades do Programa Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, em 2000, explica o que “nos permite entender em maior profundidade as duas visões que alicerçam, ainda hoje, a identidade e a consciência nacionais: o mito do Brasil grande, construído a partir do mito do Eldorado, e o mito do Brasil minúsculo, com auto-estima zero” (LESSA, 2004, p. 13). O primeiro mito encorajou o brasileiro a se lançar em projetos grandes, tais como a construção de Brasília, a criação da Petrobras, a construção do Maracanã, entre outros. Já o mito do Brasil minúsculo encerra um tipo de comportamento mesquinho no âmbito nacional e internacional, que se traduz em atitudes como propor um orçamento em que saúde e educação são tratadas em uma visão

---

<sup>14</sup> A derrota acachapante por 7x1 para a Alemanha, na semifinal da Copa do Mundo do Brasil (2014), no Estádio do Mineirão (08/07/2014), é sem dúvida um novo ingrediente para a análise do “complexo de vira-latas”.

subdesenvolvida, aceitar reprimendas públicas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e, sobretudo, não justificar a visão externa de ser um país de futuro, visto que foi apontado como o país do futuro.

A visão de Carlos Lessa serve para evidenciar que o “complexo de vira-latas” pode ser articulado em outro contexto e em outra linguagem, que não seja a marcada pela verve literária de Nelson Rodrigues. Além disso, serve ainda para atestar que o fenômeno não está restrito às crônicas de futebol do nosso “flor da obsessão”, Nelson Rodrigues.

#### 4. Referências

CASTRO, Ruy (1992). *O anjo pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues*. São Paulo: Companhia das Letras.

DA MATTA, Roberto (1994). “A antropologia do óbvio – notas em torno do significado social do futebol brasileiro”. *Revista da USP*, n.22, São Paulo.

RATTON JÚNIOR, José Luiz A. (2004). “Nelson Rodrigues, o futebol e a imaginação sociológica”. *Revista Mediação*, n.4, Belo Horizonte.

LESSA, Carlos (2004). *Auto-estima e desenvolvimento social*. Rio de Janeiro: Garamond.

RODRIGUES, Nelson (1993). *À sombra das chuteiras imortais: crônicas de futebol*. Seleção e notas de Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. (1996). *A dama do lotação e outros contos e crônicas*. Rio de Janeiro: Ediouro.

\_\_\_\_\_. (1994). *A pátria em chuteiras – novas crônicas de futebol*. São Paulo: Companhia das Letras.

WISNIK, José M. (2008). *Veneno futebol: o futebol e o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

## Entre experiências e diálogos: a construção da trajetória formativa dos coordenadores pedagógicos

## Entre las experiencias y diálogos: construcción de formación de carrera de ingenieros de la educación

## Between experiences and dialogue: construction career training of engineers educational

Recebido em 22-02-2016  
Aceito para publicação em 11-04-2017

Maria Elizabete Nascimento de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** Esta abordagem visa analisar os dados parciais dos relatos de experiências estruturados nos contextos da formação continuada com os coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades de ensino do município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso, no ano de 2014. A metodologia utilizada se pautou na pesquisa-ação participante, com o objetivo de reforçar a necessidade de um trabalho voltado à especificidade da função de coordenação pedagógica no âmbito das escolas. A pretensão não é eximir o Estado da obrigação em oferecer condições de trabalho a estes profissionais, muito menos culpabilizar os profissionais da docência pela ineficácia da função, mas contribuir para incitar um movimento no contexto educativo que contribua na superação dos desafios apresentados pelos coordenadores pedagógicos.

**Palavras-chave:** coordenação pedagógica; teoria; formação; atuação.

**Resumen:** Este enfoque tiene como objetivo analizar los datos parciales de las experiencias de informes estructurados en el contexto de la educación continua con los coordinadores que trabajan en las instalaciones educativas en la ciudad de Cáceres en Mato Grosso, en el año 2014. La metodología utilizada se basó la investigación-acción participante, con el fin de reforzar la necesidad de un trabajo dirigido a la naturaleza específica de la función de coordinación pedagógica dentro de las escuelas. El reclamo no está exenta de la obligación del Estado de proporcionar las condiciones de trabajo de estos profesionales, y mucho menos culpar a los profesionales de la enseñanza por la ineficacia de la función, sino para contribuir a incitar un movimiento en el contexto educativo que un factor que contribuye a superar los desafíos que presenta coordinadores.

**Palabras clave:** coordinación pedagógica; teoría; formación; actuando.

---

<sup>1</sup> Coordenadora de Formação Continuada no CEFAPRO/Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, no município de Cáceres/MT entre os anos de 2011 a 2014. Atualmente, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários pela UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso em Tangará da Serra-MT. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso/FAPEMAT. Residente no município de Cáceres-Mato Grosso/BRASIL. Endereço eletrônico: [m.elizabte@gmail.com](mailto:m.elizabte@gmail.com)

**Abstract:** This approach aims to analyze the partial data of the experiences of structured reports in the context of continuing education with the coordinators who work in educational facilities in the city of Cáceres in Mato Grosso, in the year 2014. The methodology used was based the participant action research, in order to reinforce the need for a work aimed at the specific nature of the pedagogical coordination function within the schools. The claim is not exempt from the obligation of the State to provide working conditions these professionals, much less blaming the teaching professionals about the ineffectiveness of the function, but to contribute to incite a movement in the educational context that a contributing factor in overcoming the challenges presented by coordinators.

**Keywords:** pedagogical coordination; theory; formation; acting.

## 1. Considerações preliminares

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

*Paulo Freire*

O objetivo desta abordagem é apresentar algumas reflexões estruturadas nos contextos da formação continuada com os coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades de ensino do município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso, visando reforçar a necessidade de um trabalho voltado à especificidade da função de coordenação no âmbito das escolas. Vale destacar que esta percepção advém de diagnóstico realizado por meio das atividades do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO do município, tendo como subsídio teórico-metodológico os inúmeros percursos já experimentados no estudo formativo destes sujeitos. Enfatizo, porém, que não pretendo eximir o Estado da sua obrigação de oferecer condições de trabalho a estes profissionais, muito menos culpabilizar os profissionais da docência que atuam na coordenação pedagógica pela ineficácia desta função no interior das escolas, mas, sobretudo, incitar um movimento que possa contribuir para minimizar os diversos desafios que encontram ao efetivar sua função no contexto da educação formal.

Considerando a perspectiva supracitada, pretendo apresentar dados que demonstram o que pensam os coordenadores pedagógicos sobre a função que desempenham nas escolas, bem como as percepções destes sobre o trabalho desenvolvido pelo CEFAPRO, especialmente no que tange

ao processo formativo decorrente do projeto Sala de Coordenadores: intercâmbio de experiências, atividade desenvolvida no ano de 2014. Proposição possível por meio dos resultados das atividades apresentadas, bem como, por intermédio do instrumento avaliativo que aplicamos em cada etapa do percurso formativo realizado com os coordenadores pedagógicos. Trata-se de uma avaliação reflexiva sobre os assuntos trabalhados nos encontros formativos que apresenta uma possibilidade de acompanhamento das aprendizagens, o qual tem como foco a organização dos trabalhos pedagógicos na escola, considerando as percepções dos participantes por meio da avaliação formativa.

Ao considerar que não posso descrever todos os dados durante esta rápida abordagem, o farei por amostragem. No entanto, os registros, na íntegra, encontram-se no arquivo do CEFAPRO de Cáceres/MT. Destaco ainda a necessidade de atrelar os relatos de experiências às proposições de teóricos que reforçam a importância do conhecimento gestado na prática e não para a prática.

## 2. Cenários da trajetória formativa dos coordenadores pedagógicos

A formação continuada é elemento-chave e alimentador da trajetória em processo permanente de transformação. Destacá-la como um requisito imprescindível a ser buscado pelo professor formador [...] é reconhecer que a linha condutora desse processo é tênue e fácil de provocar desequilíbrios nas interações que contribuem para formar. No entanto é, ao mesmo tempo, necessária, vital e transformadora (CAVALHEIRO, ISAIA, BOLZAN, 2010, p. 57).

Saliento que, em 2014, houve mudanças significativas<sup>2</sup> no âmbito das escolas considerando a alteração de coordenadores pedagógicos, bem como, uma nova organização pedagógica visando a ressignificação do Projeto Político Pedagógico, fator que gerou maior instabilidade na formação. Ao destacar este fator, compreendo que não há como exigir do coordenador a mediação de um processo sem lhe oferecer condições de “atuAÇÃO”. Embora o CEFAPRO/Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica venha

---

<sup>2</sup> Destaco ainda, que as mudanças ocorreram também no âmbito do Centro de Formação, que a partir do segundo semestre de 2013 também houve alteração na gestão pedagógica das unidades de ensino aprendizagem, fator que gera instabilidade no processo, tanto administrativo, quanto pedagógico.

trabalhando com a formação de gestores desde 2007, a rotatividade destes profissionais faz com que não haja continuidade das reflexões e ações no âmbito da gestão escolar e, conforme relatam alguns gestores que atuam na SEDUC/Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, embora muitas vezes esta justifique o trabalho do Centro de Formação, não justifica a falta de efetividade na atividade pedagógica deste profissional que, conforme afirma Nóvoa (2010), deveria ser o colega mais experiente do professor. Acredito nas proposições de Libâneo (1998)<sup>3</sup>, quando explicita que:

Os professores mudarão sua maneira de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender. Por isso acho importante a formação continuada, na própria escola. Esse é um trabalho conjunto da escola, em que o coordenador pedagógico tem um papel crucial. Todas as escolas precisam ter um coordenador pedagógico muito bem formado para poder ajudar os professores a pensar sua prática, a estudar, tendo como objeto de estudo tanto as ações que já realizam quanto a relação existente entre esse objeto de conhecimento (o ensino) e seus próprios processos de aprendizagem.

Enquanto coordenadora de formação do CEFAPRO de Cáceres, desde 2011, venho compilando alguns dados que me fornecem subsídios para contribuir com algumas reflexões no contexto da gestão educativa; mais especificamente, por meio dos encontros formativos de gestores, momentos coletivos em que trabalho com diretores, coordenadores e assessores pedagógicos. Com esse olhar e com os relatos desses profissionais nos períodos formativos supracitados foi que, no início de 2014, juntamente com a equipe de profissionais do Centro de Formação, delineamos um espaço formativo denominado *Sala de coordenadores: intercâmbio de experiências*, com o objetivo de suscitar a ideia de que, enquanto coordenadores de formação, os mesmos devem se preocupar em incentivar os profissionais da docência a desenvolverem uma formação teórica dos pressupostos da educação, a compreenderem a importância de movimentarem, na ação, os saberes pedagógicos e/ ou a construção da pesquisa pautada no intercâmbio prática-teoria que, na nossa concepção, deve ser o principal foco dos profissionais que atuam no espaço pedagógico, seja nos encontros formativos, seja no trabalho na sala de aula, demarcando assim a sua concepção de educação e de formação continuada. Afinal,

---

<sup>3</sup> Entrevista com José Carlos Libâneo: Perspectivas de uma Pedagogia Pensar a Prática 1:1-21, jan./jun.1998. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/8/2613>. Acesso em: 24/07/2014.



Parece impensável, que alguém se possa dedicar à formação dos outros, seja a que título for (monitor, responsável, coordenador, ou gestor da formação, etc.), sem antes ter refletido seriamente sobre o seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais de formação (NÓVOA & FINGER, 2010, p.183).

Entre as diversas reflexões construídas por meio dos diagnósticos já citados, trabalhamos com o papel do coordenador pedagógico em atuação na escola, o papel do coordenador pedagógico na concepção desses profissionais e o papel do coordenador pedagógico de acordo com a pesquisa intitulada *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*, encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), bem como com os pressupostos teóricos apresentados por Carlos Marcelo Garcia (2010), António Nóvoa (2003, 2010) e Paulo Freire (1996, 2006), entre outras reflexões teóricas. Momento de total envolvimento dos coordenadores pedagógicos, os quais puderam contrastar os estudos com diversos focos de sua atuação na escola. Para fortalecermos as proposições acima, apresentamos dois relatos feitos por alguns participantes do *Projeto sala de coordenadores*. Uma delas destacou que tinha pouca leitura e referência de obras que tratam de formação continuada, fortalecimento docente e/ou prática de coordenadores. Outra participante dos encontros relatou que estava conseguindo identificar suas fragilidades e que, além disso, havia percebido a importância de despertar este olhar no coletivo de sua escola, para que juntos pudessem minimizar os problemas do ensino aprendizagem. É possível observar que ambos os registros fortalecem a importância dos momentos de formação específica para a função de coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades de ensino, a fim de incitar a reflexão sobre o efetivo exercício da docência.

Para início das reflexões apresentamos dois questionamentos que subsidiaram as atividades posteriores: de acordo com sua concepção, qual o papel do coordenador pedagógico na escola? Como está sendo desenvolvida a ação pedagógica do coordenador na escola onde atua? A resposta do primeiro questionamento deveria ser dado em apenas uma palavra que representasse o papel de atuação dos coordenadores na escola. Esta deveria ser escrita em filipetas e colada no papel disponibilizado em flipchart<sup>4</sup>. A dinâmica foi concebida com o objetivo de criar uma

---

<sup>4</sup> Trata-se de um suporte de madeira, no qual se anexa os cartazes com os resultados das reflexões advindos dos estudos em grupo e/ou individuais para visualização do todo pela equipe de trabalho.

oportunidade para que cada um apresentasse sua escolha e o porquê da mesma. Surgiram os seguintes vocábulos: flexibilizador, mediador, integrador, articulador, dinâmico, transformador, desafio, orientador, ponte de ligação, direcionar, auxiliar, apoio, organizador, estrategista, Severino, colaborador, multiuso, subsídio.

Observei durante os registros que, durante a escrita, havia dúvidas de alguns participantes sobre a real função do coordenador na escola. Foi possível verificar também as dificuldades de alguns quanto à compreensão da autonomia que deve ser gerada pelo ser humano, independente das condições contrárias que lhe são impostas. Acredito que, embora, às vezes, haja a necessidade de se reforçar as inúmeras atividades que se desempenha no contexto educativo em busca de melhorias e de condições de trabalho, é também importante refletir sobre o que é ser político-pedagógico no âmbito de uma instituição de ensino e aprendizagens. Essa reflexão não pode ser deixada para segundo plano para não denotar o medíocre posicionamento sobre as ações atualmente desenvolvidas.

O coordenador pedagógico não pode aceitar ser apenas um “Severino”, um “multiuso”, um “apoio” (entre outras denominações a ele referidas no momento de formação). Ele precisa anunciar rupturas em busca dos inéditos viáveis, só assim poderá contribuir com seus pares em busca de uma educação emancipatória.

Ao relatar sobre o desenvolvimento da ação pedagógica na escola, pautados nas escolhas das palavras supramencionadas, os coordenadores enfatizaram ainda que atuam como vigias, mediadores de conflitos, porteiros, fiscais, psicólogos e que, portanto, sobra pouco tempo para atuar na mediação e fortalecimento dos trabalhos pedagógicos com os educadores. Muitos declararam, com exatidão, ter conhecimento a respeito das ações que deveriam desempenhar enquanto coordenadores pedagógicos, porém reforçaram que o conhecimento sobre a formação continuada, especialmente no que tange aos aspectos que fortalecem os pressupostos teóricos no campo educacional ainda são incipientes. Nesse sentido, destacam ainda a importância dos encontros formativos com os profissionais do Centro de Formação, os quais, segundo eles, lhes dão forças para enfrentar os desafios que encontram no espaço onde atuam, especialmente, no que diz respeito ao trabalho com a pesquisa.

Ao questioná-los sobre o histórico da formação continuada, no que se refere ao Projeto *sala de educador*, nas escolas que subsidiam a formação dos profissionais da educação em serviço no Estado de Mato Grosso com, no mínimo, carga horária de 80 horas anual, os profissionais destacaram a fragilidade da escola em formatar registros escritos e, conseqüentemente, em manter um arquivo atualizado sobre o processo formativo. Por isso, sentem necessidade de pedir orientação ao CEFAPRO para realizarem o registro escrito de tais atividades a fim de organizar a trajetória que, além de enaltecer a memória da instituição, pode contribuir com um diagnóstico que fortaleça o percurso de formação, pois, de acordo com Nóvoa (2003),

A pesquisa passa sempre por uma prática de escrita que ajuda na formalização de um saber específico, na sua partilha e no reconhecimento social de um dado grupo profissional. Escrever é um dos modos mais eficazes de transformar a experiência em conhecimento. Por isso, é tão importante que os professores assumam uma palavra escrita.

Observamos que a dinâmica de atividades nos encontros com os coordenadores pedagógicos nos propiciam dados para avaliarmos, por intermédio dos depoimentos e dos relatos orais, como o trabalho do CEFAPRO/Cáceres vem sendo processado ao longo das orientações realizadas no projeto Sala de Educador. Tal observação parte da premissa de que os coordenadores, mesmo sem serem indagados, apontam a efetividade de alguns trabalhos de orientação no processo formativo em detrimento de outros, fator que nos permitem reavaliar o acompanhamento e a orientação do Projeto *Sala de educador* nas escolas pensando em novas estratégias de trabalho, tanto no que se refere aos educadores que atuam na escola quanto na função específica dos coordenadores pedagógicos, processo que conseqüentemente também implica no acompanhamento e orientação pedagógica dos profissionais do CEFAPRO. Para tanto, além do cronograma e planejamento de cada uma das atividades, durante cada um dos encontros, também é feito o registro escrito das contribuições e/ou sugestões dos participantes, a fim de subsidiar as reflexões para o planejamento do próximo encontro, seguido de avaliação da equipe de formadores.

Ao oportunizar discussões no espaço formativo sobre o papel do coordenador pedagógico, a concepção teórica de Libâneo (1998), em diálogo com o documento emitido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso sobre o papel do coordenador pedagógico passa a fazer mais sentido. Os diálogos enfatizam que o coordenador pedagógico tem como função mediar todas os debates do Projeto de Formação Continuada da escola onde atua, bem como avaliar e participar conjuntamente das atividades. Assim, visualizamos o quanto a ação efetiva do coordenador na escola depende dos momentos de formação específica, dado a insegurança identificada nos momentos de reflexão, haja vista a gama de complexidade que estes envolvem. Como exemplo, podemos citar as diversas áreas do conhecimento que se movimentam nestes espaços. Talvez, a insegurança seja causada pela distorção de papéis que ocorre na sua atuação, dado que pode ser confirmado no momento em que apresentamos os resultados parciais da pesquisa da Fundação Victor Civita, com a qual os coordenadores presentes concordaram e, ou melhor, se identificaram com o perfil traçado e apresentado nos registros. Nesse sentido, os coordenadores destacaram ainda que muitos já haviam visto a reportagem, mas que não lhe deram a devida atenção. Dessa forma, reforçam a atuação do CEFAPRO no sentido de instigar essas reflexões que contribuem para que possam atuar junto à equipe de profissionais das escolas com maior segurança e conhecimento sobre as questões educacionais.

Ao destacarmos o papel de liderança, reforçamos ainda a necessidade de manter os documentos organizados, lembrando sempre da discussão coletiva para a tomada de decisões, a fim de exercer a gestão democrática e participativa que queremos construir no âmbito educativo. Porém, houve uma inquietude da equipe ao afirmar que a ação da escola é oposta ao que se expõe na leitura dos textos trabalhados, pois relatos de experiências foram citadas e a equipe foi questionada sobre as possibilidades de ruptura do real com relação ao ideal, ou seja, sobre como efetivar a mudança do atual desempenho da coordenação pedagógica para o que se acredita que deva ser o papel ideal a ser efetivado no âmbito pedagógico. Para tanto, destacamos a importância da busca constante por respostas às questões educacionais, as quais não se esgotam, dado que trabalhamos com seres humanos e que estes vivenciam constantemente situações diversas. Portanto, a necessidade dos educadores estarem em formação continuada de maneira ininterrupta é enorme.

Durante os encontros estamos alinhavando a compreensão da importância de construir um Projeto Político Pedagógico que realmente faça sentido na prática educativa. Para tanto, buscamos destacar algumas possibilidades de reflexão sobre como as ações educativas devem estar atreladas ao documento de formação continuada que deveria direcionar, tanto as atividades administrativas quanto pedagógicas no interior das escolas. Nesse momento, os coordenadores destacaram a forma obsoleta com que tal instrumento vem sendo construído por décadas nas escolas, bem como as dificuldades que vem sofrendo para realizar um sentido inverso. Reforçam também que o trabalho coletivo na escola ainda é uma utopia que precisa ser efetivada no interior das escolas, dado a dificuldade de relacionamento entre os profissionais que atuam nesse espaço educativo, fato que pode ser confirmado nos projetos *Sala de educador* que efetivam a formação continuada dos educadores nas escolas, pois entre as temáticas mais recorrentes está a discussão sobre relações interpessoais. Acredito ser este um dos grandes desafios da coordenação pedagógica para efetivar atividades inter e/ou transdisciplinares, já que estas necessitam de ações coletivas e, muitas vezes, agimos em prol dos interesses individuais e não do projeto coletivo que deve ser gerido no contexto da instituição. Com isso, quero coadunar com a percepção de que:

A dimensão curricular das políticas educativas, pelo seu caráter eminentemente político, deveria ser definida a partir do debate, da crítica e da participação democrática dos envolvidos. Nesse sentido, a ação do Estado, que busca mediar de perto a atuação e formação docentes, sufoca a emergência de práticas alternativas. É justamente na participação dos professores em associações livres que converjam na constante configuração de novas esferas públicas, intermediárias entre as dimensões administrativas e política do Estado, que vemos possibilidades de formação emancipatória, pois apenas por meio da comunicação racional irrestrita seria possível gerar uma vontade coletiva, passível de ser expressa em decisões políticas (CHAPANI, CARVALHO, TEODORO, 2010, p. 72).

Ao traçar um percurso de atuação pautado nos referenciais teórico-metodológico e na concepção real e ideal do coordenador pedagógico na escola, por meio de diálogos e reflexões, muitos destes profissionais mostram o desânimo e descontentamento com o trabalho que desenvolvem, especialmente ao relatarem que somente a vontade de fazer a diferença na educação os mantém no cargo, já que a função exige muito mais do que eles realmente podem realizar. No entanto, também demonstram-se abertos ao aprender coletivamente para buscar

alternativas, a fim de melhorar sua atuação no espaço escolar, momento em que destacaram que as reflexões coletivas contribuem, especialmente, no sentido de visualizar que todos enfrentam problemas semelhantes e que, portanto, juntos podem criar estratégias de superação nos percursos da formação continuada.

Estamos efetivando, em parte, os objetivos acima descritos, pois os participantes dos encontros formativos destacam a relevância do trabalho realizado pela equipe do CEFAPRO de Cáceres por meio do instrumento avaliativo. Vejamos:

“[...] houve a preocupação da equipe em articular mecanismos para possíveis reflexões, debates e levantamento de questões pertinentes às diferentes realidades. Espaço construído para beneficiar todos os profissionais da educação que se preocupam com os problemas relativos à formação docente” (Participante A);

“[...] está ajudando os coordenadores pedagógicos a entender e minimizar a problemática em torno da Sala de Educador, a começar pela construção do projeto, nos fortalecendo a cada dia e nos motivando a motivar os nossos colegas de trabalho” (Participante B);

“[...] fiquei feliz por este projeto, ou seja, por esses encontros serem específicos para os coordenadores, pois precisam ser fortalecidos e encorajados para poder fazer a diferença na escola” (Participante C);

“[...] vou ser sincera, quando participei do primeiro encontro pensei que fosse tudo igual de novo, mas me surpreendi ao perceber o trabalho e como podemos nos organizar” (Participante D);

“[...] pelos primeiros encontros, percebe-se que a equipe do CEFAPRO está alerta a ouvir e discutir as angústias dos coordenadores” (Participante E);

“[...] procuro sempre participar destes momentos, pois a cada encontro a equipe de formadores apresenta coisas novas que despertam a vontade de aprender” (Participante F);

“Os encontros estão contribuindo e favorecendo a reflexão do verdadeiro papel do coordenador pedagógico no processo e me ajudando a rever e a reorganizar a minha rotina na escola” (Participante G).

Ao classificar os participantes de A a G, destacamos que se trata de percepções de apenas alguns dos diversos coordenadores pedagógicos, os quais legitimam a defesa da importância de trabalhos específicos voltados à coordenação pedagógica, a fim de que possam repensar suas atividades no âmbito das unidades de ensino, bem como aprender coletivamente metodologias de formação que contemplem as ações destes atores nas escolas, como salienta uma das coordenadoras:

“[...] as metodologias nos aproximam nas discussões e nos provocam diante dos temas. As estratégias têm nos ajudado muito para colocar em prática algumas sugestões com os profissionais da educação [...]. Temos utilizado algumas dinâmicas de grupo na escola, tais como: exposição, debates, seminários, registros escritos, entre outros. Como já disse anteriormente, as dinâmicas são interessantes, a maneira de organizar o ambiente através de círculos, conversas dirigidas e, até mesmo, informais, deixa o Sala de Coordenador com clima favorável a novas aprendizagens. Isso é o que faz a diferença” (Participante A).

Foi possível observar durante os encontros que os coordenadores pedagógicos evidenciam interesse em se qualificar, em buscar aperfeiçoamento e melhorias para o trabalho que desenvolvem nas escolas, demonstração que ocorreu principalmente na disposição que manifestaram em avançar na sua formação acadêmica. Porém, também demonstraram impor resistências a determinadas ações que antes eram vistas como ideais, ou seja, manifestam-se contrários às atitudes autoritárias, sejam vindas do sistema ou do próprio coletivo que atua na escola.

No sentido supracitado, reforço a importância de atualização sobre os pressupostos educacionais, especialmente aqueles que dialogam com a ação que vem sendo projetada entre as escolas e o Centro de Formação na perspectiva de compreender a diferença entre o conhecimento para a prática e o conhecimento na prática. Diferença muito bem delineada por Garcia (2010) ao abordar que:

O primeiro conceito entende que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e que, portanto, conhecer mais

(conteúdos, teorias educacionais, estratégias do ensino) leva de forma mais ou menos direta a uma prática mais eficaz. (...) por outro lado, o conhecimento na prática, que coloca a ênfase da pesquisa sobre o ato de aprender a ensinar, tem consistido principalmente na busca do conhecimento na ação. (...) O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem (GARCIA, 2010, p. 15).

O movimento proposto pelo autor nos legitima a relatar que o percurso trilhado pela equipe de profissionais do Centro de Formação, juntamente com os coordenadores pedagógicos das escolas é o que pode reforçar a identidade profissional do docente nas funções específicas de atuação. Para reforçar esta afirmativa, além dos fragmentos sobre os relatos de experiências dos coordenadores, recorreremos novamente a Carlos Marcelo Garcia quando ele destaca que o conhecimento na ação é o que melhor identifica a profissão docente, pois:

(...) Trata-se de um conhecimento específico do contexto, difícil de codificar – já que se expressa de forma eminentemente ligado à ação -, também moral e emocional, privado ou interpessoal, e comunicado por via oral; é um conhecimento prático, orientado para soluções, que se traduz de forma metafórica, narrativa, através de histórias, e que, via de regra, possui um baixo status e prestígio. Esse tipo de conhecimento é o que Donald Schön (1983) chamou de epistemologia da prática (GARCIA, 2010, p. 15).

Ao nos reportarmos ao autor Marcelo Garcia, enfatizamos as inúmeras dificuldades que temos para legitimar estas ações no entremeio de uma instituição que responde ao interesse do sistema e que, conforme descrito pelo autor, não ressaltam o status e prestígio institucional, já que não apresentam visibilidade em curto prazo. Porém, ao colocar ênfase na pesquisa com dados construídos com os protagonistas do fazer educativo, não há como contestar a efetividade da trajetória. Saliento ainda a importância de aproximação e distanciamento entre o que relatam os coordenadores pedagógicos sobre as ações desenvolvidas no Projeto Sala de Coordenadores e as proposições teóricas de Garcia. Tais reflexões são necessárias para se compreender que não estamos a falar sobre qualquer experiência, mas de aprendizados que reforçam a identidade docente para perceber que esta não se constrói apenas com titulação acadêmica, mas por meio de um processo individual e coletivo, gerado na complexidade e dinâmica dos contextos nos quais se atua, com responsabilidade ética e estética necessária à educação com qualidade social.



### 3. Considerações finais

Enquanto gestora do CEFAPRO de Cáceres (2011-2014) compreendo a necessidade de intervenção pedagógica, tanto na formação específica dos coordenadores pedagógicos, para que possam desenvolver a sua função de mediador de aprendizagens no âmbito educativo, quanto de orientação ao registro escrito do processo formativo, a fim de que possam construir um histórico da formação dos profissionais da docência na política educacional do Estado de Mato Grosso, que poderá contribuir na solidez e legitimidade destes percursos formativos. São esses registros que poderão ser subsídios de reflexões para intervenções posteriores, caso necessário.

Destaco ainda, a orientação da SUFP/Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação de que o encontro com gestores deve ser realizado com todos juntos. Porém, enfatizo que não há respaldo para a ação que efetivamos no que tange ao acompanhamento e orientação da Secretaria de Educação do Estado. É importante destacar ainda que este percurso já foi e está sendo efetivado junto aos gestores, com uma dinâmica diferenciada, mas com base nos diagnósticos realizados na trajetória de formação com os agentes desta trajetória nas escolas.

Mesmo realizando momentos coletivos de discussões construímos um espaço específico para fortalecer a atuação dos coordenadores pedagógicos nas escolas. Ressalto ainda, mais uma vez e quantas outras forem necessárias, a avaliação dos coordenadores sobre este espaço de reflexão, na qual abordam que somente a partir dessa organização de estudos específicos à função que desenvolvem, conseguem verificar o quanto necessitam da formação específica para desenvolver a função que lhes é dada no interior das escolas.

Ao tratarmos de formação de educadores, não há muitos referenciais capazes de nos subsidiar neste percurso, especialmente se voltarmos nossa atenção às metodologias formativas que consideram as diversas funções desempenhadas no interior das escolas. Portanto, especialmente no que tange à formação continuada dos profissionais da educação, são trajetórias que devem ser protagonizadas pelos coordenadores pedagógicos junto com seus pares. Enfatizo, assim, a importância de perceber o contexto ímpar de cada atuação, na qual a prática educativa deve estar revestida de intencionalidade para que o educador reconheça os percalços e as

potencialidades de sua ação, bem como distinga e caracterize os diferentes níveis que envolvem sua práxis.

Com as reflexões advindas dos momentos formativos, a equipe de professores formadores do CEFAPRO de Cáceres, busca incitar nos coordenadores pedagógicos algumas percepções de que há discursos na educação que parecem naturais, cristalizados, resolvidos, mas que precisam ser desconstruídos, pois reproduzem a desigualdade e reforçam a exclusão social. Por exemplo: aquilo que chamam comodamente de “evasão escolar” se trata, na verdade, de expulsão do educando da escola. O que se configura, portanto, como uma questão político-ideológica. A desconstrução de tais equívocos deve passar pela “formação do educador e implica uma compreensão política e ideológica da linguagem” (FREIRE, 2006, p. 46).

No sentido supracitado se insere a lei 10.639/03, que é fruto das injustiças sociocultural e política; a luta pelo direito da mulher que advém de um processo histórico marcado pelas desigualdades de gênero; a busca pela formação humana que é resultado, entre tantas outras coisas, da mecanização do ser humano etc. É preciso que o educador seja incitado a compreender as artimanhas do poder neoliberal, compreendendo que não se pode permitir ganhar por meio de uma promessa mentirosa, melhor seria perder e continuar na militância pedagógica-política, perseverando na posição ética (FREIRE, 2006, p. 48).

Ainda coadunando com Paulo Freire (2006), acredito que é imprescindível, nos momentos de reflexão e de debate com os coordenadores pedagógicos, reforçar que:

(...) a força do educador democrata está na sua coerência exemplar: é ela que sustenta sua autoridade. O educador que diz uma coisa e faz outra, eticamente irresponsável, não é só ineficaz: é prejudicial. Desserve mais do que o autoritário consciente (FREIRE, 2006, p. 76).

Há, portanto, que se pensar em um processo de formação que busque, mais do que a transformação do espaço contextual da escola, intervir efetivamente na formação dos profissionais que nela atuam, por meio de estudos e reflexões que desconstruam práticas estereotipadas e injustas, que impulsionem as potencialidades desses profissionais de modo a

permitir que este ative o movimento dialético entre teoria-prática, para que seja capaz de teorizar a própria experiência.

#### 4. Referências

CAVALHEIRO, Rejane; ISAIA, Silvia A.; BOLZAN, Doris P. V. (2010). “A formação no ensino superior: quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica?” *Revista de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v.2, n.3, pp.11-49, ago./dez.

CHAPANI, Daisi T.; CARVALHO, Lizete M. O. de; TEODORO, António (2010). “Políticas de formação docente na Bahia: uma análise a partir de pressupostos da teoria social de Habermas”. *Revista de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v.2, n.3, pp.66-85, ago./dez.

FERNANDES, R. C. de A. (2010) “Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões”. In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, São Paulo: Papyrus.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2006). *À sombra desta mangueira*. 8ª ed. São Paulo: Olho d'Água.

GARCIA, Carlos M. (2010). “O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência”. *Revista de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v.2, n.3, pp.11-49, ago./dez.

LIBÂNEO, José Carlos (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1998). *Perspectivas de uma Pedagogia. Pensar a Prática*. 1:1-21, jan./jun. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/8/2613>. Acesso em: 24/07/2014.

NÓVOA, António (2003). *Entrevista à Revista Pátio*. Acesso em: 31.03.2012. Disponível em: [http://www.alemdasletras.org.br/entrevista\\_antonio.aspx](http://www.alemdasletras.org.br/entrevista_antonio.aspx) .

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

## Letramento digital, leitura de hipertextos: o e-mail como uma possibilidade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos

## Alfabetización digital, la lectura de hipertexto: el correo electrónico como una oportunidad educativa en la Educación de Jóvenes y Adultos

## Digital literacy, hypertext reading: e-mail as an educational opportunity in the Youth and Adult Education

Recebido em 07-04-2016  
Aceito para publicação em 09-02-2017

Valdirene Rover de Jesus Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo, resultado de um caminho percorrido durante a implementação do projeto “Letramento digital, leitura de hipertextos: o e-mail como uma possibilidade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos”, volta seu olhar para o desenvolvimento das diferentes capacidades e competências leitoras, a partir do gênero digital e-mail, buscando uma concreta inclusão de alunos da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, nas práticas sociais intermediadas pela rede digital. Nesse sentido, por meio do estudo das especificidades linguísticas, enunciativas e discursivas do e-mail, objetiva-se ampliar as experiências com as diferentes funções sociocomunicativas que o gênero oferece. Sob tal enfoque, este projeto foi desenvolvido em uma turma do Ensino Fundamental – Fase II da única escola de EJA do município de Ibaiti, Paraná, como um trabalho efetivo com o gênero da esfera digital e-mail, visando o desenvolvimento do letramento digital de alunos com pouco ou nenhum contato com computadores. Para transposição didática do gênero buscou-se aporte teórico em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio da Sequência Didática, cujo objetivo é o de permitir que o aluno domine melhor um determinado gênero, possibilitando a adequação da sua escrita ou fala a cada situação de comunicação que participar.

**Palavras-chave:** letramento; letramento digital; gêneros digitais; leitura de hipertextos.

**Resumen:** En este artículo, el resultado de un camino recorrido durante la aplicación de la “alfabetización digital, la lectura de hipertexto: el correo electrónico como una oportunidad educativa en la educación de jóvenes y adultos”, a su vez su mirada al desarrollo de diferentes capacidades y lectores, habilidades de género digital email, que buscan una incorporación concreta de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos, ahora EJA, en las prácticas sociales mediadas por la red digital. En este sentido, a través del estudio de las especificidades lingüísticas, la enunciación discursiva y de correo electrónico, el objetivo es ampliar las experiencias con diferentes funciones comunicativas sociales que ofrece el género. Bajo este enfoque, este proyecto se ha desarrollado en una clase de la escuela primaria - Fase II sola escuela EJA la ciudad de Ibaiti,

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora SEED – Ibaiti – Paraná – Brasil. Contato: [valrover@gmail.com](mailto:valrover@gmail.com)

Paraná, como un trabajo eficaz con el género de la esfera digital de correo electrónico, para el desarrollo de la alfabetización digital estudiantes con poco o ningún contacto con los ordenadores. Para transposición didáctica del género que se busca apoyo teórico en Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) a través de la secuencia didáctica, cuyo objetivo es permitir al estudiante para dominar mejor un género en particular, lo que permite la adaptación de su escribir o hablar a cada situación de comunicación que participan.

**Palabras clave:** la instrucción; alfabetización digital; géneros digitales; la lectura de hipertexto.

**Abstract:** This article, the result of a path taken during the implementation of the “digital literacy, hypertext reading: e-mail as an educational opportunity in the Youth and Adult Education”, turn your gaze to the development of different capacities and readers skills, from digital email gender, seeking a concrete inclusion of students of the Youth and Adult Education, now EJA, in social practices mediated by digital network. In this sense, through the study of linguistic specificities, enunciation and discursive email, the objective is to broaden the experiences with different social communicative functions that the genre offers. Under such an approach, this project was developed in a class of elementary school - Phase II single school EJA the city of Ibaiti, Paraná, as an effective work with the genre of digital sphere e-mail, for the development of digital literacy students with little or no contact with computers. For didactic transposition of the genre is sought theoretical support in Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) through the Didactic Sequence, whose goal is to allow the student to master better a particular genre, allowing the adaptation of its writing or speaking to each communication situation that participate.

**Keywords:** literacy; digital literacy; digital genres; reading hypertext.

## 1. Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar e analisar o processo de implementação do Projeto: “Letramento digital, leitura de hipertextos: o e-mail como uma possibilidade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos” em uma turma do Ensino Fundamental – Fase II da EJA do município de Ibaiti – Paraná. O projeto foi fruto das observações feitas dentro dos muros da escola e que, portanto, partem da realidade da comunidade escolar. A pesquisa pautou-se na seguinte problematização: Sabe-se que a tecnologia da informação proporciona modificações nas práticas sociais da atualidade. Como consequência, ocorrem mudanças nas formas de interação, surgem novos gêneros discursivos, novas formas de ler e escrever. Sabe-se também que é necessário o domínio efetivo das práticas de leitura e escrita que circulam no meio digital – letramento digital. Sendo este um dos maiores desafios da Língua Portuguesa hoje, qual a contribuição do gênero da esfera digital, o e-mail como suporte pedagógico nas práticas de leitura de hipertexto e letramento digital na Educação de Jovens e Adultos?

É inegável que a utilização das tecnologias de informação e comunicação, em especial as relacionadas à rede mundial de computadores, afeta nossa vida, modifica hábitos, cria novas formas de interação e linguagem. “Neste espaço (o ciberespaço), deparamo-nos com novas formas de leitura e escrita, novas formas de linguagem, novos códigos, novos processos de produção/construção textual” (PEREIRA; MOURA, 2011, p.70).

A partir da leitura na tela, emergem uma série de materialidades linguísticas que embora parecidas com outras, apresentam características próprias: os gêneros digitais. Para Silva (2012, p.121) “o computador e a Internet, como novos suportes da escrita, possibilitaram o surgimento de novos gêneros, como o chat, o blog, o e-mail”. Dessa forma, novas questões relacionadas à leitura hipertextual são levantadas. De acordo com Costa (2005, p.112) “se a hipertextualidade trouxe grandes vantagens no campo da produção, compreensão e circulação de novos tipos de texto, de outro, ela pode também trazer dificuldades nas práticas de leitura e escrita eletrônicas (...)”.

Nesse sentido, é preciso o domínio das habilidades linguísticas em suporte eletrônico, ou seja, torna-se essencial o letramento digital que, na visão de Frade (2011, p.60) “implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de leitura e de escrita que circulam no meio digital.” Além disso, outra proposição se apresenta: se é inegável que as tecnologias de informação e comunicação estão modificando formas de interação social, é também inegável que o acesso a elas, infelizmente, ainda não é possível a todos os brasileiros. Coscarelli (2005, p.109), pontua que “nem todos têm acesso a esse meio de comunicação. É preciso fazer com que ele chegue às camadas populares, para que ele cumpra a promessa de ser um meio inclusivo e democrático”. As gerações mais novas, os chamados “nativos digitais”, já nasceram num mundo dominado pela tecnologia da comunicação, ou seja, aprenderam falar, andar e a usar computador, tablet, smatphone... Para quem não vivenciou tais experiências desde cedo, a aprendizagem torna-se mais complicada. Culturalmente, gerações mais velhas sempre tiveram receio de novas tecnologias.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educacional que atende educandos trabalhadores. Nessa perspectiva, coerente com o perfil destes educandos, o papel fundamental da escola é “superar o ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação com o conhecimento” (PARANÁ, 2008, p.31). Os conteúdos das disciplinas devem “estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, às *novas tecnologias*, dentre outros” (PARANÁ, 2008, p.31, grifo nosso).

Nesse contexto, em que jovens e adultos buscam melhores condições de vida através do conhecimento, a realidade que se apresenta é a de muitos brasileiros, que embora já tenham ouvido falar ou mesmo presenciado o uso do computador, não dominam, ou melhor,

nem sequer imaginam como é este mundo digital. “Mesmo o mundo estando interconectado, não há uma unificação econômica e cultural e muito menos igualdade no acesso aos recursos tecnológicos. É um fato incontestável a desigualdade na distribuição e domínio dos recursos tecnológicos” (BRASIL, 1998, p.137).

Dentre os gêneros digitais, o e-mail destaca-se pela sua versatilidade, possibilitando que mensagens, textos, imagens, sons, vídeos, links possam ser enviadas para qualquer lugar. “As mensagens eletrônicas são hoje, possivelmente, o tipo de texto mais produzido nas sociedades letradas” (PAIVA, 2012, p.87). Considerando o perfil dos educandos envolvidos no projeto e considerando ainda que não tinham contato com gêneros digitais, o e-mail apresentou-se como uma real possibilidade de desenvolvimento do letramento digital. É relevante observar que o colégio em que se desenvolveu o projeto, no período noturno, possui uma comunidade escolar com uma diversidade cultural grande. Atende a alunos de idade superior a vinte anos, oriundos dos mais diversos setores da sociedade: trabalhadores rurais, funcionários de fábricas de cana-de-açúcar, madeireiras, moradores do campo, indígenas, comerciantes, funcionários do comércio, donas de casa, idosos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular e buscam crescimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, este trabalho, pretendeu olhar para esses alunos, oferecendo possibilidades de letramento digital, leitura de hipertexto, estudo do gênero e-mail, contribuindo para que jovens e adultos, através do conhecimento, tornem-se autônomos e continuem aprendendo. Pois, de acordo com Coscarelli (2016, p.27), “já sabemos que a informática precisa entrar na escola porque ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em outras situações”.

Conhecer a tecnologia, estar inserido nas práticas sociais que envolvem o computador e a Internet, localizar as informações disponíveis, comunicar-se assincronicamente, aproximar-se de pessoas e de informações distantes são direitos de todos e condição *sine qua non* para o domínio da competência comunicativa e uma ativa participação social. É preciso, pois, proporcionar o acesso à leitura e escrita em meio digital a jovens e adultos, provendo uma formação de qualidade e contribuindo para inserção social.

Pautado nas proposições acima, esta pesquisa, fundamentada nas Sequências Didáticas de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly, priorizou os seguintes objetivos:



desenvolver estratégias e competências cognitivas, exigidos pela leitura em ambiente hipertextual; Promover a inclusão digital para alunos da EJA, visando a transformação social e reafirmando o papel da leitura como formadora na constituição do sujeito; Desenvolver habilidades ou competências para ler e escrever, em um ambiente interativo – e-mail, levando em consideração a situação de comunicação, em virtude da leitura virtual e da estruturação hipertextual.

Para dar suporte ao trabalho desenvolvido, é extremamente relevante uma fundamentação teórica sólida. Dessa forma, faz-se necessário, para melhor compreensão deste artigo, a apresentação do aporte teórico que respaldou a elaboração e implementação do projeto.

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1. Novas formas de letramento: letramento digital

No dizer de Soares (2003, p.47), letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” Com base nesse aspecto, letramento não diz respeito apenas a simples leitura de letras, palavras, frases, parágrafos; o que, é claro, é necessário, mas diz respeito, principalmente à utilização da leitura e da escrita com eficiência em contextos específicos, já que para participar das práticas sociais, é preciso bem mais que dominar o código. Com a rede mundial de computadores, uma nova forma de leitura e escrita se instaura. Como descrito por Costa (2005, p.112), houve uma revolução na escrita e na leitura por causa da virtualidade. Para ele, a virtualidade é a principal responsável pelas transformações ocorridas no texto digital.

Bakhtin (2006, p.119, grifo do autor), conceitua que “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*”. Dessa forma, evoluindo historicamente através da interação verbal social, intermediada pela Internet, aparecem novas configurações de leitura e escrita. Nessa nova forma de ler e escrever, o termo letramento já não consegue abarcar todos os aspectos. Soares (2002, p.151) define, então, letramento digital como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”.

Assim como é possível perceber que no letramento está incluído a questão da alfabetização, no letramento digital, não é diferente. Coscarelli (2016) alega que antes era preciso saber escrever com letra cursiva, de preferência legível e bonita, agora é preciso saber digitar e conhecer as fontes disponíveis no computador e como usá-las. Desse modo, é evidente que primeiramente é preciso saber usar os recursos básicos do computador para depois desenvolver os conhecimentos necessários ao letramento digital. Pereira (2011, p.15), explica seus pressupostos: “é preciso saber mais do que conhecer o significado de cada letra do teclado. É preciso dominar a tecnologia para que, além de buscar a informação, seja possível extrair conhecimento. No que se refere à tecnologia, é preciso saber ligar/desligar, usar teclado, mouse, inicializar, como iniciar e finalizar tarefas, entre outros códigos. No que se refere à leitura e a escrita muitas habilidades são necessárias como, por exemplo, conhecer os ícones da barra de tarefas, para começar. O importante é que através do letramento digital seja possível conhecer, trocar, interagir com conhecimentos e culturas diversas”. No bojo dessas considerações, é necessário um trabalho que amplie o conceito de letramento e considere os multiletramentos. “O conceito de multiletramentos engloba duas multiplicidades indicadas pelo prefixo multi: a) multiplicidade de culturas – multiculturalismo; b) multiplicidade de linguagens/multisssemiose e de mídias” (ROJO, 2015, p.135). Ainda recorrendo aos estudos de Rojo (2015), entende-se que texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestos, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual).

Nesse contexto, espera-se uma nova postura frente à tela que demanda algumas habilidades específicas; pois “na Internet, espaço de novas tecnologias digitais de leitura e escrita, leitor e escritor (através de um universo virtual) encontram-se diante de novos processos de produção e compreensão textuais” (COSTA, 2005, p.103). Se, por um lado, “ler um texto não é 'passar' licenciosamente, pachorrentamente sobre as palavras. É apreender como se dão às relações entre palavras na composição do discurso” (FREIRE, 1992, p.40). Por outro, ler no contexto digital exige do leitor além da compreensão do discurso, outras competências, uma vez que se trata de um universo interativo, estruturado hipertextualmente, composto por gráficos, ícones, sons, imagens, vídeos amarrados uns aos outros, uns sobre os outros, formando uma teia de significados à disposição do leitor.

Costa (2005, p.111), afirma que esse universo, exige do usuário, o desenvolvimento

de algumas habilidades ou competências para ler e escrever em rede. Para ele, o ciberespaço permite uma escrita/leitura que não são mais limitadas geograficamente e a relação de construção de sentido é múltipla. Nesse viés é relevante lembrar que se faz necessário uma reflexão sobre os gêneros digitais, uma vez que possuem uma nova identidade enunciativa, devido à interatividade e apontam para um novo processo de leitura/escrita.

## 2.2. Gêneros digitais: algumas reflexões

Bakhtin (1997, p.280), afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Gêneros discursivos são, portanto, tipos relativamente estáveis de enunciados que emanam das mais variadas esferas de utilização da língua.

Os enunciados variam conforme a esfera de comunicação e a quantidade de gêneros do discurso são infinitas, pois “cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p.280).

Nesse âmbito, os gêneros são muito variados, já que as práticas sociais da atividade humana estão sempre se transformando, de acordo com as experiências adquiridas no decorrer do tempo. Com a nova esfera de interações comunicacionais, mediadas pelo computador e pela Internet, tem-se, conseqüentemente, o nascimento de gêneros discursivos que permitem uma interação totalmente nova, cujo suporte é o computador. Barton (2015) pontua que cada vez mais, as novas tecnologias são o veículo de mediação textual e oferecem espaços de escrita novos e distintos, assim, há uma explosão de novos gêneros.

Bakhtin (1997) divide os enunciados em primários e secundários. Os gêneros primários mantêm uma relação imediata com a realidade, com a vida cotidiana, constituem-se em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, uma conversa entre amigos, por exemplo. Já os gêneros secundários, segundo o autor, são gêneros que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita. Os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies, num romance, aparece a conversa entre amigos, porém, o romance é um enunciado mais complexo, pois este é considerado um enunciado da esfera literária e não da

vida cotidiana.

Costa (2008, p.17), classifica os gêneros digitais como “gêneros secundários, emergentes e atuais, que podem ser encontrados na internet.” Afirma que, embora tenham semelhança com gêneros já existentes, não são os mesmos, pois apresentam novas finalidades discursivas que remetem a novas práticas sociais. “São formas relativamente estáveis de enunciados, em relação ao conteúdo temático-figurativo, à estrutura textual e ao estilo. Além disso, circulam em novos espaços e em novos suportes”.

Nessa acepção, os gêneros digitais são gêneros secundários porque transmutam alguns gêneros da vida cotidiana. A Diretriz Curricular Estadual, Doravante – DCE – Língua Portuguesa (2008), pontua que os gêneros do discurso são criados e transformados pela cultura tecnológica na qual estamos inseridos. Sendo são criados e transformados por uma cultura digital, não fazem parte da esfera cotidiana, são formas escritas, mais complexas, embora assemelhem-se a formas de enunciados primários.

Portanto, o ambiente virtual propicia que novos gêneros discursivos apareçam, gêneros que se modificam, a partir das práticas sociais da atividade humana e por isso mesmo, é possível afirmar que os gêneros digitais ainda têm um caminho longo a percorrer. De acordo com essa concepção, uma construção de sentidos tão complexa e constituída por tantos aspectos, só pode ser desvelada pelo letramento digital. Nesse sentido, pensar no contexto de leitura de hipertextos torna-se essencial.

### 2.3. Leitura de hipertextos

O hipertexto é uma forma híbrida de linguagem e como tal possibilita o diálogo entre interfaces, entre diversas mídias. “O hipertexto amplia os recursos do texto impresso, possibilitando acesso rápido aos conteúdos disponíveis nos links e uma utilização mais ampla de recursos sonoros e de animação” (COSCARELLI, 2011 p.157).

Trata-se de um texto que possui um suporte eletrônico, visualizado através da tela do computador e que permite diversas formas de leitura não lineares ligadas por variadas conexões que podem ser palavras, sons, vídeos, gráficos, frases, imagens, parágrafos que fazem com que o leitor leia de acordo com sua vontade. Lévy (1996, p.26), reforça a natureza

híbrida do hipertexto “é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade do leitor”.

Hipertexto é, portanto, um texto vivo que oferece novos caminhos, novas janelas, novos mundos, que se entrelaçam, permitindo múltiplas possibilidades de leitura/navegação. É um carrossel sem fim de conexões. É possível usar metaforicamente os versos do inesquecível poeta Carlos Drummond de Andrade: “Caminho por uma rua que passa em muitos países”. Ler hipertextualmente é como caminhar por uma rua que possui infinitas possibilidades para se conhecer novos países, ou seja, novos textos.

Os nós, as conexões que permitem ao leitor o acesso a outros textos ou hipertextos são os links. Estes despertam no leitor/navegador curiosidades, expectativas. “O hipertexto permite, mediante os links nele indexados, o acesso a inúmeros outros hipertextos que circulam na rede” (KOMESU, 2005, p.98). Os links também não são estáticos, sofrem, assim como o próprio hipertexto, a influência do leitor. Segundo Levy (1996), os leitores podem não apenas modificar as ligações, mas também acrescentar ou modificar nós.

Uma das características do hipertexto é a não linearidade. De acordo com Santaella (2014, p.55) “o hipertexto não é feito para ser lido do começo ao fim, mas sim através de buscas, descobertas e escolhas”. A sua leitura não segue uma sequência como o texto no papel: linhas, parágrafos, páginas; é dinâmica, não sequencial. O leitor segue o percurso/links que desejar. Xavier (2012, p.216), destaca a emancipação do leitor através do hiperlink: “a partir dos elos virtuais, o hipernavegador pode seguir por notas diferentes das originalmente organizadas pelo seu autor”. Assim, as ligações entre as partes do texto fazem com que o leitor tenha um papel importante na construção do significado textual. Segundo Freitas (2011, p.16), a leitura passa a ser definida por outro termo: navegar. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de ação, muitos caminhos para navegar.

Por outro lado, trata-se de uma flexibilidade extrema nas redes navegáveis, o leitor precisa saber seguir os links para não se perder na teia de informações. Nesse âmbito, Marcuschi (2011, p.205), utiliza a seguinte argumentação: “o hipertexto oferece um desafio ao leitor, que deve fazer escolhas pertinentes para uma continuidade proveitosa e segura. E essas escolhas vão gerar caminhos diversos para cada leitor”. Santaella (2014, p.57) reforça suas

palavras: “a grande flexibilidade do ato de ler um hipertexto, leitura em trânsito, pode se transformar em desorientação se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo, mapeamento mental do desenho estrutural do documento”.

Outro aspecto importante a ser observado na leitura de hipertextos é a concepção leitor e autor. Como o leitor escolhe o percurso e o conteúdo da sua leitura seguindo os seus interesses e construindo um todo significativo com base nas escolhas que faz, acaba por transformar-se em um coautor. Conforme Costa (2011, p.41), quando salienta que “a fronteira entre leitor e escritor torna-se imprecisa, pois o leitor-navegador não é um mero consumidor passivo, mas um produtor do texto que está lendo, um coautor ativo, leitor capaz de ligar os diferentes materiais disponíveis”

Assim sendo, o leitor pode criar novos links, acrescentar imagens, sons, gráficos, modificando ou até mesmo criando um novo texto. “A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita” (LEVY, 1996, p.27). Freitas confirma suas palavras, “o navegador pode-se fazer de autor de maneira mais profunda participando da estruturação do hipertexto, criando novas ligações, acrescentando ou modificando e conectando um hiperdocumento a outro” (FREITAS, 2011, p.35). Barton (2015) reforça que “o conteúdo multimodal pode ser criado em conjunto e constantemente editado por diversos usuários. A convergência de espaços de escrita nas novas mídias apresenta novas oportunidades para fácil criação, postagem e compartilhamento.”

Bakhtin afirma que por mais monológico que seja um enunciado não pode deixar de ser também, uma resposta ao que já foi dito. “As *tonalidades dialógicas* preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p.317, grifo do autor). As relações entre os hipertextos são dialógicas por natureza, explodem no leitor durante a leitura, uma vez que um texto leva a outro através dos links ou hiperlinks.

Por conseguinte, de acordo com o pensamento de Bakhtin (1997), pode-se afirmar que o enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, e que o locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões, as visões de mundo de interlocutores imediatos; pois, “em cada palavra há vozes” (BAKHTIN, 1997, p.353). Se no hipertexto há o encontro de diversos textos, várias vozes que se misturam

no ciberespaço e os papéis de leitor e escritor confundem-se, é possível dizer que, assim como é dialógico, é também polifônico em sua essência.

Outra característica marcante do hipertexto, é que qualquer pessoa, mesmo sem experiência, pode expor seus pensamentos livremente, sendo assim, um meio verdadeiramente democrático. No dizer de Xavier (2012, p.220), “o hipertexto permite que todos (autores e leitores), renomados ou não, com suas respectivas posições político-ideológicas defendam-nas num mesmo espaço virtual e democrático, para (...) chegarem a um consenso sobre problemas fundamentais que aterrorizam a vida humana”.

A DCE – Língua Portuguesa, que norteia o ensino da disciplina no estado do Paraná, faz referência à leitura do hipertexto como uma forma de trabalho que difere da leitura no papel:

Não se pode excluir, ainda, a leitura digital, que também é diferente se comparada a outros gêneros e suportes. Os processos cognitivos e o modo de ler nessa esfera também mudam. O hipertexto – texto no suporte digital/computador – representa uma oportunidade para ampliar a prática de leitura. Através do hipertexto inaugura-se uma nova maneira de ler. No ambiente digital, o tempo, o ritmo e a velocidade de leitura mudam. Além dos hiperlinks, no hipertexto há movimento, som, diálogo com outras linguagens (PARANÁ, 2008, p.73).

É possível concluir, portanto, que o hipertexto insere o leitor em qualquer lugar que ele queira e permite que ele conheça e até interaja com um mundo de possibilidades. É uma leitura ativa que permite inimagináveis possibilidades. Sejam quais forem os objetivos da leitura, uma coisa é certa, o hipertexto requer muito mais que um leitor que apenas decodifique.

#### 2.4. E-mail

Atualmente, ter uma conta de *e-mail* é quase primordial para as relações sociais intermediadas pela Internet. Dada essa realidade, a prática de estudo e escrita de e-mail não pode ficar de fora das aulas de Língua Portuguesa. Através dele, incontáveis atividades que contribuem para o desenvolvimento da competência discursiva podem ser desenvolvidas.



Costa (2005, p. 108) reforça que “o e-mail não se limita ao texto-mensagem, pois abre possibilidades de trocas de tabelas, de imagens, de gráficos, de brincadeiras e até de vídeos”. Através do e-mail é possível enviar mensagens, textos, sons, vídeos, tabelas, gráficos, documentos digitalizados de forma assíncrona a interlocutores que estejam em qualquer lugar do mundo em instantes. “A velocidade e a possibilidade de leitura on-line (webmail) das mensagens facilitam o contato com usuários que, mesmo estando do outro lado do continente, podem continuar em contato com seus interlocutores de forma assíncrona” (PAIVA, 2012, p. 89).

Vale lembrar que o e-mail possui características de outros gêneros textuais. “O correio eletrônico é um novo canal de mediação de gêneros já conhecidos e deu origem a um novo gênero que agrega características do memorando, do bilhete, da carta, da conversa face a face e da interação telefônica” (PAIVA, 2012, p. 01). Assemelha-se ao memorando pela estrutura fixa; à carta, pela abertura e fechamento; ao bilhete, pela comunicação curta; à conversa face a face, pela espontaneidade; à interação telefônica, pela interação assíncrona. Dependendo da situação de enunciação, pode assumir maior ou menor semelhança com um ou outro gênero. Há duas possibilidades quando se trata do envio e o recebimento de e-mails, uma refere-se a situações informais e a outra a situações formais. Consoante Assis (2011, p.221) “pode servir tanto à interação interpessoal quanto à comunicação institucional”.

Com relação aos integrantes são várias as opções. É possível que um emissor envie a mensagem a um receptor ou a vários receptores ao mesmo tempo, é possível ainda deixar visível ou não para o receptor os endereços para onde foram enviadas as cópias. Marcuschi (2012, p.47) realça que “quanto aos integrantes, os e-mails podem apresentar uma característica interessante: (a) de um emissor a um receptor; b) de um emissor a vários receptores simultaneamente, no caso de se mandar mensagem com cópias”.

As mensagens são enviadas por provedores de Internet e chegam quase que instantaneamente, o que permite uma rápida comunicação, não importando a distância. Em conformidade com Paiva (2012, p.88) “a assincronia associada à velocidade de transmissão possibilita unir os membros de uma comunidade discursiva dentro do espaço de interação virtual onde cada um lê e produz mensagens na hora que lhe convém”.



Marcuschi descreve do seguinte modo, as partes integrantes do e-mail: Endereço do remetente: automaticamente preenchido; data e hora: preenchimento automático; endereço do receptor: deve ser inserido (quando não for uma resposta); possibilidade de cópias a outros endereços: a ser preenchido (visível ou não ao receptor); assunto: precisa ser preenchido a cada vez ou se adota o que veio no caso de uma resposta; corpo da mensagem com ou sem vocativo, texto e assinatura; possibilidade de anexar documentos com indicação automática de receptor; inserção de carinhas, desenhos, até mesmo voz (MARCUSCHI, 2012, p.47-8).

Dadas às características da Educação de Jovens e Adultos em que o projeto será desenvolvido, o e-mail é uma ótima forma de começar, uma vez que enviar e-mail se constitui numa atividade que geralmente os alunos gostam. Também é uma excelente possibilidade de leitura de hipertexto, através dos links enviados. Para quem não conhece nada ou quase nada do computador, é uma oportunidade de conhecimento, primeiro de teclado, mouse, o básico. Ademais, consoante Coscarelli (2016), contribui para o letramento digital dos alunos. A autora defende que por intermédio de atividades simples como a criação de uma conta de webmail e sua administração é possível desenvolver conhecimentos de leitura e escrita em ambiente digital.

Na simples abertura de uma conta e-mail, os alunos precisam preencher formulários, criar senhas, ler e ponderar sobre os termos de um contrato. Depois, precisam aprender a usar recursos básicos das caixas de mensagens: enviar um e-mail, abrir as mensagens recebidas, deletá-las, depois de lidas, enviar uma mensagem recebida para outras pessoas, controlar o espaço disponível na sua caixa. Também é fundamental, que os alunos dominem a estrutura do e-mail, assim como formas de fazer a abertura e o fechamento desse gênero textual e as variações de registro usadas nele, bem como, abreviações, emoticons (ícones que denotam emoções), netiquetas (normas de interação). Tais atividades exigem tanto habilidades de conhecimento básico de informática quanto de leitura e escrita.

No viés dessas considerações, para desenvolver habilidades que contribuam para a formação de leitores de hipertextos competentes e inseridos efetivamente nas práticas de leitura e escrita digital, por meio do gênero e-mail é necessário antes conhecer o perfil dos educandos da EJA, compreender as especificidades da modalidade e quais os eixos sobre os quais está ancorado este ensino.

## 2.5. Pensando sobre a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade que atende a jovens e adultos, tem como objetivo “o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações, com compromisso ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral” (PARANÁ, 2005, p.28). Tendo em vista esse papel, a Educação de Jovens e Adultos contempla diferentes culturas, realidades sociais variadas, diversas histórias de vida. Assim, antes de iniciar qualquer prática educativa, é essencial considerar quem é o educando da EJA, quais os seus anseios e suas experiências de vida. É preciso considerar que os alunos procuram a EJA para não perder o emprego, para conseguir um emprego melhor, por convivência, para continuar estudando, entre outras tantas possibilidades.

Nesse sentido, é próprio da EJA receber educandos com as mais variadas necessidades e motivações. Logo, é necessário, considerar o perfil dos educandos, o nível de escolarização, a situação social, cultural e econômica e as suas necessidades, bem como, as metodologias e materiais adequados para suprir as necessidades de jovens e adultos que não puderam prosseguir nos estudos, muitas vezes não por vontade própria, mas por imposição de uma sociedade excludente em sua essência. A DCE – Educação de Jovens e Adultos (2005) orienta a estruturação do ensino na modalidade em três eixos: Tempo, Cultura e Trabalho.

Com relação ao tempo, afirma que “cada sujeito possui um tempo de formação, com elaboração entre saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si” (PARANÁ, 2005, p.46). Ademais, é de suma importância que no processo educativo, o tempo de aprendizagem de cada aluno seja valorizado e que seus limites sejam respeitados, pois não existe um tempo certo de aprendizagem para todos. É evidente que um adolescente de 17 anos, recém-saído do Ensino Fundamental, levará menos tempo para atingir os objetivos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Fase II do que um idoso que está afastado da escolarização formal há 50 anos.

A cultura é o eixo principal e deve nortear toda a ação pedagógica. Freire (2002, p.16) ensina que “é preciso respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola. Jovens e adultos possuem uma gama de conhecimentos de senso comum, mas que fazem parte da sua

trajetória de vida e foram construídos culturalmente a partir da sua vivência com um grupo social”. Respeitar esses saberes é o primeiro exercício em sala de aula.

Em outro dizer, Freire (2005, p.20) postula que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, é necessário, então, que Jovens e Adultos consigam primeiro ler o seu mundo, valorizando sua cultura e suas origens para, a partir dele, construir o conhecimento e começar a transformar a sua realidade. Para o autor, o educador deve conectar-se aos saberes dos alunos, ampliar seus conhecimentos e desenvolver uma postura reflexiva, frente a novos contextos. Respeitar “os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos” é o melhor ponto de partida para qualquer ação educativa (FREIRE, 2005, p.16).

O mundo do trabalho é de extrema importância para os educandos da EJA, já que são alunos trabalhadores em quase sua totalidade e muitos retornam à escola buscando melhores colocações profissionais. Assim, “compreender que o educando da EJA se relaciona com o mundo do trabalho e que através deste, busca melhorar sua qualidade de vida, significa contemplar discussões relevantes sobre a função do trabalho na vida humana” (PARANÁ, 2005, p.46).

Vale acentuar que todo aprendizado na EJA deve ser pautado no diálogo, é somente através de uma prática educativa verdadeiramente democrática que o educando da EJA aprende. Antes de mais nada, é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2002, p.27).

Nessa concepção, as práticas pedagógicas devem considerar o processo de construção de conhecimento do aluno, dando espaço e valor às suas histórias pessoais, considerando a diversidade característica dos educandos, “uma vez que a construção e a re(construção) do conhecimento constituem-se em uma troca entre sujeitos, tendo como referência a realidade na qual ambos estão inseridos” (PARANÁ, 2005, p.52). São princípios enfatizados por Freire (2002, p.12): “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Freire (2002, p.35) assevera que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Isto posto, a Educação de Jovens e Adultos deve respeitar as marcas sociais e culturais dos educandos;

transpor o censo comum para chegar ao científico; respeitar os diferentes níveis de leitura e escrita; propor uma estrutura flexível pautada na dialogicidade em que todas as culturas sejam valorizadas e os conteúdos sejam significativos; respeitar o perfil dos educandos e atender as suas necessidades, estimulando a autonomia e fornecendo condições para atuar no mundo do trabalho e exercer a cidadania. Pode parecer muita coisa, mas, de acordo com Freire (2001, p. 47), “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”.

### 3. Metodologia

Dolz e Schneuwly (2004) no artigo *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)* propõem uma organização sistemática para o ensino de gêneros – as sequências didáticas – pautadas nos princípios defendidos pelo Interacionismo Sóciodiscursivo. Para os autores uma sequência didática (SD) é “uma sequência de módulos de ensino organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51). Nessa perspectiva, as sequências “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51). De acordo com essa concepção, esses objetivos somente serão atingidos com a junção de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem, as capacidades dos aprendizes e as estratégias de ensino da sequência didática.

Quanto às práticas de linguagem, Dolz e Schneuwly (2004, p.51) defendem que são conhecimentos acumulados socialmente no decorrer da história, são “o reflexo e o principal instrumento de interação social”. Desse pensamento, surge o princípio que os gêneros são as mediações comunicativas cristalizadas e que desse modo, inevitavelmente, o trabalho escolar será pautado nos gêneros como instrumento de toda estratégia de ensino.

Para a construção de sequências didáticas, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que é preciso ter em mente algumas características das sequências: a) A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática delimita as intervenções didáticas; b) As atividades mais complexas que os alunos ainda não dominam serão decompostas de modo que cada problema poderá ser abordado separadamente; c) As

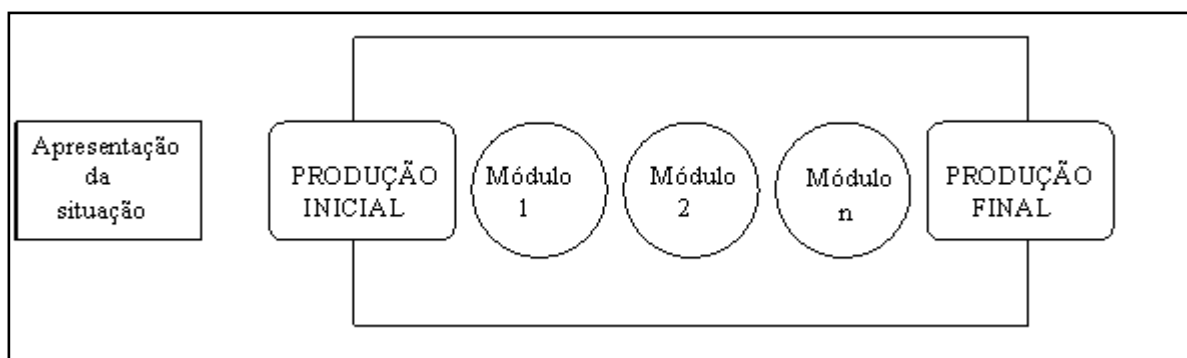
intervenções escolares são fundamentais para o processo de apropriação dos gêneros; d) Os objetivos de uma sequência são delimitados a partir das capacidades dos alunos.

A partir disso, Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) definem de forma mais detalhada o que é uma sequência didática:

O procedimento *sequência didática* é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.97 – grifo do autor).

Uma sequência didática tem o objetivo de permitir que o aluno domine melhor um determinado gênero, possibilitando a adequação da sua escrita ou fala a cada situação de comunicação que participar. E para a produção de uma SD, sugerem os autores alguns passos: a apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final, conforme o esquema abaixo:

Figura 1  
Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.98.

Deve ter início a partir da apresentação da situação cuja finalidade é a de expor aos alunos o projeto que será trabalhado, as características do gênero e qual a importância dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa primeira etapa “é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Duas dimensões devem ser

consideradas: a) a dimensão do projeto coletivo de produção textual ou escrito, que deve ser proposto de maneira bem clara para que os alunos “compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir” e, principalmente, “o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito”. Essa dimensão deve dar indicações aos alunos acerca das seguintes questões: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? b) a dimensão dos conteúdos, “na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.99-100).

O segundo momento é o da produção inicial em que os alunos produzem um primeiro texto escrito que servirá para uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens. Permite “circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades”. Assim é possível definir “o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno ainda tem a percorrer”. A primeira produção é o primeiro encontro dos alunos com o gênero, portanto, “pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício”. Para o professor, as primeiras produções “constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.101-2).

Nos módulos, as dificuldades, observadas na primeira produção são trabalhadas com o objetivo de saná-las e fornecer subsídios aos alunos para atingir os objetivos de aprendizagem do gênero. Trata-se, desse modo, de “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.103 – grifo do autor). Para isso, é preciso trabalhar, em cada sequência, problemas relativos a vários níveis de funcionamento. Os autores (2004) distinguem quatro níveis principais na produção de textos: 1) Representação da situação de comunicação: o aluno deve aprender a fazer uma imagem, o mais próxima possível do destinatário do texto, da finalidade, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero visado; 2) Elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos; 3) Planejamento do texto: o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir, do destinatário e da estrutura do gênero; 4) Realização do texto: o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes

para escrever seu texto (vocabulário, tempos verbais, organizadores textuais ou argumentativos). Além disso, é importante variar as atividades de cada módulo. Para tal, Dolz, Noverraz e Schneuwly distinguem três grandes categorias de atividades a serem consideradas: 1) Atividades de observação e de análises de textos orais ou escritos: proporcionam pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual e são o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão; 2) Tarefas simplificadas de produção de textos: são exercícios e ao imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele, normalmente, deve gerenciar simultaneamente; 3) Elaboração de uma linguagem comum: permite falar dos textos, comentá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos outros. Na realização dos módulos, os alunos aprendem a utilizar uma linguagem técnica, um vocabulário sobre o gênero abordado que será comum ao professor e à classe o que facilita a comunicação.

Na produção final, o aluno demonstra o que aprendeu nos módulos separadamente. “É a oportunidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.102). Professor e aluno podem avaliar os progressos conseguidos e o que ainda precisa melhorar. A produção final “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Para o aluno é um controle acerca do seu próprio processo de aprendizagem, permitindo que controle seu comportamento e avalie os progressos realizados. Caso o professor deseje pode realizar uma avaliação somativa assentada nos “critérios elaborados ao longo da sequência” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.106). Tendo realizado a exposição teórica acerca da sequência didática, passaremos a exposição dos resultados obtidos.

#### 4. Análise dos resultados

A sequência didática teve início com a apresentação da situação. A professora apresentou o trabalho a ser realizado, o gênero *e-mail*, suas características, a organização das atividades. Os alunos demonstraram grande entusiasmo e revelaram a vontade que tinham de aprender acerca do gênero. Antes de iniciar as atividades propostas, foi realizada a atividade, com os 23 alunos presentes em sala, “Vamos ver o que você conhece sobre o gênero e-mail?”



Para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos a respeito das especificidades do e-mail e das ferramentas computacionais simples, como ligar, desligar, domínio do teclado e mouse.

Tabela 1

**Nível de conhecimento dos alunos sobre o gênero e-mail e o computador**

|  | <b>Sim</b> | <b>Não</b> |
|--|------------|------------|
| <b>Conhece e-mail?</b>                                 | 3 alunos   | 20 alunos  |
| <b>Possui e-mail?</b>                                  | 3 alunos   | 20 alunos  |
| <b>Sabe como funciona um e-mail?</b>                   | 3 alunos   | 20 alunos  |
| <b>Sabe o que significa e-mail?</b>                    | 3 alunos   | 20 alunos  |
| <b>Sabe usar as ferramentas básicas do computador?</b> | 3 alunos   | 20 alunos  |

**Fonte:** Pesquisa in loco

A pesquisa veio ao encontro de uma realidade já observada no dia a dia da escola. Grande parte dos alunos da EJA não possui nenhum contato com recursos tecnológicos. Portanto, foi necessário iniciar com atividades básicas de funcionamento do computador, coordenação no uso do mouse e conhecimento do teclado. Tais atividades atrasaram um pouco a realização da produção inicial e dos módulos, pois não havia como começar sem que os alunos estivessem seguros na manipulação do computador. Este período inicial durou dois meses, assim as etapas seguintes só puderam ter início em março. Foi muito difícil esta fase, por vezes o desânimo imperou. Eram duas dificuldades a serem vencidas, o domínio básico do computador e a dificuldade de leitura e escrita dos alunos que não estavam totalmente alfabetizados. Entretanto, nunca se pensou em desistir. Concomitante ao trabalho de iniciação aos computadores e à Internet realizaram-se em sala ações voltadas para a alfabetização. Com muito esforço e empenho dos alunos houve uma grande melhora. Eles começaram a



demonstrar maior confiança na sua escrita e leitura e no domínio do computador.

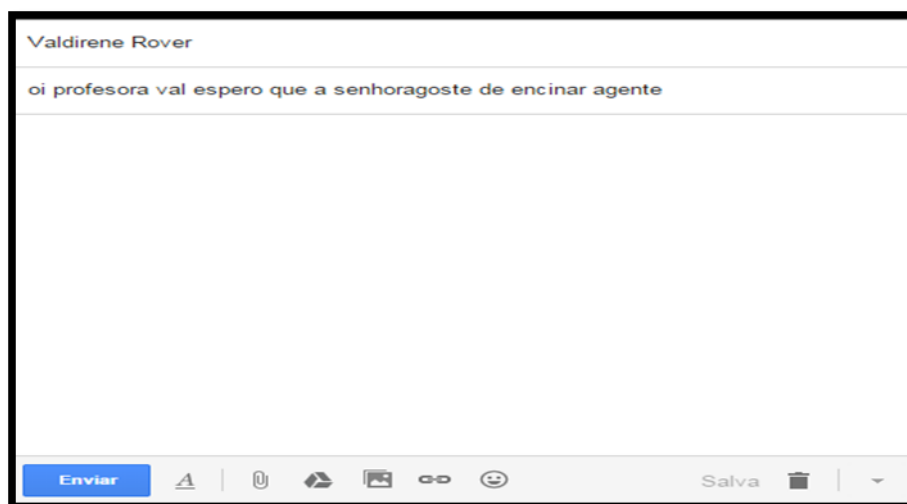
Após essa fase, realizou-se a leitura de um texto, uma imagem e um vídeo sobre o tema tecnologia, seguido de um debate que foi extremamente importante para a sequência das atividades.

Posteriormente, realizou-se a Produção Inicial do gênero por meio da apresentação dos elementos composicionais do gênero e-mail, em seguida os alunos foram convidados a criar uma conta de e-mail num provedor de internet.

O processo de criação da conta precisou da ajuda da professora para o preenchimento dos dados no provedor, os alunos ainda demonstraram alguma insegurança e dificuldade na escrita de palavras. Em seguida, foi realizada a produção de um e-mail para um colega de turma com tema livre, com cópia para a professora. Sugeriu-se uma apresentação pessoal ou mensagem.

Figura 2

### Primeira produção de e-mail – Aluno X



Nessa primeira produção, como se é natural, foram detectados alguns empecilhos como escrever o assunto no local do destinatário e a própria mensagem no local destinado ao assunto como se pode observar na Figura 1. Outro aspecto interessante é que as mensagens foram extremamente curtas, ainda reflexo da insegurança e da falta de domínio do gênero. Também se perceberam muitos desvios ortográficos, uma vez que os alunos ainda

demonstravam dificuldade no uso do teclado, bem como na escrita.

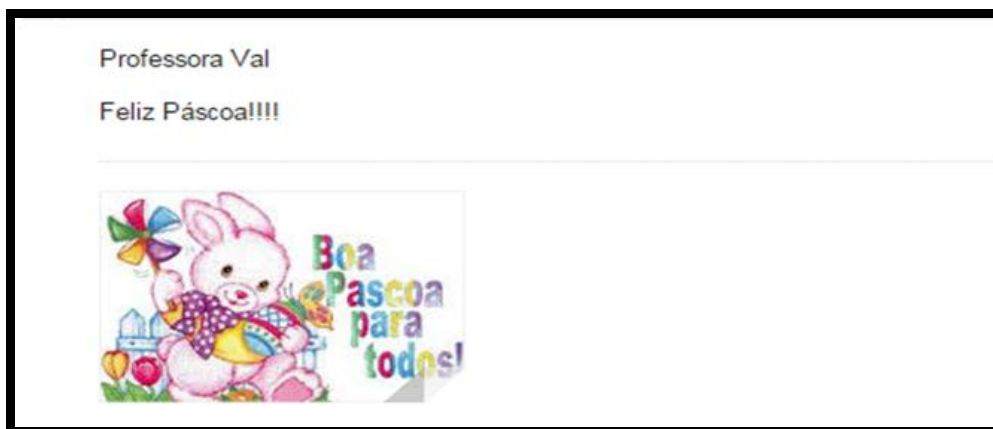
No módulo I, foi realizada a leitura de um e-mail, análise do contexto de produção, atividades de decodificação, interpretação e argumentação. Nesta etapa, não aconteceram grandes necessidades de ajuda por parte da professora.

Foram revistos os elementos composicionais do gênero no Módulo II, tendo em vista as dificuldades apresentadas na primeira produção. Foram trabalhadas questões referentes ao gerenciamento da caixa de entrada do e-mail, bem como a leitura de um novo e-mail, com ênfase no estudo da linguagem formal e informal. Para finalizar o módulo, foram realizadas atividades sobre os aspectos discursivos do texto e uma produção textual coletiva com uma resposta dada ao e-mail lido no início do módulo.

No terceiro módulo, focou-se em atividades relacionadas aos aspectos linguísticos discursivos do gênero e-mail. Realizou-se uma reflexão sobre a linguagem empregada: informatividade, padrão coloquial, emoticons, além da análise linguística: uso das formas verbais, pontuação, advérbios presentes no e-mail estudado. Na análise linguística, os alunos tiveram maior independência, por serem questões que eles já estavam habituados a trabalhar em experiências escolares anteriores. Infelizmente, os aspectos gramaticais ainda imperam na grande maioria das nossas salas de aula, conforme mostram os exemplos a seguir. Quando se pediu para identificar a circunstância expressa pelo advérbio hoje, ninguém teve dúvida ao responder tempo ou quando perguntados sobre o tempo verbal usado no e-mail também não houve dificuldade.

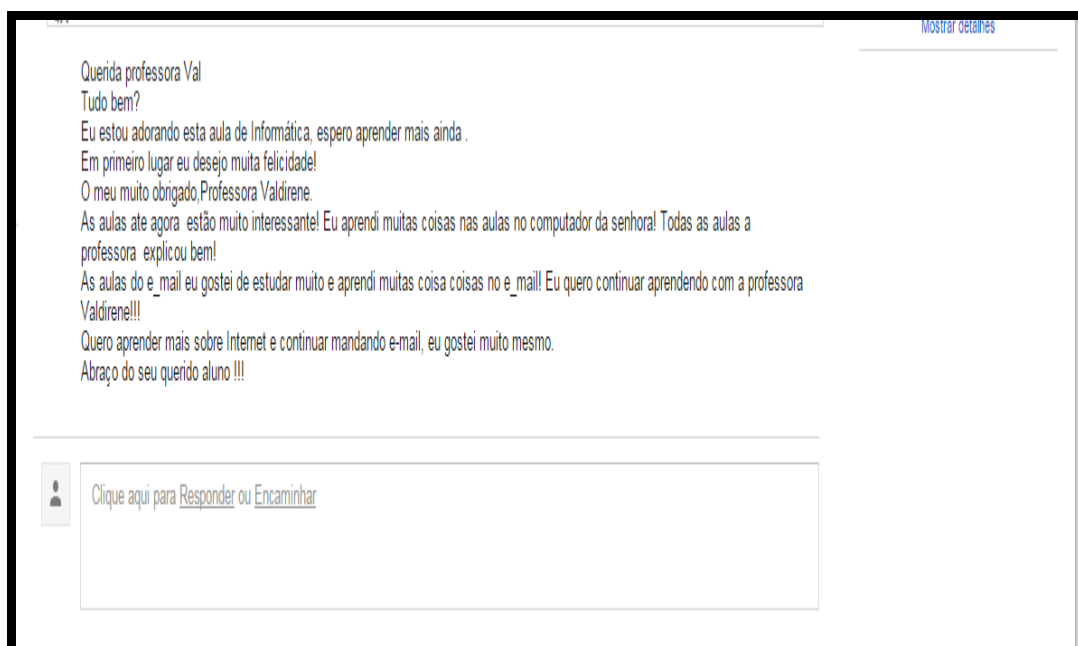
No último módulo, cada aluno enviou um e-mail com anexo, objetivando desenvolver a pesquisa na Internet e a leitura hipertextual. Nessa atividade os alunos demonstraram muita motivação, pois era época da Páscoa e sugeriu-se que enviassem cartões virtuais para seus amigos e familiares, o que acabaram fazendo, mostrando domínio e segurança, pois já estavam habituados a leitura hipertextual. Tal evolução torna-se perceptível na Figura 3, apesar de escrever apenas “Feliz Páscoa”, o aluno X escreve a mensagem no local adequado e demonstra domínio no envio do anexo.

Figura 3

**E-mail enviado no Módulo IV – Aluno X**

Na produção final, cada aluno enviou um e-mail para um colega de turma ou para a professora contendo uma avaliação dos conhecimentos adquiridos na Sequência Didática apresentada. Como não estavam habituados a uma avaliação nesse formato, a maior parte acabou por avaliar o trabalho da professora.

Figura 4

**E-mail enviado na produção final – Aluno X**

Nota-se que o aluno X mostra uma evolução muito grande desde a primeira produção (Figura 2), conhece as características específicas do gênero e-mail, escreve um texto claro e coerente, respeitando as convenções ortográficas, demonstrando que domina o gênero e está preparado para enviar mensagens em diferentes situações de domínio comunicativo.

Estava previsto que durante todo o processo, seriam realizadas filmagens e colhidos depoimentos dos alunos sobre o aprendizado em cada etapa e seria produzido um documentário com o material coletado. Porém, não houve a aceitação dos alunos. Dessa forma, as imagens e trechos de filmagens obtidas no decorrer do percurso foram apresentados aos familiares no encerramento da disciplina em setembro, bem como colocadas no site da escola para apreciação de toda a comunidade escolar.

No desenvolvimento do projeto algumas dificuldades ocorreram além das já citadas acima. Como os alunos da turma são alunos trabalhadores, muitos chegavam atrasados e também faltavam bastante. Conseguiu-se resolver este problema confeccionando com eles um cronograma com os dias em que seriam desenvolvidas as atividades do projeto. Por estarem bastante interessados, as faltas diminuíram e os 23 alunos acabaram concluindo as atividades e a disciplina. Tendo em conta que a evasão na modalidade é sempre muito grande, considera-se uma vitória a manutenção de todos os alunos e com certeza o projeto contribuiu para tal realidade.

Outro problema relevante foi o mau funcionamento dos computadores e internet. Apesar da escola possuir dois laboratórios, muitas vezes não se conseguiu desenvolver as atividades programadas para o dia, por não haver computadores funcionando na quantidade necessária.

Apesar das dificuldades considera-se que a implementação do projeto teve sucesso, uma vez que houve a continuação do projeto em níveis mais profundos de leitura e escrita digitais até o fim da disciplina. Os alunos conseguem administrar suas caixas de e-mail e continuam fazendo uso do gênero para enviar mensagens aos colegas e à professora mesmo depois de concluída à disciplina.

## 5. Considerações Finais

A partir dos resultados obtidos, observou-se que os objetivos propostos nesta pesquisa foram atingidos, os alunos envolveram-se efetivamente nas atividades propostas, uma vez que os conteúdos atingiram suas necessidades e seus interesses e todo o trabalho foi baseado num diálogo mútuo. Quando as atividades são significativas para os educandos, a aprendizagem torna-se um caminho de duas vias em que professora e alunos unem-se em prol do conhecimento.

O começo foi difícil, iniciar alunos com mais de trinta, quarenta, cinquenta e sessenta anos no mundo digital foi um desafio indescritível. Porém, no decorrer das primeiras aulas, em que os alunos foram dominando as ferramentas computacionais e demonstrando grande interesse na sua própria aprendizagem, o desafio inicial foi se modificando para uma grande gratificação por ver as dificuldades iniciais transformando-se em crescimento pessoal. As leituras, produções, acessos, e-mail recebidos e enviados, erros e acertos, ficarão guardados na memória como situações dialógicas efetivas que nunca serão esquecidas.

Dessa maneira, espera-se que o trabalho com e-mail seja um grande aliado nas aulas de Língua Portuguesa, oportunizando um encontro com situações enunciativas reais no mundo digital, proporcionando momentos privilegiados de interação que favoreçam a formação de um leitor crítico que sabe lidar com hipertextos e está caminhando para um letramento digital concreto. Espera-se que este artigo seja útil de algum modo às aulas de Língua Portuguesa como auxílio para torná-las mais dinâmicas e envolventes, com vistas ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Para a professora, fica a certeza de que um trabalho bem planejado, bem respaldado teoricamente e desenvolvido com muita dedicação, apesar das incertezas que ocorrem no percurso, só pode servir como motivação para sempre buscar o aprendizado e o conhecimento, não como um fim em si mesmo, mas como uma forma de continuar a melhorar a prática, de se conhecer, de se transformar, de ser, de viver, de (re)viver e saber-se sempre incompleta, pois o encanto desta vida é continuar a aprender sempre mais.

## 6. Referências

ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) (2005). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BARTON, D. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. (1997). *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Em Santana Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF.

\_\_\_\_\_. (1999). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Bases legais/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF.

COSCARELLI, C. V. (2005). “Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et alii.” In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_. (2011). “Alfabetização e letramento digital”. In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2012). “Texto versus hipertexto na teoria e na prática”. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2016). *Tecnologias para aprender*. Belo Horizonte: Autêntica.

COSTA, Sérgio Roberto (2008). *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2011). “Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares.” In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica.

FRADE, I. C. A.S. (2011). “Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita.” In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. C. (Org.) (2011). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

KUMESU, F. (2005). “Pensar em hipertexto.” In: ARAUJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* (1996). Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) (2012). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2011). “A coerência no hipertexto.” In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2012). “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.” In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED (2008). *Diretrizes curriculares da educação básica – língua portuguesa*. Curitiba: SEED.

PEREIRA, A. P.; MOURA, M. Z. S. (2011). “A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais.” In: *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. (Org.) (2011). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

ROJO, R. *Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORI, I. *(Re)discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

SILVA, M. A. A. (2012). “Hipertextualidade como condição cognitiva.” In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, M. (2003). *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2002). *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade.

SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS. *Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Econômica, número 29.

XAVIER, A. C. (2012). “Leitura, texto e hipertexto”. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez.



# Revolta e constituição: o parto sangrento em Gangues de Nova York

## Reuelta y constituición: el parto sangriento en Gangs of New York

### Defiance and constitution: the bloody birth in Gangs of New York

Recebido em 28-03-2016

Aceito para publicação 13-01-2017

Arthur Rodrigues Carvalho<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo é composto pela análise histórica do filme *Gangs of New York*, tratando tanto do período no qual o longa se passa, o século XIX, como do século XXI, momento em que o diretor Martin Scorsese o produz. Dessa forma, será estudada a representação do momento em que os Estados Unidos se encontravam em sua fase de consolidação como país, o papel dos imigrantes anglo-saxões na formação desse Estado, assim como a representação fílmica dos conflitos gerados pela presença dos mesmos. Por outro lado, também serão abordados o contexto histórico e o cenário geopolítico do início do presente século, e suas influências sobre as escolhas do diretor.

**Palavras-chave:** Guanges de Nova Yorque; século XIX; história; representação

**Resumen:** El artículo consiste en el análisis histórico de la película *Gangs of New York*, tratando tanto del período en el que se establece la película, el siglo XIX, tanto como el siglo XXI, momento en el que el director Martin Scorsese produce. Por lo tanto, se estudiará la representación del momento en que Estados Unidos se encontraba en una fase de consolidación como país, el papel de los inmigrantes anglosajones en la formación de dicho Estado, así como la representación fílmica de los conflictos generados por la presencia de los mismos. Por otro lado, también se abordará el contexto histórico y la escena geopolítica de principios de este siglo, y su influencia en las opciones del director.

**Palabras clave:** Gangs of New York; siglo XXI; historia; representación

**Abstract:** The article consists of the historical analysis of the film *Gangs of New York*, treating both the period in which the film is set, the nineteenth century, as well as the twenty-first century, at which director Martin Scorsese produces. Thus the representation of the time when the United States was in a consolidation phase as the country will be studied, so will be the role of Anglo-Saxon immigrants in the formation of that State, as well as the filmic representation of conflicts generated by the their presence. On the other hand, the historical context and the geopolitical scene of the beginning of this century, and their influence on the director's choices, will also be addressed.

**Keywords:** Gangs of New York; nineteenth century; history; representation

---

<sup>1</sup> Graduando em História pela UFU, bolsista CNPq por Iniciação Científica. Uberlândia, Brasil. Email: [arcarvalho94@hotmail.com](mailto:arcarvalho94@hotmail.com)

## 1. Introdução

O presente artigo busca discutir questões acerca das consequências para a formação sócio-político-cultural dos Estados Unidos acarretadas pela imigração ao país a partir do continente europeu em meados do século XIX. Aliado a isso, será traçado um paralelo com o momento de produção e lançamento do filme a ser estudado, inserido na época dos fatos do 11 de setembro. A reação dos homens, que já haviam se estabelecido em território americano – e que tinham um sentimento nacionalista muito forte –, com a chegada desses estrangeiros será analisada de forma conjunta à revolta do povo vindouro, que estabelecia então sua identidade. A revolta desses últimos em relação ao primeiro recrutamento militar do país, feito por Lincoln pouco depois da abolição do trabalho escravo será parte integrante do estudo a ser desenvolvido.

Todo esse panorama será estudado tendo como base o filme *Gangues de Nova York*, do diretor americano (e nova-iorquino) Martin Scorsese, de 2002. Aqui, seguiremos de forma livre as ideias do historiador Robert Rosenstone (2010), que contam com a premissa de que a narrativa histórica pode – ou deve – ser constituída também a partir do cinema, já que é uma mídia que deve ser considerada atualmente pelo menos tão importante quanto a literatura, forma clássica e “oficial” de se escrever a história. Levando isso em consideração, poderemos explorar como o mundo das gangues se apodera da vida cotidiana do cidadão comum de Nova York no século XIX.

A principal rivalidade, que separa em duas as diversas gangues existentes naquele momento, é a dos nativistas protestantes contra os imigrantes católicos. Esse dualismo é representado no início do filme por uma batalha travada entre a gangue irlandesa protestante dos Dead Rabbits e a americana católica dos Natives, sendo que o líder desta – William Poole, mais conhecido como Bill the Butcher – assassina o líder daquela, Priest Vallon, ao passo que seu filho, agora órfão, é exilado e, anos depois, volta procurando vingança.

Como é bem exposto por Alex Williams em artigo ao *The Guardian*, que será explorado mais adiante,

In the film, there is no shortage of archetypes familiar from Scorsese's youth. Bill “The Butcher” Cutting (based on an actual historical figure, played by Day-Lewis) rails against immigrants as a nativist crusader, but he's basically a mob boss wrapped

in the Stars and Stripes. Amsterdam Vallon (DiCaprio) is a street kid both seduced by Bill's power and bound by honour to avenge Bill's killing of his father. DiCaprio's love interest, Jenny Everdeane (Cameron Diaz), is a cunning pickpocket trying to steal a better life (WILLIAMS, 2003).<sup>2</sup>

No decorrer do longa, percebe-se que, apesar de a revolta dos cidadãos nova-iorquinos quanto ao recrutamento militar (as chamadas drafts) acontecer como pano de fundo para as disputas ideológicas das gangues, elas têm um papel fundamental, já que servem de base para a trama se desenvolver. Em vários momentos a insistência de panfletos chamando ao recrutamento e agentes do governo convocando os jovens a lutar não deixam o espectador esquecer qual o momento histórico ele vislumbra retratado diante de si, assim como um dos motivos pelos quais os ânimos da maioria dos cidadãos estavam tão exacerbados. Imigrantes tocavam o solo americano e já eram logo convocados a lutar por uma causa que nem imaginavam existir, assim morrendo aos milhares, e os americanos – em sua maioria pobre e que não se importavam com essa “guerra dos ricos” – tendo que lidar com o recrutamento que a maioria deles dizia ser culpa das políticas de Lincoln.

Com isso em mente, podemos traçar um paralelo entre o momento representado por Scorsese e aquele vivido durante a produção e lançamento do filme. Assim como os nativistas daquela época, muitos americanos conservadores atuais repudiam e chegam a lutar contra a imigração hispânica, com a premissa de que esses imigrantes iriam roubar espaço no mercado de trabalho, assim como ocorreu em meados dos 1800. Além disso, em 2001, vivia-se o viés xenofóbico da política externa americana como principal atuação governamental quando se tratava de imigração, principalmente do oriente médio, devido ao atentado às torres gêmeas do World Trade Center em 11 de setembro.

É possível, portanto, a partir de uma análise fílmica aliada a uma análise histórica das duas épocas distintas, levantar questões sobre elas em diferentes aspectos, assim como problematizar as escolhas conscientes (ou não) de um diretor que é conhecido por seus filmes relacionados à sua cidade natal. Para tanto, faz-se necessário um estudo sobre o contexto histórico de meados do século XIX e do início do XX nos Estados Unidos, assim como tratar

---

<sup>2</sup> No filme, não há falta de arquétipos familiares da juventude de Scorsese. Bill “The Butcher” Cutting (baseado em uma figura histórica real, interpretado por Day-Lewis) age contra os imigrantes como um cruzado nativista, mas ele é basicamente um chefe de máfia enrolado na bandeira americana. Amsterdam Vallon (DiCaprio) é um menino de rua tanto seduzido pelo poder de Bill e obrigado por honra para vingar o assassinato de seu pai por Bill. O interesse amoroso de DiCaprio, Jenny Everdeane (Cameron Diaz), é uma batedora de carteira astuta tentando roubar uma vida melhor (Tradução livre).

de um pouco da vida pessoal do diretor e uma análise fílmica permeada por um olhar historiográfico do longa escolhido.

## 2. “Paddy<sup>3</sup> lute por Lincoln”

Entre 1861 e 1865, os Estados Unidos (que até então ainda se encontravam em uma fase plenamente constituinte como nação, visto que sua independência se dera cerca de 100 anos antes) viveram uma guerra que os dividiram enquanto país. Conhecida como Guerra de Secessão, esse conflito entre os próprios norte-americanos foi parte essencial da formação identitária desse povo, assim como o seu resultado seria de suma importância para sua consolidação como Estado. Durante essa guerra civil, pode-se dizer sumariamente que havia dois lados conflitantes, o Norte composto pela União, que apoiava o presidente Lincoln e suas políticas voltadas para o fim do trabalho escravo; e o Sul, do qual faziam parte os Confederados, em sua maioria donos de terras e senhores de escravos, que se opunham à abolição da escravatura.

É com esse pano de fundo que a trama do filme *Gangues de Nova York*<sup>4</sup> se desenrola. Passado em 1863, o longa explora a história de um dos períodos fundamentais para a formação da sociedade norte americana, focando nas relações sociais e pessoais na cidade de Nova York. O filme trata mais precisamente de Five Points, uma interseção de cinco ruas da cidade em volta da qual vários prédios se erguiam, formando bairros de imigrantes pobres. Martin Scorsese, diretor do filme, cresceu nessa região, tendo, ele próprio, imigrantes em sua família. Tal fato faz ainda mais interessante esta análise do longa, pois com isso é possível problematizar a questão da construção da história a partir de um filme.

### 2.1. Controles

Aos 45 minutos (o longa tem quase três horas de duração), Amsterdam acompanha Bill por uma das ruas lamacentas e lotadas de Five Points enquanto este conta como controla tudo e todos ao redor. A câmera os acompanha inicialmente do alto, porém em um plano médio, dando ao espectador uma noção claustrofóbica do lugar, mesmo estando ao ar livre. A

<sup>3</sup> Gíria popular para “irlandês”, no caso significando imigrante.

<sup>4</sup> *Gangs of New York*, Martin Scorsese, 2002 (Miramax).

grande quantidade de pessoas, a sujeira e o ambiente esfumaçado, aliado à paleta de cores marrons e neutras da cena fazem com que se sinta a precariedade do local naquela época.

Contrapondo-se à imagem cunhada por Scorsese, Bill observa com orgulho como tudo aquilo pertence a ele e às gangues enquanto dá nome ao local específico que vemos, Paradise – irônico perto de toda a podridão que podemos observar visualmente. Enquanto caminham, pode-se ouvir um canto que se aproxima de uma lamentação, em um sotaque que se pode supor ser de um imigrante, adicionando certa lamúria à emoção que a cena cria, deixando-a ainda mais distante dos delírios de glória de Bill. A construção de toda essa sequência mostra ao espectador como era a vida dos imigrantes que se estabeleciam em Nova York e a visão que os poderosos chefes de gangues tinham de tudo aquilo.

Em oposição à sujeira e a dominação das gangues, a sequência que se segue mostra o lado do governo no quesito controle. Enquanto as gangues extorquiam e pediam taxas para proteção – ou seja, para que a violência fosse contra aqueles que não pagavam – o Estado mantinha a população sob controle, principalmente a partir do alistamento militar obrigatório. Scorsese deixa as duas opções escancaradas para o espectador que, a essa altura, já tem certa conexão com os personagens do filme e já se transporta emocionalmente para aquele ambiente. O público, então, é encaminhado a concordar, pela empatia cunhada em tela com os imigrantes, com a escolha de entrar para uma gangue, frente ao alistamento.

A presença do Estado é então mostrada por meio dos gritos de chamada ao alistamento militar, ilustrada por imagens em close de panfletos chamando a população a se alistar de forma voluntária – com um bônus em dinheiro – para evitar que fossem alistados de forma obrigatória. A composição de um argumento a partir da montagem das cenas durante a edição nos mostra como é possível transmitir uma mensagem visualmente, como foi o caso das duas sequências que aqui exploramos. Com isso, o diretor deixa clara a pressão que era feita aos imigrantes, quando coloca o espectador no lugar de um deles, enquanto mostra a posição frágil frente a panfletos e gritos incômodos e opressores vindos de todos os lados.

## 2.2. Os Imigrantes e a “Guerra dos Ricos”

Quando a câmera se afasta de um dos panfletos citados anteriormente, vemos uma fila de homens claramente pobres por suas vestimentas – ainda mais em contraste com a luxuosa

farda do exército daquele que os recruta – assim como a enxurrada de pôsteres e panfletos pendurados chamando ao alistamento. Enquanto o protagonista se dirige ao espectador em um *voice-over* com um panfleto na mão, a câmera mostra os soldados marchando no meio da rua, claramente com o intuito de fazer crescer nas pessoas a vontade de se alistar. O que nos é dito, entretanto, é a visão de Amsterdam, um desses imigrantes, totalmente insatisfeito com a situação. Ele fica em silêncio na cena e mantém o papel em mãos enquanto segue em um monólogo mental, ouvido apenas pelo espectador, e então finalmente o amassa e se livra dele, substituindo-o por uma fruta que rouba de um carrinho na rua.

A simbologia dessa cena nos faz perceber as intenções e as necessidades desses imigrantes uma vez que é para eles mais importante se alimentar imediatamente, mesmo que se deva roubar para isso, do que correr o risco de morrer na guerra pelos possíveis bônus que lhes eram prometidos com o alistamento voluntário. Enquanto o protagonista reflete sobre tudo isso, ele tem em mente o senso comum daquele momento em Nova York: de que a guerra nunca chegaria na cidade. Enquanto a guerra não é tangível, nos é passada a sensação de que não valia a pena ir até ela e correr o risco de morrer.

A questão da imigração que se faz presente durante todo o longa deve ser analisada já que grande parte da massa que definiu o *ethos* do povo americano contemporâneo é formada por esses homens vindos das ilhas da Grã-Bretanha. A relação entre os recém chegados no país e aqueles que lá estavam é representada por Scorsese, por exemplo, no momento do desembarque dos imigrantes, no qual os políticos os tratam bem, procurando ganhar desde já seus futuros votos; os nativistas os repudiam e os chamam de intrusos, afirmando que eles seriam uma desonra para seus antepassados; e o Estado – que dá a cidadania a essas pessoas de forma burocrática, tirando sua liberdade em seguida, quando os alista sem questionamentos ao exército da União – força-os a lutar pelos ideais abolicionistas de um país que nem conhecem.

Essa cena é constituída por um plano sequência em que são mostrados os imigrantes pobres que desceram do navio se tornando cidadãos e ao mesmo tempo recruta, em seguida vestindo o uniforme militar e já subindo em outro navio para serem levados onde soldados eram necessários. Enquanto embarcam, se perguntam quando vão ser alimentados, ainda com esperança quanto à fartura da terra. Então pode-se ver caixões sendo retirados do navio, em uma imagem clara de que essas pessoas estão a caminho da própria morte. A utilização do

plano sequência aqui nos transmite a ideia de que tudo isso acontece de forma autônoma e rápida, e que a situação sai do controle dos imigrantes, que passam a integrar a máquina estatal do país onde chegam. Em todo esse segmento, uma música de fundo canta em tom triste:

Com centenas de compatriotas zarpei rumo à América  
Sonhando em ser abençoado pela fortuna  
Quando chegamos na terra ianque, eles nos deram armas  
Dizendo ‘Paddy, lute por Lincoln’  
Aqui só existe guerra com canhões que matam, históricos  
E eu, sonhando estar em casa na velha e querida Dublin.<sup>5</sup>

### 3. Melting Pot

Toda essa situação de contato, mesmo que turbulento, entre a cultura em formação dos Estados Unidos e aquela já fortemente estabelecida dos países britânicos, cria uma situação na qual, características de ambos os lados se misturam, conscientemente ou não, no que foi posteriormente qualificado como um melting pot, ou seja, um caldeirão cultural no qual todas essas características juntas fervem e se confundem, apesar de ser possível notar que essa diversidade continua pendendo para o lado da cultura que se estabelecia nos EUA e, principalmente nesse momento, pelo maior número de americanos frente aos imigrantes, permitindo assim que seus modos tivessem, até então, mais força nessa mistura.

No primeiro capítulo do livro *A política externa dos Estados Unidos: continuidade ou mudança?*, Pecequilo (2005) trata, dentre outros assuntos, da imigração, como pode ser visto no trecho a seguir:

Esse período corresponde a uma fase de realização das conquistas territoriais, com o máximo aproveitamento dos recursos que o país oferecia continentalmente. Tais oportunidades, somadas à imagem da América como terra da igualdade, da democracia, da liberdade anárquica e da oportunidade ilimitada, serviram também

---

<sup>5</sup> LINDA THOMPSON (Compositor desconhecido. Paddy’s Lamentation, música tradicional irlandesa. In: *Gangs of New York*).



de atrativo para os imigrantes que deixavam o Velho Continente (italianos, irlandeses, alemães), que, além de trazerem *know-how* para a economia norte-americana, também passaram a funcionar como exército de reserva de mão de obra, provendo o excedente de trabalhadores necessários para sustentar o crescimento (Hobsbawm, 1988). A imigração dessa época, somada aos fluxos anteriores, dotou a sociedade norte-americana de seu caráter, cultura e influências diversas, fazendo com que o país se revelasse como uma composição de diferentes nacionalidades, o que leva à classificação da sociedade norte-americana como um *melting pot* (PECEQUILO, 2005, p. 59-60)

Apesar da aparente vantagem na busca por uma identidade nacional que tal variedade de características poderia trazer, em uma interpretação contemporânea não conservadora, à época, a onda nativista americana tentava afastar os imigrantes que, para pessoas como um dos líderes de tal movimento, William Poole (ou, Bill The Butcher) eram como intrusos que iriam sujar a história do país que seus antepassados teriam construído. Tal característica apresentada pelos homens que seguiam essa ideologia era consolidada por políticas como a Doutrina Monroe, que foi posteriormente traduzida no simples mote “América para os americanos”, instaurada em 1823.

Inicialmente voltada contra as ações colonialistas inglesas no continente americano, buscando uma autonomia do povo dos Estados Unidos, tal política externa acabou por se tornar um dos argumentos básicos para afirmar a xenofobia dos homens que haviam nascido na América contra os imigrantes da região europeia controlada pela sua antiga metrópole. Essa tensão imigrantes/nativistas – presente no documentário *Uncovering the Real Gangs of New York* – somada ao momento de guerra civil e de políticas que desagradavam grande parte da população, que era pobre – além do fato de que a cidade de Nova York não possuía ainda uma força policial nem um corpo de bombeiros oficiais – gerou a criação de diversas gangues, como deixa claro o documentário citado anteriormente, sob a proteção das quais as pessoas comuns se sentiam mais seguras, ao mesmo tempo em que a cidade se organizava com base nas ações desses grupos.

Tal organização, entretanto, não assegurava de fato a paz e a tranquilidade. Na maior parte do tempo, havia brigas entre gangues rivais. Até as revoltas motivadas pelo primeiro recrutamento obrigatório do país, a elite nova-iorquina se distanciava de tudo isso, vivendo em mansões na parte rica da cidade e se livrando do recrutamento por meio do pagamento de



uma quantia que nenhuma outra camada social era capaz de obter<sup>6</sup>. Grande parte dessa elite era formada por políticos que não corriam nenhum perigo perante as gangues uma vez que ambos se apoiavam, aqueles não suprimindo a ação das gangues e essas ajudando os políticos a conseguirem votos.

Como exposto no artigo *The New York City Draft Riots of 1863*, constituído por um excerto do livro de Leslie M. Harris (2002, p. 279-288), publicado no ano de lançamento do filme, quando as revoltas estouraram, essa elite era o principal alvo das turbas formadas por membros de gangues e por pessoas insatisfeitas com o que era chamada de a “guerra dos ricos e a luta dos pobres”. Assim, destruíam mansões, atacavam os ricos e queimavam os postos de recrutamento, indignados com toda a situação. Outro aspecto das revoltas, não muito destacado em *Gangues de Nova York*, é o âmbito racista que surgiu nessa população revoltosa a partir da abolição da escravatura por Lincoln naquele ano.

Tal aspecto era motivado pela ideia que circulava entre o partido democrata e seus representantes de que os escravos sulistas libertos iriam para o norte procurar emprego, o que dificultaria a busca dos imigrantes pelo mesmo objetivo. Ao mesmo tempo, os negros, que ainda não eram considerados cidadãos, não seriam recrutados, o que enfurecia mais ainda os imigrantes, que teriam de lutar não só por um país que não era o deles, mas também no lugar dos negros que eles ainda consideravam inferiores. Como afirma Harris,

The rioters' targets initially included only military and governmental buildings, symbols of the unfairness of the draft. Mobs attacked only those individuals who interfered with their actions. But by afternoon of the first day, some of the rioters had turned to attacks on black people, and on things symbolic of black political, economic, and social power (HARRIS, 2002).<sup>7</sup>

Essa atuação racista durante os conflitos não é muito explorada no filme de Scorsese. A princípio, pode-se pensar que o diretor esteja procurando jogar no esquecimento e silenciar uma face tão impactante que foi o ódio, desde esse momento, ao negro que vivia conflituosamente em sociedade com o branco. Por outro lado, o mesmo artigo explorado

---

<sup>6</sup> Um maior aprofundamento nos detalhes do quotidiano de Nova York naquele período, inclusive quanto à vivência da população com as gangues pode ser encontrado no documentário *Uncovering the Real Gangs of New York* produzido pelo Discovery Channel.

<sup>7</sup> “Os alvos dos desordeiros inicialmente incluíam apenas os edifícios militares e governamentais, símbolos da injustiça da convocação. As turbas atacaram apenas aqueles indivíduos que interferiam com as suas ações. Mas à tarde do primeiro dia, alguns dos manifestantes começaram a atacar pessoas negras, e as coisas simbólicas do poder político, econômico e social negro” (Tradução Livre).

acima deixa bem claro que no local retratado e no qual se passa grande parte da narrativa construída pelo filme, *Five Points*, não houve tantos ataques aos negros quanto no resto da cidade. Harris diz que isso seria irônico, uma vez que aquele local era o de maior interação entre brancos e negros, no entanto é justamente esse convívio que provavelmente altera a relação de ódio que pode ser vista em outros lugares de Nova York:

Ironically, the most well known center of black and interracial social life, the Five Points, was relatively quiet during the riots. Mobs neither attacked the brothels there nor killed black people within its borders. There were also instances of interracial cooperation. When a mob threatened black drugstore owner Philip White in his store at the corner of Gold and Frankfurt Street, his Irish neighbors drove the mob away, for he had often extended them credit. And when rioters invaded Hart's Alley and became trapped at its dead end, the black and white residents of the alley together leaned out of their windows and poured hot starch on them, driving them from the neighborhood. But such incidents were few compared to the widespread hatred of blacks expressed during and after the riots (HARRIS, 2002).<sup>8</sup>

A decisão do diretor deve ser levada em conta, pois, como Harris deixa claro ao final da citação acima, o ódio aos negros em Nova York, naquele período, era generalizado. Já foi dito que o principal local que Scorsese quis representar era onde os conflitos raciais menos aconteciam, e que talvez por isso essa questão tenha sido relevada durante a produção. No entanto, deve-se lembrar que o filme faz parte da construção de uma narrativa histórica, e que é atualmente tão poderoso quanto (se não mais fortes) os livros em formar imagens do passado como reais na mentalidade coletiva. Deixar de lado a opressão aos negros pode ter sido consciente ou não, como deixei claro no início do artigo que as escolhas do diretor (assim como as de qualquer pessoa) poderiam ser, mas o fato é que aquele que nunca se informou sobre os acontecimentos retratados em *Gangues de Nova York* e só tem o filme como referência criará uma imagem em que esse racismo, tão acentuado como foi, existiu em uma escala muito menor.

---

<sup>8</sup> “Ironicamente, o centro mais conhecido de vida social negra e inter-racial, o Five Points, estava relativamente quieto em meio as revoltas. As turbas não atacaram os bordéis de lá, nem mataram pessoas negras dentro de suas fronteiras. Também houveram casos de cooperação inter-racial. Quando uma turba ameaçou o dono de farmácia negro Philip White em sua loja na esquina da rua Gold com a Frankfurt, seus vizinhos irlandeses afastaram a multidão pois ele os havia dado crédito muitas vezes. E quando manifestantes invadiram Hart's Alley e ficaram presos em seu beco sem saída, os moradores negros e brancos do beco inclinaram-se juntos para fora de suas janelas e derramaram goma quente sobre eles, levando-os a sair do bairro. Mas tais incidentes eram poucos em comparação com o ódio generalizado aos negros exercido durante e após os motins” (Tradução Livre).

#### 4. Incêndios

Nos últimos vinte minutos do longa, o diretor nos mostra novamente uma paleta com o marrom predominante, em uma tomada de cima, enquanto homens com porretes e facões correm para uma mesma direção e o protagonista, ainda em *voice-over*, deixa o espectador a par dos acontecimentos. Assim, aprofunda o que já entendemos com o olhar quando caracteriza aqueles homens como os pobres de todas as origens possíveis que não se importavam com as grandes questões da nação. Enquanto a câmera segue o fluxo de pessoas, uma pomba branca, destacada no fundo bege, voa para longe cortando a multidão, como um último suspiro da paz que estava prestes a se exaurir completamente daquele cenário.

Enquanto o clima de batalha se intensifica nas ruas, Scorsese compõe a sequência, utilizando mais uma vez da edição e de cortes precisos, com cenas da multidão se somando às cenas dos dois protagonistas rivais em seus abrigos, se preparando para a luta, e à cena de uma família abastada se preparando para jantar. Com Amsterdam, temos a câmera fixada na sua arma, se movendo junto a ela em um close do personagem de forma natural, já que é com ele que o espectador mais se identifica; com Bill temos quatro cortes nos aproximando dele de maneira intensa, primeiro pelas costas, depois de perfil, então em um close fechado em seu rosto e depois nas suas armas.

O elemento de união de todas as cenas é a religião – cuja importância nos conflitos foi citada no começo desse artigo – uma vez que uma oração perpassa por todos eles, começando em uma cena das costas de Bill, onde vemos a bandeira dos Estados Unidos se destacando com cores fortes no meio da casa em tons neutros, que se une ao personagem por meio de detalhes em azul intenso de seu figurino. Ele então se ajoelha e reza, em um movimento que faz o espectador perceber o extremismo nacionalista que o personagem emana, enquanto recita uma oração que remete à um discurso de batalha. Temos o corte seco para Amsterdam, que também reza, uma parte específica da oração que trata de vingança, enquanto pega o medalhão que é a memória que lhe resta do pai. Na mesa de jantar, a seção da oração é somente a de que Deus é bom, piedoso e que seu amor dura para sempre. Com o “amém” dos três, a guerra invade a sala de jantar dos aristocratas.

Enquanto a maioria da população se rebela contra as autoridades e os ricos, com o *voice-over* presumivelmente de alguém da polícia tentando racionalizar o caos, com incêndios

ocorrendo em diversos lugares, nada está a salvo. Scorsese demonstra os valores daqueles que atacavam, por meio de um close em uma pintura que em segundos se incendia – o que significava uma obra de arte para uma população que não tinha o que comer?

O mesmo close é dado minutos depois nas imagens de Lincoln e Frederick Douglass – ambos abolicionistas e importantes figuras na história dos Estados Unidos – na sede do jornal Tribune, enquanto as mesmas também são consumidas pelas chamas. Essa composição das imagens leva o espectador a pensar nas motivações dos revoltosos. Eles já não mais acreditavam na política do país e nas medidas governamentais para seus problemas e estavam demonstrando, com esses protestos carregados de violência, a insatisfação com todo aquele sistema que oprimia os pobres, imigrantes e operários. Como o próprio protagonista Amsterdam os identifica, “são todos aqueles que nunca se preocuparam com escravidão ou a União e que não podiam pagar a dispensa”.

Ao longo das cenas de confusão, Scorsese recria algumas imagens de tabloides da época, que noticiaram as “draft riots”, e as intercala com as representações originais, deixando-as em cena por alguns segundos, para criar no espectador a sensação de realidade da brutalidade que ele presencia no filme. Todo o caos criado pelas turbas é seguido pelo som de flauta e tambores que ouvimos no início do longa, quando temos a batalha inicial entre as duas principais gangues da cidade. Quando o governo toma a atitude de reprimir intensamente o que estava acontecendo, e matar enquanto aquilo não parasse, a música cessa, com um corte para os mosquetes do exército. Ela volta quando vemos em cena as duas gangues prestes a se enfrentar enquanto em outra cena o povo enfrenta as tropas americanas, onde a trilha para outra vez.

O diretor intercala a imagem dos revoltosos unidos e das tropas posicionadas, em completo silêncio, até que a ordem é dada e os soldados disparam. Assim, começa uma matança em câmera lenta, com alguns cortes rápidos para closes, enquanto se pode ouvir ao fundo uma música que remete aos países dos imigrantes, em uma aniquilação dos seus costumes e tradições pelo governo da “Terra da Liberdade”, da “Terra das Oportunidades”, enquanto os soldados marcham sobre poças de sangue entre os corpos fuzilados dos rebeldes.

Ao final do filme, entretanto, depois da onda de destruição devido à violência de sua própria população e pela repressão estatal que vem em seguida (na forma de tiros de canhão

de navios sobre a cidade), Scorsese mostra a reconstrução e evolução da cidade de Nova York, desde a época retratada no longa até o mundo contemporâneo em um time-lapse visto das margens do rio Hudson. Enquanto a cena chega perto do fim, o espectador pode ver o surgimento do World Trade Center, o qual se mantém de pé enquanto há o fade-out para a tela dos créditos. Nesse gesto, o diretor manteve de pé as esperanças dos americanos que ao lançamento do filme se encontravam ainda abalados pelo choque que foi o ocorrido em 11 de setembro de 2001, mostrando que o incêndio que deixa tudo em cinzas é o mesmo que abre espaço para novos brotos em meio a destruição do antigo.

## 5. As mãos que constroem os Estados Unidos

O *Five Points* foi onde um século depois o diretor cresceu, convivendo com turbulências e a ação de gangues, mesmo distantes daquelas do século XIX. Desde criança, Scorsese ouvia seu pai contando histórias das velhas gangues da cidade, e seus respectivos nomes característicos, como os *Plug Uglies* ou os *Dead Rabbits*, que ainda existiam nos anos 1930 e mantinham as mesmas nomenclaturas. Assim seu fascínio por elas se construiu, como é destacado no artigo de Williams (2003) para jornal britânico *The Guardian*, o qual contém também trechos de uma entrevista com o cineasta.

Tal artigo, publicado em 2003, ano seguinte ao lançamento do filme e dois anos depois do atentado às torres gêmeas do World Trade Center em Nova York, muitas vezes – como era de se esperar – tende a falar do fato que ainda estava fresco na memória coletiva das pessoas ao redor do mundo, mais especificamente dos americanos e com muita ênfase na vida dos nova-iorquinos. Um dos pontos ressaltados é que a data original de estreia do filme era o natal de 2001, porém “the film was too brutal for the raw nerves of the country after 9/11”<sup>9</sup>.

No *Of Time and the City*, publicado no *The Daily Californian* em 2011, David Liu apresenta uma retrospectiva sobre o 11 de setembro, comparando o diretor com outro cineasta nova-iorquino, Spike Lee. Nele, procura entender as respectivas visões acerca do atentado, assim como o papel dessa interpretação em seus filmes, sendo o de Scorsese *Gangues de Nova York*:

---

<sup>9</sup> “o filme era muito brutal para os nervos crus do país depois do 11 de setembro” (Tradução Livre).

‘My father told me we was all born of blood and tribulations’, muses Amsterdam Vallon (Leonardo DiCaprio) in the closing moments of the film, “And so then too, was our great city.” As he vanishes from the screen, we see New York blossom in the background from an imaginary vantage point on the shores of the Hudson River. Gray trails of industrial waste billowing out of smokestacks transform into skyscrapers; the Brooklyn Bridge rises out of the water; and finally, moments before the fade to black, the World Trade Center towers emerge, proud pinnacles of a century of progress.

(...) There is something indelible about Scorsese’s decision to end the film with an image of the New York skyline with the World Trade Center towers intact. As viewers, we are reminded that the city’s transformation from industrial upstart to cultural behemoth would mean little without the most recognizable symbol of its global prominence (LIU, 2011).<sup>10</sup>

Na sequência descrita na citação acima, a trilha sonora é composta por uma versão orquestrada da música *The Hands That Build America*, da banda irlandesa U2, que tem elementos da imigração aos Estados Unidos (viagem que os antepassados dos integrantes da banda também fizeram) em sua letra: “Last saw your face, in a watercolour sky. / As sea birds argue, a long goodbye. / I took your kiss on the spray of the new land star. / You gotta live in your dreams, don't make them so hard”<sup>11</sup>, edificando os sacrifícios e elevando os homens que foram responsáveis pela constituição dos Estados Unidos, segundo a premissa do filme prenunciada até mesmo em seu pôster, de que “A América nasceu nas ruas”.

Por “nascimento”, é possível entender a formação não apenas dos EUA como nação, mas também de seu povo como uma unidade que se constrói a partir de uma identidade, formulada por diversos fatores em comum. Desde traços culturais, étnicos, da língua falada ou da religião adotada, a identidade de um povo se constrói segundo as semelhanças que

---

<sup>10</sup> ‘Meu pai me disse que nós todos tínhamos nascido de sangue e sofrimentos’ diz Amsterdam Vallon (Leonardo DiCaprio) nos momentos finais do filme. ‘E então foi também, a nossa grande cidade’. Conforme ele desaparece da tela, vemos Nova York florescer no fundo de um ponto de vista imaginário, às margens do rio Hudson. Rastros cinza de resíduos industriais ondulantes vindo de chaminés se transformam em arranha-céus; a ponte do Brooklyn se ergue para fora da água; e finalmente, momentos antes do escurecer da tela, as torres do World Trade Center emergem, pináculos orgulhosos de um século de progresso. (...) Há algo indelével sobre a decisão de Scorsese em terminar o filme com uma imagem da linha do horizonte de Nova York com as torres do World Trade Center intactas. Como espectadores, somos lembrados de que a transformação da cidade do novo-rico industrial a gigante cultural significaria pouco sem o símbolo mais reconhecível de sua proeminência global (Tradução livre).

<sup>11</sup> A última vez que vi seu rosto, em um céu de aquarela / Enquanto pássaros do mar dão um longo adeus / Eu recebi seu beijo no borribo da estrela da nova terra / Você tem de viver com seus sonhos, não os torne tão difíceis (Tradução livre).

possuem com relação a essas e outras características. Também na diferenciação com o outro, com povos diversos de outros países ou mesmo com segmentos de seu próprio povo que se diferenciam em alguns aspectos, como no da etnia por exemplo. Um americano branco só se reconhece como tal por ter conhecimento do americano negro, e vice-versa.

Em meados do século XIX, a imigração teve um papel essencial para se cunhar a identidade nacional americana. Vivia-se em uma homogeneidade muito grande, que se formou devido ao deslocamento dos primeiros homens brancos, anglo-saxões e protestantes da Inglaterra para os Estados Unidos. A criação de uma identidade então só se dá com maior força quando ocorrem imigrações de povos com crenças, costumes e etnias diferentes, sendo eles de maioria das ilhas britânicas. Isso se dá justamente devido ao embate das alteridades. Ambos descobrem no outro aquilo que não são, e por consequência, conseguem perceber o que são. Esse fato, aliado ao posterior convívio durante anos dos imigrantes com os que já se estabeleciam nos Estados Unidos, gerou o fenômeno descrito como *melting pot* por vários autores, pincelado por nós anteriormente.

Samuel Huntington é um dos que mais se utiliza do termo, porém de forma negativa, uma vez que é um pensador conservador e por vezes até reconhecido por alguns como sendo um neo-nativista (BOTELHO, 2009), por possuir ideias muito semelhantes às daquelas dos americanos quando da chegada dos imigrantes no século XIX. Para ele, uma identidade só é válida se for baseada na nação e no nacionalismo de um povo: “Are we multicultural, bicultural, or unicultural, a mosaic or a melting pot? Do we have any meaningful identity as a nation that transcends our sub-national ethnic, religious, racial identities?” (HUNTINGTON, 2004, p.9).<sup>12</sup>

Assim como William Poole fez em sua época, Huntington denuncia os imigrantes como os agentes dos males que o país sofre. Enquanto Poole lutava armado contra eles nas ruas e também na política, por meio de partidos que apoiavam a causa nativista, Huntington combate-os por meio de seus textos, que são muito lidos pelos conservadores americanos. Para ele, os imigrantes como os latino-americanos enfraquecem a identidade do país, uma vez que atualmente não se perde todo o contato com o país de origem devido à globalização e ao avanço das tecnologias e dos meios de comunicação. Assim, não se distanciando de suas

---

<sup>12</sup> Nós somos multiculturais, biculturais, ou uniculturais, um mosaico ou um caldeirão? Temos alguma identidade significativa como uma nação que transcende nossas identidades raciais, religiosas, étnicas sub-nacionais? (Tradução livre).



origens, tais imigrantes não entrariam no melting pot, uma vez que tem suas características culturais muito fortalecidas, mesmo em outro país, para que isso ocorra.

O que o autor não percebe (ou reconhece) é que o mesmo acontecia na época das primeiras imigrações para os Estados Unidos. Naquele tempo, não existia sequer um telefone para entrar em contato de forma direta com o que se deixou para trás, no entanto as pessoas que desembarcavam dos navios levavam consigo parte de seu país, de sua cultura, e de sua identidade já formada. Faziam isso por meio de canções populares, histórias narradas oralmente, costumes culinários, religiões e o sotaque muito carregado, muitas vezes tido como uma língua própria desse povo, fato sutilmente representado em *Gangues de Nova York*, quando William 'Boss' Tweed – poderoso político que controlava tanto os setores legais quanto os ilegais da cidade, famoso por ser extremamente corrupto – diz a um imigrante irlandês que quer uma audiência com Vallon, e ao não entender seu sotaque, pergunta ao homem que o acompanha: “Ninguém mais fala inglês em Nova York?”.

#### 4. Considerações finais

Os Estados Unidos se constituíram em meio a diversas ondas migratórias que foram acirradas e motivadas ao longo de séculos de ocupação territorial. A questão imigratória se faz presente e é sempre permeada por conflitos e lutas tanto ideológicas, no campo das ideias, como físicas, nesse caso gerando disputas nas posições sociais entre aqueles já acomodados no território e os imigrantes recém-chegados, que desejam se tornar parte dessa sociedade.

No século XIX, essa disparidade toma novas formas a partir do momento que o jovem Estado forja as justificativas de quem seriam os cidadãos a quem os direitos políticos e sociais poderiam alcançar. A partir disso, os chamados Nativistas chegavam a se organizar para tentar expulsar os novos concorrentes a esse status, usando tanto a violência física quanto a política, ao promover e ajudar a passar leis que prejudicassem tais “intrusos”.

A cultura da inclusão cidadã não se dá sem conflitos na América ou em qualquer outro Estado no mundo. A união da identidade já formada dos recém-chegados àquela em formação dos americanos não pode ser pensada sem as resistências e rejeições entre os grupos, que se estendem em maior ou menor grau por anos a fio. Portanto, com o processo no qual as culturas que chegavam e se misturavam àquela que lá estava em um melting pot, o



xenofobismo de nativistas permanece em diversos graus até a contemporaneidade. Isso justificaria o comportamento aparentemente contraditório de uma grande parte da população americana, de políticos – principalmente depois do atentado do 11 de setembro – e alguns historiadores de insistir em querer manter distância com relação aos imigrantes.<sup>13</sup>

Aquilo que é explorado no filme levanta questões pertinentes não somente para a época representada, com a grande carga de violência exposta em tela, mas também à época em que vivemos, como apresentado anteriormente. Atualmente, estamos expostos a violências muito maiores de forma cotidiana, no permanente estado de guerra em que se transformou a sociedade atual. Como o próprio diretor Martin Scorsese afirma, em entrevista à Williams,

We're in it now. The whole world is in it. The whole world is New York now, New York in the 19th century. We're going to have to learn to smile and deal with everybody. In the meantime, there's going to be a lot of damage, and there's a war. It's a state of war that will probably go on for a couple of hundred years. In this movie, I wanted to create another world, one that's very primitive, a lot of the violence is actually implied through editing, because ultimately, that world is violent in such a way that it's everyday violence. You become numb to it" (WILLIAMS, 2003).<sup>14</sup>

O que chega até o espectador é, portanto, a argumentação fílmica de Scorsese acerca da violência com a qual a cidade de Nova York se destruiu e reconstituiu, utilizando-se desses mesmos elementos em sua narrativa. O filme, que foi considerado brutal demais para os ânimos abalados dos americanos com o atentado às torres gêmeas, cumpre seu papel de ser não somente uma reconstituição de fatos históricos, mas uma escrita de caráter histórico.

Dessa forma, podemos interpretar o longa a partir do local histórico ocupado pelo diretor, que vivencia o momento em que jovens (principalmente os pobres) são recrutados para travar batalhas em terras distantes de seu país – como foi o caso das muitas tropas

---

<sup>13</sup> Tal afirmação pode ser confirmada com a recente eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos. Um dos seus principais motes de campanha era a construção de um muro na fronteira com o México para afastar qualquer tentativa de imigração, além da promessa de deportar os imigrantes que já vivem no país. (<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-37920213> último acesso em 05/01/2017)

<sup>14</sup> Nós estamos lá agora. O mundo todo está lá. O mundo todo é Nova York agora, Nova York do século XIX. Nós vamos ter que aprender a sorrir e a lidar com todo mundo. Enquanto isso, vão haver muitos danos, e tem a guerra. É um estado de guerra que provavelmente vai seguir por mais algumas centenas de anos. Nesse filme, eu quis criar outro mundo, um que é muito primitivo, um monte da violência é, na verdade, implícita através da edição porque em última análise esse mundo é violento, de tal forma que é violência cotidiana. Você torna-se insensível a ele (Tradução livre).

americanas enviadas ao oriente médio no início do século. Devemos lembrar que muitos deles eram imigrantes com a promessa de que teriam acesso ao green card, o que garante cidadania americana, a qual muitas vezes nunca chegou a ser cumprida. O paralelo com o filme que aqui analisamos não poderia ser mais claro.<sup>15</sup>

Para além da crítica ao cenário político, social e cultural do presente vivenciado pelo diretor, o filme enaltece seus antepassados com um final que pode ser adjetivado como glorioso, enquanto é possível ver a reconstrução e transformação da cidade no grande centro urbano que ainda é, mesmo após a queda das torres gêmeas, permitindo assim a constituição em tela e, com o grande alcance que o cinema hollywoodiano tem, na mentalidade de todos aqueles que assistiram ao filme, de uma história sofrida, porém com muitos frutos.

## 5. Referências

BOTELHO, Teresa (2009). “Quem são os americanos? O impulso neonativista de Samuel Huntington”. *Revista Relações Internacionais*, Lisboa, n. 24.

CAPELATO, Maria H. R. *et. alli* (Orgs) (2007). *História e Cinema*, ed. Alameda.

GREENE, Jack P. (2008). “Identidades dos estados e identidade nacional à época da Revolução Americana”. In: PAMPLONA, Marco A. e DOYLE, Don H. *Nacionalismo no Novo Mundo: a formação de Estados-Nação no século XIX*. Rio de Janeiro: Record.

HANBURY, Harry (2002). *Uncovering the Real Gangs of New York*. Parrhesia Pictures.

HARRIS, Leslie M. (2002). “In the Shadow of Slavery – African American in New York City, 1626-1863”. *The University of Chicago Press*. pp. 279-288.

HARRIS, Leslie M. (2015). “The New York City Draft Riots of 1863”. In: *In the Shadow of Slavery: African Americans in New York City, 1626-1863*. Último acesso em: 17/09/15. Disponível em: <http://www.press.uchicago.edu/Misc/Chicago/317749.html>

HUNTINGTON, Samuel P. (2004). *Who are we? The challenges to america's national identity*. Simon & Schuster.

---

<sup>15</sup> Ver item 2.2.

KENNEDY, Robert C. (2015) *How to escape the draft*. Acesso em: 17/09/15. Disponível em: <http://www.nytimes.com/learning/general/onthisday/harp/0801.html#explanation>

LIU, David (2011). “Of Time and the City”. *The Daily Californian*. Set.2011. Último acesso em: 23/11/15. Disponível em: <http://www.dailycal.org/2011/09/08/of-time-and-the-city/>

PECEQUILO, Cristina S. (2005). *A política externa dos Estados Unidos: Continuidade ou mudança?* Porto Alegre: Editora da UFRGS.

RÉMOND, René (1989). *História dos Estados Unidos*. São Paulo: Martins Fontes.

ROSENSTONE, Robert A. (2010). *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra.

SCORSESE, Martin C. (2002). *Gangs of New York*. Miramax Film Corp.

WILLIAMS, Alex. *Are we ever going to make this Picture?* Último acesso em: 17/09/15. Disponível em: <http://www.theguardian.com/culture/2003/jan/03/artsfeatures.martinscorsesese>

## O problema da perspectiva na cultura visual do Quattrocento

## El problema de la perspectiva en la cultura visual del Quattrocento

## The problem of perspective in the visual culture of Quattrocento

Recebido em 29-02-2016  
Aceito para publicação 14-06-2017

Felipe Mendes Erra<sup>1</sup>

**Resumo:** O Renascimento ocupa lugar privilegiado na compreensão da formação do mundo moderno; menos do que um conceito fechado, o termo se constitui em espécie de topos aberto à polêmica. Nesse ensaio, ao invés da tentativa de “generalizar” uma definição de “Renascimento” que congregue elementos centrais do período, concentraremos o olhar em apenas um objeto histórico: uma tela a óleo produzida por Antonello da Messina (c.1430 – c.1479). Pela comparação direta com outras imagens, que nos permitirá percorrer alguns itinerários da prática da representação visual do período, tentaremos levantar alguns problemas relativos à História cultural vivenciados pelas sociedades italianas durante o século XV.

**Palavras-chave:** renascimento; história das ideias; Quattrocento; Antonello da Messina.

**Resumen:** El Renacimiento ocupa lugar privilegiado en la comprensión de la formación del mundo moderno; menos de un concepto cerrado, el término es cerca de convertirse en un topos abierto a controversia. El ensayo siguiente, en lugar de generalizar una definición de “Renacimiento”, centrará la vista en sólo uno objeto histórico: una pantalla de Antonello da Messina (c.1430 – c.1479). Por comparación directa con otras imágenes, que nos permitirá seguir unos itinerarios de desarrollo de la representación visual del período, trataremos de plantear algunos problemas relacionados con la historia de las ideas que experimentaron las sociedades italianas durante el siglo XV.

**Palabras clave:** renacimiento; historia de las Ideas; Quattrocento; Antonello da Messina.

**Abstract:** The Renaissance occupies a privileged place in the understanding of the formation of the modern world; less than a closed concept, the term has the character of a “topos” open to controversy. The essay, instead of trying to generalize “Renaissance”, will focus in just a historic object: a oil screen produced by Antonello da Messina (c.1430 – c.1479). By direct comparison with other images, that will allow us to retrace a few itineraries of the development of the visual representation of the period, we will try to discuss some problems relating to the cultural history that the Italian societies experienced during the 15th century.

**Keywords:** renaissance; cultural history; Quattrocento; Antonello da Messina.

---

<sup>1</sup> Atualmente é graduando de História na FFLCH/USP e investigador ligado à Cátedra Jaime Cortesão, São Paulo, Brasil. Entre 07/2015 – 01/2016 realizou intercâmbio na Universidade Nova de Lisboa, aprofundando estudos na área de História do Renascimento e realizou pesquisa *in loco* nos acervos museológicos. E-mail: [felipe.erra@usp.br](mailto:felipe.erra@usp.br)

## 1. Introdução

O século XV é, geralmente, assinalado como momento decisivo na História da Arte: trata-se da “invenção” da Perspectiva enquanto ciência da representação visual<sup>2</sup>. Esse breve ensaio pretende pensar a chamada “redução da perspectiva” como um problema de investigação histórica, ou seja, refletir como a sistematização da representação visual, ocorrida no século XV italiano, significou a veiculação conflituosa de diferentes formas ideológicas. Não há espaço, aqui, para uma abordagem completa. Isso significaria a necessidade de entrelaçar a análise dos elementos visuais das pinturas com vários níveis da experiência social do período investigado, a saber: 1) a biografia particular do artista; 2) a “oficina” na qual o artista se formou, procurando identificar a transmissão tanto de técnicas pictóricas quanto de concepções da representação visual; 3) o sistema de encomendas que participaram do patrocínio e da produção das obras; 4) o espaço endereçado à exposição e visualização da obra, assim como o público alvo da obra em questão. Posto isso, podemos com alguma justiça avançar nossa proposta tão mais modesta: pensar sobre alguns elementos manifestos em apenas uma tela, “San Girolamo nello studio”, realizada por Antonello da Messina, em meados da década de 1470. Sobre a metodologia adotada, remetemos o leitor à esclarecedora leitura de *On n’y voit rien*, de Daniel Arasse<sup>3</sup>. Apresentado o problema, o objeto, e a metodologia, restam apenas duas palavras a respeito do objetivo e dos pressupostos teóricos, indissociáveis. Desde a Escola de Frankfurt, o espaço artístico deixou de ser compreendido como mônada da criatividade, do ócio, e do livre ensaio imaginativo; “dessacralizada”, a arte passou a ser entendida como mais um aspecto da vida social, inteiramente ligado à formação da subjetividade e às disputas do campo político e ideológico; nesse sentido, a crítica de arte passou a se integrar nas esferas das ciências humanas, e analisar os elementos formais de uma obra artística surgida como investigação sociológica ou historiográfica<sup>4</sup>. Nesse sentido, nosso objetivo é apresentar indícios da história das ideias no interior das sociedades italianas do século XV, realizando um mergulho nos elementos pictóricos

---

<sup>2</sup> A teoria do “Renascimento” enquanto uma “Civilização” nascente teve ampla repercussão no século XIX, a partir do trabalho de Jacob Burckhardt, que dispensa apresentação. No século passado, “Renascimento” se tornou um campo específico de estudo da História da Arte, com uma bibliografia monumental e talvez inesgotável no decurso de uma vida. Especificamente sobre a importância da perspectiva para o conceito de Renascimento, nos limitamos a mencionar o trabalho inaugural de Erwin Panofsky, *Perspective as a symbolic Form*, New York: Zone Books, 2009.

<sup>3</sup> Cf. D. Arasse, *Não se vê nada*, Lisboa: KKYM, 2015.

<sup>4</sup> Sobre os trabalhos de Walter Benjamin e Theodor Adorno, citados na bibliografia.

do quadro – e, sobretudo, no trabalho da redução da perspectiva realizada por Antonello da Messina.

## 2. O problema da luz

O início do século XV é indissociável da crise demográfica desencadeada em meados da centúria anterior; a “recuperação” se realizaria em ritmos distintos durante todo quattrociento.<sup>5</sup> De um jeito ou de outro, a Península italiana passaria por um processo de simplificação de seu mapa político, a partir da estabilização de cinco grandes unidades políticas: a República de Veneza – que cumpriria a conquista da Terra Ferma no início do século XV; a República de Florença – que extenderia o controle sobre Pisa e o porto de Livorno; o Ducado de Milão; os Estados Papais; e o Reino de Nápoles<sup>6</sup>. De 1425 a 1454, o espaço seria marcado pela conflagração militar, exaurindo a capacidade financeira dos Estados envolvidos e devastando seus recursos econômicos<sup>7</sup>. Não obstante, o referido “Renascimento clássico” já se desencadeava com a primeira grande geração florentina, marcada pela atuação de Brunelleschi na arquitetura, responsável pela construção do Domo da catedral de Florença; de Donatello que, com seu domínio sobre um amplo leque de materiais, realizaria o “ressurgimento” das técnicas de fundição em metais visando motivos escultóricos; e do jovem Masaccio no campo pictórico, a partir do trabalho de frescos em igrejas, que acabariam por transformar o vocabulário visual de seu próprio mestre, Masolino<sup>8</sup>. Em 1454 – ano imediatamente posterior ao fim da guerra dos 100 anos e à queda de Constantinopla –, a paz de Lodi seria celebrada, adiantando uma possível situação de equilíbrio de poderes entre os cinco grandes Estados italianos. Já então, a dinastia de Aragão se consolidara no domínio do reino de Nápoles – o próprio rei, Alfonso V (1396-1458), passara a residir na península da Itália; enquanto a Instituição Católica sofria um processo de centralização na figura do papa, em prejuízo do

<sup>5</sup> Uma boa apresentação do período está em C. Allmand (org.), *The New Cambridge Medieval History*, vol 7, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

<sup>6</sup> A essas se acrescentam unidades políticas menores, como os ducados de Ferrara ou Mântua, ou a República de Gênova.

<sup>7</sup> Cf. Michael Mallett, “The Northern Italian States”, e Alan Ryder, “The Papal States and the kingdom of Naples”, ambos in C. Allmand (org.), *The New Cambridge Medieval History*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

<sup>8</sup> Pierre Francastel apresenta argumentação contrária sobre a importância da figura de Masaccio. Cf. *Peinture e Société*, Gonthier, 1977. Pessoalmente, me convence mais a leitura oposta de Daniel Arasse, em sua investigação da história da perspectiva a partir do estudo das “Anunciações” italianas. Cf. *L’annonciation italienne: une histoire de perspective*, Hazan, 1999.

ideário de organização “conciliar” celebrado poucos anos antes, em 1430, no Concílio de Basle-Ferrara<sup>9</sup>.

Num aspecto, a temporária unificação das coroas de Aragão e Nápoles na figura de Alfonso V não inaugurava nada de novo: a vivacidade de trocas, econômicas e culturais, realizadas no mar Tirreno<sup>10</sup>. É a partir dessas linhas de troca que a arte pictórica flamenga chegaria na Sicília, influenciando, por exemplo, Colantonio, importante chefe de uma oficina (*bottega*) de pintura sediada em Nápoles – ponta de lança na introdução da técnica de pintura a óleo na Itália<sup>11</sup>. Diferente do norte da Itália, caracterizado por uma malha de grandes e médias cidades<sup>12</sup>, o reino de Nápoles do Quattrocento possuía uma população menor, quase inteiramente rural, dispersa pelo território – porém, em contrapartida, possuía talvez a maior cidade de toda península, Nápoles, com c. de 150.000 habitantes. É nesse ambiente, na oficina de Colantonio, que Antonello da Messina realizaria sua formação. Das poucas informações biográficas que nos chegaram, no entanto, é possível saber que Antonello da Messina viajou para o norte da Península; sua estadia em Veneza, de 1473 a 1475, nos legou diversos trabalhos e consolidou sua fama na época. O artista chegou a ser convidado, forte indício de reconhecimento, pelo duque de Milão a se estabelecer nessa corte como retratista oficial – convite que declinaria<sup>13</sup>.

É dessa década que da Messina realizaria o “San Girolamo nello studio” (fig.1). O que de pronto salta ao olhar acostumado à pintura florentina do Quattrocento é alguma *estranheza* nessa tela. Podemos começar por aí: o impacto de estranheza imediata decorre do jogo criado pelos efeitos de luminosidade. Aqui já se faz necessário uma primeira reflexão.

---

<sup>9</sup> O contexto de grande força conciliar como forma de organização do papado, na primeira metade do século XIV, decorria das lutas entre papas e anti-papas de finais do século XIII. Cf. Anthony Black, “Popes and Councils”, in *The New Cambridge Medieval History*, vol 7, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

<sup>10</sup> Andre Chastel escreve “Napoli e Palermo, la Provenza e Valenza rientrano in una sorta di quadrilatero tirrenico, dove si stabiliscono rapporti artistici ancora oggi misteriosi”. Cf. *I Centri del Rinascimento*, BurArte, 1999 (1ª ed 1965).

<sup>11</sup> Desde, no mínimo, Panofsky, se considera que a cultura pictórica europeia do século XV se desenvolveu em sentidos distintos a partir de dois grandes centros: a pintura flamenga e a pintura italiana. A partir daí, Q. Skinner chegou mesmo a propor dois modelos diferentes de humanismo – e de formação do pensamento político moderno. Cf. Q. Skinner, *The foundations of modern political thought*, Cambridge University Press, 2005.

<sup>12</sup> Para a região da Toscana, cf. Cherubini, *Signori, Contadini, Borghesi*, Firenze: La NuovaItalia, 1974; para a Lombardia, cf. François Menant, *Compagnes Lombardes du Moyen Âge*, Roma: École Française de Rome, 1993.

<sup>13</sup> Para dados biográficos, cf. G. Barbera, *Antonello da Messina. Sicily's Renaissance Master*, Yale Un. Press, 2005.



Figura 1  
Antonello da Messina, “San Girolamo nello studio”

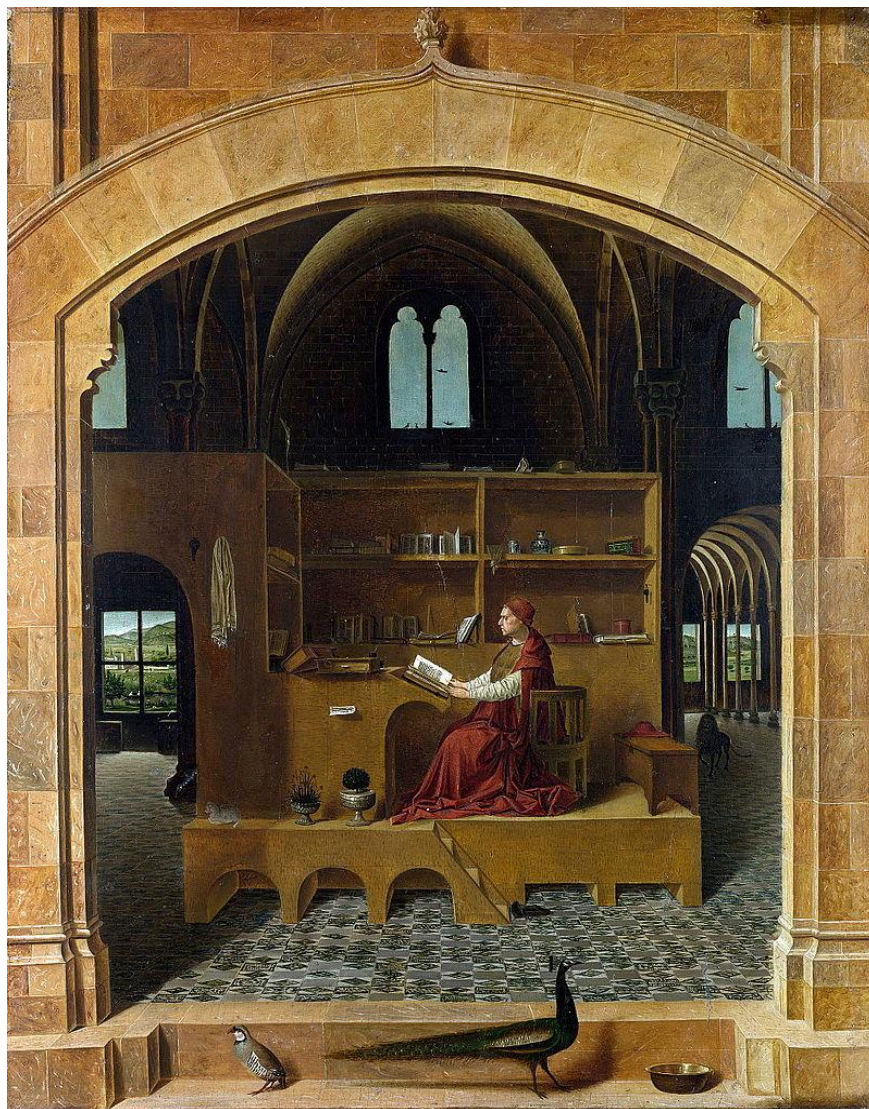




Figura 2

## Perugino, “Consegna della chiave”



O primeiro plano da imagem de Antonello compõe-se da entrada em semi-arco de um edifício monumental – monumentalidade que percebemos apenas por seu interior. Trata-se, portanto, de um efeito quase à *trompe l'oeil*, à medida que simula uma moldura no interior da moldura. Ora, a luz desse primeiro plano é a luz com que nos acostumamos a encontrar na arte de matriz florentina – e, como exemplo, podemos chamar à lembrança o fresco “Consegna della chiave” (fig.2), realizado na década de 1480, por Perugino, para a capela Sixtina. Essa pintura interessa pelo que representa de síntese do chamado “Renascimento Clássico”<sup>14</sup>. Porém, aqui, nos interessa tratar apenas da luz, para compreender melhor a pintura de Messina.

<sup>14</sup> Perugino representaria a “terceira geração” de artistas do Renascimento, que consolidariam as propostas visuais formuladas no decorrer do século, em franca oposição às formas bizantinas ou góticas. A segunda geração teria nomes como Piero della Francesca, Fra Angelico, Filippo Lippi, etc. Essa “terceira geração” tem nomes como Domenico Ghirlandaio, Filipino Lippi, Botticelli, Andrea Mantegna, etc... Os manuais costumam colocar a geração posterior como “ruptura” com o renascimento clássico, e fundação do chamado “Renascimento Maneirista”. Assim, o “Maneirismo” caracterizaria a metade inicial do século XVI, e teria como núcleo central o trio composto por Rafael Sanzio, Michel Angelo e Leonardo da Vinci.

No fresco de Perugino a suavidade da luz se constitui pela homogeneidade com que se estende desde o primeiro plano, passando pela precisão geométrica da praça, até alcançar a camada inferior do céu. A claridade entrelaça o céu e a cena em primeiro plano, num jogo de analogias semelhante ao topos de azul do manto/azul do céu, tantas vezes realizados na figuração de Maria. De 3,3 por 5,5 metros, “Consegna dela chiave” instala na parede da capela Sixtina uma janela de cunho dramático, à medida que somos colocados diante de uma cena em que os corpos desempenham uma performance repleta de significados simbólicos. E, é preciso insistir, a luz desempenha um papel central: como uma força de caráter cósmico, assegura a harmonia absoluta e a presença divina em cada ponto da representação. Esse traço, como tantos na obra de Perugino, passou a ser caracterizado como elemento central do Renascimento Clássico; e a homogeneidade da luz, em cenas de poderosa claridade, seria “virada do avesso” pelos pintores do século posterior, sobretudo os que ficariam enquadrados na classificação de “barroco”.

Seja como for, essa tela nos fornece dois elementos chaves para iniciar na pintura de Antonello da Messina: a luz e a própria “janela”. Para não perdermos o fio, permaneçamos na luz: se o primeiro plano de “San Girolamo nello Studio” espande de uma luminosidade intensa, que ousa dizer muito mais do que “natural”, e que se reporta à simbologia da luz da tela de Perugino porque impressiona pela sua força de claridade, já nada disso acontece para além do primeiro plano. Todo o interior do edifício, em “San Girolamo nello studio”, é constituído por um jogo travejado de luz e de sombra – jogo, seja desde já dito, suave, sem formação de contraste. Essa duplicidade (franca claridade do primeiro-plano, suave jogo de luz/sombras nos demais) já nos adianta para a primeira lição fundamental do Renascimento: estamos diante de propostas estéticas complexas, em que algumas se realizam como facto visual, e se consolidam como modelos, em que outras se desafiam a conseguir por um esforço de engenho e arte realizar o modelo em sua completude, e em que ainda outras se colocam enquanto alteração, crítica, ou rejeição do modelo. Se a tela de Perugino nos permite contemplar a realização completa do modelo de luz renascentista do Quattrocento, já a tela de da Messina nos recorda vivamente de que nada há aqui de simplicidade ou de casualidade. Dito de outra maneira, a luz da tela de da Messina desperta nossa atenção para a luz de Perugino: pensar que o primeiro deu um “passo adiante” e, trazendo técnicas flamengas, deu complexidade ao facto simplório e negligente da luz

homogênea (e “apagada”) de Perugino é, em meu entender, começar por um caminho equivocado.

O segundo ponto a ser destacado pela observação do primeiro plano de “San Girolamo nello studio” é a janela. A pergunta que temos de fazer é: por que o autor gastou talvez ¼ da dimensão da imagem com uma parede e sua porta em semi-arco? Pior, por que situou justamente no primeiro plano objetos que são apenas secundários, quando não extemporâneos – e aqui pensamos no prato fundo prateado, no perdiz e no pavão que estão no último degrau antes da entrada no edifício –, em relação à narrativa central? Aqui novamente temos a ganhar com outras comparações.

A “Consegna della chiave” de Perugino é, à primeira vista, exemplar. O cerne da narrativa no primeiro-plano forma uma geometria equilibrada de toda composição: um eixo horizontal representado pela continuidade das personagens que presenciam o momento em que Cristo entrega as chaves a São Pedro; e uma profunda verticalidade consubstanciada pela praça com personagens dispersas, e com os três edifícios monumentais que se estendem para o céu. Porém, já aqui surge um problema. Quem se detém no primeiro-plano e usa de sua atenção apenas na delicada riqueza gestual dos personagens próximos a Cristo – está perdendo a imagem. Pois os três edifícios ao fundo são elementos tão importantes quanto a narrativa central. Tanto é assim que basta perguntar: onde está o ponto de vista? Ora, o ponto de vista não está alinhado com os personagens do primeiro-plano, mas sim levemente acima em relação a esses: para encontrarmos São Pedro, é como se abaixássemos de leve o olhar. O ponto de vista está alinhado com o ponto de fuga, recaindo ambos exatamente sobre o maior ponto escuro dentro do mar de claridade da imagem – a porta de entrada do edifício central.

A simbologia dos três edifícios não deixa dúvidas: os dois laterais indicam, primeiro, a monumentalidade da cultura greco-romana antiga, reconhecida, mas conduzida e compreendida através do pensamento cristão (manifesto no edifício central); e, em segundo, o Antigo Testamento, que se realiza apenas com a Encarnação e a universalização da promessa de salvação cristã. A imagem nos obriga a realizar uma leitura em duplo nível: a) a cúpula do edifício, após a realização de Brunelleschi em Santa Maria del Fiore, inevitavelmente identificada com “o período contemporâneo” de Perugino, se mostra maior do que os arcos-de-triunfo romanos: é na

Igreja, eixo simbólico do universo, que se congregam e conquistam pleno significado as realizações culturais da história. b) Trata-se, pela figuração, da consolidação ideológica de um projeto político: o processo de centralização do poder eclesiástico na cúria Romana, impossibilitando qualquer nova tentativa de retirar o centro católico dos Estados papais – como acontecera no século XIV –, que culminaria na primeira metade do século XVI com os projetos de reurbanização da cidade de Roma<sup>15</sup>. Porém, (retornando à “Consegna della chiave”) por que o ponto escuro tão decididamente marcado, e decididamente sublinhado ao confundir-se com ponto de vista/ponto de fuga? Outra pergunta ajuda: serão mesmo os personagens dispersos na praça apenas elementos decorativos, como os figurantes do cinema e das novelas atuais, a quem não devemos prestar atenção? Poderíamos dizer que o artista foi apenas meio negligente e, satisfeito com o resultado do primeiro plano, acidentalmente fixou o ponto de fuga num ponto escuro numa imagem que escora toda sua mensagem na força da luz e da claridade?

Temos de começar pelo que já sabemos: a coerência fundamental entre o fundo e o primeiro-plano; a analogia especular entre Cristo/São Pedro e a Igreja enquanto instituição. Para colocarmos em termos do discurso eclesiástico, Cristo concedeu à Igreja no plano terrestre a entrada para a vida eterna dos bem-aventurados. Aqui, chegamos a um *insight* capaz de responder às perguntas.

Trata-se de uma analogia especular no sentido em que o olhar não percorre a imagem apenas do próximo para o distante. Mas, alinhado com a porta escura da Igreja, o olhar percorre também a tela em sentido contrário: do distante, da Igreja, “desce” pela praça até alcançar Cristo e os santos. Qual o caráter da narrativa contada no primeiro plano, da Entrega das Chaves? Trata-se, no discurso eclesiástico, de um evento trans-histórico – exatamente no que “evento trans-histórico” tem de oxímoro. Mas poderia ser de outra forma? Tanto a encarnação quanto a construção de uma capela se passam no plano temporal – porém, para esse discurso, permanecem imanentes no plano eterno. Nessa conjunção de contrários, o que há de temporal na tela de

---

<sup>15</sup> Durante todo o século XV, Roma, que crescerá de 30 mil para 50 mil habitantes – acompanhando o crescimento demográfico geral –, era apenas uma cidade “secundária” no espaço político e cultural da península; Florença, Veneza, Milão e Nápoles figuravam como centros de maior “alta voltagem”, para usar uma expressão braudeliiana. Os papas não permaneciam apenas em um edifício, mas transitavam, como prova a construção da cidade de Pienza por Pio II (sob um antigo vilarejo). Para um ótimo apanhado do projeto urbanístico do papado visando estender o poderio sobre a cidade de Roma, cf. Manfredo Tafuri, *Interpreting the Renaissance: princes, cities, architects*, New Haven-Londres Un. Press, 2006.



Perugino é por onde deve começar nosso olhar – a porta escura do edifício central –, que ao partir da Igreja alcança a praça em que a luz homogênea faz de tudo perfeição. Primeiro depara com os personagens dispersos: nada tem a ver com os figurantes de nossa cultura visual. São duas cenas de milagres: à esquerda do olhar, a cena bíblica do pagamento do tributo, em que São Pedro teve importância decisiva; à direita (do olhar), a ressurreição de uma criança morta – as pessoas, em torno, fogem assustadas –, milagre realizado tanto por Cristo quanto por São Pedro. A figuração dos milagres indica que a praça representa um espaço sobre-histórico e trans-geográfico<sup>16</sup>. A imagem nos permite interpretar o ponto escuro da porta como a morte. Não apenas a morte física, mas a morte espiritual, de todos aqueles que negam a mensagem cristã. E, nessa tela ou nos discursos da comunidade eclesial, participar da aceitação da mensagem cristã – era, fundamentalmente, aceitar a centralidade da instituição eclesial<sup>17</sup>.

A perspectiva exata de Perugino pode, portanto, estabelecer elementos de hierarquia entre os diversos planos – Cristo e os Santos adiante; a realização dos milagres a meio caminho (entrecruzamento de plano temporal e universal); enfim, o mundo temporal e também eterno da Igreja (formando um verdadeiro ponto de passagem), alicerçando – e controlando – as demais raízes culturais da Antiguidade e do Antigo Testamento; por fim o escuro da vida terrena, com todos os seus pecados (e com todos aqueles que questionavam o controle do sentimento religioso pela instituição cristã), no ponto de fuga/ponto de vista. Hierarquia, porém, apenas à medida que forma uma composição de coerência integrada a ponto de ser indissociável – e a integração harmônica é construída justamente pelo efeito homogêneo da luz. Mas acaso Antonello da Messina desconhecia essa matriz, esse efeito luminoso de integração, decisivo no entrelaçamento

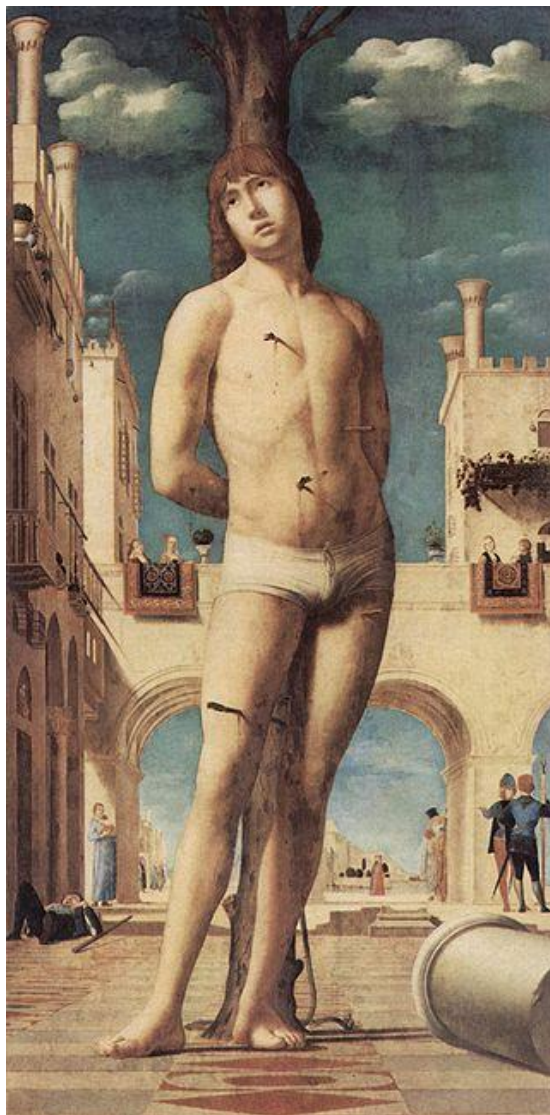
---

<sup>16</sup> Um livro sobre outro tema analisa com exatidão como o discurso cristão se constituiu nisso que chamamos de “oxímoro”: o senso do histórico e o sentido do ultra-histórico/eterno. Cf. A. Agnolin, *Jesuítas e Selvagens*, Humanitas, 2007.

<sup>17</sup> Algumas interpretações históricas postularam que o “homem medieval” pautava-se pelo sentido auditivo; enquanto o “homem moderno” fundamenta-se sobretudo pelo sentido visual. Esse tipo de construção, a meu ver, é absurda e só atrapalha. Primeiro, porque creio ser incompreensível falar de um “Homem medieval” ou “homem renascentista” – e pretendemos mostrar porquê, ao fim desse artigo. Em segundo, porque a cultura em tela – as formações sociais da península itálica do século XV – não eram “mais visuais” ou “mais auditivas”, mas eram complexos culturais em todos seus aspectos: práticas orais, práticas letradas, práticas visuais, práticas musicais, práticas teatrais, etc. Nesse sentido, como já defendia Baxandall, é impossível compreender a pintura do Quattrocento sem atentar para a dança, para o teatro, para os sermões do período – e que formavam um complexo socio-cultural. Cf. M. Baxandall, *L'oeil du Quattrocento*, Gallimard, 1985.

de diversos planos pelo elemento da perspectiva? Bastará olhar para seu “S. Sebastiano” (fig.3), realizado na década de 1470, portanto anterior às duas imagens até aqui referidas.

Figura 3  
Antonello da Messina, “San Sebastiano”



Aqui, diferente de “Consigna della chiave” de Perugino, o ponto de fuga não coincide com o ponto de vista, mas está levemente acima. Deveria, o ponto de fuga, incidir sobre o horizonte abaixo da ponte que cruza a rua. Deveria, caso o olhar não fosse interceptado por um

pormenor: o monumental São Sebastião flechado que se ergue em vertical. Aqui, ao contrário de Perugino, os dois eixos principais são verticalizados: a profundidade, entrecortada por dois eixos horizontais formados pelo horizonte e pela ponte, e a verticalidade de São Sebastião. Esse, ao surgir no primeiro plano, adquire um impacto acachapante sobre o olhar – o ponto de vista incide na altura de seus joelhos e nos leva a esquecer o ponto de fuga urbano para erguer o olhar por toda superfície de seu corpo – em que encontramos a beleza e a integridade da juventude, e mal percebemos as pequenas setas e a quase suave e pequena linha de sangue das feridas –, até alcançar seu rosto, emoldurado pela brancura das nuvens. E para vermos o olhar de São Sebastião, fixado em algo mais acima de todo percurso que fizemos, num ponto tão alto que nós mesmos, do nosso ponto de vista, não somos capazes de alcançar. Mas também aqui, como em Perugino, é inevitável não perceber o entrelaçamento indissociável entre o primeiro-plano e as camadas de profundidade.

A identificação é imediata. Na linha do joelho, aos pés do santo, a vida cotidiana da cidade. Um homem dorme, para escândalo de nosso olhar, em pleno momento de martírio e santificação. Do outro lado, dois sujeitos conversam, em posições simétricas, mas opostas – um está de costas, outro de frente, um inclina um gesto para um lado, o outro inclina o gesto para o outro lado, e a espada facilmente visualizável se encarrega de entregar o resto da mensagem: a insinuação do conflito no interior da cidade. Apenas, num azul celeste, uma mulher olha diretamente para nós, amarrando a relação de cumplicidade entre personagem e interlocutor, tão frequentemente utilizada no Renascimento. Na linha de cintura de Sebastião está a ponte, de onde observam pares de figuras femininas. Trata-se de uma sutileza: ao expor a beleza jovem de Sebastião, imediatamente se denuncia a pecaminosa lascívia humana – representada pelas figuras femininas, com olhares de leviana curiosidade, alinhadas à cintura do santo. O pecado da lascívia e a figura feminina não seriam nem pela primeira, nem pela última vez, entrelaçados.

Temos, portanto, de afastar nossa hipótese de que Antonello da Messina tinha pouco domínio sobre os efeitos e a simbólica passíveis de serem conquistados pela organização dos planos no trabalho de perspectiva. Ao escolher representar uma grande porta em semi-arco, perfeitamente iluminada, em “San Girolamo nello studio”, algo estava por se dizer. Sem muita demora, nos recordamos da brilhante argumentação de Daniel Arasse: os artistas, no final do

Quattrocento (e aqui lembramos não apenas o caracol da “Anunciação” de Francesco Cossa, mas os legumes à *trompe l’oeil* que quase escapam da quadratura da “Anunciação” de Carlo Crivelli de 1484), não apenas dominavam completamente a metodologia da janela albertiana, como também estavam inserindo elementos no quadro com o intuito de questionar ou apontar os limites dessa mesma metodologia<sup>18</sup>. Nesse sentido, a entrada do edifício no primeiro-plano de “San Girolamo nello studio” participaria da mesma linha, ao afirmar para o interlocutor que a imagem, afinal, é só uma imagem: por mais que o olhar se deleite, por mais que presentifique São Jerônimo no detalhe de seu rosto, na delicadeza de suas mãos, na dignidade de sua leitura – trata-se apenas de uma representação. Porém, essa interpretação do primeiro-plano se depreende da comparação com outras telas. Com Perugino, realizamos outra estratégia: compreendemos os planos a partir da relação coerente dos elementos no conjunto da imagem. Nesse sentido, precisamos agora deixar o primeiro-plano, darmos um passo adiante, e adentrar o monumental edifício.

### 3. Um entrave iconográfico

Ultrapassado o portal de entrada, o olhar é atingido pela beleza da composição absolutamente equilibrada da narrativa em cena. Sei bem que aqui um crítico maldoso bate o olho e, para efeitos de diversão, sussurra à sua companhia de ocasião: “isso cá é flamengo, o gajo estava a ganhar fama e dinheiro importando Flandres para Itália e se passando por inovador”. Tiremos a maldade e, se houve, o sorriso inadequado; fiquemos com a hipótese: desde o século XVI Antonello da Messina passou a ser conhecido como pintor que introduzira, no espaço italiano, a técnica do óleo e os aspectos da figuração flamenga<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> D. Arasse, *Take a closer look*, Princeton University Press, 2013. Ou seja, estabelece-se um jogo de antinomias: a perspectiva instaura uma “janela” no quadro, ao criar a ilusão de uma imagem em 3 dimensões; o uso de animais ou objetos “extemporâneos” à narrativa em cena, inseridos no primeiro-plano, e em tamanho desproporcional às demais figuras, estamparia o caráter puramente artificial da cena realisticamente traçada.

<sup>19</sup> A atribuição de introdução do óleo na Itália a Antonello da Messina foi realizada por ninguém menos do que Vasari, em *Le vite de più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani*, de 1550. Essa obra se tornou a pedra fundamental da história do Renascimento, e serviu de base para toda historiografia do século XIX. No caso da atribuição da introdução da pintura a óleo na Itália, Vasari não estava completamente correto – Colantonio, como vimos, já utilizava. Porém, também não estava completamente equivocado: Antonello da Messina foi o primeiro grande pintor a usar o óleo, e o impacto de seus trabalhos seria decisivo no futuro da pintura de toda península.



Figura 4

## Mestre de Flamalle, “Retábulo de Werl”



Sobre o caráter “flamengo” de da Messina, Keith Christiansen escreve sobre o “San Girolamo nello Studio”: “the sixteenth-century Venetian connoisseur Marcantonio Michiel could not believe it was painted by an Italian, and suggested either van Eyck or Memling as a more probable attribution. (...) It’s a work first and foremost about space and light and only secondarily about the scholar-saint sitting in his well-carpentered library enclosure”. In “The exalted art of Antonello da Messina”, in G. Barbera (org), *Antonello da Messina. Sicily’s Renaissance Master*. Minha leitura da tela difere bastante dessa, como veremos em seguida.

O volante de Santa Bárbara (fig.4), imagem-modelo da pintura flamenga, atribuído ao Mestre de Flemalle e realizado na década de 1430, bastará para investigarmos essa questão<sup>20</sup>. Afinal, aqui temos tudo de que precisamos: tanto a janela quanto os objetos de interior que reaparecem no “San Girolamo nello studio” de da Messina. No volante, a santa é figurada no interior de uma residência: um quarto, onde Santa Bárbara lê agradavelmente, aquecida pela lareira, sentada sob almofadas, e tendo à disposição o jarro d’água e o odor das flores. A tridimensionalidade da imagem, sem dúvida, é construída pela geometria da redução da perspectiva. O assento do banco está em linha paralela à parede e se alinha perfeitamente com a janela; em contrapartida, as pernas do banco descem paralelas às colunas da lareira. Porém, não é possível ir muito mais longe. Logo, o olhar se “destaca” das linhas geométricas insinuadas, para pincelar os objetos mais ou menos distribuídos pelo quarto. Creio não ser muito exagerado afirmar que, quando nos detemos por algum tempo, começamos a pensar na falta de geometria de toda composição: o quarto inicia a parecer estreito e comprido em excesso, e talvez a lareira próxima demais ao corpo da Santa – pessoalmente, todas as vezes que olhei o quadro, não pode deixar de me ocorrer uma sensação de perigo, de uma labareda alcançar o banco e desatar um desastre. Mesmo a sensação de conforto pode se esbater, à medida que pareça algo difícil para a delicada Bárbara alcançar o frasco, alto demais, na coluna da lareira; ou se contorcer para passar entre o banco, o vaso de flor e a folha de madeira da janela, para conseguir alcançar o jarro de água.

Obviamente, essas considerações não terão muita validade: o vaso não está ali para ser alcançado, mas para representar a fonte da pureza; a alta labareda, talvez, o fogo do amor divino da Santa, ou a proximidade de Deus. Não devemos nos perguntar quanto tempo Bárbara aguentará segurar o livro naquela posição cansativa, mas nos admirar com a placidez e a firme, inquebrantável devoção com que ela aprende as sagradas escrituras. A figuração de objetos, portanto, é cuidadosamente utilizada como uma constelação de representações simbólicas; todo pequeno detalhe material remete a uma analogia com o complexo de narrativas cristãs. A representação do interior doméstico nas pinturas flamengas está longe de “inserir o santo num espaço cotidiano”, como se costuma ler, com equívoco, nos manuais didáticos.

---

<sup>20</sup> O volante pertence ao Tríptico de Werl. Infelizmente restaram apenas as peças laterais, os chamados “volantes”.

A representação de Santa Bárbara se constitui a partir da geometria; e, não obstante, há alguma coisa de estranheza. Pois a imagem é toda linhas que se chocam. A começar pelo banco, representado “em  $\frac{3}{4}$ ” (pra usar um termo do retrato), fazendo surgir menos ângulos fechados do que enviesados; o móvel ao fundo não tem regularidade com a janela; o vaso está sobre um estranho móvel triangular; nele, a flor azulada se esforça em vão pra alcançar a luz da janela; a folha de madeira da janela, aberta, quase bate no móvel atrás de si, sem dizer que, de tamanho excessivo, vem com a quina quase parar na cabeça de Bárbara – bem, talvez seja eu excessivamente inclinado a ver aqui acidentes domésticos.

Retornemos a da Messina. Após essa visita ao mestre de Flemalle, creio ser desnecessário gastar muito latim: há um abismo a separar o conceito de representação visual dos dois interiores.

No escritório onde está São Jerônimo, tudo é geometria. Não se trata, como no Mestre de Flamalle, de linhas paralelas: há, em Antonello, a agregação do quadrado com semi-círculos (é especialmente impressionante o jogo de arcos que se relacionam com o quase-arco onde está apoiado o livro). Ora, isso é dizer que há aqui a *loggia* de Brunelleschi – e estou me referindo apenas ao interior do escritório de estudos.<sup>21</sup> Para ser breve, o que separa a pose encurvada de Santa Bárbara, flagrada em  $\frac{3}{4}$ , do retrato lateral de São Jerônimo com os braços estendidos em direção ao livro, em absoluto domínio gestual, de uma dignidade irretocável – o que existe separando os dois retratos chama-se Donatello. Da Messina retratou seu santo a partir da tradição/reelaboração da estatuária romana, investigada pelo Renascimento italiano.

E, no entanto, há, no escritório do Santo, uma leve desordem. Livros tombados, livros abertos em diversas estantes, pedaços de papel entre folhas. Aqui, ao contrário da pintura flamenga, temos a impressão de que, de fato, São Jerônimo utiliza o espaço pictórico: ora, trata-se de óbvia indicação de que não estamos diante de um iniciante no saber, mas de um erudito. Eu me sentiria obrigado a concordar com nosso maldoso crítico que da Messina realmente não está “inovando” (embora o verbo seja imensamente atrapalhado). Está trabalhando na mesma linha de

---

<sup>21</sup> Além do domo, Brunelleschi realizaria outra ruptura da concepção arquitetônica com a *loggia*, visível no Spedali delle Innocente, em Florença. Para mais informações da arquitetura do renascimento, cf. P. Murray, *Renaissance architecture*. Londres, Faber and Faber, 1987.



um fresco que sempre me causa admiração: a “Ultima Cena”, no monastério de Santa Apolonia, realizada por Andrea del Castagno (fig.5).

Figura 5

**Andrea del Castagno, “Ultima Cena”**

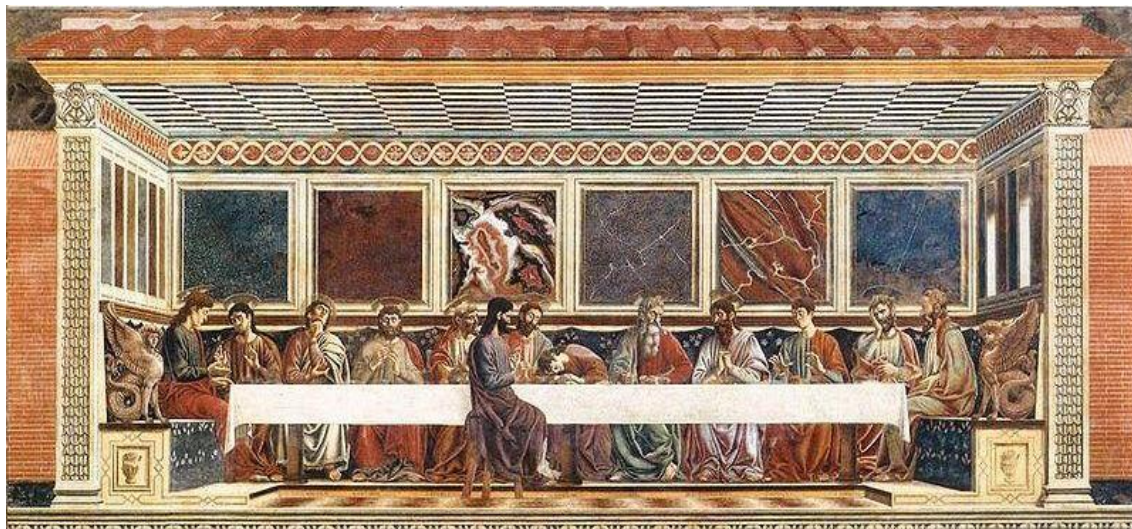


Figura 6

**Andrea del Castagno, “Apparizione della Trinità a San Girolamo”**



Essa obra (fig.5) é tanto mais surpreendente quando a comparamos com sua “Apparizione della Trinità a San Girolamo” (fig 6). Aqui, podemos identificar uma menção a Giotto nas paisagens de fundo; e talvez a influência de Masaccio – seja pela grande força dramática expressa na fisionomia de Eva na “Cacciata di Adamo e Eva” da capela Brancaci, que ressurge no rosto do São Jerônimo de Castagno; seja pela experimentação do efeito de tridimensionalidade possibilitada pela perspectiva, com a sobreposição Deus-Pai/Cristo-crucificado, utilizada também na Trindade de Masaccio. É possível pensar, no entanto, que esse efeito de tridimensionalidade, enquanto experimentação da metodologia da redução perspectiva – e da dotação de volume aos corpos – não tenha agradado muito no Quattrocento, pois eu pessoalmente não me recordo de ter visto nada parecido com o “Apparizione della Trinità a San Girolamo”, de Andrea del Castagno, em toda pintura posterior. Mesmo a fisionomia impactante do santo não voltaria a reaparecer senão no século XVII. Porém, tudo seria diferente com “A Ultima Cena”.

O equilíbrio é absoluto. Na grande mesa horizontal podemos nos deleitar com a diversidade gestual de cada um dos apóstolos. E sou levado a crer que, nesse ponto, nós contemporâneos temos uma sensibilidade muito mais grosseira do que o público alvo: os frades que se reuniam à sala de refeições do monastério de Santa Apolonia, tendo diante de si o fresco de del Castagno. E que, diante da diversidade de temperamentos e caracteres pessoais da própria comunidade beneditina em que viviam, poderiam encontrar nos apóstolos um deleite de teor psicológico. Será possível pensar que, diante da pintura de del Castagno (com seus mais variados tipos), qualquer frade tenha alguma vez pensado – “aqui, todos têm lugar à mesa”? Pergunta ociosa, o que se manifesta nessa multiplicidade – é a vivacidade imperfeita do plano temporal. Essa vivacidade imperfeita, porém, é enquadrada pela ordem geométrica do fresco, ou seja, pela Ordem indefectível da razão divina.

É essa concepção pictórica que, acredito, nos ajuda a olhar o escritório algo bagunçado do “S. Girolamo nello studio” de da Messina – muito mais do que os interiores flamengos. No mestre de Flamalle, as linhas básicas de geometria surgem apenas para permitirem os objetos simbólicos a serem distribuídos pelo quarto. Num outro sentido, tanto em del Castagno como em da Messina, a incipiência de dissimetria inscrita (seja na mutiplicidade de reações dos apóstolos,

seja no tumulto de livros abertos do escritório), enquanto traço temporal, surge para reafirmar a geometria perfeita do plano eterno.

Essa equivalência entre os artistas italianos será incompleta se não atentarmos também à diferença entre ambos. Em del Castagno a integração da imagem num espaço plástico coerente concentra a representação sobre um momento específico da narrativa. Aqui, é importante lembrar o estudo de Baxandall sobre as Anunciações. Os motivos iconográficos do Quattrocento, de teor religioso, trabalhavam narrativas já bastante conhecidas pelos interlocutores, a partir, sobretudo, da cultural oral; o ato de olhar para as imagens se constituía, portanto, num ato de reconhecimento e visualização das narrativas tantas vezes escutadas. Essa circunstância resultava num jogo de pormenores que o espectador comum, de hoje, é absolutamente incapaz de perceber – no caso das Anunciações, por exemplo, tratava-se às vezes de representar momentos específicos da conversa entre o anjo Gabriel e Maria<sup>22</sup>.

Podemos levar a comparação entre os pintores italianos um passo adiante, passando da composição espacial para a experimentação iconográfica.

Porque o primeiro contato que temos com a imagem de da Messina é de estranhamento e alguma surpresa: não é esse o São Jerônimo com que estamos acostumados. O santo que conhecemos é aquele que vaga por ermos ásperos e inabitáveis, com o chapéu vermelho caído a um lado, e com o leão ao pé de si – e de quem, do semblante envelhecido, irradia um olhar de serenidade, sabedoria, ou iluminação. Porém já del Castagno terá causado um primeiro espanto. Tendo ao seu lado Santa Paula e Santa Eustáquia, Jerônimo se contorce para olhar uma trindade que surge verticalizada, num quase tour-de-force perspectivo. E retratou um velho vergastado e ferido, com o rosto dolorosamente cadavérico pela fome, o olhar esgazeado, a boca entreaberta num espasmo de espanto. À vista desse santo, tão mais próximo do sagrado quanto qualquer um de nós, e ainda assim tão diminuto e frágil frente ao sagrado – somos levados a considerar que está para além de nossa capacidade imaginativa tentar pensar o que seria o encontro com o Criador. Esse aspecto é decisivo. Enquanto em “a Última Cena” (fig.5) podemos visualizar, a partir da partilha do pão de Cristo, a ordem divina, aqui se manifesta o contrário: o olhar é levado

---

<sup>22</sup> M. Baxandall, *L'oeil du Quattrocento*, Gallimard, 1985.

a crer na completa incapacidade humana de visualizar a razão absoluta. Del Castagno está trabalhando na mesma linha de problematização que se deu na representação em perspectiva da Anunciação, tão bem descrita por Arasse: “comment la perspective, ‘forme symbolique’ d’un monde commensurable, a-t-elle pu visualiser cette venue (latente) de l’infigurable dans le figure?”<sup>23</sup>.

Ao contrário de seu retrato de Boccacio (repleto de grave serenidade), essa força “impressionista” posta no São Jerônimo (me sinto obrigado a repetir) não teria agradado nem muito ao Quattrocento, nem muito ao nosso tempo, mais simpático à graça de Botticelli ou à pia e fraternal doçura de Fra Angelico. Mas não seria apenas em razão de um efeito estilístico. Aqui chegamos ao limite da comparação entre del Castagno e da Messina. Pois a imagem do segundo infunde uma mensagem inteiramente oposta a essa que acabamos de nos referir.

Logo de início, da Messina faz outro São Jerônimo, engatando num topos iconográfico menos utilizado: não o santo do deserto, mas o do estudo. Aqui, aliás como em del Castagno, propõe de saída uma inventividade iconográfica: retirando do escritório qualquer traço do deserto<sup>24</sup>. Se recortássemos seu retrato do resto da imagem, e, mostrando a alguém, disséssemos tratar-se do retrato de um senador romano ou de um filósofo grego, penso que a mentira passaria sem muita dificuldade (mas isso seria jogar sujo: no todo da imagem estão os elementos inconfundíveis de identidade do santo – o chapéu posto de lado, o manto vermelho de cardeal, a sombra do leão). Como em del Castagno, essa forma iconográfica do santo-erudito não se tornaria um modelo – antes, se consolidaria a iconografia do velho de longas barbas brancas, testa enrugada, tendo junto a si uma caveira – um santo de teor místico, portanto. Como decifrar essa

---

<sup>23</sup> In *L’annonciation italienne: une histoire de perspective*. Hazan, 1999. Analisando a Anunciação de Della Francesca, Arasse escreve o seguinte: “En enveloppant la profondeur dans le plan et le plan dans la profondeur, la géométrie rend intellectuellement incompréhensible la représentation du visible. (...) L’emploi paradoxal de la perspective, instrument emblématique de la science de la peinture comme *commensuratio* du monde (c’est le terme employé par Piero), pourrait avoir pour fonction de visualiser la présence dans le visible de ce qui est incommensurable à tout visible: la transcendance divine dans l’altérité dégradée du monde” pg 49.

<sup>24</sup> Nesse sentido, a iconografia que retrata o Jerônimo no deserto foge um pouco da narrativa registrada pela “suma” hagiográfica por excelência da Baixa Idade Média: a *Legenda Aurea*, de Jacopo da Varoneze. Aqui, a passagem no deserto é decisiva; mas Jerônimo é identificado, sobretudo, por sua atividade intelectual. O que não significa dizer que Antonello da Messina estava sendo mais ou menos “fiel” a uma suposta “verdade”. O pintor, como qualquer outro, estava propondo, em sua obra, um discurso *singular*. Compreendê-lo é o próprio objetivo desse ensaio.



proposta de representação puramente erudita? Aqui, a análise iconográfica só pode avançar se olharmos para o resto da composição.

#### 4. A narrativa na imagem unificada e a conflagração da mensagem

A perspectiva realizou a unificação coerente da imagem, ao dar um sentido espacial e de efeito tridimensional à representação visual. O que ficava fora disso?

Figura 7

#### Ambrogio Lorenzetti, “Miracolo del bambino resuscitato”



No “Miracolo del bambino resuscitato” (fig.7) de Ambrogio Lorenzetti, realizado na década de 1430, já estamos diante do princípio de unificação plástica do espaço representado. É difícil, aliás, não reconhecer um talentoso engenho na solução encontrada por Lorenzetti, para



conseguir figurar o milagre de São Nicolau. Porém, é a partir não da unificação do espaço, mas da fragmentação temporal que temos de entender a imagem: tratam-se de 3 momentos diferentes. Primeiro, o momento do banquete, realizado no andar superior do edifício; em segundo, o momento em que o diabo, disfarçado de peregrino, das escadarias, chama e ludibria o menino; logo após – podemos imaginar o jovem descendo as escadas – visualizamos o estrangulamento e sua morte; em terceiro, no interior do andar térreo, a ressurreição, após a intervenção do santo. O olhar, ao percorrer o espaço pictórico, só avança à medida que souber acompanhar a sucessão temporal dos acontecimentos.

Também Masaccio e Masolino trabalharam nessa linha de concepção. Tanto o “Pagamento del Tributo”, do primeiro, quanto o “Miracoli di S. Pietro”, do segundo, inserem uma fragmentação temporal narrativa na integração plástica do espaço. Em Masaccio, também estamos diante de uma sucessão de 3 momentos: o encontro entre o cobrador e os apóstolos no centro (e Cristo sinalizando para o rio); São Pedro, numa margem, pescando (encontrariam, no estômago do peixe, uma moeda); e, na outra margem da pintura, novamente São Pedro, agora pagando o cobrador (com a moeda “pescada”).

Essa fragmentação temporal desapareceu com o avanço da perspectiva, tanto mais que, se não estou exagerando, o olhar contemporâneo, num primeiro contato, sofre para reconhecer o mesmo personagem retratado em diversos pontos dessa solução de representação visual.

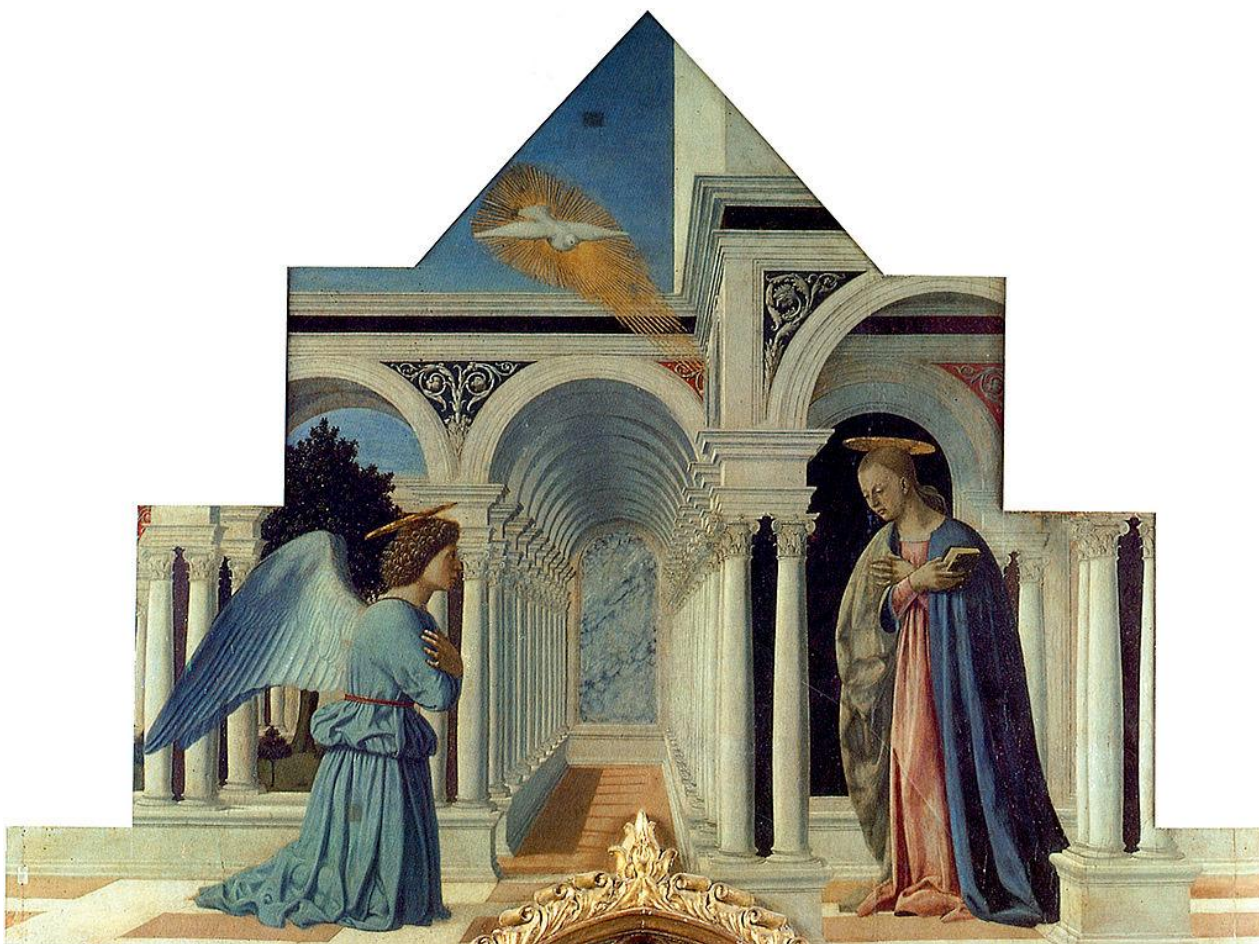
O que tem tudo isso a ver com da Messina? Temos de voltar a olhar para a composição. O escritório de estudos ocupa a centralidade da imagem (fig.1); nele se encontram o ponto de vista e o ponto de fuga. Porém, da Messina está aqui a trabalhar na mesma construção da perspectiva linear que temos em Perugino (fig.2): uma formação tríade, com um ponto de fuga linear central, e dois pontos de fuga laterais. Esse esquema permite o alcance exato da “pirâmide” visual.

No entanto, da Messina, em “S. Girolamo nello Studio”, utilizou com incrível sagacidade esse esquema. Utilizou os dois pontos de fuga laterais para inserir a temporalidade narrativa no interior da redução da perspectiva; processo sutil e complexo que resultou,

entretanto, numa fácil possibilidade de apreensão do espectador. À esquerda, um espaço vazio culminando para uma janela – com vista para a cidade. Aqui não há muita dúvida: o artista figurou a janela em forma de cruz. Apenas nisso, está tudo – a história humana da queda, a sua fraqueza, a morte do salvador para redenção da humanidade. Do lado oposto, no outro ponto de fuga lateral, topamos com a sombra do leão. Logo atrás, a sucessão de colunas, conduzindo às janelas abertas – aqui sem nenhuma cruz – da natureza agreste. Aqui está o São Jerônimo do deserto.

Figura 8

**Piero della Francesca, “Annunciazione dal Polittico di Santo Antonio”**



A sucessão de colunas se confunde com a própria formação da perspectiva; porém, podemos ficar apenas com esse facto artístico completo que é a Anunciação, no políptico de Perusa, de Piero della Francesca (fig.8). Aqui, a sucessão de colunas é tanto Cristo, quanto o advento de Cristo na terra – embora o mármore ao fundo manifeste a impossibilidade do olhar de adentrar no mistério da encarnação.

Em da Messina, a sucessão de colunas se torna o caminho para Cristo.

Durante muitos dias, acreditei que o sentido narrativo de “San Girolamo nello studio” seguia uma ordenação da esquerda para a direita (do espectador). O santo havia abandonado a vida mundana da cidade para se dedicar aos estudos; porém, a imagem retrataria o momento anterior em que Jerônimo finalmente se levantaria do escritório, e seguiria – à direita – seu caminho predestinado: o deserto. Mas ao cabo, fiquei convencido de que é uma leitura equivocada.

Hoje penso que da Messina trabalhava a perspectiva sem perder de vista a fragmentação temporal de “Miracolo del bambino resuscitato”, de Lorenzetti. Nesse sentido, os dois pontos de fuga representam momentos distintos da vida do santo: a vida mundana, até o encontro com a teologia cristã; no deserto, na vida de ascese, a compreensão da mensagem de salvação, e a entrada no caminho de Cristo. O São Jerônimo assentado no escritório é posterior à ida ao deserto; nesse sentido, o caminho narrativo do personagem se realiza num sentido contrário à perspectiva. De longe, à sombra do leão, o santo surgiu para sentar-se no escritório e trabalhar.

Qual o sentido dessa mensagem? Trata-se de uma mensagem completamente oposta à da Trindade de del Castagno (fig.6). Aqui, como vimos, o autor figurou a impossibilidade da imaginação (do homem não-santificado) de sequer pensar no que seria o encontro com Deus.

Em “San Girolamo nello Studio”, ao contrário, o santo “veio de longe” para assumir a centralidade de toda organização racional do espaço pictórico. Sua atividade última, depois do divórcio com a vida mundana, depois da iluminação no deserto, é o trabalho intelectual. Da Messina retrata-o no mais alto de sua dignidade humana, na medida em que trabalha na

elaboração de textos que se tornariam fundamentais na tradição eclesiástica; na medida em que empreende a tradução do hebreu e do grego para o latim, e que resultaria na Vulgata.

Começamos esse ensaio sobre o primeiro-plano, o mais iluminado da tela. E agora meu argumento defende que a narrativa inscrita no espaço pictórico realiza uma passagem do “longe” para o “próximo”, percorrida pelo personagem central. Isso nos conduziria a re-interpretar a luz que irradia no portal de entrada: é a luz da mensagem divina que surge através do trabalho intelectual de São Jerônimo. Há uma diferença, portanto, entre Della Francesca e essa tela de da Messina. Enquanto no primeiro a profunda organização geométrica surge para atestar a incapacidade humana de adentrar no mistério da salvação, em Antonello é a partir da razão humana que se alcança a mensagem – em outras palavras, a precisa organização geométrica racional de “San Girolameno nello studio” não se reporta à Ordem Divina, mas à capacidade intelectual humana. É a razão do santo que sustenta toda a precisa perspectiva linear da tela – e por isso, diferente de Perugino, não encontramos uma claridade absoluta, mas antes um jogo travejado de sombreamentos e luminosidades. Se essa leitura tiver uma pequena dose de acerto, é possível avançar – e compreender que, nessa tela, estamos diante de uma performance ainda mais dramática do que a “Consegna della chiave” (fig.2). Pois não é nosso olhar que atravessa o portal e encontra Jerônimo. Ao contrário, é o santo que, após passar pela vida mundana, após sacrificar a si próprio no deserto (em analogia à crucificação); após a redenção com a natureza, pela proximidade com o símbolo da violência e da animalidade representado pelo leão; após o trabalho intelectual: é Jerônimo quem está próximo de atravessar o portal em direção à luz. Talvez o discurso excessivamente radical dessas duas propostas (fig.6 e fig.1) – embora em sentido profundamente contrários – tenha sido o motivo porque essas duas formulações iconográficas distintas não se tornariam um modelo, e desapareceriam frente à proposição iconográfica do santo envelhecido, sábio com ar de místico, apontando para a caveira.

Não obstante, trata-se de um santo – não de um homem comum. E aqui, finalmente, alcançamos a profunda contradição inscrita na tela de da Messina – que se aproxima de um quase estilhaçamento. A atividade intelectual do erudito é humana e, ao mesmo tempo, inalcançável para o homem comum: o rigor geométrico de todo quadro remete às atividades humanas enquanto exercício do pensamento, mas remetem também à matemática universal dominada

apenas pelo Criador. E justamente a aproximação a essa matemática universal passa a ser um dos constituintes de santidade de Jerônimo. Mas afinal, isso é dizer que o Logos, ou a Natureza, é ou não acessível? Creio que aqui se encontra a quase contradição irrenconciliável latente na imagem: a meu ver, a tela não advoga nenhuma dessas duas resoluções, nenhuma dessas duas opções, mas se constitui justamente sobre essa tensa duplicidade, nos beirais do oxímoro e do aporia. Nesse sentido, a posição de “San Girolamo nello studio” é diametralmente oposta à decisão proferida no calor da Contra-Reforma, pouco mais de meio século depois, e que encontramos no *Catechismo Tridentino*:

A capacidade da alma e da inteligência humana é tal que, mesmo tendo tido a possibilidade por si mesma de investigar e conhecer, com muito esforço e diligência, não poucas coisas a respeito das verdades divinas, todavia com somente o lume natural nunca chegou a conhecer e a apreender a maior parte dos meios com os quais se adquire a salvação eterna, escopo principal pelo qual o homem foi criado e formado à imagem e semelhança de Deus. [...] Ao contrário [...] o mistério de Cristo supera a tal ponto a inteligência humana, que se não tivesse sido revelada aos santos, aos quais Deus quis mostrar as riquezas de sua glória no meio das gentes, nenhum teria tido a possibilidade de aspirar a tal sabedoria por meio de qualquer esforço humano que seja (AGNOLIN, 2007, p. 144).<sup>25</sup>

Talvez não seja demasiado exagero pensar que, se o *Catechismo Tridentino* impôs uma decisão com tamanha veeemencia sobre o tema, é porque a questão era tratada com diferentes tonalidades. Nesse sentido, não me canso de me surpreender com os caminhos abertos – e jamais destituídos de conflagração – que, na minha opinião, existem filigranados e radiantes na tela “San Girolamo nello studio” de Antonello da Messina.

---

<sup>25</sup> Diversas edições do *Catechismus ex decreto Concilii Tridentini* circulam pela internet, sem informações confiáveis sobre a edição. Por isso, escolhi a tradução realizada por Adoni Agnolin, realizada a parter da edição crítica publicada por P. Tito S. Centi: *Catechismo Tridentino: ad uso dei parroci publicato dal papa S. Pio V per Decreto del Concilio di Trento*, P. Tito S. Centi, Siena: Cantagali, 1992.

## 5. Referências

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max (2006). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

AGNOLIN, Adone (2007). *Jesuítas e selvagens*. São Paulo: Humanitas.

ARASSE, Daniel (1997). *Léonardo da Vinci: le rythme du monde*. Hazan.

\_\_\_\_\_. (1999). *L'annonciation italienne: une histoire de perspective*. Hazan.

\_\_\_\_\_. (2015). *Não se vê nada*. Lisboa: KKYM.

BARBERA, Gioachino (2005). *Antonello da Messina. Sicily's Renaissance Master*. Yale University Press.

BLACK, Anthony (2008). "Popes and councils". In: ALLMAND C. (Org). *The new Cambridge Medieval History*, vol.7. Cambridge: Cambridge University Press.

BAXANDALL, Michel (1985). *L'oeil du Quattrocento*. Gallimard.

CHASTEL, Andre (1999). *I Centri del Rinascimento*. BurArte.

EPSTEIN, Steven A. (2009). *An economic and social history of Later Medieval Europe*. Cambridge University Press.

FRANCASTEL, Pierre (1977). *Peinture et société: naissance et destruction d'un espace plastique*. Ed. Denoel/Gonthier.

FRANCO JR, Hilário (2008). "Modelo e imagem. O pensamento analógico medieval". In: *Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre*, Hors e Serie n.2.

MALLET, Michael (2008). "The Northern Italian States". In: ALLMAND, C. (Org). *The new Cambridge Medieval History*, vol.7. Cambridge University Press.

MURRAY, Peter (1987). *Renaissance architecture*. Londres: Faber and Faber.



RYDER, Alan (2008). “The papal states and the Kingdom of Naples”. In: ALLMAND, C. (Org). *The new Cambridge Medieval History*, vol.7. Cambridge University Press.

SKINNER, Quentin (2005). *The foundations of modern political thought*. Cambridge University Press.

TAFURI, Manfredo (2006). *Interpreting the Renaissance: princes, cities, architects*. New Haven-Londres University Press.

VASARI, Giorgio (1994). *Le vite de più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani*. Torino: Einaudi.

WEBER, Max (2001). *A ética protestante e o espírito do Capitalismo*. São Paulo: Centauro.

## 6. Fontes visuais

FIG 1 – Antonello da Messina, “San Girolamo nello Studio”. National Galery, Londres – Inglaterra.

FIG 2 – Perugino, “Consegna della Chiave”. Capela Sixtina, Cidade do Vaticano.

FIG 3 – Antonello da Messina, “San Sebastiano”. Gemäldegaleria Alte Meister (Pinacoteca dos Mestres Antigos), Dresden – Alemanha.

FIG. 4 – Mestre de Flemalle (Robert Campin), “Tríptico de Werl”. Museu do Prado, Madri – Espanha.

FIG. 5 – Andrea del Castagno, “Ultima Cena”. Museu del Cenacolo de Santa Apolonia, Florença – Itália.

FIG. 6 – Andrea del Castagno, “Apparizione della Trinità a San Girolamo”. Basilica della Santissima Annunziata, Florença – Itália.

FIG. 7 – Ambrogio Lorenzetti, “Miracolo del bambino risuscitato”. Galleria degli Uffizi, Florença – Itália.

FIG. 8 – Piero Della Francesca, “Annunciazione dal Polittico di Santo Antonio”. Galleria Nazionale dell’Umbria, Perugia – Itália.



# Narrativas virtuais

## Notas de imagens perdidas

Recebido em 31-01-2017

Aceito para publicação em 21-01-2018

María Lúcia Wochler Pelaez<sup>1</sup>

Este ensaio fotográfico consiste em apresentar uma série de vinte e cinco imagens que capturamos erraticamente no ano de 2016. Na verdade, são registros de imagens que comumente “jogamos no lixo” ou apagamos da memória de nossos celulares e máquinas. Sem perceber, perdemos imagens com grande potencial estético. Belas imagens nascem espontaneamente, num clicar do celular ou da máquina de fotografar. Analogamente às nossas impressões de mundo, vemos tais fotografias como erros, ruídos oriundos da nossa inabilidade. Mas o hábito de excluir das nossas vidas os erros e o insucesso nos faz perder importantes oportunidades de crescimento e expressão. Resignificando as imagens perdidas e as transformando em objetos estéticos e artísticos, adentra-se para um universo de possibilidades cromáticas e de estruturas de formas, que se destacam na relação figura-fundo. Questões como sobreposição, distorção, fragmentação, luz e cor foram exploradas. As relações advindas das imagens que se abstraem das suas formas seminais permitem a exploração de diferentes narrativas. Impressas em papel fotográfico de grandes dimensões ganham uma nova materialidade, encontrando os olhares de fruidores e observadores. Não desaparecem, mas criam memórias em imagens que se desdobram em outras, compondo quase um ritual de apreciação e difusão da arte. Não sabemos que porta irá se abrir: se a da imagem, que se mostra, ou a do observador que se lança dentro da obra, capturado pela linguagem e pela expressão da obra vista. Desta forma, apresento as imagens a seguir, compiladas num portfólio, a partir da presente proposta.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pedagoga, Mestre em Educação pela USF e Licenciada em Artes pela FAAP. Docente e Coordenadora de cursos de graduação e pós-graduação. Atua no ensino há 22 anos. Atualmente é pesquisadora pela CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior- junto ao Mackenzie. Fotógrafa e Artista Plástica. E-mail: [wpelaes@uol.com.br](mailto:wpelaes@uol.com.br)

Figura 1

**Geometria e abstração 1**

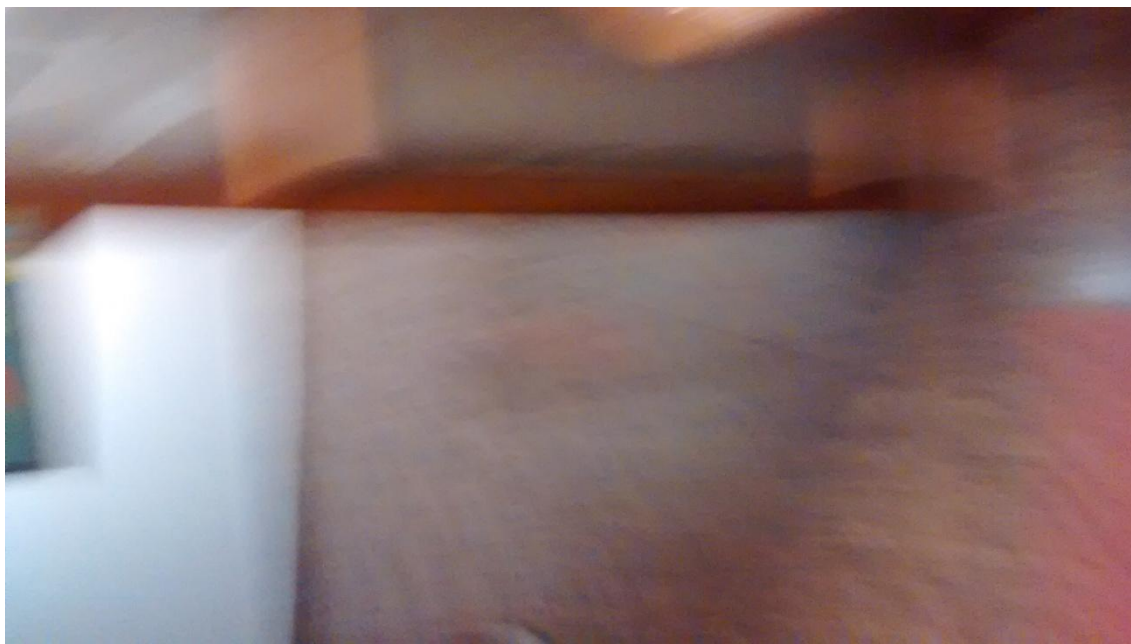


Figura 2

**O mistério do azul 1**

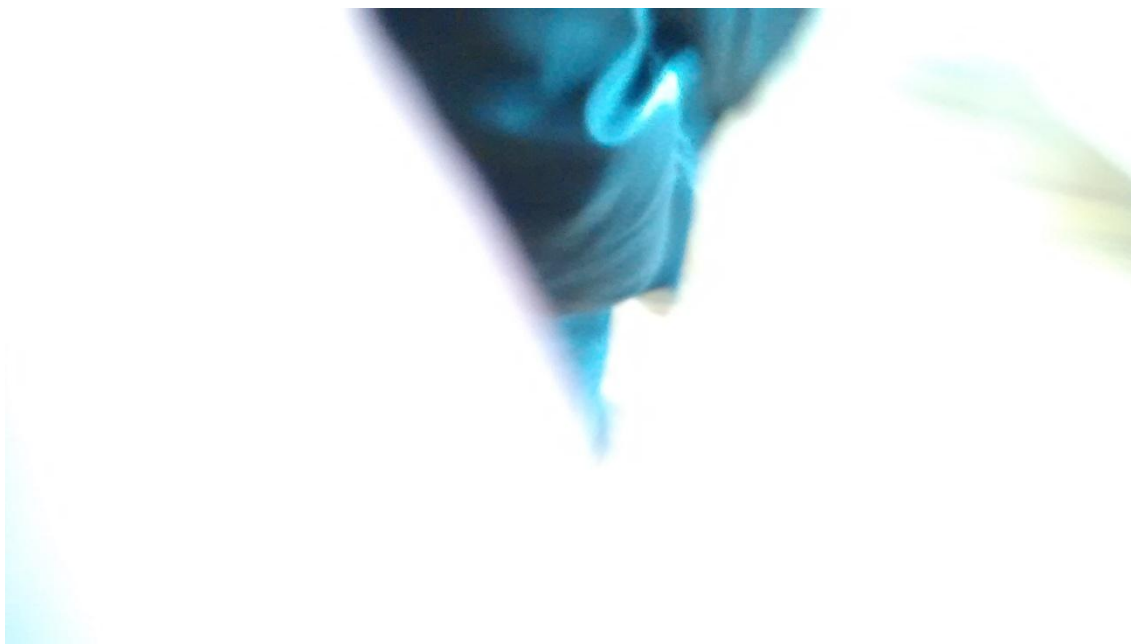


Figura 3  
**O mistério do azul 2**



Figura 4  
**Percepção 1**

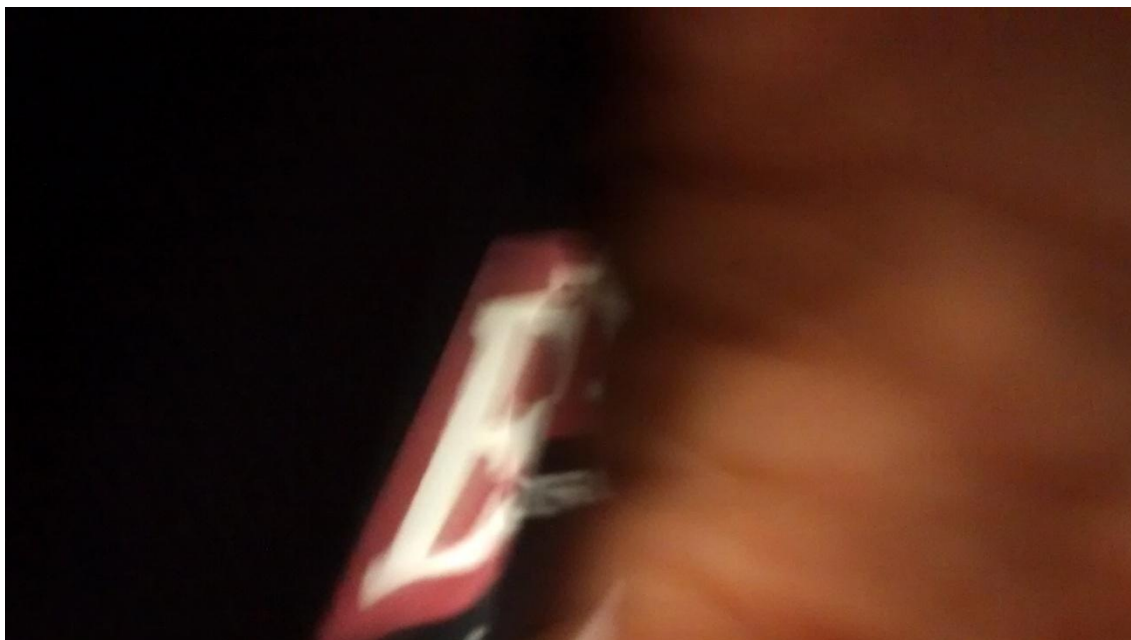


Figura 5

**Efeito cromático em rosa**

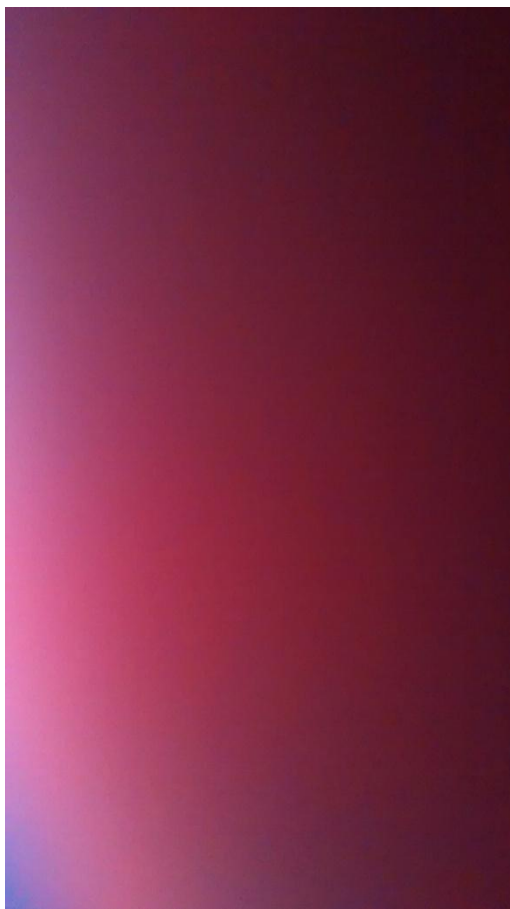


Figura 6

**Efeito cromático em azul**

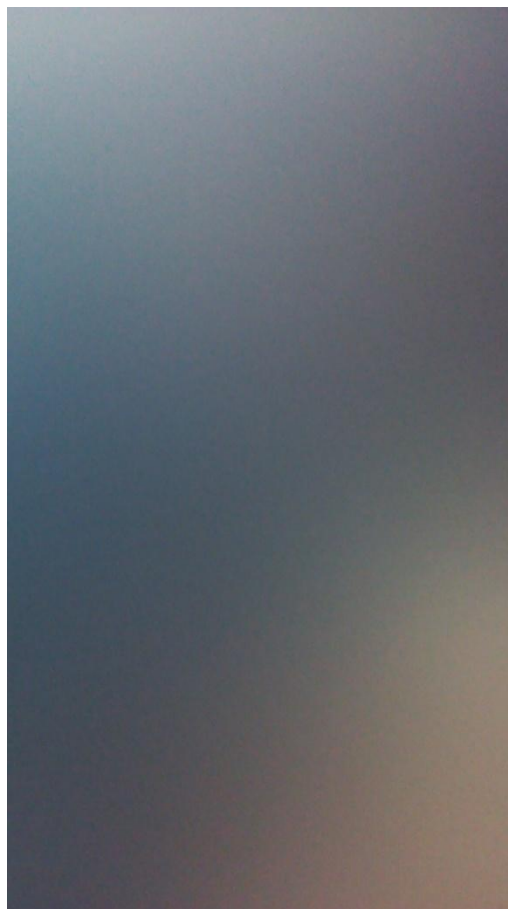


Figura 7

**Percepção 2**

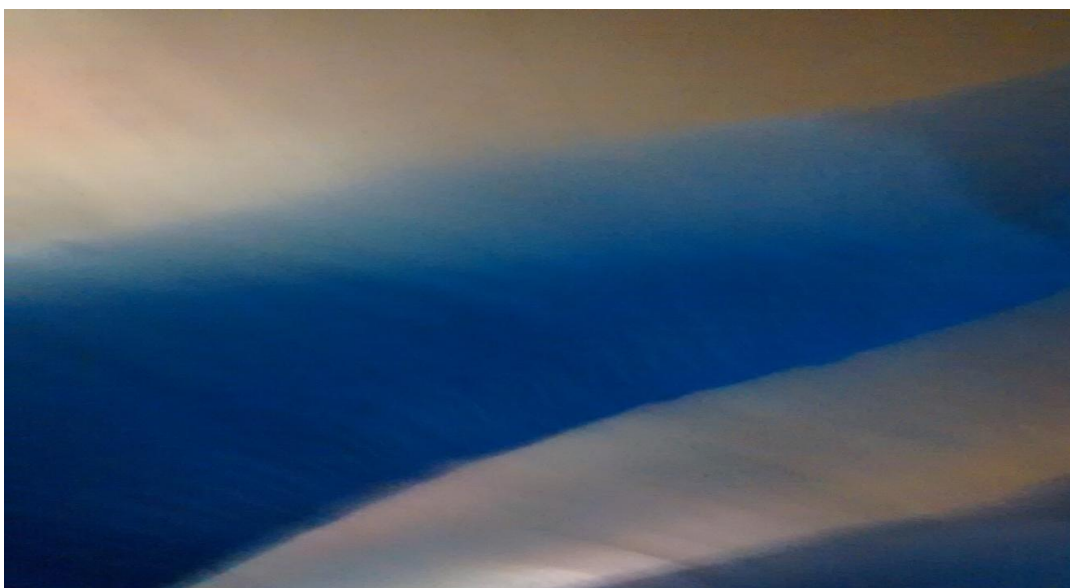


Figura 8

**Abertura 1**



Figura 9

**Abertura 2**

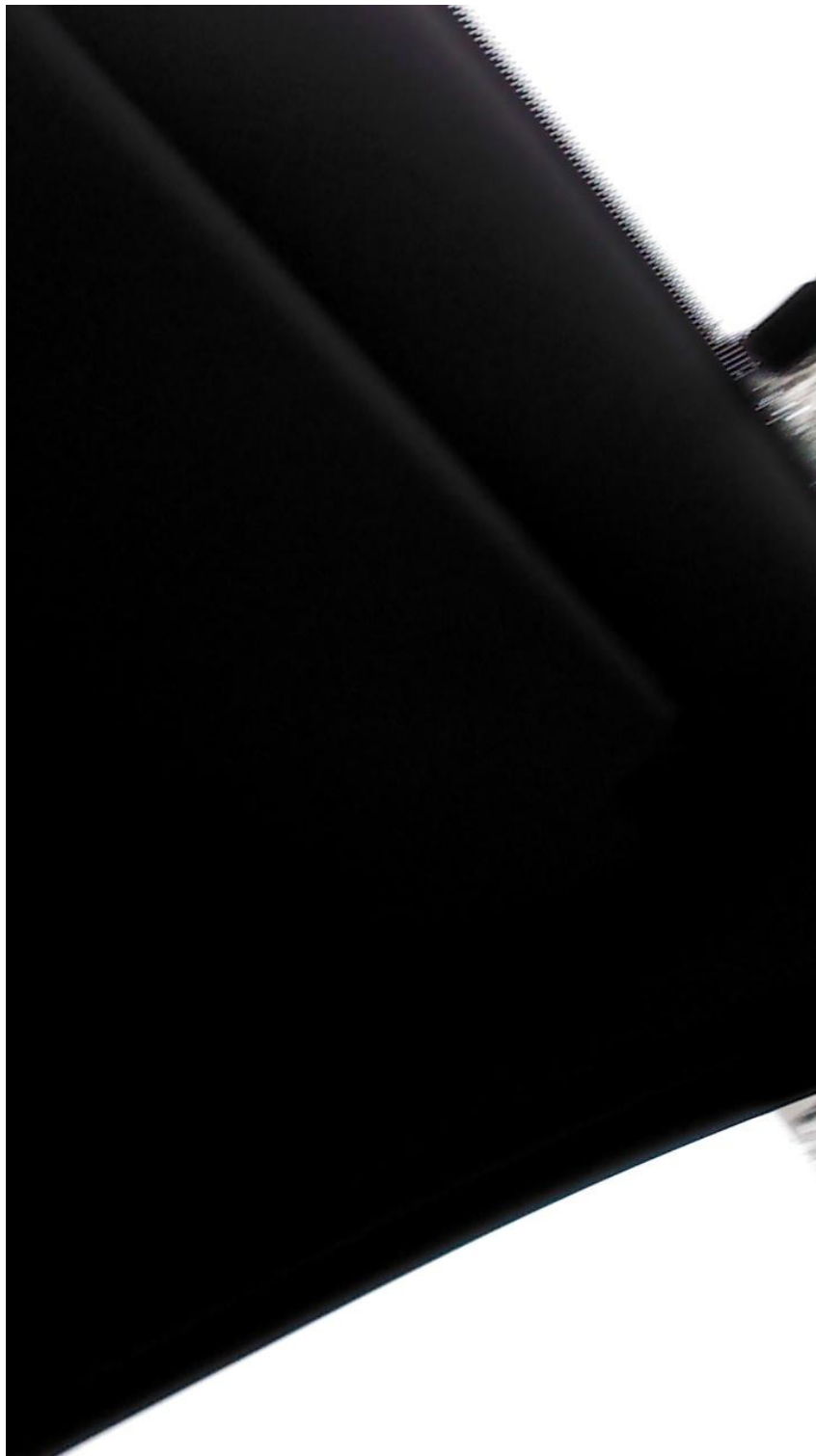




Figura 10

**Efeitos da luz**

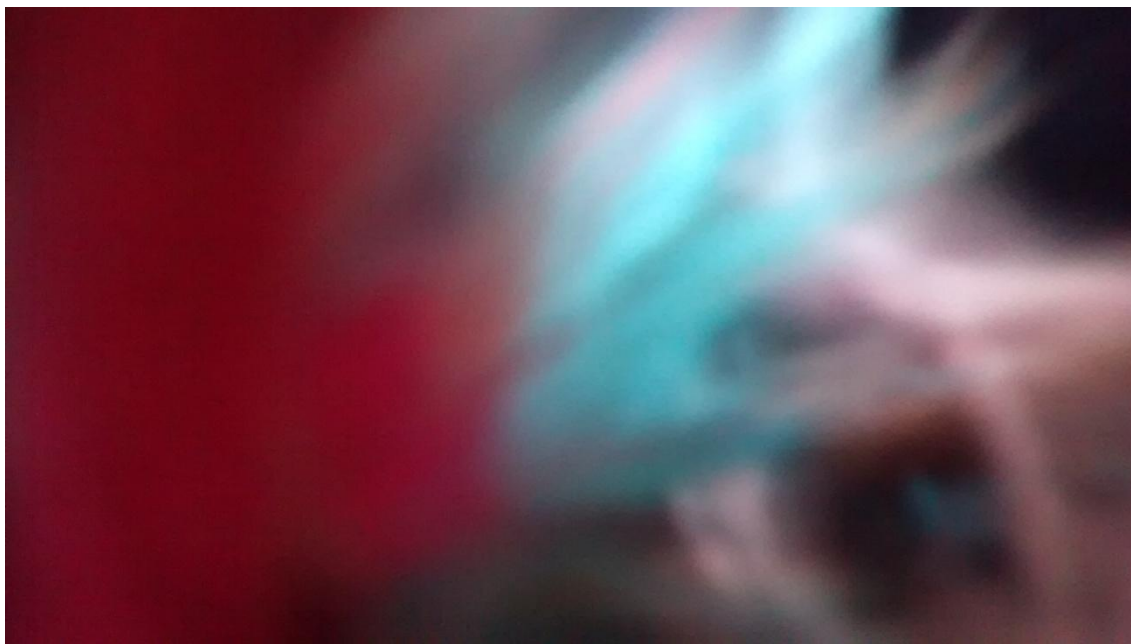


Figura 11

**Desvio amarelo**

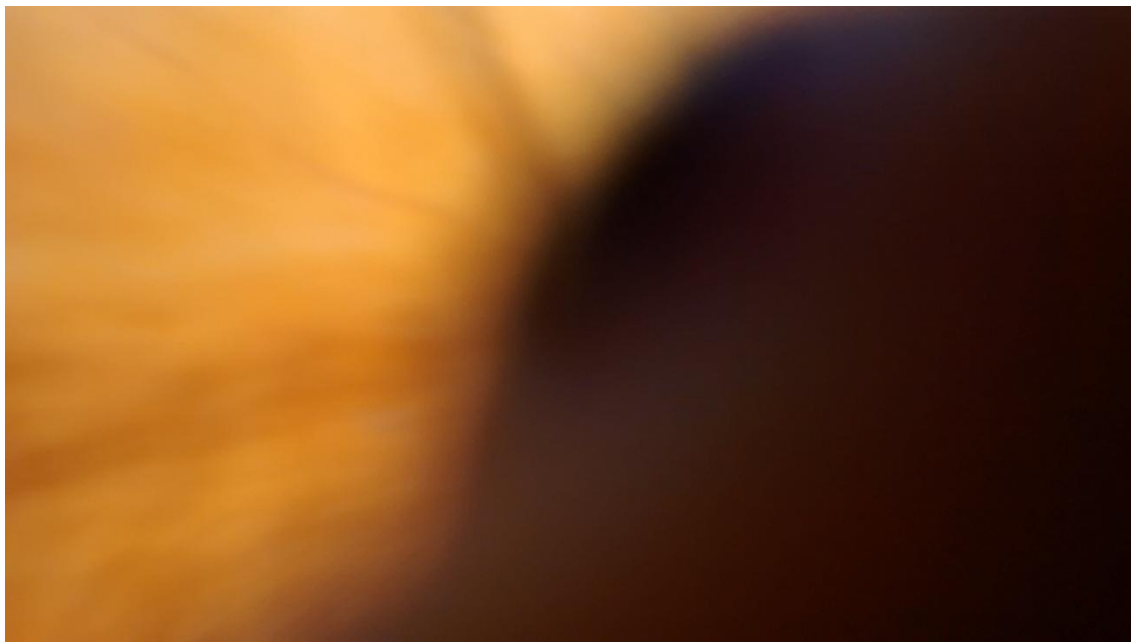




Figura 12

**Lâmina de luz**

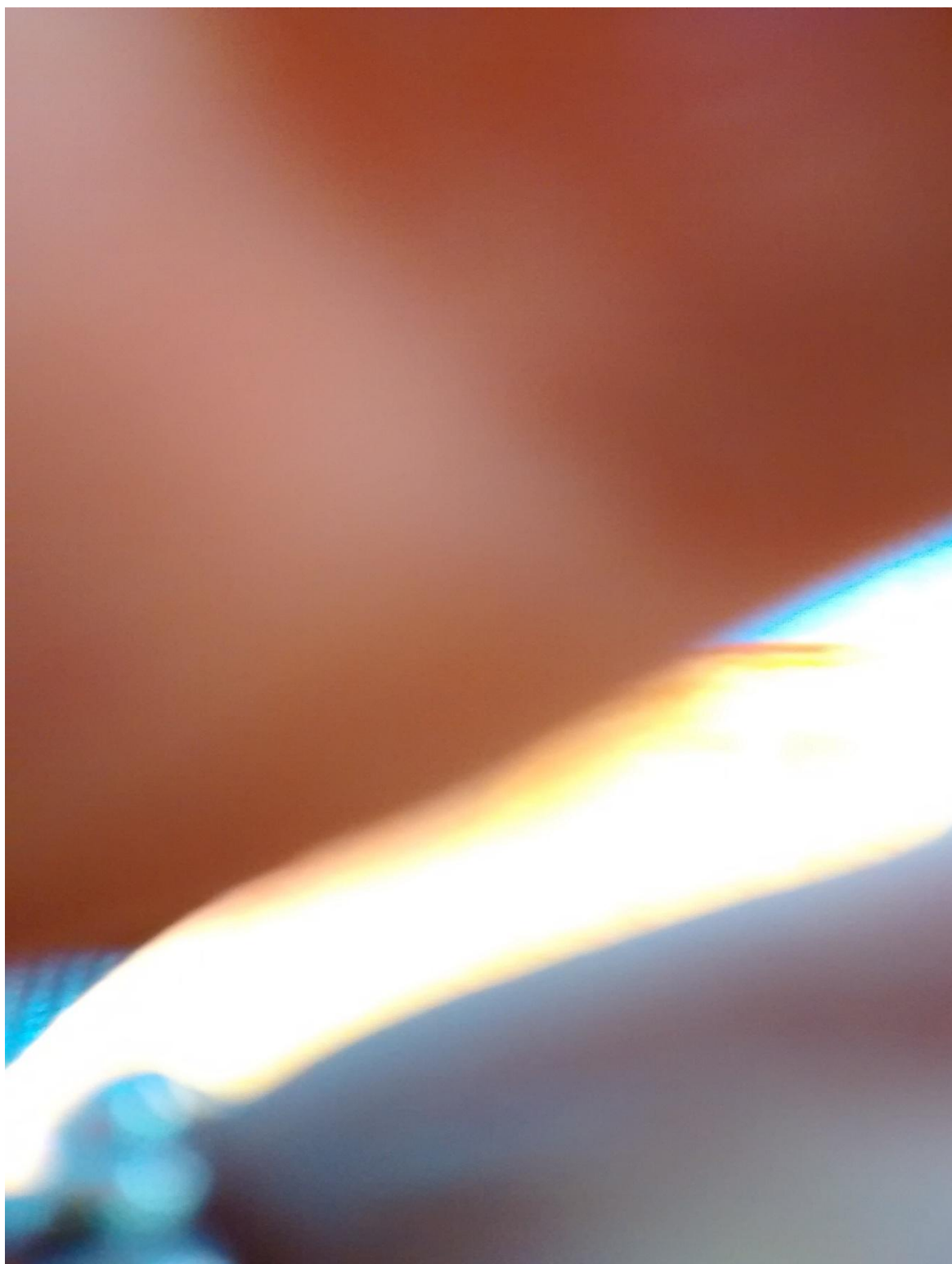


Figura 13

**Desvio laranja**

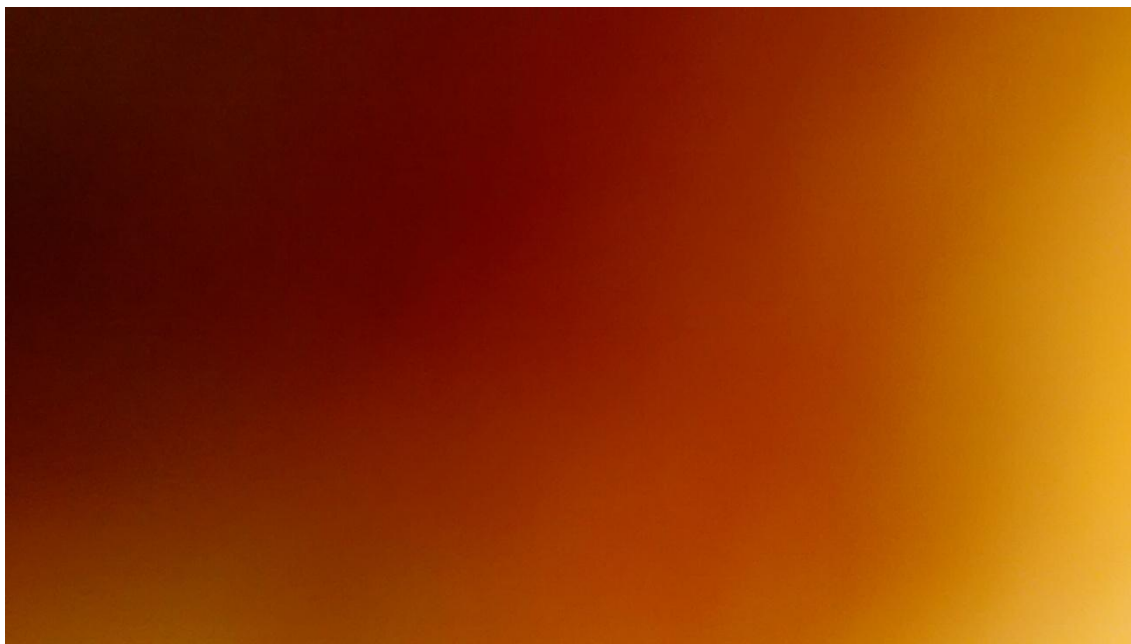


Figura 14

**Percepção 3**

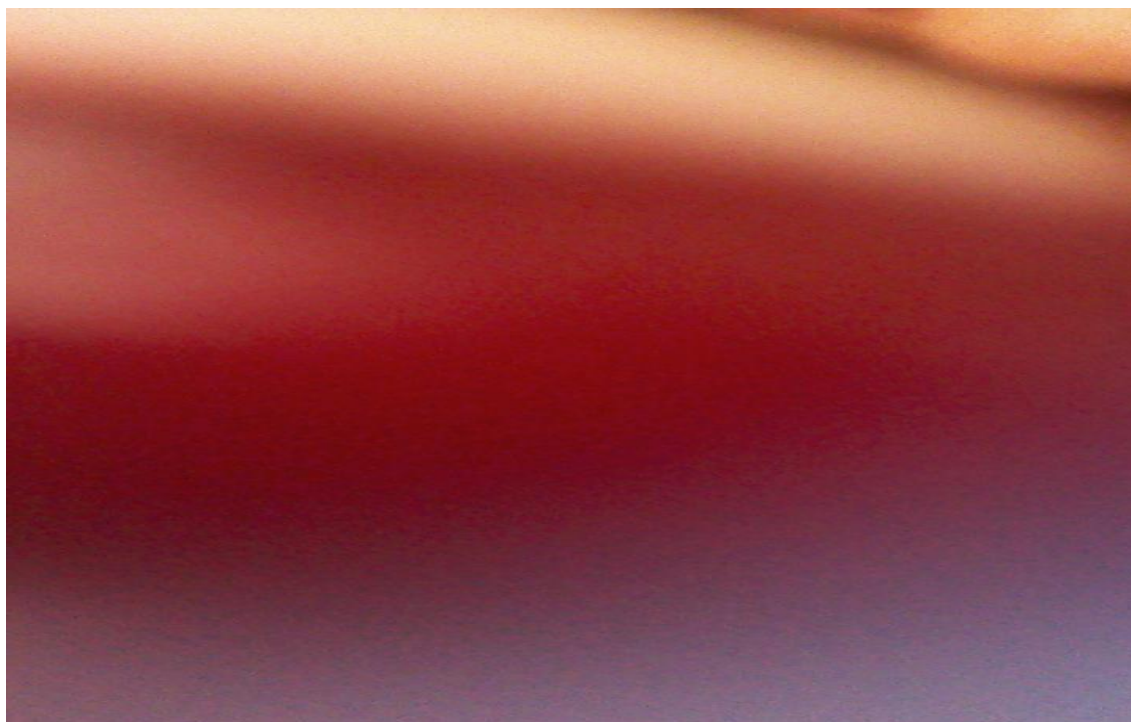


Figura 15

**Desvio vermelho**

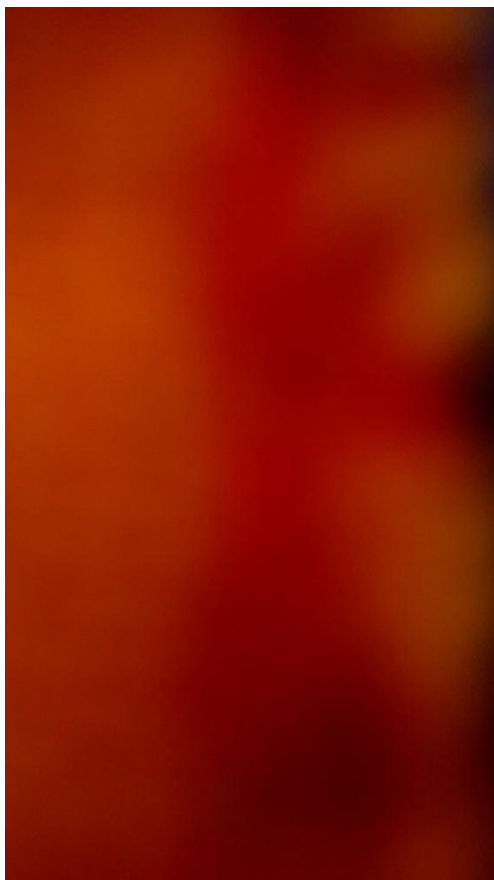


Figura 16

**Desvio azul**



Figura 17

**Efeito cromático em vermelho**

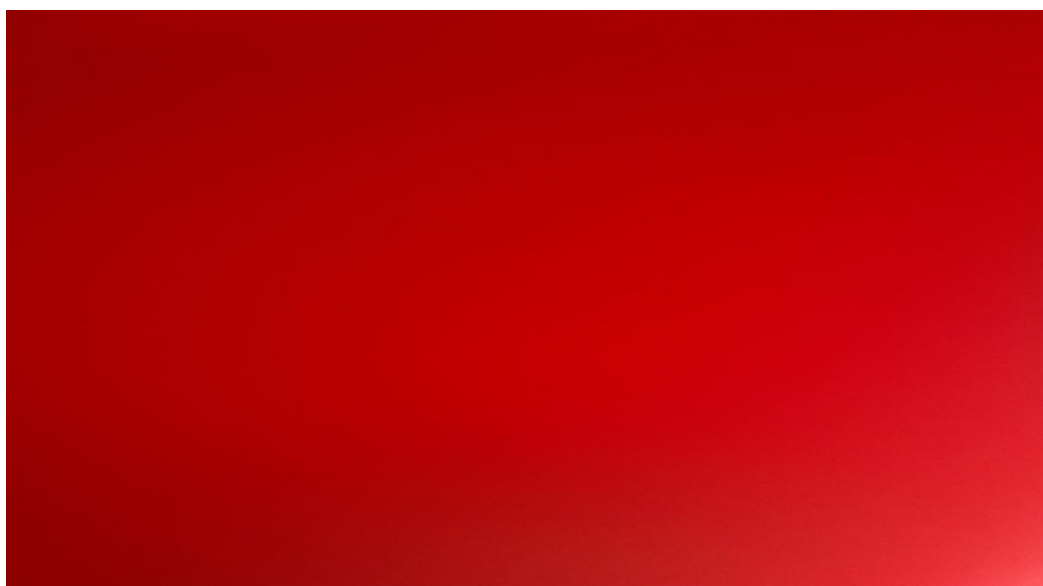


Figura 18

**Percepção 4**

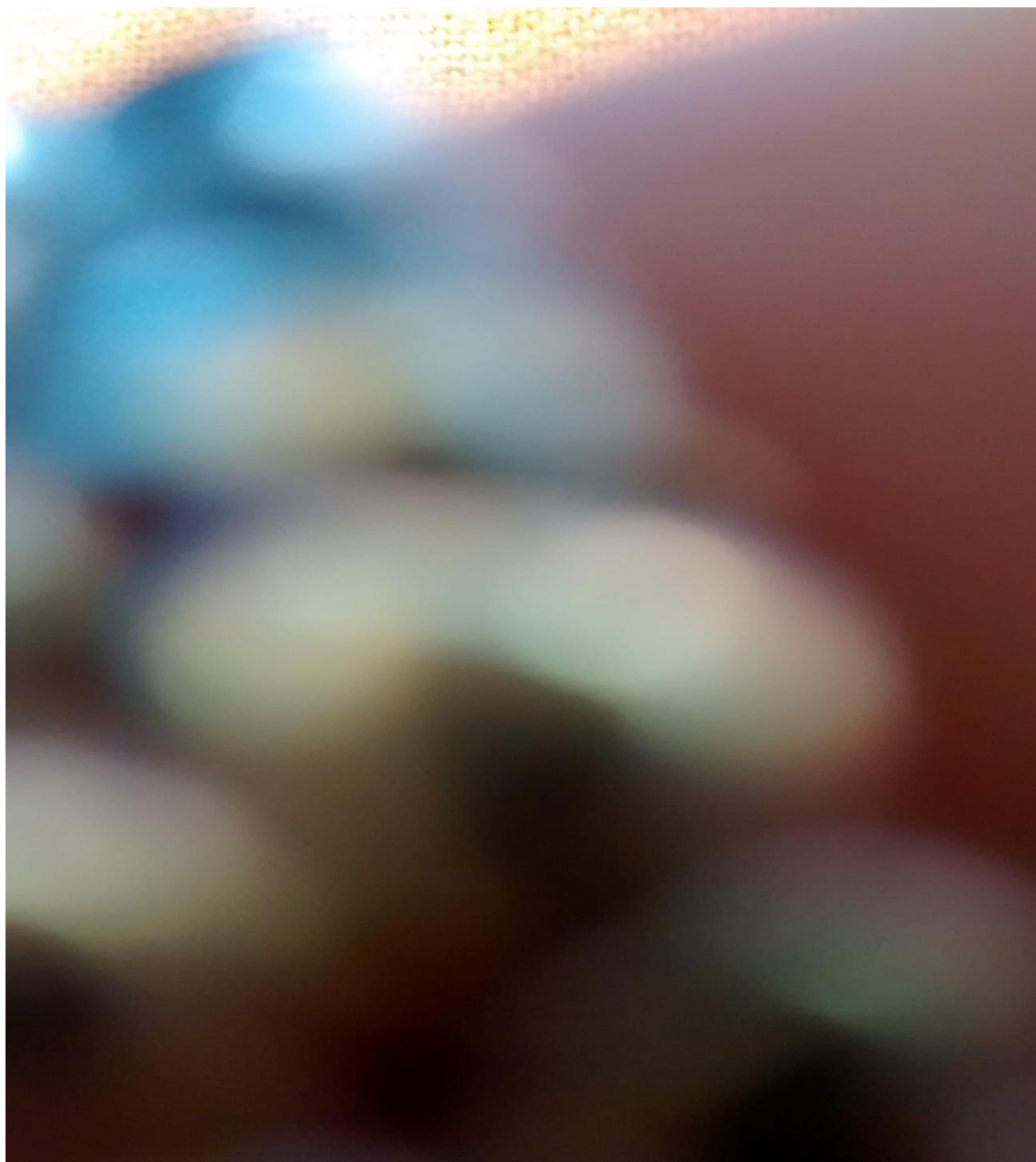


Figura 19

**Percepção 5**



Figura 20

**Desvio em bege**

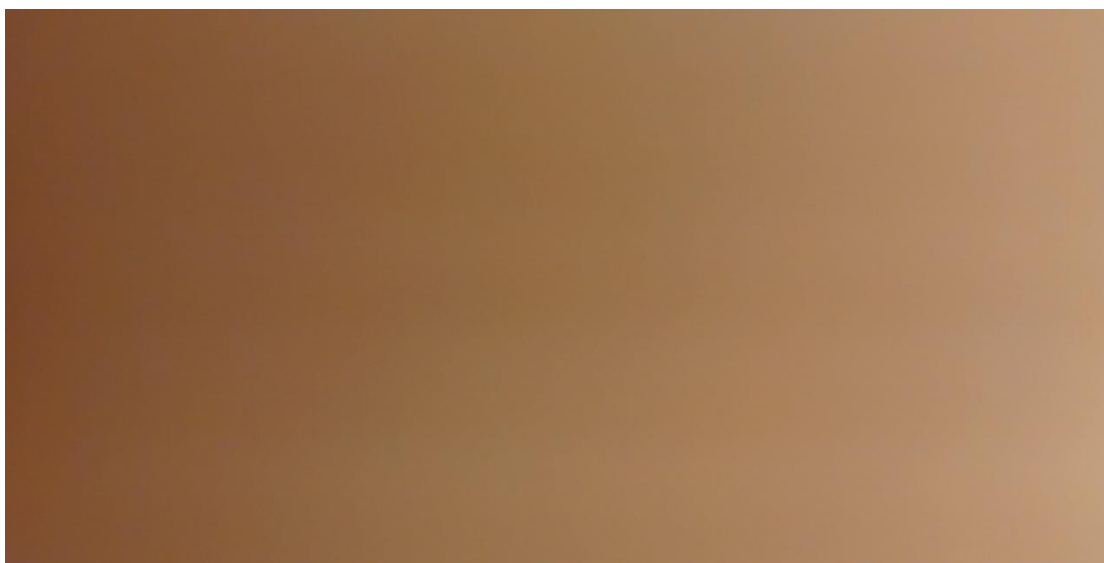




Figura 21

**Fragmentação 1**

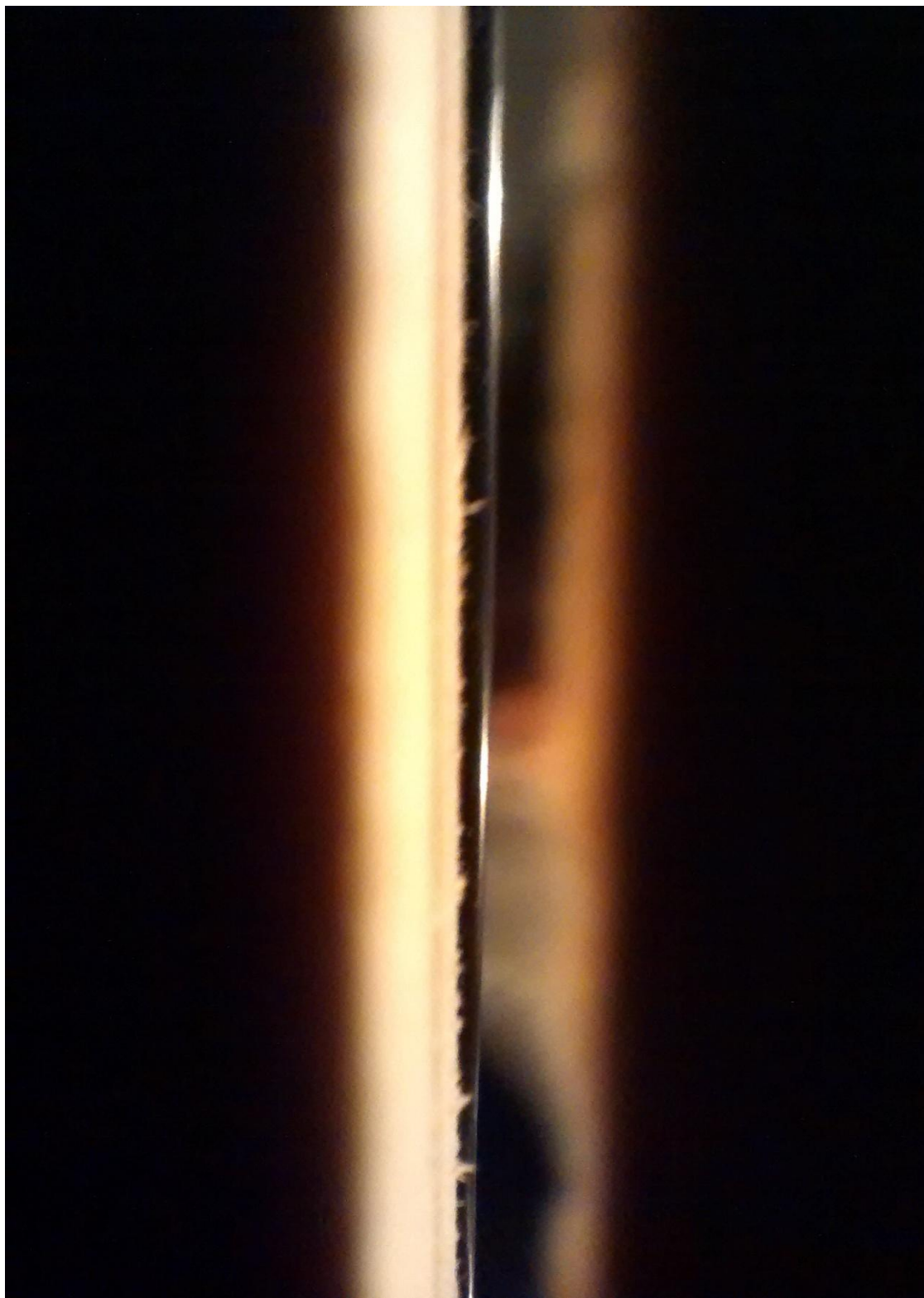


Figura 22

**Fragmentação 2**





Figura 23

**Fragmentação 3**

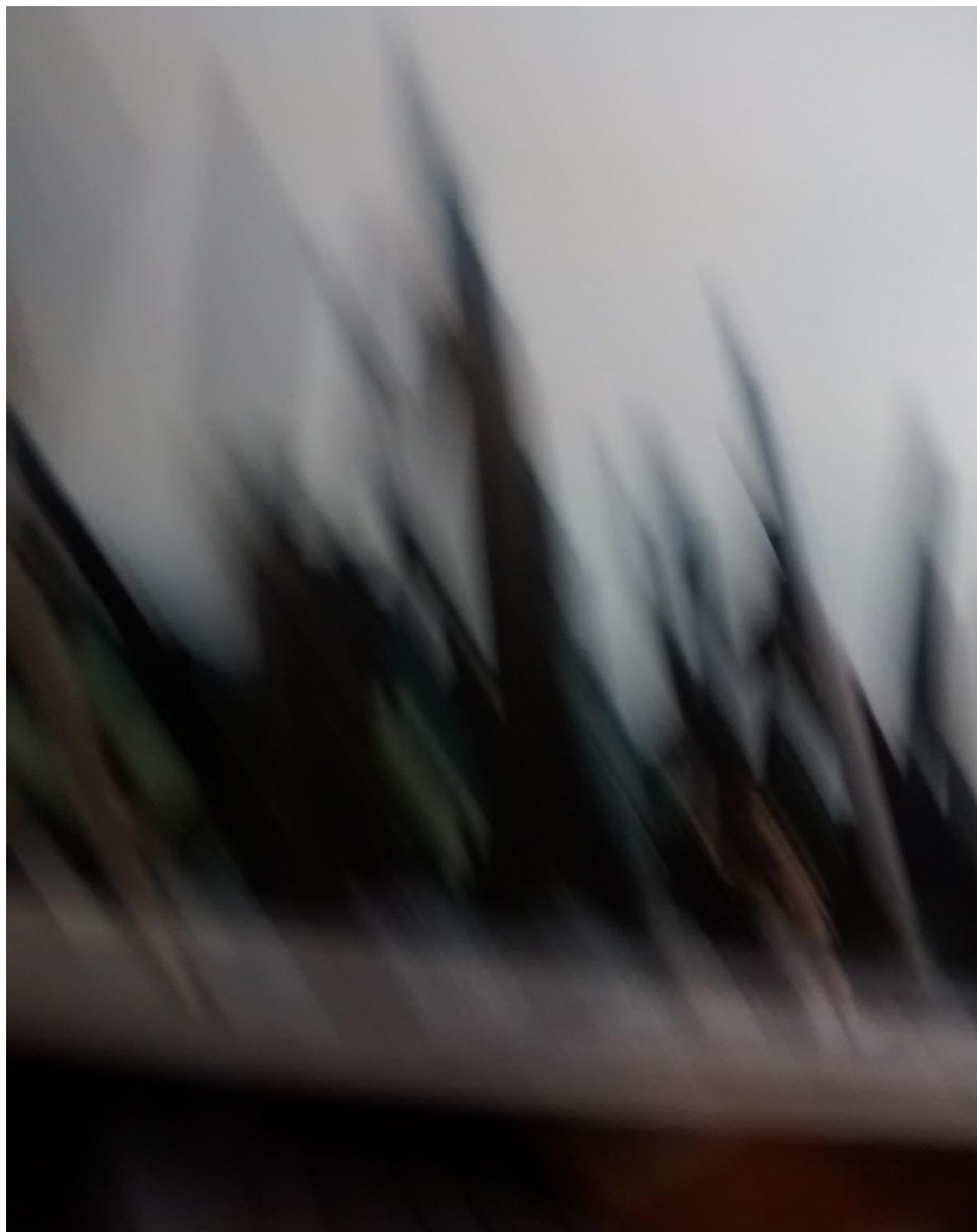


Figura 24

**Terra Partida**

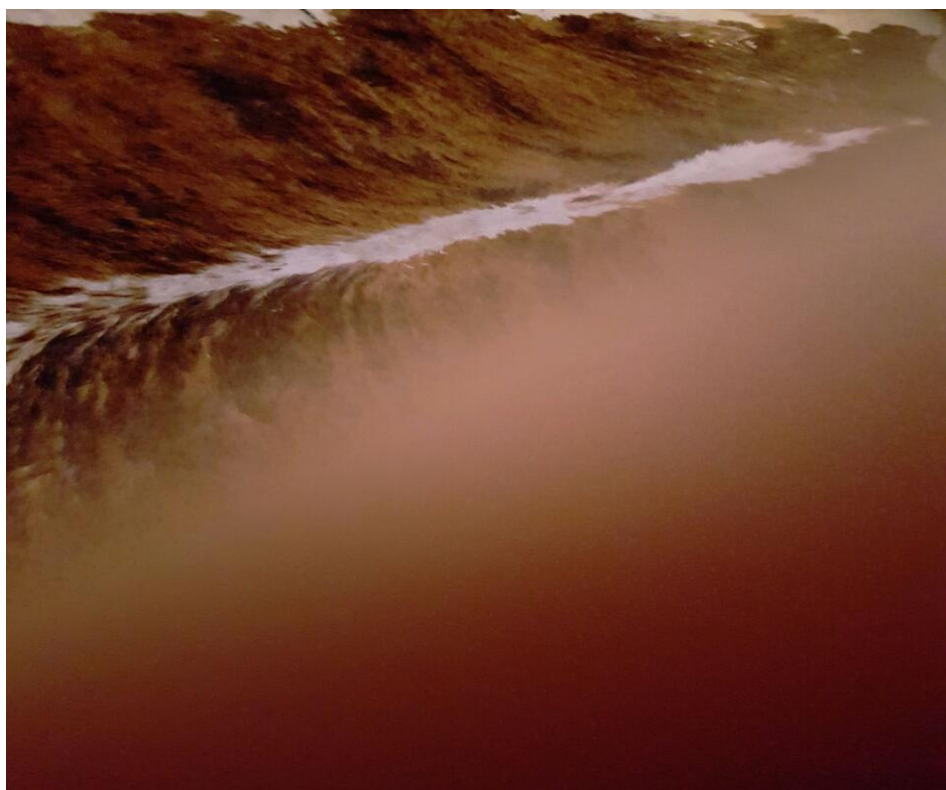
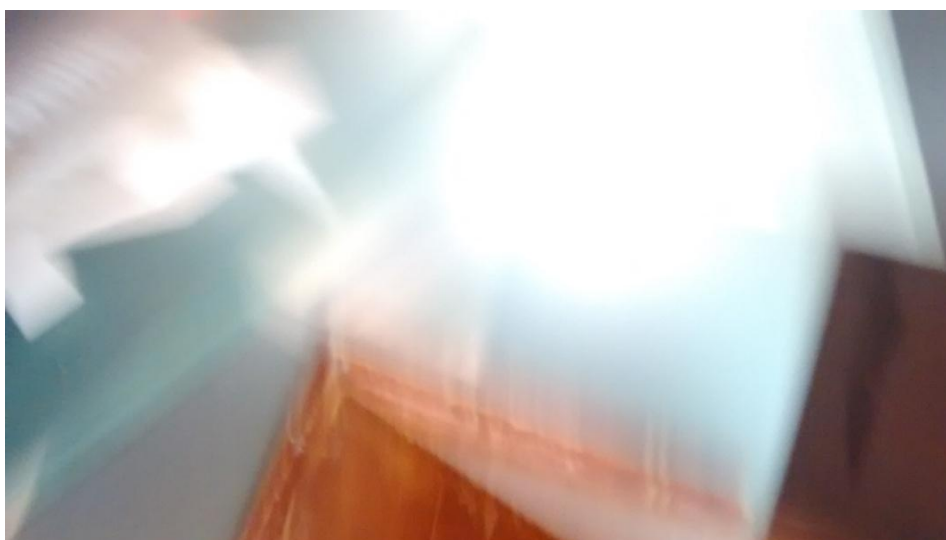


Figura 25

**Geometria e abstração 2**



## Comênio: uma análise introdutória de suas contribuições para a educação<sup>1</sup>

Recebido em 07-04-2016  
Aceito para publicação 30-05-2017

Luciana da Silva Martins<sup>2</sup>

138

O contexto da educação atual é representado por uma diversidade de opções pedagógicas, que refletem uma história de pensadores que buscaram em sua essência, de algum modo, contribuir para que a escola fizesse parte da vida da humanidade. Foram diferentes ideologias, em diferentes tempos históricos que inseriram e refletiram suas tendências. Compreender esse tempo histórico, esse espaço pelo qual transpassa cada teoria é essencial para analisar os motivos, as circunstâncias e os anseios de cada teórico. Cada teoria não foi elaborada no vazio, no inesperado, corresponde a uma necessidade, a uma sociedade pela qual o sujeito se faz presente e autor.

Fazer uma análise introdutória das contribuições de Comênio para a educação corresponde a repensar esse espaço histórico no qual ele viveu, observar suas crenças, seu modo de viver, entendendo que na trajetória de Comênio não se pode separar sua história científica de sua história religiosa, pois ambas correspondem ao mesmo contexto, e tentar abster-se de uma delas é negar-se a ter um olhar sobre a proposta de educação pensada por Comênio. Não é objetivo deste ensaio traçar a trajetória de todo processo da vida e obra do autor, mas levantar contribuições deste para o processo educativo.

Contudo, é proposto um repensar, um olhar para nossa história, analisando o contexto vivido por Comênio e assim tentar entender as contribuições deste para a educação e para a didática ainda nos dias atuais.

---

<sup>1</sup> Obra Resenhada: GASPARIN, João Luís. *Comênio: a emergência da modernidade na educação*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação, Linha de Pesquisa em Teorias e Processos Pedagógicos pela PUC-GO, Brasil. Participa do Grupo de Pesquisa da Capes "Pensamento Educacional Brasileiro". Atua como professora da educação básica. Email: [plucianamartins@hotmail.com](mailto:plucianamartins@hotmail.com)

Partindo de um pressuposto que é necessário captar o contexto do autor para compreender sua filosofia, Comênio, ou Comenius, não teve como grande mérito a proposição de soluções prontas para o cotidiano escolar, mas

(...) foi capaz de fazer uma leitura da realidade em suas múltiplas e contraditórias determinações, apontando direções alternativas, questionando a educação que estava posta, buscando novos horizontes para as escolas e o processo pedagógico, expressando as ansiedades dos homens de seu tempo, contestando calores instituídos; pregando utopias (...). (GASPARIN, 2011, p.127).

Num viés de análise, João Luis Gasparin retrata a história de Comênio, suas concepções e propostas, faz uma análise histórica de sua trajetória, suas crenças e ideologias, retratando de forma clara e coesa o contexto vivido por Comênio, seus desafios e sua proposta de ensinar tudo a todos, mostrando-nos através de situações contextualizadas o quanto as propostas deste pensador ainda estão presentes nas nossas práticas educativas e o quanto foi um visionário. No último capítulo faz um paralelo entre as proposições de Comênio e a teoria de Piaget, ressaltando características comuns quanto à percepção da aprendizagem.

“João Amós Comênio nasceu a 28 de março de 1592, em Nivcnice, na Morávia, região pertencente ao Reino da Antiga Boêmia, hoje República Tcheca” (GASPARIN, 2011 p.18); pertencia a uma família protestante, que fazia parte de uma unidade religiosa designada “Irmãos Boêmios”, tendo como base a Bíblia, além de traços doutrinários bastante austeros quanto à moral. Princípios estes que serão captados durante toda a história de Comênio. Estudou na Universidade de Heidelberg (Alemanha), viveu em um contexto de guerras, muitas delas envolviam protestantes e católicos, ponto a ser observado na intensa necessidade de Comênio em buscar em suas obras uma harmonização das pessoas, como retratado na obra de Gasparin (2011).

O primeiro capítulo apresenta a história de peregrinação de Comênio. O autor descreve a trajetória de vida através de um estudo bibliográfico, de forma clara e específica, em uma linguagem muito acessível, com uma historicidade cronológica, descreve as ocorridas situações da vida de Comênio; retrata sua educação religiosa baseada em princípios protestantes; sua vida de fugitivo por não abnegar sua fé, tornando-se um peregrino dentro de sua própria terra natal; as decisões tomadas em prol daquilo que acreditava, ressaltando não só seu caráter observador e religioso, mas também, a partir de 1627, o início de sua obra

pedagógica e em 1657 a Didática Magna, a qual destaca o momento de transição do feudalismo para o capitalismo.

Neste capítulo, também se afere uma visão dos sonhos de Comênio – sabedoria universal; em 1640, busca realizar uma reforma universal na educação, religião, ensino e bem estar da humanidade; responde neste contexto as urgências da realidade de seu tempo, a ascensão burguesa. Explica as frustrações comenianas, por não ver seus sonhos realizados, porém não desiste e muda-se para Suécia para realizar algumas reformas educacionais.

Muito preocupado com as dificuldades de aprendizagens que observava nas crianças (GASPARIN, 2001 p.32), escreve o livro “O mundo ilustrado das coisas sensíveis”, que traduz a aprendizagem através de figuras, 1657. Nessa obra, demonstra a preocupação e o respeito pelo universo da criança, suas formas de aprender, características presentes na obra de Comênio. “Outro escrito comeniano de capital importância é a “Deliberação universal acerca da reforma das coisas humanas” (GASPARIN, 2001 p.32), em que expressa sua maturidade, culminando nos esforços de sua filosofia, pedagogia e teologia.

Comênio sempre cultivou sua ideologia de liberdade para seus irmãos em sua terra natal, sonhando com o dia em que pudesse retornar e viver em harmonia, fato que não ocorreu, e que muito influenciou sua vida. A constante presença de guerras e a falta de tolerância religiosa também estão presentes nos escritos de Comênio, realçadas na obra “Uma só coisa é necessária” (1668). Nela, o autor faz um apelo à difusão da paz cristã. Cansado e doente, após longa, agitada e fecunda existência, faleceu a 15 de novembro de 1670.

Gasparin retratou a vida e obra de Comênio, suas idealizações e busca para realizá-las. Este muito contribuiu para a educação, sempre pensando nas condições de melhorá-la de forma que todos pudessem aprender.

O segundo capítulo ressalta uma reflexão sobre a essência do conceito de “clássico”, na busca do autor por analisar se Comênio poderia ser considerado um clássico. Questiona sobre aspectos que fazem um clássico ser considerado um clássico. Levanta hipóteses sobre a importância da leitura dos clássicos e como interpretá-los no cotidiano e em nossa realidade, entendendo o tempo vivenciado a cada situação; seja econômica, cultural ou social, que propiciou a Comênio desenvolver seus pensamentos/teorias.

Destaca a formação desses clássicos e sua inserção à classe social de origem, entendendo que um clássico não se faz sozinho, em um recorte individual, mas que são feitos de uma época que expressam pensamentos/ ansiedades daquele momento numa conjuntura maior, mais extensa e ampla que a de um indivíduo apenas.

Conclui o segundo capítulo com pressupostos gerais da importância de Comênio como um clássico, convidando o leitor à visualização do mesmo “como um dos grandes pensadores e teóricos da educação e da didática, cujas bases são a filosofia, a teologia e a ciência do século XVII” (GASPARIN, 2011 p. 50).

O capítulo três retrata a visão do homem segundo Comênio, uma visão criacionista. Para Comênio, o homem é um ser microcosmo, sendo o resumo perfeito da criação do universo, dotado de detalhes únicos, imagem e semelhança de Deus, um partícipe da vida divina. Baseou sua concepção em três fundamentos;

- 1) Conhecer-se a si mesmo; (instrução);
- 2) Governar-se; (virtude - honestidade de costumes);
- 3) Dirigir-se para Deus; (religião/piedade).

É muito importante nessa análise que se perceba o contexto vivido por Comênio, sendo um momento transitório do feudalismo para um sistema mercantilista/ capitalista. Ou seja, a forma do homem burguês (conhecimento /instrução/ trabalho) buscar a salvação é diferente da forma do homem feudal (conquista do céu por meio da contemplação).

Gasparin (2011) ressalta que a concepção filosófica de Comênio é baseada em dois aspectos: a) educacional: fundamenta-se na instrução/ moral/ religião; b) concepção de homem: o ser humano se constitui de três espécies de vida – vegetativa, animal e intelectual ou espiritual.

Nesta concepção, faz-se necessário entender o conceito de natureza do homem para Comênio, o qual compreende a essência do homem dividida em duas fases, antes e depois do pecado. Para ele, o homem perdeu a essência que era boa por meio do pecado, fazendo-se



necessário retomá-la por meio do cuidado e bondade de Deus. “Mas o nosso estado primitivo e fundamental, ao qual devemos regressar como nosso princípio (...) ou seja, o influxo incessante da bondade divina para operar tudo em todos, ou seja, em cada criatura aquilo para que a destinou” (GULBENKIAN, Calouste. *Didática magna*. Lisboa, 1976. p.101-2 apud GASPARIN, 2011, p.57).

Defende, também, a existência de duas concepções de natureza: estado primitivo e providência de Deus. Nesse sentido o Homem é um ser que “reúne as condições para aprender tudo” (p.58), tendo como exemplo os autodidatas. E a nossa mente é ressaltada como terra, jardim, tábua rasa, cera, espelho e ao olho (p.59). É apontado pelo autor que Comênio se baseia na concepção aristotélica, em uma visão empirista, mas também se apresenta com uma visão de professor como um mecanógrafo que “imprime o conhecimento nas inteligências dos alunos” (GASPARIN, 2011, p.60) e ainda resalta a concepção de homem como máquina.

“O pensamento filosófico de Comênio constitui um todo com a teologia, a educação e a didática” (GASPARIN, 2011 p.62) arraigando neste contexto um período de muitas contradições e mudanças sociais. Foram grandes transformações, que geraram profundas diferenças nos modos de vidas das pessoas, “do teocentrismo, passa-se gradativamente ao antropocentrismo [...] Começam a surgir as ciências específicas e descobrem-se novos métodos científicos de construção do conhecimento (GASPARIN, 2011, p.63).

No ideário de Comênio, a educação é responsável por compreender como um todo “as dimensões científica, moral e religiosa”. Assim, muitos autores fizeram algumas traduções das ideias de Comênio, retirando a parte religiosa, buscando dar um sentido mais científico em sua filosofia. Contudo, segundo Gasparin, retirar a parte religiosa da filosofia de Comênio é deixá-la amputada. “Comenius essencialmente religioso, existencialmente voltado para Deus, surge mutilado a cada momento na tradução de Piobetta” (OLIVEIRA, 1968 p.210 apud GASPARIN, 2011, p.70).

“A grande ideia central da Didática Magna é a fé inabalável do educador morávio na perfectibilidade do ser humano e o grande poder que a educação exerce sobre o homem” (GASPARIN, 2011, p.70). Nas propostas da Didática Magna, Comênio retrata os princípios de ensinar tudo a todos, retratando técnicas, fundamentos e orientações práticas de como

trabalhar as experiências e as potencialidades do ser humano. Retrata que a educação das pessoas é como as plantas, desde muito cedo precisam ser cultivadas e cuidadas.

O autor chama-nos atenção para a atualidade na proposta de Comênio, que mesmo em uma época em que só os homens eram enviados à escola, ele propõe uma democratização na educação, ressaltando que todos os jovens, homens e mulheres deveriam estar nas escolas, e que estas escolas deveriam existir em todas as vilas e cidades, sua proposta era universalizar o saber: “a formação deve ser universal, isto é, lá tudo será ensinado a todos” (GASPARIN, 2011, p.81).

Também é acentuada a visão triádica da realidade. Comênio retrata o mundo sobrenatural, intelectual e o prático, “Comênio busca, antes de tudo, “redirecionar toda a estrutura do mundo, conforme a estrutura trinitária de Deus” (FLOSS, 1994, p.118 *apud* GASPARIN, 2011, p.88). Assim, no decorrer do livro revela-se a ideia de Comênio sobre a imitação na prática do mundo pela Trindade de Deus (Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo). E sempre em suas exposições há apreciação da ideia triádica, como no exemplo: “o homem orando, aprendendo e agindo, se tornará sábio, honesto e santo...” (GASPARIN, 2011, p.91).

A ideia triádica, propagada por Comênio, ultrapassou os limites de seu tempo, é notório como a humanidade foi se apropriando deste triângulo para explicitar as ideias futuras, sendo expostos neste livro vários exemplos de grandes pensadores e suas apropriações para explicar os conceitos no progressivo contexto da humanidade.

No quarto capítulo ressalta a presença comeniana nos dias de hoje, analisando suas implicações para a educação no contexto da didática, da percepção do aluno como ser que aprende de acordo com sua maturidade e nos ideais de projetos de uma educação para a paz, onde se reconhece o outro como ser humano provido de direitos e igualdade nas condições de aprender. Também é suscitado seu interesse em promover uma educação para todos, independentemente de classe social, gênero e aptidão (mesmo aqueles que apresentavam limitações intelectuais). O autor, com muita destreza, ressalta no livro o quanto as ideias pedagógicas, de organização, de aprendizagens e de projetos educativos são atuais e estão presentes na proposta de Comênio.

Chama a atenção do leitor para a percepção de que Comênio foi um promissor de muitas das propostas utilizadas e trabalhadas hoje nas escolas. Faz em seguida uma análise crítica quanto à utilização de Comênio nos livros de didática e expressa sua análise observando que:

Os autores mais antigos apresentam um Comênio despojado de seu conteúdo social e histórico (...) tudo aquilo que nos possibilita compreendê-lo em seu tempo e na atualidade. Sua didática é apreendida e apresentada acriticamente, de forma naturalizada, a-histórica. Os autores mais recentes estão voltando ao tempo de Comênio para refazer sua história e recolher elementos essenciais a sua doutrina (...). (GASPARIN, 2011, p.126).

Gasparin conclui seu livro ressaltando a ideia de clássico, expondo que a obra de Comênio é um clássico devido a sua permanência e atualidade no contexto da educação, fazendo-nos refletir sobre a dinamicidade e movimento da sociedade, contudo, observando que Comênio não foi um utópico de seu tempo, mas previu e organizou meios para um novo propósito de educação. Nesse propósito estabelece relações entre as propostas de Comênio e as propostas atuais de educação quanto a fatores como organização escolar, inclusão, democratização do ensino e o desenvolvimento mental da criança e assim faz uma crítica a muitos autores que retratam o tema “didática” e não tiveram um aprofundamento sobre a obra de Comênio, ou não o citaram, segundo o autor, com tamanha importância merecida para a temática. E acentua que “Há uma tendência de retorno a Comênio como um clássico, cuja compreensão histórica pode auxiliar-nos a entender melhor nossa educação e nossa didática” (GASPARIN, 2011 p.126).

As últimas páginas do livro são compostas por um texto original de Comênio e de sugestões de outras leituras referentes ao objeto de análise, as contribuições de Comênio para a educação.

## Reverberações da partilha sensível

Recebido em 14-09-2016  
Aceito para publicação em 04-12-2016

Raissa Araújo do Rosário Silva<sup>1</sup>

145

Só agora vejo a falha que existe no teto de madeira do meu quarto. Faz onze horas e oito minutos que estou deitada na cama olhando para cima. Mamãe tem razão, pela pequena abertura cai poeira e é preciso fechar.

Antes de dormir, desejei ver a lua da janela, mas não havia espaço pra ela entre os arranha-céus. Sem sono, deitei. A última vez que peguei no celular para ver as horas, vi que eram três e meia da manhã. Enterrei minha cabeça no travesseiro como quem faz cova para lembranças. A noite estava fria, vivo dias desesperadores. Transbordei em mim. Cansei. Lembrei da minha simpatia por dormir enquanto chove. Geralmente chove à tarde, mas há dias não contemplo esse fenômeno das gotas líquidas caindo sobre a superfície. Fiquei por cima dos meus braços para adormecer a insônia, proibindo-me de fazer qualquer movimento para enfim dormir. Parei de recordar e voltei minha atenção para a dor que a pressão do meu corpo fazia ao repousar sobre meu próprio corpo. A corrente sanguínea desacelerava até meus membros adormecerem e a mente também. Dormi.

Dormi por dez horas. Fazia tempo que eu não dormia tanto. Faz cinco dias que isso acontece. Sinto-me inútil. Silenciosas lágrimas percorrem minha face até quando adormeço. Desidrato. As horas não seguem mais depressa pelo relógio. Acordei pela dor, quase parálitica. Meus braços latejam. A respiração, aos poucos, ajuda o sangue a seguir as vias. Meu corpo acordou pesado. Não consigo levantar da cama, pois os braços ainda não podem me servir de apoio.

---

<sup>1</sup> Jornalista e atriz. Mestranda no programa de Meios e Processos Audiovisuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo/São Paulo, Brasil. [araujoraissa@usp.br](mailto:araujoraissa@usp.br)

Segurei minhas pernas em posição fetal. Descansei novamente até que a luz invadisse a escuridão do meu quarto. Seis horas da manhã. Sento-me na cama e fico pensando nas minhas inquietações. Uma lágrima percorre minha face, mordi meus lábios e desabei em mim. Como se pudesse romper a carne, quis arrancar as lembranças que faziam feridas no peito. Não sei dizer o que era eu. Andei de um lado para o outro do quarto, joguei-me contra a parede, lutei contra mim. Já não aguentava meus pensamentos, então arranhei meu corpo na tentativa de sentir alguma dor no mundo físico. Cai ao pé da cama e gritei em silêncio. Cansada do meu gemido, supliquei benignidade e sabia que nada lá fora estava diferente, mas algo havia mudado por dentro. Levantei.

De frente para o espelho, tive vergonha do que vi. Eu não podia pertencer a mim da maneira como estava. Desorganizada, com profundas olheiras, pálida, assustada, com sede e fome, muita fome. A alma atravessava o oposto de tudo aquilo que podia se aproximar. Era covardia, a minha mais nova aventura, da qual queria me livrar.

O quarto estava desorganizado, com todas as coisas no lugar, no lugar onde já não pertenciam. A porta ali, trancada. Era a única saída. Não sabia onde estava a chave. Achar-me era o primeiro desconforto – esse de que tenho medo, como quem vai à guerra pela paz, seguindo o sagrado risco do acaso que sempre admirei. Como se pudesse me livrar de todos os objetos e memórias que habitavam aquele cômodo com paredes, reorganizei. Derrubei os livros das prateleiras, joguei caixas, livros e roupas no chão, tirei anotações, fotos, pinturas e quadros da parede, arrastei tudo para um canto. O quarto está livre, mas não acho a chave aqui. Abro a janela e percebo algumas gotículas de água na superfície. Fico alguns minutos sentindo o vento no rosto, em plena sensação de liberdade, sorri. Volto-me para dentro, olho para cima em estado de relaxamento e avisto a chave presa no teto. Fiquei assustada quando percebi que durante horas investi meu tempo deitada na cama olhando para essa chave. Pus a cadeira sob a direção da chave e a alcancei.

Abro o quarto e saio correndo. Subo num ônibus e desço na casa da Alba. Bato à porta e aguardo-a abrir. Fiquei parada do lado de fora, serena. São duas horas da tarde e ela ainda está de pijamas, com cabelo bagunçado e um pouco de pasta de dente ao redor da boca, acho que ela teve pressa em abrir a porta e esqueceu de limpar a boca. Entro.

Permanecemos em pé e imóveis. Encaramo-nos em silêncio. Começo a me dar conta de que ela partilha da nossa angústia. Ainda há nós e eu só queria essa certeza. Mudas, nosso corpo então fala. Eu posso ver as minúcias da tensão que percorre seu corpo. O coração dói como se unhas cravadas o rasgassem. Sua respiração começa a ficar ofegante. Eu sinto uma súbita falta de ar. Nossos lábios entram em atrito e num silêncio ensurdecedor compartilhamos apenas os batimentos cardíacos. Cheiro sua nuca querendo arrancar o perfume do seu corpo pra mim. Ela me responde com vibrações em cada polegada de sua pele. À medida que deslizo minha mão sobre sua pele, consigo sentir um calor díspar, um gemido novo. Ressoamos por dentro. Devora-me com beijos violentos, sufocantes. Arrancamos as nossas vestimentas. Encarando-me, ela desce sobre meu corpo e sobre meus seios faz movimentos circulares com a língua. Moldo meu corpo à sua forma nua. Vamos direto ao encontro, em espasmo infinito, grito. Teu fluido escorre em mim. Língua, pernas, mãos, todo corpo pulsa rítmico. O suor dos cabelos dela me acalma. Depois uma fúria alastra novamente sobre nossos corpos. Olhamo-nos, uma sobre a outra. Bocas respiravam uma na outra. Mãos descobrem a febre do corpo. Em encaixe e intensidade, orgasmos, respiração, depois o silêncio. Nosso olhar é vazio, o pulsar das minhas veias é quieto. Ela toca cuidadosamente em meu rosto e ensaia falar. Um grande estardalhaço para o nosso cansaço, e pra tudo que não deu certo, em nosso silêncio acabou.

Permanecemos em pé e imóveis. Encaramo-nos em silêncio. Mudas, nosso corpo então fala. Eu posso ver as minúcias da tensão que percorre seu corpo. Deixa-me hipnotizada, encaro esse teu olhar infindo. Teu beijo me corrói, provocando arrepios. Deixa-me te fazer um denço. Perdendo-me na tua boca... nossos lábios entram em atrito e num silêncio ensurdecedor compartilhamos apenas os batimentos cardíacos.

Sua respiração começa a ficar ofegante. Eu sinto uma súbita falta de ar. Cheiro sua nuca querendo arrancar o perfume do seu corpo para mim. A cada polegada de sua pele que toco, responde com vibrações. À medida que deslizo minha mão sobre sua pele, consigo sentir um calor díspar, um gemido novo. Ressoamos por dentro. Chupa-me e devora-me com beijos violentos, sufocantes. Explora meus seios como se me preparasse. Encarando-me, desce sobre meu corpo. Sua língua tem más intenções comigo. Consume meu íntimo de forma gulosa, me inunda e me bebe quente. Moldo meu corpo à sua forma nua. Vamos direto ao encontro. Língua, pernas, mãos, todo corpo pulsa rítmico. Em espasmo infinito, grito. Teu fluido escorre em mim. O suor dos teus cabelos me acalma. Depois uma fúria alastra novamente



sobre nossos corpos. Olhamo-nos, uma sobre a outra. Bocas respiram uma na outra. Mãos descobrem a febre do corpo. Em encaixe e intensidade e orgasmos, você faz um grande estardalhaço.

## Tempo de tudo e de nada

Recebido em 05-04-2016  
Aceito para publicação 21-08-2016

Vanderlei Kroi<sup>1</sup>

Depois da sinuosa curva do tempo  
Existe deveras um lugar incerto  
Existe um sorriso sincero de esperança  
Existe o mistério secreto da morte.

Há flores e espinhos neste caminho  
E um abismo.  
Um vasto jardim de sorte  
Um choro de criança.

Há um espelho  
E todas as consequências da humanidade  
Há resquícios de gênios e poetas.

Há saudades  
E a impressão de que já estive aqui  
Quando ainda existiam as histórias  
E as cores da vida.

Há um paraíso impossível e desconhecido  
Depois de todo tempo  
E todos perdendo o tempo  
Morrem.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras, Linha de pesquisa “Linguagem literária e interfaces sociais: estudos comparados” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Campus de Cascavel/Paraná. E-mail: [vanderleikroi@gmail.com](mailto:vanderleikroi@gmail.com)

## A Poetisa

Recebido em 16-09-2016  
Aceito para publicação em 22-02-2017

David Neri<sup>1</sup>

Não sou artista

Não de verdade

Não ainda.

Artista é por fora e por dentro

Sou só por fora, no momento.

Conheci uma artista de verdade uma vez

Artista de alma e coração

Poetisa e bailarina, pra ela fizeram até canção.

A alma mais colorida que já conheci

Despertou-me para um novo mundo

Que eu já havia estado, mas esqueci.

Seus sonhos transbordavam no olhar

Seu sorriso encantava a ponto de fazer suspirar.

Ahh...

---

<sup>1</sup> Ilustrador, tatuador e entusiasta da poesia. Atualmente cursa Licenciatura em Belas Artes, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. E-mail: [davidgomesneri@hotmail.com](mailto:davidgomesneri@hotmail.com)

Mas a jovem poetisa  
Tinha sonhos do tamanho do mundo  
Queria ele todo num segundo.  
Queria brilhar na Broadway  
Queria fazer filme da Disney  
Impossível pra ela? “No way!”

Ter uma banda também!  
Como toda boa adolescente.

Mulher atraente  
Sedutora indecente  
Garota inocente  
Atriz inconsequente.

Desenhista que riscava para si um horizonte colorido  
Mas o peso desse sonho já estava ficando dolorido.

A poetisa agora pouco escreve  
Desenha sem paixão  
Suas sapatilhas, guardadas estão.

Será então...  
Que um sonho por ser tão grande  
Pode cair por dentro?

Acho que a artista interior dela está ali, soterrada em algum lugar  
Sufocada pelos seus sonhos.

Eu queria ajudar  
Até cavei um pouco  
E coloquei algumas coisas no lugar  
Deixei também uns potinhos bonitos  
Para enfeitar e alegrar.

Assim como eu fiz ali, ela fez aqui!  
Tirou a poeira de velhos entulhos em forma de sentimento.

Abriu a janela e deixou o ar entrar  
Sem nem pedir consentimento.  
Também deixou belos potinhos na minha estante.

Os quais eu olho a todo o momento  
Quando quero me lembrar  
De como é ser artista por dentro.

Não somos artistas  
Não de verdade  
Não agora.  
Artistas são por fora e por dentro  
Agora não me sinto por fora  
Nem ela se sente por dentro.