

Nataniel dos Santos Gomes
Claudio Correia
(Orgs.)

ENSINO ^e MULTIMÍDIA DALIDA DES

6ª Jornada Seleprot



Dialogarts

Nataniel dos Santos Gomes
Claudio Correia
(Orgs.)

ENSINO e MULTIMÍDIA DALIDA DES

6ª Jornada Seleprot



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Mario Sergio Alves Carneiro

DIALOGARTS

Coordenadores

Flavio García

Darcilia Simões

CONSELHO EDITORIAL

Estudos de Língua

Darcilia Simões (Presidente)

Claudia Moura da Rocha (UERJ)

Denise Salim Santos (UERJ)

Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)

Renato Venâncio Henrique de Souza (UERJ)

Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFS)

Eleone Ferraz de Assis (UEG)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)

Kleber Aparecido da Silva (UNB)

Lucia Santaella (PUCSP)

Maria Carlota Rosa (UFRJ)

Maria do Socorro Aragão (UFPB; UFCE)

Maria Jussara Abraçado (UFF)

Maria Luísa Ortiz Alvarez (UNB)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

Paolo Torresan (UFF)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Simone Rezende (EBAC, SP)

Vânia Casseb Galvão (UFG)

Dora Riestra (Universidade do Rio Negro, AR)

Paulo Osório (UBI, PT)

Maria João Marçalo (UÉvora, PT)

Massimo Leone (UNITO, IT; Universidade de Xangai, CH)

Estudos de Literatura

Flavio García (Presidente)

Júlio França (UERJ)

Norma Sueli Rosa Lima (UERJ)

Regina Michelli (UERJ)

Tania Camara (UERJ)

Ana Crélia Dias (UFRJ)

André Cardoso (UFF)

Claudio Zanini (UFRGS)

Daniel Serravallo de Sá (UFSC)

Diógenes Buenos Aires (UESPI)

Enéias Tavares (UFSM)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS)

José Nicolau Gregorin Filho (USP)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES)

Teresa López Pellisa (UAH, ES)

Ana Mafalda Leite (ULisboa, PT)

Ana Margarida Ramos (UA, PT)

Dale Knickerbocker (ECU, EUA)

David Roas (UAB, ES)

Inocência Mata (ULisboa, PT)

Maria João Simões (UC, PT)

Xavier Aldana Reyes (MMU, EN)



Dialogarts

DIALOGARTS

Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D, Maracanã

Rio de Janeiro – RJ - CEP 20550-900

<http://www.dialogarts.uerj.br/>



Revisão

Alyson Oliveira Silva da Costa

Cinthia Hellen Martiniano

Janaína Monteiro da Silva

Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho

Supervisor(es) de revisão

Tuane Silva Mattos

Darcilia Simões

Nataniel dos Santos Gomes

Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico

Laboratório Multidisciplinar de Semiótica



CATALOGAÇÃO NA FONTE

Ensino e multimodalidades
Jornada 6

G633 Organização: Nataniel dos Santos Gomes
C824 Claudio Correia

Edição: Darcilia Simões
Capa: Raphael Fernandes
Diagramação: Tuane Silva Mattos

Rio de Janeiro: Dialogarts
2023, 1ª ed.

400 – Linguagens e Línguas

ISBN 978-65-5683-064-3

Semiótica. Ensino. Linguística. Linguagem. Multimodalidades.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **3**

Nataniel dos Santos Gomes
Claudio Correia

O ENSINO DA LEITURA EM UM MUNDO MULTIMODAL **17**

Darcilia Simões

TRADUÇÃO, LÍNGUAS E ENSINO – RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS **48**

Carmem Praxedes
Lethicia Gonçalves

DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES **73**

Maria Aparecida Cardoso Santos

REPRESENTAÇÕES MESSIÂNICAS EM *REINO DO AMANHÃ*, DE MARK WAID E ALEX ROSS: UM OLHAR A PARTIR DA ICONICIDADE **100**

Nataniel dos Santos Gomes

ARTE E ENSINO: DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA **131**

Claudia Moura da Rocha

A ARTE NA EDUCAÇÃO Aira Suzana Ribeiro Martins	168
A MÚSICA POPULAR E A HERANÇA DO TROVADORISMO Claudio Artur O. Rei	204
O GÊNERO TEXTUAL LETRA DE CANÇÃO E AS ESTRATÉGIAS INTERSEMIÓTICAS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO: UM ESTUDO DE CASO NA OBRA LÍRICO-MUSICAL DE IVAN LINS E VÍTOR MARTINS André Conforte	247
AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS Darcilia Simões Eleone Ferraz de Assis	273
BIODATAS	309

APRESENTAÇÃO

Nataniel dos Santos Gomes
Claudio Correia

No dia 26 de outubro de 2022, foi realizada, de forma remota, a 6ª Jornada do SELEPROT, evento organizado pelo Grupo de Pesquisa em Semiótica, Leitura e Produção de Textos, que nasceu da necessidade de diálogo entre diferentes pesquisadores das áreas de Letras e Semiótica, com o objetivo de estudar as relações entre as linguagens, os signos e os processos de produção e interpretação de textos verbais e não verbais. O grupo está sediado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e é integrado por membros de diferentes instituições do Brasil e do exterior.

O tema escolhido para a 6ª Jornada do SELEPROT foi “Ensino e Multimodalidade”. A temática central do evento abordou questões centrais e atuais, tais como as relações entre

ensino e tradução, iconicidade e imagens, ensino e arte, além do ensino de língua e música. Dividido em quatro eixos principais, os membros do SELEPROT apresentaram trabalhos de excelência, que agora seguem reunidos nesta coletânea.

O ensino e as multimodalidades é uma questão central hoje para a área de Letras. Nos debates e palestras realizadas, os pesquisadores convidados para o evento nos forneceram caminhos para o entendimento dessa questão, bem como as formas com as quais se podem explorar as diferentes mídias como ferramentas essenciais no processo de ensino e aprendizagem das línguas. A multimodalidade é hoje uma realidade na área da educação, principalmente pela emergência das atividades remotas de ensino e pelo crescente desenvolvimento do Ensino a Distância (EAD). No mundo atual, a multimodalidade contempla as múltiplas possibilidades de ensino e aprendizado das

línguas, a partir de textos híbridos que circulam em diferentes ambientes, sobretudo nos midiáticos, explorando os limites das relações entre linguagem verbal e não verbal, texto e imagem, texto e arte, nos desafiando a ler e interpretar os inúmeros signos que constituem esses complexos sistemas de linguagem.

A Profa. Dra. Darcilia Simões, líder do grupo SELEPROT, abriu o evento com a exposição intitulada “O ensino da leitura em um mundo multimodal”. A autora de “Multimodalidade e inteligências múltiplas nas aulas de língua portuguesa” apresentou uma palestra cuja temática central era, exatamente, a necessidade de um ensino voltado para a exploração da multimodalidade. Para a pesquisadora, a preparação para uma leitura em que uma profusão de códigos e de linguagens interage simultaneamente exige o entendimento da natureza dos signos e de seu funcionamento.

Abordando os variados tipos de textos que circulam, especialmente no mundo digital, Darcilia Simões, que vem investigando a iconicidade dos signos, identifica e indica estratégias de compreensão e de interpretação dos signos constitutivos desses textos, com vista a orientar a leitura. Na última parte da palestra de abertura, a pesquisadora propõe uma articulação das instruções de leitura em aulas de língua, com seções de leitura em outras disciplinas, uma vez que os textos multimodais estão presentes nas diversas áreas do conhecimento.

Na primeira mesa da 6ª Jornada do SELEPROT, intitulada “Ensino e tradução”, a Profa. Dra. Carmem Praxedes apresentou a comunicação “Tradução, línguas e ensino: relações intersemióticas”. Segundo Praxedes, para a maioria das pessoas, traduzir é passar as palavras de uma língua para outra, como se fossem etiquetas. Porém, para os especialistas em línguas,

a complexidade que envolve esse processo demonstra a sua característica intersemiótica. A pesquisadora considera o processo tradutório muito mais complexo do que possa comumente parecer e, a partir de seus estudos, propôs a aproximação e explicitação entre os pressupostos que envolvem e vinculam tradução às línguas e ao ensino, tanto no plano da expressão e do conteúdo, quanto na conceptualização e semiologização dos dados da realidade. Carmem Praxedes busca demonstrar, aos estudantes e profissionais de Letras e Linguística, caminhos possíveis de interlocução e as relações intersemióticas existentes entre a tríade tradução, línguas e ensino.

Também, nesta primeira mesa, a Profa. Dra. Maria Aparecida Cardoso Santos apresentou a comunicação “A tradução como ponte para o ensino de língua estrangeira: algumas reflexões”. Em sua comunicação, Santos afirma que o ensino

de língua estrangeira tem sido perpassado pela adoção de diversos métodos que visam facilitar o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo a pesquisadora, a tradução acaba sendo excluída por causa de uma crença segundo a qual traduzir atrapalharia o aluno que, conseqüentemente, não conseguiria atingir a autonomia linguística que lhe capacite a produzir discursos em conformidade com as diversas situações comunicativas. A estudiosa não está de acordo com esta visão, a qual considera limitada. De acordo com a pesquisadora, traduzir abre os horizontes das percepções linguísticas, especialmente nos espaços onde as equivalências não ocorrem de maneira automática e, assim, defende que a tradução seja incorporada como método de ensino de Língua Estrangeira (LE) nas situações em que o foco não seja a oralidade, mas a análise gramatical.

Na segunda mesa, intitulada “Ensino, iconicidade e imagens”, o Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes apresentou a comunicação “Representações messiânicas em reino do amanhã, de Mark Waid e Alex Ross: um olhar a partir da iconicidade”. Segundo Gomes, o entendimento da perspectiva dos textos vai muito além da identificação das linguagens que o compõem. Para o pesquisador, a complementação entre os recursos utilizados localiza e estabelece conexões entre o leitor e os elementos textuais para produzir interpretações. O pesquisador analisou a representação messiânica exposta na série *Reino do Amanhã*, desenhada por Alex Ross e com roteiro de Mark Waid (1996), e propõe que a combinação sígnica (verbal ou não verbal) utilizada na construção dos textos é resultante de uma seleção cujo apuro será maior ou menor dependendo da relação existente entre emissor e receptor. Para o pesquisador, a imagem é uma

manifestação autossuficiente e, como texto, comunica uma mensagem. A ideia confirma o conceito de que a representação visual tem base icônica, tornando-se um ícone sintagmático composto de linhas, traços e cores, do qual surge uma interpretação e um significado dependendo da realidade em que o leitor está inserido.

A terceira mesa do evento, intitulada “Relações entre ensino e arte”, contou com a presença da Profa. Dra. Claudia Moura da Rocha e da Profa. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins. Ambas investigam há anos as relações entre ensino de língua e artes. A Profa. Dra. Claudia Moura da Rocha apresentou a comunicação “Arte e ensino: desenvolvendo habilidades de leitura”. Segundo a estudiosa, ao longo do tempo, tanto o conceito de texto como o de leitura se ampliaram. Por texto, a pesquisadora chama a atenção para o fato de que “não se concebe apenas o escrito”. Para a autora de Humor numa hora dessas? A relevância do

humor para a proficiência em leitura, uma pintura, uma escultura ou uma fotografia também podem ser consideradas textos em sentido lato. Partindo dessa premissa, Rocha propõe que o desenvolvimento de habilidades de leitura também pode se dar a partir de atividades didáticas que aliem as diferentes linguagens, por meio da leitura de textos em sentido estrito, como poemas e contos, e textos em sentido lato, como pinturas e esculturas, observando os aspectos semânticos e semióticos envolvidos na produção dos sentidos.

Já a Profa. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins, em sua apresentação “A arte na educação”, leva em consideração a importância das manifestações artísticas, fazendo uma reflexão sobre a presença da arte no trabalho pedagógico, como forma de trazer o universo artístico para o espaço escolar e de suprir a necessidade do indivíduo de se sentir parte do todo, por meio da interação com as

diversas linguagens artísticas que, muitas vezes, não são percebidas e, conseqüentemente, desvalorizadas. Segundo a pesquisadora, as criações artísticas da atualidade, nascidas em uma cultura na qual as linguagens, os materiais e os recursos empregados se misturam, rompendo a oposição entre arte acadêmica e arte popular, devem ser apresentadas ao estudante. Para a autora de “A singularidade do cordel de Raimundo Santa Helena”, é importante que o indivíduo tenha um olhar atento para as manifestações artísticas presentes em espaços não necessariamente consagrados à arte.

Na última mesa, intitulada “Ensino e língua e música”, o Prof. Dr. Claudio Artur O. Rei apresentou a comunicação “A música popular e a herança do trovadorismo”. O estudioso desenvolveu uma leitura estilístico-semiótica da canção *Olhos nos Olhos*, de Chico Buarque. Segundo o pesquisador, há uma herança estilística

medieval presente na letra, no que tange ao aspecto lírico. O pesquisador apresenta um quadro estilístico-semântico com marcações semióticas que orientam a interpretação das escolhas lexicais que caracterizam um resquício medieval na linguagem e na formada canção estudada. Os pressupostos semiótico-estilísticos servem de moldura para a leitura dos textos musicais.

Também na mesa “Ensino e língua e música”, o Prof. Dr. André Conforte apresentou a comunicação “O gênero textual letra e canção e as estratégias intersemióticas de produção de sentido”. Como pesquisador, o coorganizador da coletânea *Semiótica, Pesquisa e Ensino* vem tentando demonstrar, desde trabalhos anteriores que, além das características conhecidas como elementos diferenciadores dos gêneros textuais poema e letra de canção, existem outros fatores, como o arranjo musical, que, aliados aos planos lírico, melódico, harmônico e rítmico, atuam como

coautores da construção de sentidos da canção. Segundo Conforte, esses fatores caracterizam um “complexo semiótico”, em que os diferentes planos estão sempre em sinergia quando a peça musical é executada.

Por fim, a Profa. Dra. Darcilia Simões e o Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis nos brindam, nesta coletânea, com o texto “As expressões idiomáticas no ensino do português”. Segundo os pesquisadores, o ensino do português deve prever a participação de alunos estrangeiros em suas classes; logo, a metodologia deve considerar a presença de cabedais culturais diferenciados, refletidos na fala dos sujeitos. As visões de mundo particulares inscritas nas respectivas línguas e as expressões idiomáticas configuram um conteúdo de alta complexidade, dada a prevalência do teor metafórico (conotativo) na sua estruturação. Para os estudiosos, a ideia inicial dos falantes sobre uma possível tradução literal é uma verdadeira

armadilha, uma vez que a composição metafórica das expressões idiomáticas demanda a compreensão de uma visão de mundo diferenciada, exigindo então uma perspectiva intercultural para o ensino. Assim, eles optaram por focalizar as expressões idiomáticas, com vista a produzir um exemplário que possa auxiliar os docentes de língua portuguesa em suas classes nas quais participem estudantes não falantes dessa língua, ou seja, aprendizes do português como segunda língua, ou língua adicional. Uma visão importantíssima que fizemos questão de acrescentar nesta coletânea.

Os textos organizados nesta coletânea são, portanto, o resultado das pesquisas de altíssimo nível apresentadas e dos debates realizados durante a 6ª Jornada do SELEPROT. A partir do tema “Ensino e Multimodalidades”, os pesquisadores construíram um mosaico de como os diferentes meios são e podem ser utilizados no

ensino de línguas, passando pela tradução entendida como um processo intersemiótico, a iconicidade das imagens que geram sentidos, a importância da arte no ensino de língua e as complexas representações que emergem da música e suas relações com a língua.

Podemos encontrar nesta coletânea diferentes caminhos para entendermos as complexas relações entre as múltiplas linguagens e o ensino de língua, tanto para a compreensão das relações que se estabelecem entre meio e ensino de língua, como para o uso e a aplicação dos diferentes meios em atividades efetivas de ensino. Deixamos, assim, algumas bases e caminhos que possam direcioná-los e auxiliá-los nesta profusão de linguagem e signos que emergem das relações entre ensino e multimodalidades.

O ENSINO DA LEITURA EM UM MUNDO MULTIMODAL

Darcilia Simões

Para começo de conversa...

*“Nem nos conceitos nem
na língua não há nada
isolado”.*

*(Wilhelm von Humboldt,
1836, p. 205)*

Com essa epígrafe, queremos provocar uma reflexão sobre a produção/organização do pensamento humano. Segundo Freitas,

em uma minuciosa revisão das contribuições de Luria e de Vygotsky sobre maturação, organização funcional do cérebro e desenvolvimento humano, é possível assinalar para uma trama conceitual intrincada e complexa que serve de referência para a compreensão da construção de repertórios, de habilidades e de conhecimento, bem como do papel da aprendizagem nesse processo. (2006, p. 91)

Esses estudiosos se ocupam da investigação sobre processos de aprendizagem

com ênfase no funcionamento do cérebro humano, levando em conta os estímulos internos e externos que acionam mecanismos mentais dos quais resultam as aprendizagens. São internos os estímulos advindos de reações orgânicas, as quais são involuntárias, portanto, não controláveis, como a fome, a dor, o frio, o calor etc. Quanto aos estímulos externos, estes podem ser controlados, porque podem decorrer de ações resultantes da interação entre o homem e o mundo objetivo. Essa interação se realiza por intermédio de um conjunto de “antenas” sensoriais – os órgãos dos sentidos – que captam sensações que são enviadas ao cérebro e ali interpretadas, construindo assim uma ideia sobre algo, uma etapa do processo de aprendizagem, vista aqui como um processo de apropriação do mundo por meio das experiências vital e cultural.

Considerando o trabalho cerebral, é possível inferir que a aprendizagem é situada na

mente humana segundo suas características. Considerando-se o mapeamento das zonas cerebrais, constatar-se-á que o homem é dotado de um feixe de inteligências disponíveis para a análise e interpretação dos estímulos recebidos. Outros estudiosos como Howard Gardner, Armstrong e Freedman vêm se destacando na produção de aporte teórico para o entendimento de como se processa a inteligência humana e como operar pedagogicamente para tirar proveito desse potencial, a princípio, imanente a todos os humanos.

Voltando à epígrafe, é necessário constatar a interrelação entre cérebro humano, estímulos e aprendizagem, o que requer um trabalho que desenvolva competências e habilidades indispensáveis para a recepção e interpretação dos estímulos orgânicos e culturais (estes decorrentes de interações). Esse trabalho é requerido fundamentalmente no ensino da leitura, em

especial dos signos multimodais: foco desse trabalho.

Das cavernas à internet

Estudos comprovam que a constituição do homem sofreu evoluções marcantes, desde sua postura (capacidade de ficar de pé) até os processos de comunicação elaborados ao longo do tempo; respondendo à primitiva necessidade de comunicação – indivíduos de um grupo (ou tribo) precisavam interagir em prol da sobrevivência. Dessa forma, surgem as interações pelas variadas linguagens.

Para Daniel Everett,

a comunicação nada mais é que a (normalmente intencional) transferência de informação de uma entidade para outra, sejam por feromônios entre formigas, os gritos dos macacos, as posições e os movimentos de cauda, as fábulas de Esopo, sejam a leitura e a escrita de livros. (EVERETT, 2019, p. 31)

O autor de *Linguagem: a história da maior invenção da humanidade* descortina um mundo de linguagem bem mais amplo que a exclusividade do verbal. Pesquisando a história da linguagem, que de algum modo coincide com a história do homem, Everett traz à cena exemplos de comunicação interna (no caso, por feromônios) e externa (por sons e gestos), além de avançar para os livros. Dessa forma, descortina-se um mundo maior do que as palavras, até porque o homem primitivo não falava, grunhia. Todavia, conseguiu elaborar a comunicação rupestre que pode ser encontrada em diversos parques arqueológicos como documento dessa história.

Assim explicam Grobel e Telles:

A Pré-história compreende um período, em que o homem não tinha o conhecimento da escrita, este conceito aparece somente no século XIX. Hoje, a partir de estudos arqueológicos dos locais onde se organizavam e produziam artefatos como pinturas, desenhos e gravuras rupestres, ferramentas,

esculturas, armas, entre outros, revelam sua forma de vida, tornando possível descrever sua história. (GROBEL; TELLES, 2014, s.p.)

Iniciado nas paredes das cavernas, o desenho começa a construir sua história. A narração dos feitos de caça, de pesca, ou mesmo de iminentes ataques por feras era registrada nas “telas naturais” de modo a orientar os demais membros da tribo e, ao mesmo tempo, treinar-lhes a compreensão e a possibilidade de reprodução de signos semelhantes, em narrações futuras.

Por que usamos o termo *signos*? Para ampliar o escopo da comunicação, cumpre definir o signo.

Santaella e Nöth apresentam definição antiga assinada por Aurelio Agostinho (345-430): “O signo é, portanto, uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz com que outra coisa venha à mente como consequência

dele (De Doctr. Chr. 1.1.2)”. Com base em Peirce, os autores trazem uma “definição provisória e parcial do signo: Para que alguma coisa deva ser um signo, ela deve representar, por assim dizer, alguma outra coisa, chamada de seu objeto (Collected Papers, 2.230, 1910)” (2017, p. 8). Destarte, temos que signo é a representação de uma ideia, cujo objeto pode estar presente, ausente ou ser uma ficção. Nesse último caso, temos, por exemplo, sereias, lobisomens e unicórnios como objetos fictícios, pois não têm existência real.

Reapresentamos a questão: por que usamos o termo *signos* quando queremos falar de comunicação, leitura, compreensão, interpretação? Entendemos que o processo comunicativo se desenvolve por meio de signos. Os objetos do mundo biossocial são representáveis por signos, os quais são gerados internamente (orgânicos) ou captados externamente (pelos

órgãos dos sentidos). Por isso, para tratar do tema multimodalidade, impõe-se falar de signos, uma vez que o texto multimodal é construído com signos de variada natureza, e cabe aos sujeitos analisarem e interpretarem tais signos de modo a construírem de fato uma comunicação, sobretudo num mundo mediado pela rede mundial de computadores (Internet), que disponibiliza ao navegante (sujeito que consulta ou trafega pela internet) uma infinidade de signos visuais, auditivos, verbais etc.

O mundo e a realidade digital

A evolução humana se reflete em suas conquistas e invenções. Hoje, já é possível fazer turismo a bordo de um foguete espacial. Um médico nos Estados Unidos da América realiza uma cirurgia na Inglaterra sem ter de viajar de um país para outro, senão conectar-se por meio digital e manipular aparelhos cirúrgicos eletrônicos de última geração. Tempo e espaço vêm sendo

desafiados pela comunicação cibernética. No entanto, essas conquistas e invenções implicam a preparação de um novo leitor, exigem o desenvolvimento de competências e habilidades específicas de modo a conseguir manipular todos os signos que se apresentam nos mais variados contextos.

A semiótica de Peirce apresenta uma possível progressão de signos, desde os naturais (índices), passando pelos ícones, até chegar aos símbolos (criações humanas). Assim, as passadas humanas são índice de seu caminho, um certo perfume pode sugerir a proximidade de uma flor, um estampido pode representar a ocorrência de um tiro e daí por diante. O índice, a mais primitiva das formas sígnicas, mantém uma conexão física efetiva com aquilo a que se refere (seu objeto). Um exemplo típico é a fumaça como índice de fogo, incêndio. O ícone é algo que representa fisicamente o seu objeto. Logo, a imagem de um

coqueiro não se confunde com a de uma mangueira. São árvores distintas e seus desenhos são seus ícones. As onomatopeias são signos verbais icônicos por trazer à mente o som de algo representado. Exemplificando, temos o *tic-tac* do relógio, o *bum* de um estrondo, o *atchim* do espirro etc. Quanto aos símbolos, estes nascem de convenções, são criações humanas que estabelecem valores arbitrários a determinados signos. A coroa representa a realeza, a cruz é símbolo do cristianismo, o tridente evoca o demônio etc. Essas convenções variam de uma cultura para outra.

O ingresso no mundo digital promove a interação por novos códigos. A tela do computador, do tablet ou do smartphone apresenta uma profusão de signos que exigem do usuário habilidades para transitar pelos sites, aplicativos, sistemas de busca etc. Os manuais de instrução orientam a clicar no ícone X para realizar

essa ou aquela operação. É um novo processo de leitura e compreensão.

Foi também o mundo digital que facilitou a produção de materiais ilustrados por imagens fixas e em movimento, dinamizando o processo de leitura e a aquisição de conhecimento. Estamos assim operando em um mundo multimodal, uma vez que a comunicação é feita por meio de sons, imagens, palavras, frases, cores, posições, balões de fala etc. Dessa forma, dos sujeitos navegantes são exigidas novas competências e habilidades de leitura, compreensão e interpretação dos signos que povoam as telas.

Buscando a lição do dicionário, encontramos:

Multimodal (adjetivo de dois gêneros) caracterizado por um modo particular de ocorrência, execução, categorização etc.; multimodo [...]. (HOUAISS, 2001)

Em outro de nossos estudos, assim definimos multimodalidade:

Em se tratando de linguagem, a *multimodalidade é a potencialidade de utilização exaustiva do múltiplo potencial humano de comunicação*. A multimodalidade se traduz na manifestação, ou pura exteriorização, desde o balbúcio, passando pelo gesto, pelos sons produzidos (choro ou voz), pela capacidade de representação de ideias por meio do desenho, da pintura, da fotografia, da música, da dança, do teatro, do cinema, enfim, a comunicação humana é originariamente multimodal. (SIMÕES, 2018, p. 318)

Quando nos referimos aos primórdios da comunicação humana, observamos que, inicialmente, as interações eram por meio de grunhidos, portanto, sonoras. Só posteriormente que o homem primitivo descobriu a parede da caverna como uma tela para registro de suas aventuras. Assim sendo, passou-se dos sons às garatujas (recursos gráficos) que representavam as caçadas, a pesca, as lutas com feras, bem como a elaboração de esquemas de futuras “construções”.

Kress e Van Leeuwen explicam que:

Os recursos semióticos [...] da materialidade do significante podem ser aplicados [...] à produção e compreensão de objetos visuais que, materialmente, são bem diferentes entre si: fotografias, filmes, sites, desenhos, pinturas etc. Um dos maiores fatores – explicitude e implicitude – do desenvolvimento das ideias desde a primeira edição desse livro tem sido a atenção dedicada às regras de produção material do signo. Na música, o desempenho de uma composição contribui em grande medida para o seu significado, e em muitos casos isso é difícil, se não impossível, separar composição e desempenho. Na comunicação visual, similarmente, a produção material do design não é apenas a execução de algo já completo, mas a parte vital de produção do significado. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 215)

Nosso foco até agora tem sido na materialidade do signo em superfícies, substâncias e ferramentas. (p. 225, tradução livre)

Assim sendo, a produção dos signos multimodais implica a observação de tudo o que o

envolve; logo, compreendê-lo e interpretá-lo implica um exercício detalhado dos conteúdos presentes em cada produção. Formas, cores, posições e suportes (material em que é projetado: tela, painel, página, cartaz, outdoor etc.) demandam observações sutis que, sem a necessária instrumentalização, podem conduzir a interpretações errôneas. Por exemplo, a figura de um coração sobreposta a uma caixa de bombons tem significado positivo (carinho, amor, afeto), enquanto a mesma imagem colocada em um bilhete de despedida representa algo negativo (rompimento, tristeza, traição, mágoa). A cor vermelha de uma rosa significa amor, paixão, enquanto a mesma cor em uma mancha no asfalto pode representar acidente ou morte. Todos esses valores serão significativos quando se trata da produção da escrita, por exemplo. Há letras com astes superiores e outras com hastes inferiores. O *b* e o *d* se opõem pela posição de sua parte

circular, à direita no *b* e à esquerda no *d*. Nos números, 6 e 9 se distinguem não só pela orientação esquerda/direita do círculo, mas também pela posição inferior (6) e superior (9). E, assim, vão sendo observados os traçados e seus consequentes valores.

O surgimento da escrita traz uma nova forma de interação que exige uma complexa preparação dos seus usuários, uma vez que opera com sistemas simbólicos – surge pela primeira vez entre os sumérios, a cerca de 3.000 a.C. (5.000 ap.), na Mesopotâmia. Posteriormente, em torno de 1.500 a.C., há o surgimento da escrita na China e, a cerca de 300 a.C., na Mesoamérica: os alfabetos e os pictogramas. Mais tarde, a invenção da imprensa – Johannes Gutenberg (1398-1468) desenvolveu a primeira máquina de impressão feita com tipos móveis por volta de 1439, século XV – veio acelerar o registro da escrita e a distribuição dos textos pelo mundo.

Durante um largo período de tempo, os livros não continham ilustrações. A partir do século XV, os livros passaram a ser ilustrados em xilogravura. Nos dois séculos posteriores, os principais métodos utilizados para a reprodução de ilustrações foram a gravura e a água-forte (o termo foi usado até o século XVII para designar o ácido nítrico diluído em água. Por ser usado num dos processos da calcografia, em que a imagem obtida na impressão é fixada sobre uma chapa metálica, após a corrosão dos traços do artista pelo ácido nítrico, o termo passou a designar, além do processo, a matriz usada para a impressão da gravura e a própria gravura, já concluída). No final do século XVII, a litografia permitiu que as ilustrações ganhassem em qualidade visual.

O advento das linguagens digitais estimulou o surgimento dos softwares de computação gráfica. A partir dessa criação, os processos de ilustração, ou melhor, de geração de imagens

ganhou celeridade e vêm crescendo, vertiginosamente, quanto à qualidade dos produtos. Essa modalidade de produção de imagens viabilizou a criação de filmes em que artistas interagem com desenhos animados. Isso é o mundo multimodal.

Se hoje os textos vêm permeados de imagens multicoloridas, fixas ou em movimento, importa preparar os sujeitos para uma interação produtiva. Isso atinge os processos pedagógicos voltados para o desenvolvimento da leitura com compreensão. Então, há caminhos produtivos para o enfrentamento dessa nova modalidade de texto. Kress e Van Leeuwen trazem significativas contribuições ao proporem a leitura das imagens à luz dos parâmetros adaptados da gramática sistêmico funcional de Halliday, em que este autor propõe uma nova interpretação para *gramática*:

A gramática vai além das regras de correção. É um meio de representar padrões de experiência... Permite que os

seres humanos constroem uma imagem mental da realidade, para dar sentido à sua experiência do que acontece ao seu redor e dentro deles. (HALLIDAY, 1985, p. 101 apud KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 2)

Não faremos aplicação da proposta da gramática do design visual em si, mas aplicaremos noções da leitura de objetos visuais na abordagem das histórias em quadrinhos (HQ).

Um pouco da história das HQ

A origem das histórias em quadrinhos remonta ao período pré-histórico com a pintura rupestre, que retratava cenas do cotidiano na parede das cavernas. O ato de contar histórias por meio de imagens se desenvolveu em diversas culturas e civilizações ancestrais como a criação dos hieróglifos pelos egípcios, o registro de cenas épicas em grandes vasos. O povo Maia documentou suas histórias em longas tiras de papel. Na Idade Média, as igrejas góticas narravam

as passagens da Bíblia em seus vitrais. Essas primeiras HQs não possuíam textos e toda a história se desenvolvia por meio de ilustrações sem sequência.

A primeira história em quadrinhos com os recursos conhecidos hoje, ou seja, com os balões de diálogos, foi escrita pelo artista americano Richard Outcault em 1896. A HQ chamava-se *The Yellow Kid* (Garoto Amarelo), e inaugurou a publicação de quadrinhos nos jornais de Nova York. (JORNALISMO JÚNIOR, 2020)

Os anos de 1930 consagraram as HQ e foram denominados como a Era de Ouro das HQs, por força do boom causado pelo surgimento das histórias de super-heróis, inauguradas com o personagem Super Homem.

Em **11 de outubro de 1905**, outro marco importante para a história dos quadrinhos no Brasil: o lançamento de uma revista integralmente dedicada a esta arte. O periódico *O Tico-Tico*, foi a primeira revista em quadrinhos do país, concebida pelo desenhista Renato de Castro. O formato de *O Tico Tico* foi inspirado na revista infantil francesa *La*

Semaine de Suzette, cuja personagem Suzette foi publicada na revista brasileira com o nome de Felismina. (DARK BLOG, 2022, grifos nossos)

Os quadrinhos (outra designação para as HQ) inauguraram uma nova linguagem, multimodal por natureza, e, por seu hibridismo entre textos verbais e não verbais, expandiram-se por todo o mundo e conquistaram seu espaço para além das bancas de jornais: as HQs adaptaram-se à televisão e ao cinema. Por força do manifesto do intelectual italiano Riccioto Canudo (teórico e crítico de cinema pertencente ao futurismo italiano), as HQ passaram a ser consideradas como a Nona Arte (JBC, s.d.).

As HQ e seu subgênero tirinhas foram incorporadas ao livro didático na década de 1970. A lei 5692/71 propôs modificações no processo de escolarização e incentivou a produção de livros ilustrados, modificando o perfil do livro didático (LD), que anteriormente não continha ilustrações. Desde aquela época, o LD passou a ser colorido e

trazia em suas páginas textos verbais e não verbais em um pretense diálogo (nem sempre conseguido).

As histórias em quadrinhos, a multimodalidade e a leitura

Com os avanços nos estudos de texto, a linguagem multimodal veio conquistando seu espaço e as HQ entram em cena como um recurso altamente produtivo, pois, ao apresentar narrativas sequenciadas, divididas entre sucessivos quadrinhos, é favorecido o desenvolvimento da leitura na direção esquerda/direita (conforme modelo ocidental) e estimula a compreensão e interpretação dos signos plurais que constituem as HQ. Vamos ao exemplo:

Figura 1 – Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa



Os signos presentes nessa HQ nos permitem exemplificar o trabalho produtivo da leitura de signos multimodais. Os balões de comentário operam em diálogo com a movimentação das personagens nos Quadros.

Balões de fala

As ideias de intenção dadas pelo texto e seu formato são endossados pela forma dos

balões. Balões com linhas regulares indicam *falas diretas* entre as personagens, como a Mônica falando nos quadros 1 a 4, e reações de Cebolinha nos quadros 1 a 5.

Balões que se ligam aos personagens por sequência de bolinhas são *balões de pensamento*, representando os pensamentos do Cebolinha nos quadros 1, 2 e 3.

Balões de conflito, com linha pontiaguda, indicam *acidente, grito ou barulho eventual*. É o que se vê no quadro 4.

Desfecho da história: no quadro 5, ambas as personagens têm balões de fala direta, e a Mônica afirma que lê os balões (isto é: interpreta a multimodalidade).

No quadro 3, Mônica, que é astuta, demonstra raiva com o grunhido *GRR...* Cebolinha (em pensamento) continua atribuindo adjetivos negativos a Mônica, o que resulta em uma

pancadaria no quadro 4, representada por um balão estriado e a onomatopeia *POF!*

Expressões faciais e corporais

Figura 2 – Recortes das expressões da Mônica

			
Descontração	Alegria	Raiva	Afastamento

Figura 3 – Recortes das expressões de Cebolinha

			
Perversidade	Dissimulação	Susto e medo	Espanto

Nos quadros 1 e 2, Mônica aparece tranquila e sorridente. Caminha, com as mãozinhas para trás e com olhinhos semicerrados (quadro 1) e olhar contente no quadro 2.

Cebolinha tem uma expressão malvada no quadro 1 e cínica no quadro 2, pois cumprimenta

Mônica fingindo contentamento, mas continua atribuindo-lhe adjetivos pejorativos em pensamento.

No quadro 3, Mônica se mostra indignada: seu olhar, sua boca mostrando os dentes e sua mão em formato de soco levantada confirmam sua raiva ante a conduta de Cebolinha.

Depois, as vias de fato no quadro 4, representadas pelo balão de conflito, cuja onomatopeia representa o tapa ou soco.

Figura 4 – Quadro 4 da HQ em estudo



Nas sequências das personagens recortadas, temos a Mônica sempre em pé, caminhando (quadros 1, 2 e 5). No entanto, no quadro 5, Cebolinha encontra-se sentado no chão,

após a surra dada pela Mônica em decorrência das qualificações malvadas a ela atribuídas (mesmo em pensamento) pelo oponente (no caso, o Cebolinha).

As cores

Como se trata de uma HQ pertencente a um conjunto da obra de Mauricio de Sousa – Turma da Mônica – suas cores são indicadoras do padrão presente nas histórias relativas a esse grupo de crianças (que hoje são adolescentes) e suas peripécias. Logo, são cores padronizadas pelo autor.

Todavia, as cores podem ser interpretadas como ícones ou índices, dependendo dos contextos em que figuram.

Outros signos

Os quadrinhos contêm outros signos como os que indicam movimento, pensamento, ideia, indignação etc. A noção de caminhar vem

representada por uns pequenos signos brancos com aparência de bloquinhos de fumaça, sugerindo que as passadas levantam poeira. Linhas curvas (em modelo convexo), atrás e na altura do tronco das personagens, representam sua movimentação na caminhada. As gotas de suor acima da personagem (quadro 3) comunicam o medo do Cebolinha ante a reação indignada da Mônica. No quadro 4, aparecem de novo as gotas de suor, acompanhadas de uma estrelinha vermelha, indicadora de dor, e linhas pretas no rosto da personagem para representar hematomas ou arranhões resultantes das pancadas (Mônica é conhecida por bater em Cebolinha, sempre que perde a paciência!). Assim sendo, a leitura das expressões faciais e corporais das personagens não podem ser lidas equivocadamente, pois estão muito claras nos quadrinhos.

Uma conclusão temporária

É quase impossível concluir um trabalho cujo foco é a leitura de signos multimodais. Trata-se de um universo riquíssimo, uma vez que reúne signos de diversas naturezas, cuja interpretação propicia a produção de relatos abundantes quanto aos detalhes captados, no caso, em uma HQ.

Paisagens, personagens, localização na sequência, representação de expressões de reações faciais e corporais, posições, como é possível observar, os signos descritos constituem-se em ícones (signos figurativos) e índices (pistas) que constroem a sequência da história e a movimentação das personagens.

Inicialmente, exercícios de língua portuguesa, em especial no âmbito do vocabulário, são atividades produtivas. Por exemplo, a descrição das expressões faciais e corporais das personagens favorece a *seleção de*

palavra e o enriquecimento vocabular com pesquisa de sinônimos como:

- a) alegre, contente, feliz;
- b) indignação, raiva, aborrecimento;
- c) perversidade, maldade, ruindade;
- d) dissimulação, cinismo, desfaçatez, descaramento, sarcasmo, deboche;
- e) susto, medo, pavor, espanto, assombro, surpresa, choque.

Posteriormente, pode-se propor a *reescritura das frases presentes nos quadros*, por exemplo:

- 1) Original – Lá vem aquela bobona. / Reescrita – Está chegando a tolinha.
- 2) Original – Oi, Cebolinha! / Reescrita – Olá, amigo!
- 3) Original – Ai... Não sabia que você lia pensamento, Mônica! / Reescrita – Puxa! Como ia saber que você adivinha o que eu penso, garota!

A interpretação de outros signos não verbais, além dos já mencionados, é também uma atividade interessante, pois excita a imaginação. Os índices de caminhada podem ser reinterpretados como pequenas flores no caminho. As linhas convexas de movimento podem sugerir rebolado, balanceio etc. As marcas pretas no rosto de Cebolinha, em vez de machucados, podem indicar sujeira. E assim por diante.

Essas, entre outras atividades podem estimular o estudo e a aprendizagem da língua portuguesa de forma lúdica e produtiva, explorando signos multimodais e percebendo-lhes a riqueza.

Referências

DARK BLOG. *Mais de 150 anos de História dos Quadrinhos no Brasil*, 2022. Disponível em: <https://darkside.blog.br/mais-de-150-anos-das-historias-em-quadrinhos-no-brasil/>. Acesso em: 5 out. 2022.

EVERETT, Daniel L. *Linguagem: a história da maior invenção da humanidade*. São Paulo: Contexto, 2019.

FREITAS, Neli Klix. Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky. *Ciências & Cognição*, v. 9, p. 91-96, 2006. [online].

GROBEL, Maria Cecília Blumer; TELLES, Virgínia Lúcia Camargo Nardy. Da comunicação visual pré-histórica ao desenvolvimento da linguagem escrita, e, a evolução da autenticidade documentoscópica. *Revista Osvaldo Cruz*, São Paulo, 2014.

HOUAISS, Antonio. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

JBC. *A Nona Arte*, s.d. Disponível em: <https://editorajbc.com.br/mangas/inf/a-nona-arte/>. Acesso em: 5 out. 2022.

JORNALISMO JÚNIOR. *A jornada das histórias em quadrinhos pelo mundo*, 2020. Disponível em: <http://jornalismojunior.com.br/a-jornada-das-historias-em-quadrinhos-pelo-mundo/>. Acesso em: 5 out. 2022.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2.nd. London: Routledge, 2006.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. *Introdução à semiótica*. Passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paullus, 2017.

SIMÕES, Darcilia. Multimodalidade e inteligências múltiplas nas aulas de Língua Portuguesa. *Revista Polyphonia*, v. 29, n. 2, Goiânia, p. 314-325, 2018.

TRADUÇÃO, LÍNGUAS E ENSINO – RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS

Carmem Praxedes
Lethicia Gonçalves

Introdução

A semiosfera, entendida como um *continuum* de signos, espaço em que se realiza a semiose, tem como elemento de comparação a biosfera, local o qual a vida se realiza. Retomando Lotman, Sedda e Pezzini expõem que:

Na realidade, o termo ‘semiosfera’ pode ser utilizado quer seja em sentido ‘global’ (o inteiro espaço da significação) quer seja para nele identificar um aspecto local e específico, aquele determinado espaço semiótico. Daqui dois traços condutores que são a necessidade de delimitação e a característica da irregularidade estrutural. A semiosfera é sempre circunscrita respeito ao espaço que a circunda, que é extra semiótico ou pertencente a uma esfera semiótica que deve

manifestar uma forma de
homogeneidade e de
individualidade ou personalidade
semiótica, traço característico de
um conjunto, de um termo
coletivo. (SEDDA; PEZZINI, 2004,
p. 2, tradução nossa)¹

Em semiótica, toda grandeza é considerada como contínua, antes da análise (cf. a “nebulosa” de Saussure), a qual é a única que permite a construção de unidades descontínuas ou discretas (GREIMAS; COURTÉS, 1989, p. 83). No mundo/espço onde há vidas, há uma intensa e contínua produção de significação por ser decodificada, há um reino de signos, a noosfera (SANTAELLA, 2021). Para Lotman (1990), no entanto, o espaço de realização da semiosfera é o

¹ “In realtà, il termine “semiosfera” può essere utilizzato sia in senso “globale” (l’intero spazio della significazione) sia per individuarne un aspetto locale e specifico, quel determinato spazio semiotico. Di qui due tratti portanti, che sono la necessità della delimitazione e la caratteristica della irregolarità strutturale. La semiosfera è sempre circoscritta rispetto allo spazio che la circonda, che è extrasistemico o appartenente a un’altra sfera semiotica: essa deve manifestare cioè una forma di omogeneità e di individualità o personalità semiotica, tratto caratteristico di un insieme, di un termine collettivo”. (SEDDA; PEZZINI, 2004, p. 2)

universo da cultura e, quando se fala em cultura ou culturas, pensa-se, grosso modo, em práticas e objetos produzidos pelo homem e na dicotomia cultura/natureza. Todavia, podemos e devemos ir além, como faz Santaella ao afirmar, a partir do pensamento de Peirce, “que o fato de que os signos não são privilégio do pensamento e da cultura humana, mas estão presentes e operativos na natureza não apenas biológica, como também no mundo puramente físico” (SANTAELLA, 2021), nos conduz à busca da compreensão da importância dos signos no universo e, por sua vez, da elaboração de percepções que estejam além das prescrições antropocêntricas existentes. Nesse sentido, a tradução é uma das chaves que abre o universo às percepções à espera de ser transformado em signos e, esses, em discursos.

A tradução é uma atividade humana que, embora seja muito criticada, é praticada há muitos séculos pela necessidade que o homem tem de ser

fazer conhecido e, às vezes, compreendido por um número cada vez maior de pessoas, sendo, pois, uma entre tantas outras práticas políticas que são movidas por discursos intimidatórios (provocação e persuasão) e sedutores, de modo que, de uma forma ou de outra, possam convencer alguém sobre algo.

Não devemos compreender a tradução como mero instrumento de transcodificação de uma língua em outra, mas como possibilidade de acessar conhecimento de semiosferas, noosferas e biosferas. Plaza afirma: “Por seu caráter de transmutação de signo em signo, qualquer pensamento é necessariamente tradução” (2010, p. 18).

Com esse recorte, a tradução é vista como um processo cognitivo vinculado à faculdade da linguagem, o que está muito além do ofício do tradutor, pois nós simplesmente a fazemos por conta das habilidades linguísticas e pré-linguísticas

que possuímos, independentemente de formação acadêmica. Plaza continua:

Quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente à consciência, sejam imagens, sentimentos ou concepções (que, aliás, já são signos ou quase-signos). Todo pensamento é tradução de outro pensamento, pois qualquer pensamento requer ter havido outro pensamento para o qual ele funciona como interpretante. (PLAZA, 2010, p. 18)

Sob essa perspectiva, podemos comparar o tradutor por formação ao gramático:

Quando o escritor (ou o artista em geral) diz que trabalhou sem pensar nas regras do processo, quer dizer apenas que trabalhava sem saber que conhecia a regra. Uma criança fala muito bem a língua materna, mas não saberia escrever a sua respectiva gramática. Mas o gramático não é o único que conhece as regras da língua, porque estas, sem saber, a criança conhece muito bem: o gramático é apenas aquele que sabe como e por que a criança conhece a língua. (ECO, 1985, p. 14)

O tradutor é aquele que tem acionada a consciência do fazer tradutório e que volta o seu olhar técnico para o objeto a ser traduzido – diferentemente das demais pessoas, que não consideram a tradução enquanto trabalho, mas a fazem naturalmente, como a criança no exemplo dado acima. Nesse sentido, todos nós lançamos mão do que podemos chamar de faculdade da tradução – à guisa do definido por Noam Chomsky como a faculdade da linguagem –, por ser um componente inato compartilhado por todos os indivíduos, desde a percepção dos seres, coisas e objetos do mundo, até a transformação desses em ideias, em nível pré-linguístico, e daí sucessivamente passando ao nível linguístico e transformando as ideias em palavras e essas em discurso.

Queremos deixar bem claro que aquilo que faz de nós todos de certa forma tradutores, também torna complexo o trabalho do tradutor

profissional; ou seja, os percursos conceptuais, onomasiológicos e semasiológicos, visto que há diferenças capitais entre a decodificação dos seres, coisas e objetos do mundo e a sua expressão em palavras dentro dos universos discursivos das línguas naturais. A grande diferença entre o não tradutor e o tradutor profissional ou amador é o compromisso, competência e a consciência que esse último tem de ter com a significação, considerando o tratamento textual que dará ao texto traduzido, pois, enquanto uma dada compreensão dos seres, coisas e objetos para o não tradutor possa comprometer e envolver apenas um sujeito, uma escolha do tradutor não comprometida com o texto de partida – TP – pode ocasionar desvios e erros em sequência. Como exemplo, podemos remeter ao rigor da tradução técnica de manuais em linha de montagem de um automóvel, cujo encadeamento preciso de suas peças dependerá da eficácia das máquinas,

podendo interferir também em seu desempenho. Se a tradução, enquanto faculdade nos serve como filtro para a decodificação do mundo semioticamente construído, enquanto ofício urge às instituições que a ensinam saber selecionar na árvore de conhecimentos aqueles que lhe são propedêuticos, de modo que seja possível preparar profissionais aptos a lidarem com um mundo globalizado e multissemiótico.

À primeira vista, um não especialista em Letras entende o trabalho do tradutor como um troca-troca de palavras, numa comutação pura e simples. No entanto, sabemos que nem sempre há para uma palavra na língua de partida – LP – uma equivalente na língua de chegada – LC –, assim como temos nuances no atlante das cores, também as possuímos entre as palavras, tanto num mesmo sistema linguístico, quanto em outros. E ainda temos a realização das palavras, sintagmas com diversos valores expressivos, em

situação discursiva na qual se dá a significação plena.

Em pesquisa anteriormente realizada por Praxedes e Gonçalves (2020), os quais se propuseram a diagnosticar o percurso do fazer tradutório realizado por estudantes de pós-graduação lato sensu em língua italiana/tradução, por meio da análise de traduções do primeiro capítulo do livro *Tradurre la Tradizione – Sardegna: su ballu, i corpi la cultura*, de Sedda (2003), em que contamos com oito tradutores, identificados para fins de pesquisa de T1 a T8, constatamos, a partir da leitura dos diários dos tradutores, ferramenta em que relatavam suas escolhas e dificuldades encontradas no processo tradutório, no sintagma *Suballutundu* > *suballo* > *ilballo*, que diante das possibilidades de tradução para o português brasileiro, existiam as seguintes opções: sobre o baile em roda, sobre a dança em roda, sobre o baile, sobre o bailar em roda, sobre o

bailar redondo, sobre a dança. Cabe dizer, antes de prosseguirmos, que *ballutundu* é sardo e *ilballo* italiano. Então, tivemos a necessidade de traduzir o sardo num livro redigido em italiano. E esse foi mais um desafio para os tradutores que lidam com culturas irmãs.

Inicialmente, pusemo-nos a pergunta: iremos ou não traduzir o sintagma, o que pode ter motivado o autor a mantê-lo em sardo? O que ele significa exatamente no livro como um todo? E para a Sardenha? Então, tivemos algumas hipóteses de solução da dúvida inicial, o que dificultou a tomada de decisão de qual escolha realizar dentro do sistema da língua de chegada, mas, por outro lado, da constatação dessa dificuldade, chegamos à noção ponto nodal na tradução, o que entendemos como alguns vocábulos, palavras ou sintagmas que foram motivados pragmática e culturalmente, o que implica para o tradutor maior esforço na seleção

da forma de expressão da ideia que melhor represente o dito no texto de partida, mas que ao mesmo tempo seja significativo e compreendido na língua de chegada. “Em geral termos nodais são expressões idiomáticas e demais sintagmas com uma forte carga cultural ou, até mesmo, um uso morfossintático ocorrente em apenas umas das línguas” (PRAXEDES; GONÇALVES, 2020, p. 928).

O tradutor necessita selecionar, ou até mesmo cunhar, na língua de chegada a palavra, termo ou expressão que mais se aproxime no plano do conteúdo, e no da expressão, sempre que possível, a significação mais próxima do texto original e seus efeitos de sentido. Para tanto, ele precisará aproximar-se do mundo do texto de partida para até mesmo descrevê-lo, o que não se espera é que o tradutor assuma perdas que possam ser valiosas para a compreensão do texto como um todo.

Existem algumas perdas que
poderíamos definir como

absolutas. São os casos em que não é possível traduzir, e se surgem casos do gênero, colocamos, no decorrer do romance, o tradutor recorre em *ultimaratio* àquela de colocar uma nota de pé de página – e a nota de pé de página ratifica o seu desafio. Um exemplo de perdas absolutas é oferecido por muitos jogos de palavras. (ECO, 2015, p. 95, tradução nossa)²

Por sorte, esse não foi o caso apresentado no corpus em estudo nem a escolha dos tradutores, por terem optado em manter *Suballutundu*, por vezes considerando que ao ser ele o objeto de estudo da obra em tela, os esforços do autor seriam suficientes para explicar a dinâmica e construir a imagem do *ballusardu*, mesmo que por meio da língua italiana, vista no contexto do livro como aquela do dominador. Não

² “Ci sono delle perdite che potremmo definire assolute. Sono i casi in cui non è possibile tradurre, e se casi de genere intervengono, poniamo, nel corso di un romanzo, il traduttore ricorre all’*ultima ratio*, quella di porre una nota a piè di pagina – e la nota a piè pagina ratifica la sua sconfitta. Un esempio di perdita assoluta è dato da molti giochi di parole” (ECO, 2015, p. 95).

podemos deixar de dizer, contudo, que se trata de uma tradução intersemiótica, aquela que se dá “entre os diferentes sistemas de signos” (PLAZA, 2010, p. 45), uma vez que, para a interpretação de *SuBallu*, era preciso saber descrever a dança sarda.

Por que as águas se encontram?

De fato, vivemos no mundo de relações intersemióticas e isso ocorre desde quando o mundo é mundo, o que tem sido aumentado progressivamente pela necessidade de intercomunicação rápida e constante. A internet, com tudo o que nos propicia, trouxe também desafios intersemióticos dos quais não podemos fugir enquanto professores de modo geral, e ainda mais como educadores de educadores. A exemplo da tradução, urge estudarmos esses desafios e utilizá-los como instrumentos dos processos de ensino e aprendizagem continuados, híbridos e intersemióticos, e que podem, se utilizados adequadamente, serem ferramentas de inclusão.

A todo o momento somos expostos às situações novas com as quais temos de lidar rapidamente, pois na chamada sociedade líquida (BAUMAN, 2011) tudo se dilui. Contudo, para lidarmos com o imediatismo de liga e desliga, necessitamos apurar a nossa percepção sobre o mundo, o que no âmbito das humanidades vincula-se grandemente à produção de significação; ou seja, à semiose.

Transformar uma imagem em texto, desenhar uma experiência olfativa, compreender as mensagens que nos são enviadas diariamente pelo posicionamento das nuvens, perceber as notas musicais, os ruídos do trânsito, os sons emitidos pelos animais, tudo isso se configura como desafios semióticos com que temos de saber lidar. Isso é a pressão do saber humano acumulado.

A grande revolução consiste em ativarmos o saber semiótico nas mais diversas áreas de

conhecimento e, para isso, precisamos preparar os futuros professores para a extração de um mundo semioticamente construído que está aqui e agora em busca de tradução.

Então, entendemos a tradução profissional como a prática do processo que se dá desde a conceptualização (percepção>ideia), passa pela onomasiologização (ideia>palavra), se realiza na semasiologização (palavra>discurso) (BABINI, 2006) e se tensiona constantemente com as múltiplas fronteiras existentes que, com as suas porosidades, colocam o que está dentro fora e vice-versa.

Por que há palavras, termos ou expressões que são difíceis de traduzir? Pelo mesmo motivo que apresentamos dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem; porque não criamos um modelo mental deles; em outras palavras, não os trazemos para dentro da nossa consciência de

mundo. Como podemos nos apropriar daquilo que não conhecemos?

Para ilustrar, falaremos aqui do *suballusardu* e do jogo de representações que ele envolve (SEDDA, 2003; 2019), o que se desencadeia nos movimentos corporais a partir da compreensão da sua importância histórica para um povo que os associa ao poetar.

O bailar sardo na sua complexidade, portanto, não é apenas uma linguagem *do* corpo e dos corpos. É também uma linguagem *sobre* o corpo, sobre o corpo que dança: uma linguagem, resolvida pelo encontro de várias semióticas, que é atraída e ativada no vórtice da própria dança e que, quando movimentada a semiótica verbal, o faz se expressando em *língua sarda*. O que aos poucos foi se tonando mais significativa quanto mais o falar sardo, como veremos, passava de *língua nacional*, do modo ‘natural’ de expressar-se dos sardos, a *língua marginalizada* – como ocorre com a sua redução à fala popular primeiramente e a ‘dialeto’

depois, coincidentemente com a longa constituição do Estado Italiano –, a *língua reprimida* – como no período fascista –, e finalmente de *diglossia*, como o que aconteceu a partir de 1948 com a criação da Região Autônoma da Sardenha, quando pareceu que os próprios sardos quisessem abandonar o uso do sardo. (SEDDA, 2019, p. 20-21, tradução nossa)³

Traduzir um texto que se propõe metatexto de uma semiótica sincrética – o bailar sardo – e que também, enquanto tradução, é de per si

³ “Il ballo sardo nella sua complessità dunque non è solo un linguaggio del corpo e dei corpi. È anche un linguaggio sul corpo, sul corpo che balla: un linguaggio, esito dell’incontro di più semiotiche, che viene attivato nel vortice del ballo stesso e che quando mobilita la semiotica verbale lo fa esprimendosi in lingua sarda. Cosa tanto più significativa quanto più il sardo, come vedremo, passava da lingua nazionale, da modo “naturale” di esprimersi dei sardi, a linguamargi-nalizzata – come accade con la sua riduzione a parlata popolare prima e a “dialetto” dopo, in coincidenza con la lunga storia di costituzione dello Stato italiano –, a lingua repressa – come nel periodo fascista –, e infine a codice linguistico veicolo quasi inconsapevole di un profondo status di diglossia, come è successo a partire dal 1948 con la creazione della Regione Autonoma della Sardegna, quando è sembra-to che i sardi stessi volessero abbandonare l’uso del sardo” (SEDDA, 2019, p. 20-21).

metatexto do original, decerto não foi tarefa das mais simples, por conta dos percursos e processos envolvidos. Vejamos abaixo as escolhas dos tradutores, especialmente no que se refere à *SuBallu, ilballu, ballo*.

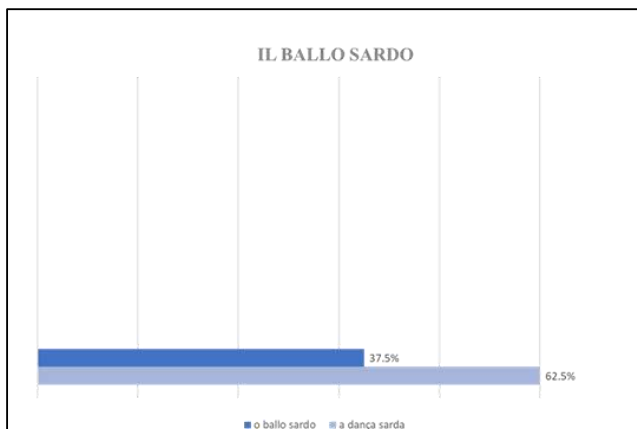
Tabela 1 – Escolha dos tradutores 1 ao 4

LP	T1 - LC	T2 - LC	T3 - LC	T4 - LC
Su Ballu	Su ballu	Su ballu	Su ballu	Su ballu
il ballo Sardo	a dança sarda	a dança sarda	o ballo Sardo	o ballo Sardo
sul ballo stesso	sobre a dança	a própria dança	do próprio ballo	do próprio ballo
ci si accende	nos ligamos	colocamos para tocar	nos ligamos	levar
ci si lascia	nos deixamos	nos deixamos	nos deixamos	nos deixamos
lo si sente	a sentimos	as experimentamos/ parecem-nos	as sentimos/ se sente	as sentimos/ se sente
ballare	dançar	dança	bailar	bailar
il ballo	a dança	a dança	o ballo	o ballo
sul ballo stesso	sobre a dança	o próprio dançar	do mesmo dançar	do mesmo dançar
del ballo	da dança	do baile	do ballo	do mesmo dançar
del ballo sardo	da dança sarda	da dança da Sardenha	do ballo sardo	do ballo sardo
su ballu tundu	su ballu tundu	su ballu tundu	su ballu tundu	su ballu tundu
ai balli	às danças	aos bailes	aos balli	aos balli
balli	danças	danças	balli	balli
del ballo tondo	da dança em círculo	da dança circular	do ballo tondo	do ballo tondo
il ballo tondo	a dança em círculo	a dança circular	o ballo tondo	o ballo tondo
ballo tondo	ballo tondo/dança em círculo	dança circular	ballo tondo	ballo tondo
si pensi	pensemos	consideremos	pense	pense
al ballo	à dança	à dança	o ballo	o ballo
se si considera	se consideramos	se consideramos	considerando	considerando
nel ballo	na dança	na dança	no ballo	no ballo
sul ballo	sobre a dança	sobre a dança	sobre o ballo	sobre o ballo
che balla	que dança	que dança	que baila	que baila
cosa via via pini significativa	o que é sempre mais significativo	algo gradualmente mais significativo	o que gradualmente se tornou mais significativo	o que gradualmente se tornou mais significativo
se si preferisce	se se prefere	se você preferir	se preferir	se preferir

Tabela 2 – Escolha dos tradutores 5 ao 8

LP	T5 - LC	T6 - LC	T7 - LC	T8 - LC
Su Ballu	Su ballu	Su ballu	Su ballu	Su ballu
il ballo Sardo	o ballo sardo	a dança sarda	a dança sarda	a dança sarda
sul ballo stesso	sobre o próprio ballo	sobre a própria dança	sobre a própria dança	da própria dança
ci si accende	se inflama	se entusiasma	se inflama	se se deixa tocar
ci si lascia	se deixa	deixa-se	se deixa levar	arrastar
lo si sente	sente-a	se sente/ a sente	senti-la/ sente-se-a	a sente/ela é sentida
ballare	bailar	dançar	dança	à dança
il ballo	o ballo	a dança	a dança	a dança
sul ballo stesso	do próprio bailar	da própria dança	do próprio dançar	do próprio dança
del ballo	do ballo	da dança	da dança	da dança
del ballo sardo	do ballo sardo	da dança sarda	da dança sarda	da dança sarda
su ballu tundu	su ballu tundu	su ballu tundu	su ballu tundu	su ballu tundu
ai balli	aos ballos/ nos balli	às danças	às danças	às danças
del ballo tondo	baila/balli	danças	danças	dançando
il ballo tondo	do ballo tondo	da dança circular	da dança em círculo	da dança tondo
ballo tondo	o ballo tondo	a dança circular	dança em círculo	a dança redonda
si pensi	pense-se	se pensa	pense-se	ensemamos
al ballo	do ballo/ao ballo/no ballo	da dança/na dança	sobre a dança	à dança
se si considera	se considerar-se	se considerarmos	se se considera	se se considera
nel ballo	no ballo	na dança/pela dança	na dança	na dança
sul ballo	sobre o ballo	sobre a dança	sobre a dança	sobre a dança
che balla	que baila	que dança	que dança	que dança
cosa via via più significativa	cada vez mais significativa	coisa cada vez mais significativa	isso se tornava mais significativo	fato tanto mais significativo
se si preferisce	se preferir	se prefere	se é de preferência	se se preferir

Gráfico 1 – Resultado das escolhas dos tradutores



Convergências

Especialmente sobre *suballu* e suas variações na primeira aparição logo na abertura do primeiro capítulo, os oito tradutores mantiveram exatamente a forma do texto de partida. Nas demais, houve 37.5% optando por *ballo sardo* e 62.5% por *dança sarda*. Mas *dança* é uma palavra muito geral que não dá conta de todas as especificidades inerentes ao *ballo sardo*. A questão aqui não é que se configure um erro, no entanto, pela sua importância no corpo do livro, que é

produto de um estudo com base teórica fundamentada, pecou-se por imprecisão. Da mesma forma, podemos chamar o samba de dança, todavia essa designação não seria a mais adequada em termos de antropologia cultural. É uma inverdade? Não, pois tanto um quanto o outro podem ser genericamente chamados de dança, mas isso não nos faz compreender especificamente o tipo de dança a que cada palavra se refere.

Profissionais trabalham com precisão, com filigranas... e é nessa interseção que tanto o professor quanto o tradutor se encontram; no espaço da técnica e da arte. A primeira porque aciona um *saber-fazer* e a segunda visto que desenvolve a esse *saber-fazer* a inspiração que nos mobiliza a buscar soluções inovadoras às práticas do cotidiano, ou seja; um *saber-fazer-saber-perceber* com o encanto que nos faz ver dados/traços novos em seres, coisas e objetos do

mundo aparentemente já conhecidos, mas que podem e devem ser inovados para a nossa sobrevivência em um mundo em que nos esforçamos para reduzir o peso...

Depois de haver escrito *ficção* por quarenta anos, de haver explorado vários caminhos e realizado experimentos diversos, chegou o momento de buscar uma definição global do meu trabalho. Gostaria de propor a seguinte: no mais das vezes, minha intervenção se traduziu por uma subtração do peso; esforcei-me por retirar peso, ora às figuras humanas, ora aos corpos celestes, ora às cidades; esforcei-me sobretudo por retirar peso à estrutura narrativa e à linguagem. (CALVINO, 1990, p. 15)

Retirar o peso da linguagem é o desafio capital de todos nós, seres humanos, pois sabemos que mal-entendidos podem destruir a humanidade, como já ocorrido com o desencadeamento de guerras e demais conflitos. Todavia, para uma parte considerável de profissionais, como médicos, professores e

tradutores, para a excelência de seus ofícios, urge atenção continuada não somente na compreensão e realização linguísticas, mas também na construção de caminhos metodológicos que nos permitam investigar o percurso conceptual – da percepção à ideia –, a fim de termos segurança de realização nas nossas escolhas, sejam elas na prescrição de um remédio ou na seleção de uma palavra ou termo em universos discursivos variados multimodais e multissemióticos.

Referências

- BABINI, Maurizio. *Do conceito à palavra: os dicionários onomasiológicos*. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 38-41, 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernità liquida*. Roma: Laterza, 2011.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ECO, Umberto. *Dire quasi la stessa cosa – esperienze di traduzione*. Milano: Bompiani, 2015.

GREIMAS, A. J. COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1989.

LOTMAN, I. *The Universe of the Mind. A semiotic theory of culture*. Traduzione di Ann Shukman. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PRAXEDES, Carmem. GONÇALVES, Lethicia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – SR-2. *Livro de resumos da 29ª Semana de Iniciação Científica da UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, p. 928, 2020.

SANTAELLA, Lucia. Semiótica/Semiose/Semiosfera na época da big data e do Antropoceno. *Medium – LabJor FAAP*, 2021. Disponível em <https://medium.com/labjorfaap/semi%C3%B3tica-semiose-semiosfera-na-%C3%A9poca-do-big-data-e-do-antropoceno-647a6ed12854>. Acesso em: 25 out. 2022.

SEDDA, Franciscu. *Tradurre la tradizione – sardegna: su ballu, i corpi la cultura*. Roma: Meltemi, 2003.

SEDDA, Franciscu; PEZZINI, Isabella. La semiosfera. *Dizionario degli studi culturali*. Meltemi, 2004. p. 368-379. Disponibile su: <http://www.studiculturali.it/dizionario/dizionario.html>. Disponibile in: 25 ott. 2022.

SEDDA, Franciscu. *Tradurre la tradizione – sardegna: su ballu, i corpi la cultura*. Milano: Mimesis, 2019.

DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES

Maria Aparecida Cardoso Santos

A tradução como método

O ensino de língua estrangeira – doravante indicada pela sigla LE – tem sido perpassado pela adoção de diversos métodos que visam a facilitar o processo de ensino/aprendizagem desta língua. De um modo geral, a tradução acaba sendo excluída por causa da crença segundo a qual traduzir atrapalharia o aluno, que não conseguiria atingir a autonomia linguística que lhe capacite a produzir discursos em conformidade com as diversas situações comunicativas. Não estamos plenamente de acordo com essa visão que julgamos limitada e vamos além: traduzir, muitas vezes, abre os horizontes das percepções linguísticas especialmente nos espaços onde as equivalências não ocorrem de maneira automática. Além disso, a

tradução oferece a possibilidade de estabelecer comparações entre a língua estrangeira e a língua nativa/língua mãe, facilitando a compreensão dos elementos que estão sendo estudados na língua estrangeira. Nesse sentido, defendemos que a tradução seja incorporada como método de ensino de LE nas situações em que o foco não seja a oralidade, mas a análise gramatical, por exemplo. Em outras palavras, ao contrário do que pensam os céticos, a tradução pode funcionar como uma ponte que permite transpor dificuldades para atingir resultados positivos.

Schlindwein e Silva (2016) destacam que, até o final do século XIX, ensinar e aprender uma língua estrangeira consistia em ler, traduzir e estudar a gramática, deixando de lado as habilidades de produção e de compreensão oral. Em outras palavras, importava mais ler e escrever do que falar. Aplicava-se, então, às línguas modernas os mesmos princípios usados no ensino

do latim cujo ponto alto é a tradução de estruturas gramaticais.

A tradução como método de ensino remete àquilo que Krashen (1982) chama de *grammar-translation*. Para Krashen, este método é um exemplo de *rule-first deductive approach*, em que se parte da regra para, por meio da dedução, atingir a compreensão dos elementos linguísticos apresentados a partir das seguintes atividades:

1. Explanation of a grammar rule, with example sentences.
2. Vocabulary, presented in the form of a bilingual list.
3. A reading selection, emphasizing the rule [...] and the vocabulary presented [...].
4. Exercises designed to provide practice on the grammar and vocabulary of the lesson. These exercises emphasize the conscious control of structure ('focus on', in the sense of Krashen and Seliger, 1975) and include translation in both directions, from L1 to L2 and L2 to L1. (KRASHEN, p. 113)

Leffa também trata dessa experiência de aprendizado de língua estrangeira nomeando-a

como abordagem da gramática e da tradução (AGT). Em suas palavras, a AGT

tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas. Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA, 1988, p. 214)

Por essa razão, especialmente com o advento de novos métodos dedicados ao ensino

das línguas estrangeiras, a tradução acabou sendo proscrita como um símbolo de obsolescência, especialmente por não permitir as interações sociais inerentes ao uso de uma língua. Schlindwein e Silva indicam – a partir das considerações trazidas por Gomes em sua dissertação de mestrado – que o Método Gramática-Tradução

começou a ser questionado já no final do século XIX, por volta de 1880, em virtude do surgimento dos estudos de Fonética, com a abertura da Associação Fonética Internacional e também resultante criação do Alfabeto Fonético Internacional – o que começa a direcionar a atenção a questões relacionadas à fala e pronúncia. Surge, a partir daí, o Método Direto. (SCHLINDWEIN; SILVA, 2016, p. 58)

Do Método Direto ao Pós-Método, o foco passou a ser, de um modo geral, o desenvolvimento de competências que englobassem não apenas a modalidade escrita, mas também – e, sobretudo em alguns casos – a

modalidade oral. Passou-se, portanto, a considerar e a avaliar, através dos testes de proficiência, a competência do aluno para compreender e produzir textos nas duas modalidades sem considerar suas especificidades e a possibilidade de um aluno ter desempenho variável no desenvolvimento das competências inscritas em cada modalidade.

Nesse sentido, Schlindwein e Silva convocam Prabhu (1990) para corroborar o argumento de que

muitas das teorias (métodos) falham em explicar suficientemente os problemas da sala de aula: 'não se trata de argumentar que diferentes contextos deveriam utilizar diferentes métodos, mas um argumento que o mesmo contexto deve utilizar diferentes métodos, ou talvez partes de diferentes métodos' (PRABHU, 1990, p. 167, tradução nossa). Ele complementa que, para explicar como funcionam os mais variados contextos de ensino, é necessário fazer o uso da abstração e, com isso,

desenvolver teorias mais gerais sobre o ensino, impulsionadas pela diversidade dos seus contextos. Esse ponto de vista faz parte do estudo em que Prabhu (1990) sistematiza as razões pelas quais não existe um método ideal para ensinar línguas. Para ele, a primeira resposta a essa pergunta é 'because it all depends' [porque tudo depende], pois diferentes métodos são indicados para contextos de ensino diferentes, além disso, todos os métodos têm o seu 'fundo de verdade' ou validade, e a noção de bom e ruim, quando se fala em métodos, é mal orientada e precisa ser repensada. Nesse sentido, é necessário voltar a atenção para o professor e a compreensão do seu próprio ensino, tendo a consciência de que apenas 'partes de diferentes métodos' seriam mais adequadas ao seu contexto ao invés um método em si. (SCHLINDWEIN; SILVA, 2016, p. 63)

O pensamento de Prabhu se coaduna com o nosso uma vez que nossa prática didática no ensino da língua italiana para estrangeiros nunca se concentrou sobre apenas um método. Ao

contrário, sempre buscamos mesclar as possibilidades contidas em cada um por entendermos que cada aluno organiza seu aprendizado estabelecendo uma relação de afetividade com a língua a ser aprendida e com o método que lhe for mais confortável e motivador.

Em experiência pessoal de aprendizado-ensino da língua inglesa, estudamos, e depois trabalhamos, em um curso que usava o método denominado estrutural, cujas aulas eram organizadas em torno de categorias como *exploitation*, *explanation*, *repetition* e *grammar*. O escopo de tais categorias era o de guiar o aprendizado da língua partindo de uma exploração contextual, passando pela explicação do vocabulário e pela fixação desse vocabulário e das estruturas gramaticais a ele coligadas por meio da repetição, para finalmente chegar às regras gramaticais. Era proibido traduzir, ainda que a tradução estivesse presente no recurso

denominado *visual aids*. Era vetado pensar em português ainda que a imagem apresentada evocasse seu nome em português, mesmo que de forma silenciosa.

Nesta ocasião, nós sempre nos perguntávamos se aqueles auxílios visuais não seriam uma tradução uma vez que, ao escutar uma frase como *This is an apple*, o aluno era simultaneamente exposto à imagem de uma maçã. Também nos perguntávamos como seria possível cumprir a ordem de pensar em inglês se nenhum professor era capaz de ensinar essa “façonha”, especialmente quando, diante da imagem exposta, não raro o aluno perguntava, em português, se o objeto apresentado era uma maçã.

Os auxílios visuais e a tradução certificadora

O uso dos auxílios visuais assegura a produção de significações profícuas durante o

aprendizado de língua estrangeira. Nas palavras de Vieira,

A necessidade do uso de recursos visuais em uma aula de língua estrangeira deriva do fato de que a associação de imagens à nova língua torna o significado mais direto e fácil de compreender do que por explicações verbais, atrai a atenção dos alunos e ajuda na concentração. Aprender uma língua através de recursos visuais em colaboração com outros colegas torna a experiência mais produtiva e proveitosa. Assim, este trabalho discute como o uso de recursos visuais em um contexto sociointerativo pode melhorar a capacidade dos alunos para aprender uma língua. (VIEIRA, 2009, p. 147)

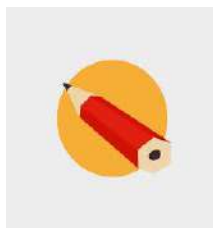
Em outras palavras, o uso de imagens permite que se estabeleça uma relação mais rápida entre significante e significado, permitindo que a construção do sentido se processe de maneira rápida. Desse modo, torna-se muito difícil desconsiderar o valor tradutório de uma imagem

que, segundo o dito popular, “vale por mil palavras”.

Todavia, ainda que possa substituir palavras e conforme o que foi apresentado acima, a imagem continua a suscitar a tradução certificadora que se constitui no exato momento em que o aluno, ao ver a imagem, pergunta em sua língua se o que ele está vendo corresponde à realidade do seu conhecimento. Vejamos, abaixo, dois exemplos simplificados do uso de auxílio visual em aulas de língua italiana com o escopo de ensinar e fixar vocabulário.

Imagens 1, 2 e 3 – *macchina*, *cameriere* e *matita*





Nas três imagens temos, respectivamente, os seguintes objetos-substantivos: *macchina*, *cameriere*, *matita*. Essas imagens deveriam ser suficientes, dada a sua clareza, para que o aluno aprendesse o seu significado em italiano. Todavia, em todas as aulas, haverá pelo menos um aluno que, ao escutar *La macchina*, *il cameriere*, *una matita*, irá perguntar: “carro?”, “garçom?”, “lápis?”. A esse tipo de pergunta, que pode irritar alguns professores devido à sua obviedade, nós chamamos de tradução certificadora pelo motivo exposto acima.

E é exatamente esse tipo de pergunta que suscita a reflexão sobre a importância da tradução em sala de aula, especialmente quando se trata de estruturas mais complexas que não comportam o

uso dos auxílios visuais. Vejamos um outro exemplo que tem o condão de esclarecer a importância da tradução em algumas circunstâncias.

Em uma aula, tivemos a necessidade de explicar a seguinte frase: *I've lost my keys* em que apenas para o substantivo *keys* seria possível usar o auxílio visual. Aqui estávamos diante da situação de conduzir o aluno ao entendimento de que o personagem da história perdera suas chaves. Diante da dificuldade que os alunos demonstravam para entender a frase e da inexistência de um contexto que auxiliasse a compreensão, a solução que se mostrou mais viável foi uma espécie de subversão da ordem instituída: a tradução da frase. A suposta subversão, no entanto, marcou o bom senso que todo docente deve ter na hora de ensinar, mesclando os métodos – incluindo a tradução – sempre que for necessário.

Como explicitado anteriormente, não existe um método ideal, ou mais correto, ou mais adequado, ou mais completo, ou mais eficiente. Dessa forma, abre-se a possibilidade de combinarem-se métodos que possam suscitar no aluno o entendimento a respeito do funcionamento da língua que ele está aprendendo. Desse entendimento, deriva o tipo de relação que ele vai estabelecer com a língua estrangeira.

É nesse diapasão que consideramos a tradução como um método válido para uso em algumas circunstâncias em que seja necessário reforçar a estrutura da língua estrangeira mediante a comparação dessa língua com a língua materna. Traduzir em aula de língua não representa um culto estéril à antiguidade e tampouco uma contaminação da LE. Muito pelo contrário, especialmente se consideramos o questionamento proposto por Pereira, qual seja,

observa-se a preocupação dos autores acima citados de 'limpar'

a aula de língua estrangeira da 'contaminação' pela língua materna, a qual, para muitos, é vista como um obstáculo à aprendizagem da língua estrangeira. Quando lia artigos que versavam sobre essas concepções, ficava a me questionar se teríamos 'compartimentos' mentais separados ou mesmo habilidades específicas para o aprendizado da língua estrangeira. Outras vezes ouvia aprendizes da língua estrangeira apreensivos porque não conseguiam 'pensar na língua estrangeira'. Lei estatuída como obrigação por alguns professores de língua estrangeira, ao dizerem que, para aprender uma nova língua, os alunos precisariam 'esquecer' a língua materna e pensar só na língua estrangeira. As questões que mais intrigavam-me eram: é possível esquecer a língua materna para aprender a língua estrangeira? Haveria um campo psíquico específico para a aquisição de língua materna e outro para a língua estrangeira? (PEREIRA, 2007, p. 55)

A língua materna que traduz a LE não é uma inimiga a ser combatida, mas pode ser um

excelente mecanismo de mediação na transposição de uma espécie de ponte virtual, imaginária que se constrói pelo processo de comparação trazido pela prática tradutória.

A tradução como mediadora

A tradução é uma atividade dinâmica, viva e capaz de estimular o interesse pelo aprendizado da LE, uma vez que consegue colocar em relação estruturas linguísticas que ora se aproximam, ora se distanciam. Comparar tais estruturas e analisar cada particularidade é um verdadeiro deleite para professores e estudiosos que buscam aprimorar tanto suas práticas em sala de aula quanto seus conhecimentos.

Associada ao uso de métodos variados, a tradução pode agregar valor indiscutível na aula de LE ao tornar mais rápida a percepção de determinados aspectos fundamentais para a produção de sentido e para a construção de textos legíveis, uma vez que a tarefa de tradução engloba

a possibilidade de mobilização de diversos processos cognitivos e comunicativos presentes no desenvolvimento das habilidades de ler, interpretar e organizar informações. Essa possibilidade se consagra no princípio da analogia que permite ao aluno de LE observar, comparar, produzir enunciados e, finalmente, construir sentidos.

Temos, então, a tradução como ferramenta para o desenvolvimento daquilo que Dalben classifica como *competência linguístico-comunicativa* e como *competência comunicativa intercultural*. Em suas palavras,

o complexo processo de tradução, ou seja, a interpretação, (re)construção e transformação de significados em texto (oral ou escrito) traduzido, permite que o aluno inicie uma operação que se estabelece em nível tanto linguístico (estrutural) quanto comunicativo (de uso). Em nível linguístico, ele deverá compreender melhor a influência de uma língua sobre a outra e

explorar o potencial de ambas as línguas (DUFF, 1989). A comparação e o contraste dos diferentes mecanismos linguísticos associados aos seus usos reais em ambas as línguas podem fazer com que esse aprendiz perceba as significativas semelhanças e diferenças tanto dos sistemas linguísticos quanto da forma de se comunicar. Tal percepção pode levá-lo ao desenvolvimento de qualidades linguísticas que se mostram importantes durante a aprendizagem de uma língua estrangeira: organização, clareza e flexibilidade (DUFF, 1989). (DALBEN, 2020, p. 147)

[...]

Quando traduz, o sujeito participa de um processo consciente e reflexivo de comparação entre a sua cultura e outras culturas. Consequentemente, pode desenvolver e exercer competências linguísticas e interculturais, sendo, portanto, prática pedagógica significativa [...]. Assim, durante o processo de tradução o aluno de língua estrangeira é levado a compreender conceitos presentes no texto que podem ou não existir em sua língua e cultura materna, e então

descrevê-los de forma que eles
estejam acessíveis para ele
mesmo e para os
leitores/ouvintes para os quais
está escrevendo/falando.
(DALBEN, 2020, p. 160-162)

Traduzir, portanto, em sala de língua estrangeira, significa muito mais do que apenas traduzir no sentido de partir de uma língua A para chegar a uma língua B por meio de estratégias tradutivas. A tradução, nesse contexto específico de sala de aula, vai ao encontro da interação sociocomunicativa, uma vez que abrirá o acesso a um tipo de conhecimento linguístico que as “fixidezes” de cada método que surgiu após o Método Gramática Tradução cuidaram de o tornar um pouco inacessível.

Um exemplo que ilumina a importância da tradução é, dentre tantos outros possíveis, o ensino de alguns tempos verbais italianos ou franceses como o *passato prossimo* ou o *passé composé* do Modo Indicativo, que equivalem ao perfeito – forma simples – em português. A

tradução, nesse caso, permite que o aprendente compreenda que, não obstante a existência concomitante formas verbais simples igualmente equivalentes ao perfeito (*passato remoto* e *passé simple*), a preferência dos falantes de italiano e de francês recai sobre as formas compostas que podem trazer, no início dos estudos, alguma confusão para o falante de português.

Um outro exemplo em que a tradução pode auxiliar bastante é o estudo dos *pronomi combinati*, em que um pronome com função de objeto direto se combina a um outro com função de objeto indireto para evitar repetições. Em uma situação comunicativa como a que se seguirá abaixo, a tradução – associada ao desmembramento da estrutura frasal – pode ajudar a resolver algumas dificuldades provocadas pela falta de equivalência ou pelo desconhecimento oriundo da falta de uso. Na situação comunicativa que apresentamos como

modelo, uma pessoa pergunta à outra – de modo direto – se um livro foi dado ao senhor Marche. O diálogo se construirá assim:

- Hai dato il libro al Signor Marche?
- Sì, gliel'ho dato. - No, non gliel'ho dato.

A tradução desse pequeno fragmento é a seguinte:

- Você deu o livro ao Senhor Marche?
- Sim, lhe (lho) dei [o livro] – Não, não lhe (lho) dei [o livro].

Acreditamos que essa tradução pode iluminar – por meio da comparação – o conhecimento do aluno acerca da estrutura das duas línguas, de modo a lhe garantir, ainda que a posteriori, fluência no que concerne ao uso adequado da língua em contexto de escrita ou de oralidade.

À guisa de conclusão

O objetivo deste trabalho foi apresentar a tradução como um método plausível e possível,

capaz de facilitar e de dinamizar o processo de ensino/aprendizado de línguas estrangeiras. Adotamos a postura segundo a qual não há problemas em se trazer a língua materna para dentro da sala de aula de língua estrangeira, desde que essa inserção seja feita com parcimônia.

A tradução, nesse sentido, estaria ao lado de outros métodos que, usados conjuntamente, mas não necessariamente concomitantemente, teriam o condão de facilitar a compreensão dos alunos a respeito de determinadas estruturas da língua estrangeira, como ocorre, no caso do estudo da língua italiana, com o uso de tempos compostos, dos pronomes combinados, de alguns complementos ou mesmo de algumas terminologias gramaticais.

Acreditamos que, embora trabalhada sob um suporte escrito, a tradução como elemento de análise de particularidades linguísticas poderá desenvolver no aluno habilidades a serem

utilizadas no plano da oralidade em conformidade com o contexto comunicativo.

Defendemos que a tradução, embora traga a língua materna para dentro da sala de língua estrangeira, não compromete esse aprendizado uma vez que seu uso deve ser pontual e que a aula de língua estrangeira deverá ser sempre dada na língua estrangeira.

Como nosso contexto de atuação é a universidade, onde também atuamos na formação dos futuros professores, é importante destacar, em concordância com Dalben, que:

As aulas de línguas, vernáculos e estrangeiras, no Ensino Superior não prestam aos estudantes somente o serviço da construção ou desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, mas fornecem conhecimento que pode, entre outras coisas, construir sua competência implícita. Quando são oferecidas aos professores de línguas estrangeiras em formação oportunidades de contato com o processo de ensino/aprendizagem que

privilegie não somente a estruturada língua, mas conduza também ao nível comunicativo, é possível levá-los a usar a língua de forma a agir com ela em contextos sociais apropriados. Entretanto, no ambiente de ensino, em especial na formação inicial de professores, isso ainda é insuficiente.

A educação linguística no Ensino Superior pode oferecer ainda maneiras alternativas de interpretação e significação do mundo. O professor formador pode desafiar o professor em formação a refletir, criticar e questionar as práticas e as verdades que lhe são apresentadas. (DALBEN, 2020, p. 166)

Acreditamos que as reflexões aqui apresentadas podem suscitar outras reflexões que, juntas, consigam produzir um conhecimento capaz de desconstruir as certezas, de derrubar as muralhas que tentam impedir a convivência de métodos diversos em um mesmo espaço e de retirar a tradução do seu exílio para, dando-lhe uma roupagem moderna, elevá-la à categoria de

método válido e aplicável com excelência em determinados contextos.

A tradução como estratégia de ensino e de aprendizado de uma língua estrangeira é capaz não só de iluminar – como já dissemos aqui – o conhecimento, mas de liberá-lo das trevas da imobilidade e do preconceito.

A tradução, tratada por esse viés do ensino de língua estrangeira, não se confunde e jamais poderia se confundir com um curso de tradução cujos pressupostos são bem diferentes daqueles presentes em sala de aula. O professor que usa a tradução como método de ensino não é o tradutor e nem sempre poderá ocupar o lugar daquele.

O ser humano, como tão bem identificou Otávio Paz, traduz desde o dia em que começa a falar. Logo, não há razão para não inserir essa realidade linguística em sala de aula de língua estrangeira que é o momento em que o aluno recomeça a falar.

Retomamos aqui, já como fechamento, a ideia da parcimônia que determina o que, quando, como e por que a tradução poderá ser inserida em classe como método de aprendizado. Com efeito, traduzir não é dar uma aula de língua estrangeira usando a língua materna e tampouco é ficar conversando em português. Traduzir é abrir a porta para que para aluno voe a partir das reflexões suscitadas por esse método.

Referências

DALBEN, Tatiany Pertel Sabaini. *Tradução, Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*.

São Paulo, Editora Dialética, 2020.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc., 1982.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas.

In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em*

linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

PEREIRA, E. F. de O. *O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira*. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 53-62, 2007. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1600>. Acesso em: 10 out. 2022.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; SILVA, Paulo Roberto Boa Sorte. Aula 5 - Métodos de ensino de línguas: uma visão geral. In: *Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa*. São Cristovão/SE: CESAD, 2016.

Disponível em:

https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10580320042018Tecnologias_no_ensino_de_lingua_inglesa_-_Aula_05.pdf. Acesso em: 9 out. 2022.

VIEIRA, Tânia Regina. O uso do visual AIDS em um contexto sócio-ambiente interativo. *Signótica*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 147-162, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7311>. Acesso em: 15 out. 2022.

REPRESENTAÇÕES MESSIÂNICAS EM *REINO DO AMANHÃ*, DE MARK WAID E ALEX ROSS: UM OLHAR A PARTIR DA ICONICIDADE

Nataniel dos Santos Gomes

Introdução

O processo de entender a perspectiva dos textos vai muito além de apenas identificar as linguagens que o compõem. A complementação entre os recursos utilizados localiza e estabelece conexões entre o leitor e os elementos textuais para resultar em interpretações consequentes dessas combinações. Com base nos trabalhos de Simões (2004; 2017) e McCloud (2004), analisaremos a representação messiânica exposta na saga *Reino do Amanhã*, desenhada por Alex Ross e com roteiro de Mark Waid (1996).

A história representa um futuro distópico baseado em textos apocalípticos, em especial o livro de Zacarias do Antigo Testamento judaico,

considerado o proto-apocalipse. Os oráculos de Zacarias são apocalípticos. Eles foram entregues por visão e palavra, o que o aproxima mais da narrativa do *Reino do Amanhã* do que o texto de Apocalipse de João. A profecia de Zacarias a respeito do Messias no capítulo 14, como o grande Rei-guerreiro reinando sobre Jerusalém, aparece trazendo várias representações, que podem ser aplicadas na obra em discussão.

Para tal,

[...] cumpre fazer-lhes uma leitura ultra-sígnica, atravessando o verbal e atingindo os não-verbais, que se somarão ao verbal para garantir os efeitos pretendidos [...] voltamos nosso olhar para a ausência de ingenuidade na produção textual. A combinação sígnica (verbal ou não-verbal) utilizada na construção dos textos é resultante de uma seleção, cujo apuro será maior ou menor, dependendo da relação existente entre emissor e receptor. (SIMÕES, 2004, p. 26)

Nesse raciocínio, um dos aspectos capazes de interferir na aplicação e do código a ser utilizado deve ser entendível para o emissor e o receptor (SIMÕES, 2017). Assim, para a semiótica visual, a imagem é uma manifestação autossuficiente, em que um texto comunica uma mensagem. Dessa forma, a ideia confirma o conceito de que a representação visual tem base icônica, tornando-se um ícone sintagmático composto de linhas, traços e cores, do qual surge uma interpretação e um significado dependendo da realidade em que o leitor está inserido.

Falar do messianismo tem relação com a discussão de poder, que se fundamenta nas monarquias. Considerando o elemento religioso, essa imbricação se torna ainda mais intensa. O próprio termo *messias*, que aparece iconicamente em *Reino do Amanhã*, surge inicialmente nas culturas semíticas e não na cultura grega com sentido de “ungido”. Tal termo era empregado por

monarcas associados aos sistemas políticos e sociais, em que a religião tinha um papel hegemônico naquela sociedade. Por isso, o termo acaba sendo associado como representante sagrado em variadas manifestações. Porém, o tema passa a ser transversal a diversas áreas, tais como religião, literatura, filosofia e nona arte.

A história escolhida representa, pelo menos, três tipos de messianismo, saindo do senso comum o qual não costuma problematizar o tema, de certo modo por causa dos condicionamentos que o enxergam como uma categoria quase transcendental. No presente trabalho, o objetivo é problematizar essas categorias a partir do Superman, Shazam e Magog.

Os estudos semióticos nos ajudam a entender representação sógnica dos três tipos de messias em *Reino do Amanhã*, conforme veremos a seguir.

Peirce e a semiótica

A semiótica peirceana, ao investigar o signo, decompõe as suas relações em tricotomia: as relações do signo consigo, com o objeto e com o interpretante. Assim, as percepções que incidem em três níveis de compreensão e assimilação do pensamento, Peirce (2017) chamou de primeiridade, segundidade e terceiridade. O que nos leva a graus de apreensão e de desenvolvimento no sentir, no reagir e no pensar no mundo.

Para a proposta peirceana, contemplar o signo a partir da primeiridade é entender o fenômeno e seu poder sugestivo, para que a mente se abra para as qualidades e as similaridades entre o signo e o objeto. Já a segundidade é o momento da tomada de consciência que prepara a mente para reagir ao mundo.

Quando se tem uma representação imagética convencionada culturalmente, como a imagem de Superman, esta se torna um símbolo do objeto. Na história, há um contexto que provoca conhecimentos que fazem parte da convenção cultural do Ocidente, ligados à religião cristã e ao universo das histórias em quadrinhos, mais especificamente, ao gênero das superaventuras. Surgem uma série de deduções e associações que envolvem os elementos correlacionado à segundidade, ou seja, como tais elementos são percebidos e como se impõem, indicando similaridades e singularidades entre os dois.

Para Peirce, a interpretação surge a partir daquilo que a mente está pronta para fazer, por meio de uma determinada lógica convencionada pela cultura que se está inserido. Por isso, Santaella (2008) chama a atenção para a internalização dos elementos simbolicamente

convencionados, que é representada pela terceiridade.

A seguir, passaremos a uma proposta de análise.

Representações messiânicas em Reino do Amanhã

O processo de entender a perspectiva dos textos vai muito além de apenas identificar as linguagens que compõem um texto (sendo verbal ou não verbal). A complementação entre os recursos utilizados (as diversas possibilidades de apresentação da linguagem) localiza e estabelece conexões entre o leitor e os elementos textuais, para resultar em interpretações consequentes dessas combinações. O campo da dimensão cultural/artística, envolvendo as humanidades, ciências e tecnologias herdadas pela história e a contextualização sócio-histórica em relação aos gêneros, são determinantes para o entendimento do funcionamento do texto nas mais variadas esferas.

A maioria das pessoas lê o Antigo Testamento pela perspectiva histórica, mas também percebe uma série de representações proféticas do messias ali contidas por meio de simbolismos. A Teologia costuma apresentar o estudo de símbolos na Bíblia por meio dos chamados *tipos*, que são ilustrações que servem para prefigurar um tema que será apresentado posteriormente. O cumprimento do tipo é chamado de *antítipo*, e costuma aparecer no Novo Testamento como uma realidade de um tipo prefigurado de forma profética anteriormente.

Os casos são inúmeros na Teologia de tradição cristã, e a cultura popular também traz esses exemplos que podem ser encontrados na literatura, no cinema, nos quadrinhos (doravante, HQs), principalmente no Ocidente, que tem como base de formação duas tradições: a judaico-cristã e a helênica. Assim, entre tantos formatos que

recorrem à Teologia, analisaremos, em especial, a relação da saga *Reino do Amanhã* como instrumento de referência religiosa e também forma consciente ou não que apresenta elementos messiânicos.

Reino do Amanhã foi uma minissérie escrita em quatro partes, em 1996, e foi publicada pelo selo Elseworlds, da DC Comics, dedicada a publicar histórias fora da cronologia normal. A expressão inglesa *Kingdom Come*, título original, é retirada da famosa oração modelo do Pai-Nosso, a prece que Jesus ensinou aos seus discípulos.

A história começa com o fato de o Superman estar recluso e a Mulher-Maravilha ir atrás dele para chamá-lo de volta. Sua decisão foi motivada pelo assassinato da Lois Lane por Coringa e Magog, que falaremos mais adiante, tendo feito justiça com as próprias mãos. Quando o Superman levou Magog para julgamento, a população preferiu o segundo como modelo de

justiça. Ressentido, ele foi embora para um exílio autoimposto. Assim, o Superman, ao encontrar a Mulher-Maravilha, deixa claro que quer continuar assim. Mas ele é constrangido moralmente ao fazer algo que não queria, baseado num conceito de vocação, como se tivesse o dever de responder, sendo quem é, àquela convocação. Como a Mulher-Maravilha queria voltar para sua terra natal, já que havia sido deserdada por não cumprir sua missão no patriarcado, ela manipula o Superman, de modo que ele pudesse servir como representante dos desejos dela. O que se segue é o plano dela de colocar ordem no mundo e, aqueles que não se enquadram, vão para o Gulag, disciplinados à força, culminando com a resistência do Batman e do Superman sem saber direito o que fazer, até descambar para o estilo de vida das amazonas, de guerra para manter a paz.

Tendo dito isso, passaremos para a descrição do Superman. O quadrinho remete ao

divino indo ao encontro da humanidade. Por outro lado, a mitologia grega mostra seus deuses, como Apolo na imagem abaixo, contemplando os céus e se distanciando dos seres humanos. Há muitos planos que marcam uma descida sublime e planos inversos, na forma de contar a história, de ressignificar a mitologia do messiânico.

Figuras 1 e 2 – O retorno do Superman em *Reino do Amanhã* e a estátua da divindade grega Apolo

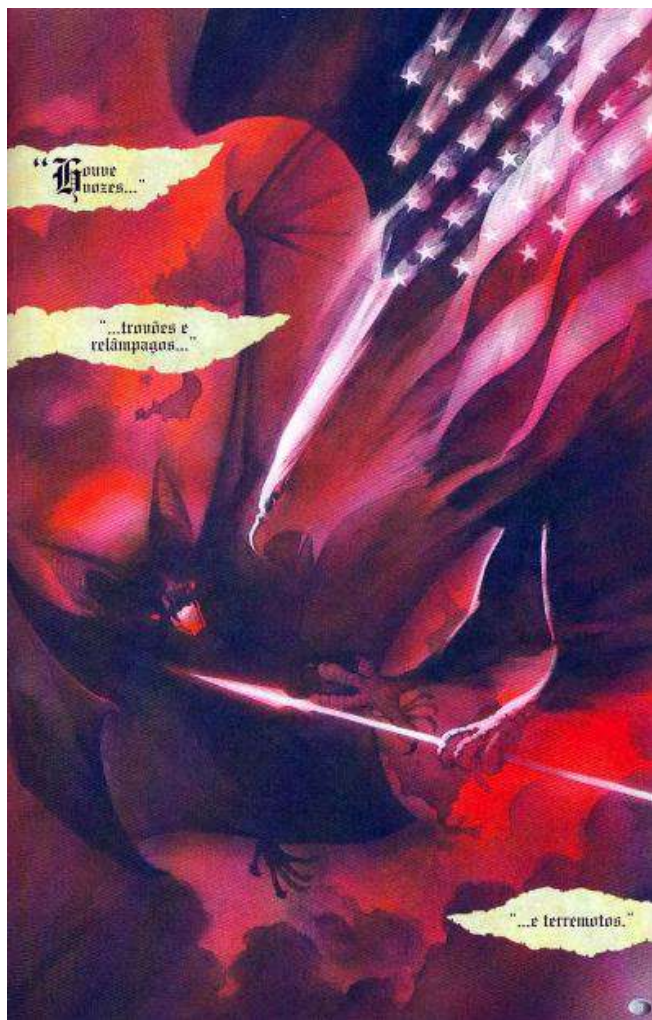




Na busca pela interação com o leitor, *Reino do Amanhã* traz algumas citações explícitas de Apocalipse. A primeira, em Apocalipse 16.18: “Houve, então, relâmpagos, vozes, trovões e um forte terremoto. Nunca havia ocorrido um terremoto tão forte como esse desde que o homem existe sobre a terra”. Visualmente na primeira página, tem-se a imagem de uma águia lutando com um morcego, que remete ao texto

que diz “Enquanto eu olhava, ouvi uma águia que voava pelo meio do céu e dizia em alta voz: ‘Ai, ai, ai dos que habitam na terra, por causa do toque das trombetas que está prestes a ser dado pelos três outros anjos!’” (Apocalipse 8.13, NVI). Esses versículos são apresentados, na sequência, por meio de uma imagem apocalíptica, em que o fogo, o sangue e as figuras humanas misturam-se em movimentos de tensão, de desespero, de angústia, e a sensação de caos parece cobrir a humanidade.

Figuras 3 e 4 – A representação do Apocalipse nas primeiras páginas do *Reino do Amanhã*





Essas citações apontam para uma releitura de Apocalipse, apresentando o Superman como salvador e o responsável por trazer a paz de volta ao mundo. As citações fazem associações diretas aos recursos visuais, apresentando imagens que remetem ao medo de um fim do mundo, como costuma ser a interpretação mais popular do Apocalipse, com chamas, trovões, destruição e

morte – embora o apocalipse apresentado em *Reino do Amanhã* seja carregado de elementos icônicos de Zacarias.

Para que o conceito do Superman como messias fique explícito na obra analisada, os autores usaram o recurso do uso de fragmentos do Apocalipse, fazendo com que o leitor busque esse sentido na leitura, indo além da mera decodificação do texto. Logo, a estratégia é apresentar a história em um futuro alternativo em que o Superman deixou o mundo sem esperança, por causa do autoexílio. Entretanto, ele retorna com a finalidade de restaurar a justiça e a ordem, conforme comentado anteriormente.

Além disso, a linguagem não verbal apresenta o herói diversas vezes com posições que remetem à cruz, conforme imagem a seguir.

Figura 5 – Superman vindo dos céus com os braços abertos como se estivesse crucificado e mais seis super-heróis representando os sete anjos do Apocalipse



A partir de tais estratégias, diz Simões,

é possível entender-se a construção de paradigmas como 'produção de signos que podem orientar determinadas análises'. É importante esclarecer que um paradigma pode ser tomado como ícone, índice ou símbolo, dependendo de sua utilização. (2019, p. 50)

Outro personagem que vamos destacar sob o olhar messiânico é Magog. De acordo com a Bíblia, ele foi neto de Noé. Seus descendentes provêm do lado extremo a Israel, provavelmente da Europa e Norte da Ásia. Magog é usado para referir-se aos “bárbaros do norte” em geral, mas pode se referir a uma pessoa também. Seu povo é descrito como um povo guerreiro. Magog representa em *Reino do Amanhã* um messianismo cirúrgico, e sua proposta é eliminar pela força e pela violência os problemas sociais, assassinando o Coringa a sangue frio e passando a perseguir outros vilões até ocorrer um acidente que mata mais de um milhão de pessoas. Depois disso, ele se torna um proscrito, um exilado, e coloca a culpa no Superman, já que ele não insistiu em permanecer quando as pessoas estavam aclamando Magog.

É um tipo de messianismo encontrado, inclusive, na leitura do texto bíblico, como nos

salmos ditos messiânicos, em que afirmam que ele vai esmagar os inimigos. A imagem dele ainda invoca a ilustração do diabo na cultura popular, na qual se verifica a representação das crenças simbólicas acerca desses mitos. Convencionalmente, a imagem do Diabo ou Lúcifer (o segundo nem aparece nos textos canônicos da Bíblia) é caricaturada por uma figura amedrontadora e com chifres. Com isso, *Reino do Amanhã* usa as imagens de religiões pagãs que passam a se misturar e formar a representação como é mais conhecida na atualidade, materializando a imagem com cifres, vermelho, com pernas de bode, em alguns casos, como um ser híbrido, muito inspirado da divindade grega Pã. Com seu auge entre os séculos XII e XVII, essas características, além do tridente, eram comuns em outras divindades, como Poseidon.

Figura 6 – Magog, como representação do mal e da nova geração de heróis, apresentando sua versão dos fatos para o Superman



Para Knowles, “O Messias dos quadrinhos é um nobre herói que se sacrifica em nome do altruísmo para salvar os outros” (2008, p. 139). Nesse sentido, temos uma terceira representação messiânica em *Reino do Amanhã* que é o Shazam.

Figura 7 – Shazam e Superman no conflito final, representando um messianismo fragmentado, entre aquele que reina e aquele que se sacrifica



Shazam é um super-herói, alter ego de uma criança, Billy Batson, que se transformava no herói gritando “Shazam!”. Com o sucesso alcançado pelo personagem (chegando a ofuscar o Superman), a editora foi processada sob a argumentação de que o herói representava “um plágio descarado” de seu principal personagem, Superman.

Nessa história, ele está incorporado ao panteão de super-heróis e divide o papel messiânico com o Superman, sendo metade humano e metade divino, o único capaz de rivalizar com o Homem de Aço, mas que assume a missão de dar a vida para que a humanidade não pereça. Voltando ao livro de Zacarias, tem-se aqui a representação do messias sofredor e salvador.

Para finalizar, logo nas primeiras cenas, o pastor Norman McCay, que testemunha todos os acontecimentos durante a história, entra em uma lanchonete com temas de super-heróis com atendentes vestidos também assim, bem como as decorações, com personagens, como se fosse um tipo de culto ou representação mítica. A imagem logo foi contrastada com uma briga entre super-heróis destruindo tudo ao seu redor, o que remete a uma visão messiânica de um paraíso perdido, de uma época de inocência, em que os heróis tinham histórias simples para contar, como se fossem

contos de fadas, de proteger os inocentes de ameaças que não eram tão reais, que não se encontrava mais quando a obra foi escrita.

Na visão clássica, os super-heróis são deuses que fazem como no mito, organizando o espaço, removendo o caos e possibilitando a vida. *Reino do Amanhã* mostra os heróis fazendo isso, mas ao custo de um confronto com a realidade humana que está longe de ser simples, pois envolve outros poderes, como o mundo contemporâneo e o mundo antigo, que apresentava os deuses como princípios de ordenação dos próprios estados. Agora são leis e princípios elaborados pelos seres-humanos e grandes corporações, considerando o capitalismo e o neoliberalismo, que comandam o mundo para que funcione de uma determinada forma.

Figura 8 – A lanchonete visita pelo pastor um tipo de paraíso perdido



Considerações finais

O ato de ler é uma interação entre o leitor e o autor. Nesse sentido, o texto apresenta pistas da finalidade e dos significados do próprio texto, sendo o autor é um mediador dessa interação. Esse tipo de relação desenvolve-se em cada indivíduo de formas diferentes.

Ler incide saber consolidar e estruturar as categorias interpretativas. Assim, quanto mais o leitor lê, mais elementos de referência terá a sua disposição para interpretar e analisar, e maior ficará sua experiência. Novos textos são sistematicamente ligados a textos anteriormente lidos. Somados a essa experiência, os sistemas semióticos não verbais dão ao leitor novas possibilidades de leitura.

A obra analisada, *Reino do Amanhã*, é um exemplo amplo de aberturas e conexões com o texto bíblico. O detalhismo representado pelas escolhas dos elementos simbólicos (verbais e não verbais) é resgatado a todo momento por meio de inferências, traduzindo, assim, muitos aspectos que podem ser comparados e/ou ressignificados de acordo com a perspectiva no ato da leitura e da interação textual.

cumprir fazer-lhes uma leitura
ultra-sígnica, atravessando o
verbal e atingindo os não-
verbais, que se somarão ao

verbal para garantir os efeitos pretendidos [...] voltamos nosso olhar para a ausência de ingenuidade na produção textual. A combinação s gnica (verbal ou não-verbal) utilizada na construção dos textos é resultante de uma seleção, cujo apuro será maior ou menor, dependendo da relação existente entre emissor e receptor. (SIMÕES, 2004, p. 26)

Um dos aspectos capazes de interferir na aplicação e o código a ser utilizado deve ser entendível para o emissor e o receptor, conforme Simões (2017). Assim para a semiótica visual, a imagem é uma manifestação autossuficiente, em que um texto comunica uma mensagem. Isso confirma o conceito de que a representação visual tem base ic nica, tornando-se um ícone compósito sintagmático de linhas, traços e cores, do qual surge uma interpretação e significado dependendo da realidade em que o leitor está inserido, conforme visto na obra estudada.

Os efeitos interpretativos construídos por padrões entre as obras são legitimados, em

especial, pela cultura pop dos quadrinhos como elementos de generalidade, de regularidade, estabelecidos por uma relação arbitrária, convencionada na categoria de terceiridade como um legissigno.

Os métodos de investigação da arquitetura semiótica permitem definir os “elementos constitutivos dos signos, de suas classificações e modos de significar, referenciar e de ser interpretados” (SANTAELLA, 2012, p. 78). Desse modo, é possível explorar as relações de semiótica nos mais variados tipos de signos, como no caso desta proposta, o signo da imagem. O encaminhamento das observações partiu de alguns pressupostos de semelhanças e de representação sociocultural acerca dos signos selecionados, no intuito de traçar diálogos possíveis entre a linguagem dos quadrinhos e a perspectiva fenomenológica de olhar, atentar para, e generalizar como princípios norteadores.

Sobre o Superman, Eco (1993) define a mitificação como um tipo de simbolização incôscia, sendo uma identificação do objeto com uma soma de finalidades que nem sempre podem ser notadas de forma racional, mas são projeções de uma imagem formada por tendências, aspirações ou mesmo temores, emergentes individualmente, em uma comunidade, dentro de um determinado contexto.

Assim, todos têm seus mitos e ao mesmo tempo a desmistificação, que é uma dissolução do repertório simbólico que foi trazido de forma institucional, assim como o Superman representa um mito moderno para Eco. Para ele, o herói é uma constante no imaginário popular, que faz a aproximação com o leitor por meio de virtudes morais, apesar de ser um alienígena, humanizado por ser criado por pais humanos, pessoas comuns, do campo, honestas e virtuosas.

Assim, em *Reino do Amanhã*, parte de sua caracterização se dá por sua história pregressa, pelo que fez no passado, a virtude que o torna conhecível se perde e ele deixa de ser herói, sendo emblemático e facilmente reconhecível, um sentimento que pertence a todos (ECO, 1993).

Analisar os aspectos messiânicos de *Reino do Amanhã* é se voltar para a sempre presente necessidade de se ter esperança, tanto na vida quanto na humanidade, independentemente de como esse herói se personificará.

Referências

- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- KNOWLES, Christopher. *Nossos deuses são super-heróis*. São Paulo: Cultrix, 2008.
- SANTAELLA, Lucia. *A Teoria Geral dos Signos. Semiose e autogeração*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SIMÕES, Darcilia. *Estudos semióticos*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004.

SIMÕES, Darcilia. *Semiótica e Ensino: Letramento pela imagem*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.

SIMÕES, Darcilia. *Para uma teoria da iconicidade verbal*. São Paulo: Pontes, 2019.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2017.

WAID, Mark; ROSS, Alex. *Absolute Kingdom Come*. New York: DC Comics, 2018.

WAID, Mark; ROSS, Alex. *Reino do Amanhã*. Edição definitiva. Barueri, SP: Panini Books, 2013.

ARTE E ENSINO: DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA

Claudia Moura da Rocha

Considerações iniciais sobre a ampliação dos conceitos de texto e de leitura

Ao longo do tempo, o conceito de texto foi sendo ampliado, muito em virtude das contribuições das vertentes teóricas que se dedicaram a estudá-lo, como a Linguística Textual. Não se concebe como texto apenas o escrito, cuja materialidade da superfície textual se apreende pela visão, mas também o oral, cuja materialidade se consolida por outro sentido, a audição. Para além do texto verbal (seja escrito, seja oral), também são considerados textos aqueles que não se baseiam na palavra. Inúmeros são os exemplos de textos não verbais, como fotografias, placas de trânsito, desenhos. Eles são considerados textos porque o “leitor” lhes atribui um sentido,

permitindo a comunicação de uma mensagem. Sobre esse conceito mais abrangente de texto, esclarecem Fávero e Koch:

É lícito concluir, portanto, que o termo *texto* pode ser tomado em duas acepções: *texto*, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido *estricto*). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por

um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25)

Em decorrência dessa mudança de perspectiva, também o conceito de leitura se ampliou. Não se considera leitura apenas a decodificação de signos (a mera decifração de letras) ou a captação das intenções do produtor do texto (como se o estabelecimento do sentido textual coubesse apenas a ele). Podemos afirmar que ler é ir além de decodificar signos ou simplesmente captar uma intenção. Quando lemos um texto, interagimos por meio dele com seu autor. O sentido não está no texto, mas é fruto da interação entre autor-texto-leitor. O leitor assume, portanto, uma postura ativa nesse processo de produção de sentidos. Ademais, é preciso recorrer a diversos tipos de conhecimento, como o linguístico ou o de mundo, a fim de preencher

lacunas textuais, identificar informações implícitas ou subentendidas, bem como ironias, porque nem todas as informações necessárias para a compreensão do texto estarão disponíveis em sua superfície. Somente dessa maneira, o sentido será construído. Koch e Elias ressaltam que:

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Não se lê apenas o texto escrito. Uma escultura, uma fotografia, uma pintura também podem ser lidas. Os desenhos rupestres e as diversas manifestações de arte urbana da atualidade, como o grafite, também são textos, representativos de diferentes estágios da história

da humanidade sobre a face da Terra. Portanto, ao ler textos em sentido lato, também empregaremos habilidades e conhecimentos na realização dessa tarefa.

Recorremos a Santaella para corroborar essa concepção ampliada de leitura:

A primeira armadilha que devemos evitar é aquela de se considerar que o ato de ler se restringe a seguir letra a letra os símbolos do alfabeto. 'A leitura só pode se referir aos textos linguísticos de que o livro é o exemplar mais legítimo', é o que alguns afirmam. Se assim realmente fosse, jamais poderíamos falar em 'leitura de imagens'. Contrariamente a essa recusa, neste livro pretendo defender e demonstrar que imagens também podem e devem ser lidas. Para isso, o ponto de partida a ser tomado é o de dilatar sobremaneira o que concebemos como sendo leitura. (SANTAELLA, 2012, p. 10)

E, antecipando o que mais adiante discutiremos na seção dedicada à multimodalidade, novamente citamos Santaella,

que reforça a necessidade de ampliar o conceito de leitura, em virtude de a relação entre palavra e imagem já estar bastante consolidada nesse processo. Ao ler um texto, o leitor não somente se guia pela palavra (linguagem verbal), mas também pelos seus aspectos gráficos, pelos outros tipos de linguagem empregados:

Entretanto – e aqui está meu argumento –, desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana.

[...]

Diante de tudo isso, não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de

letras. Do mesmo modo que, desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão. (SANTAELLA, 2012, p. 11)

Consequentemente, a estudiosa considera leitores não apenas os que se dedicam à leitura do texto verbal. Haveria, portanto, leitores de pinturas, gravuras e fotografias, por exemplo, ampliando-se, assim, o conceito de leitor:

É por isso que podemos afirmar que, fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Há, assim, o leitor da imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há o leitor de jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a

cidade moderna, uma verdadeira floresta de signos. Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes do grafismo computadorizado e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para superfície das telas eletrônicas. Na mesma linha de continuidade, mas em nível de complexidade ainda maior, hoje, esse leitor das telas eletrônicas está viajando pelas informações nas redes dos computadores, um novo tipo de leitor que tenho chamado de 'leitor imersivo'. (SANTAELLA, 2012, p. 11-12)

Partindo dessa premissa, propomos que o desenvolvimento de habilidades de leitura, e sua consequente proficiência, também pode se dar a partir de atividades didáticas que aliem as diferentes linguagens, tanto por meio da leitura de textos em sentido estrito, como poemas e contos, como textos em sentido lato, como pinturas e esculturas, observando-se os aspectos semânticos e semióticos envolvidos na produção dos sentidos.

Não nos esqueçamos de também dos textos que aliam as duas modalidades de linguagem, a verbal e a não verbal.

Passemos à multimodalidade, não só por ser o tema da VI Jornada SELEPROT, mas porque é um conceito intrinsecamente relacionado ao texto e às diferentes linguagens de que tratamos anteriormente, assim como por sua presença na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Multimodalidade

A multimodalidade ocupa um lugar de destaque no mais recente documento oficial a nortear o ensino de língua portuguesa, a BNCC. Não é de se estranhar tal fato, uma vez que, na contemporaneidade, vivemos rodeados por textos multimodais, pela presença de múltiplas linguagens, principalmente em decorrência dos avanços tecnológicos. Nesse contexto, cabe à escola preparar o aluno a fim de ler tais textos de forma crítica e reflexiva.

Um 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 (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108)

É importante esclarecer que não há textos unimodais, em virtude de podermos considerar a formatação de um texto, sua disposição gráfica sobre a página, como equivalente a uma imagem, ou seja, o texto não seria composto apenas por elementos constituintes da linguagem verbal, como palavras e frases, mas também por sua

mancha gráfica na superfície textual. Em outras palavras, as escolhas realizadas pelo autor no tocante ao projeto gráfico do texto (texto escrito em verso ou em prosa; a quantidade de estrofes ou parágrafos; o tamanho da fonte empregada no título e no corpo do texto; o uso de negrito ou itálico, por exemplo) também podem ser lidas. Sobre a inexistência de textos monomodais ou unimodais, Ribeiro esclarece:

‘Todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos’. Essa afirmação de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (1998, p. 186) é uma forma interessante de perceber os textos desde sua imagem, isto é, todo texto está inscrito em um espaço (suporte ou veículo, supondo que sejam sinônimos) e, para isso, precisa estar organizado de certa maneira. Já por isso nenhum texto pode ser monomodal. A seleção de um modo de apresentação do texto já implica uma escolha prévia, um projeto gráfico, nem que seja

embrionário. E esse projeto traz também um discurso, uma proposta de hierarquização das informações na página, uma maneira de propor uma sequência ou trilha de leitura, o que não quer dizer que ela será totalmente percebida ou obedecida. (RIBEIRO, 2021, p. 44-45)

Rojo e Barbosa ressaltam a presença da multimodalidade nos textos contemporâneos e, assim como Ribeiro, recusam a hipótese de que haja textos unimodais, destacando o papel da diagramação (em relação ao texto escrito) e da gestualidade (no tocante ao texto oral):

Apesar de nenhum texto ou enunciado ser unimodal, pois, nos textos escritos, mesmo que não ilustrados (romances publicados em livros, por exemplo), sempre há a diagramação que forma uma imagem (a mancha na página) e, nos textos orais, há a gestualidade que os acompanha, o romance, predominantemente escrito, não é o gênero que mais bem se presta para pensarmos os textos multimodais.

Não podemos encerrar essa discussão sem notar que essa questão se torna importante para a leitura e produção de textos na contemporaneidade, pois os textos e gêneros estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermidiáticos. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108-109)

A respeito da relevância da disposição gráfica do texto, da sua diagramação, Simões propôs, no âmbito da Semiótica de Extração Peirceana, o conceito de iconicidade diagramática:

Definimos a iconicidade diagramática como a qualidade atinente ao projeto visual ou sonoro do texto e à estruturação dos sintagmas.

[...]

A semiose do significado (ou mensagem) do texto é facilitada por essas estratégias da cognição, a qual, por sua vez, apoia-se nas marcas formais com que se manifesta o texto. Quando oral, a entonação e os acentos (que compõem a melodia textual) produzem a iconicidade diagramática e conduzem o interlocutor na produção da semiose, que é a dedução ou indução dos significados ativados pelo

enunciador, da qual nasce o sentido do texto. Quando escrita, a iconicidade diagramática se manifesta em mais de um nível: (1) gráfico ou do design textual (que consiste na distribuição dos signos na folha de papel) e (2) sintagmática e paradigmática (que opera nos eixos de seleção e combinação dos signos, conforme propusera Saussure no *Curso de Linguística Geral* (1974)). (SIMÕES, 2019, p. 96-97)

Ainda segundo a autora, em relação ao projeto gráfico do texto, vários elementos podem servir como pistas de leitura que guiarão o leitor:

A iconicidade material no texto escrito se mostra, por exemplo, na distribuição do conteúdo textual em parágrafos; na apresentação do texto por um título e das porções ou seções internas do texto por subtítulos; no uso de maiúsculas, de capitulares etc.; nos recursos gráficos como itálico, negrito, os travessões, parênteses, colchetes, aspas etc. Todos esses elementos constituem material constitutivo da plasticidade material, objetiva, do texto. Entende-se que a diagramação do texto – distribuição das ideias nos parágrafos, destes na página;

distribuição das palavras e expressões nos períodos etc. – serve de pistas de leitura. (SIMÕES, 2019, p. 97)

Como Rojo e Barbosa destacaram, a presença da multimodalidade nos textos contemporâneos é cada vez mais expressiva, o que reforça a necessidade de ser estudada. As autoras ainda assinalam a relação existente entre as modalidades presentes em um texto e o tipo de mídia utilizado: por exemplo, na mídia impressa só podem ser utilizadas imagens estáticas, como fotografias e ilustrações, e a linguagem verbal (escrita), enquanto na mídia digital é possível empregar vários tipos de modalidades: linguagem verbal (oral e escrita), linguagem corporal (o que inclui gestualidade, danças, vestimentas), áudio (música), além de imagens estáticas e em movimento (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 111-112).

Concebendo os textos como multimodais, não se pode desconsiderar que sua leitura começa pela leitura da página. Ribeiro alerta: “é

fundamental dizer que *aprendemos* a ‘ler’ a página – antes mesmo de ler o texto” (2021, p. 50, grifos da autora).

Portanto, cabe à escola promover atividades que ampliem os conceitos de texto e de leitura, permitindo ao aluno ler todas as manifestações produzidas pela capacidade textual do ser humano, como propuseram Fávero e Koch (1994, p. 25). Em meio a tantos recursos tecnológicos disponibilizados recentemente, novos gêneros textuais, vários dos quais aliam as modalidades verbal e não verbal – como os memes, por exemplo – têm circulado e o aluno precisará saber lê-los de forma crítica e reflexiva.

E o que nos diz o principal documento oficial sobre o ensino de língua portuguesa? Reconhecendo a influência que as novas tecnologias exercem em nosso cotidiano, principalmente em relação aos jovens, a BNCC do Ensino Médio propõe uma abordagem reflexiva

das diversas linguagens e, consequentemente, dos textos multimodais:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BRASIL, 2018, p. 486)

O documento também se baseia em uma concepção interacional de leitura, tomada em um sentido mais amplo, pois considera não apenas o

texto em sentido estrito (o texto escrito), mas também em sentido lato (fotografias, pinturas, filmes, música, por exemplo):

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em

muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 71-72)

Neste contexto, é ainda mais relevante propor atividades didáticas que desenvolvam as habilidades de leitura de nossos alunos, considerando não só concepções de texto e leitura mais amplas, como a forte presença da multimodalidade.

Arte e ensino: uma proposta de atividade de leitura

Espera-se (e é mais que desejável, principalmente levando-se em consideração os resultados brasileiros em avaliações educacionais internacionais, como o PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que a escola forme alunos capazes de ler com proficiência e de forma reflexiva. Com o objetivo de colaborar para que tal meta seja alcançada, propomos atividades de leitura que têm por finalidade proporcionar ao aluno o contato com

textos em sentido lato e estrito, além de abordar a multimodalidade.

É bastante interessante apresentar ao aluno diferentes textos que abordem uma mesma temática, como os apresentados a seguir.

Figura 1 – Escultura de Rodin



Fonte: Disponível em:
<https://blogdocastorp.blogspot.com/2015/08/antoniosalvad-o-o-beijo-em-rodin.html>.

Figura 2 – Quadro de Klimt



Fonte: Disponível em:
<https://www.culturagenial.com/quadro-o-beijo-klimt/>.

O Beijo

O Instante Antes do Beijo
Não quero o primeiro beijo:
basta-me
O instante antes do beijo.
Quero-me
corpo ante o abismo,
terra no rasgão do sismo.
O lábio ardendo
entre tremor e temor,
o escurecer da luz
no desaguar dos corpos:
o amor
não tem depois.
Quero o vulcão
que na terra não toca:
o beijo antes de ser boca.
(COUTO, 2011)

O primeiro e o segundo textos, uma escultura do francês Auguste Rodin e um quadro do pintor austríaco Gustav Klimt, respectivamente,

são considerados textos em sentido lato. O terceiro texto é um poema do escritor moçambicano Mia Couto, um típico texto em sentido estrito. Uma possível abordagem desses textos seria conversar com os alunos sobre como cada artista (o escultor, o pintor e o escritor) tratou do mesmo tema sob diferentes perspectivas, além do material ou suporte utilizado para dar existência ao texto (mármore, óleo e folha de ouro sobre tela, no tocante aos dois primeiros, e papel, tela de computador ou de celular, que dariam materialidade à superfície textual, em relação ao terceiro). O aluno deve apontar as semelhanças e as diferenças entre os três textos.

No caso da escultura, a leitura deve se basear na postura dos amantes (que sugere um grande envolvimento entre eles), além de observar detalhes que possam indicar algo a mais sobre esse relacionamento.

Com relação à pintura, deve-se observar também a postura dos amantes (que é bastante similar à da escultura) e o que os detalhes sugerem, bem como o papel das cores (vibrantes, que remetem a sentimentos fortes ou alegres).

Quanto ao poema de Mia Couto, como vimos, é um texto em sentido estrito; a leitura se concentra no signo linguístico e em como ele contribui para a construção do sentido do texto. Pode-se perceber que a compreensão do texto escrito é mais direcionada do que a da escultura e da pintura, havendo mais informações sobre o que o eu lírico pensa sobre o beijo. No tocante à sua diagramação, o leitor é capaz de perceber que se trata de um poema, ou seja, não é um texto em prosa. É interessante conversar com os alunos sobre as características da linguagem verbal e da não verbal, de modo a identificarem suas diferenças.

Após essa etapa, pode-se trabalhar com outro gênero textual. Com certa frequência, desde a popularização de um gênero tipicamente digital, o meme, muitas releituras de obras de arte, como a de Klimt, têm sido feitas. Vejamos duas:

Figura 3 – Meme



Fonte: Disponível em:
https://twitter.com/artes_depressao/status/694692458739924992.

Figura 4 – Meme

#1 Beauty And The Beast

Based on: Gustav Klimt "The Kiss" (1907)



Fonte: Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/1-beauty-and-the-beast-based-on-gustav-klimt-the-MjVI44bm7>.

Antes de procedermos à sugestão de análise, devemos conceituar meme. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o meme é uma: 1. “imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da Internet, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem”; 2. “ideia ou comportamento que passa de uma geração para outra, geralmente por imitação” (s.d.).

Porto, citando Milner, assim o define: “Para Milner (2012), ao utilizar o termo meme, os

usuários da Internet estão se referindo a ‘artefatos multimodais, onde imagem e texto são integrados para contar uma piada, fazer uma observação ou apresentar um argumento’ (p. 11)” (PORTO, 2018, p. 24).

O meme pode ser constituído por elementos diversos, como palavras, imagens, vídeos, *hashtags*, dentre outros, o que comprova sua relação com a multimodalidade:

Disso entende-se que, embora os memes possam ser palavras, imagens, vídeos, *hashtags*, frases, imagens associadas a uma legenda (esse, o tipo mais popular de meme), a imitação de algo, seja no conteúdo, na forma e/ou no posicionamento é o que faz com que se reconheça um texto como meme. Com isso, concluímos que algo se torna um meme não apenas porque se tornou viral e foi compartilhado muitas vezes, mas também porque algo presente naquela ideia que se tornou viral foi copiado e transferido para outros contextos. Assim é que uma frase ou uma imagem torna-se um meme, porque foi

repetida e apresentada em diferentes situações e não apenas porque foi compartilhada muitas vezes. (PORTO, 2018, p. 36)

Ana Elisa Ribeiro define os memes como

textos de ampla circulação social, todos remediados e circulantes por meio de canais digitais, muito embora seja difícil saber suas origens como memes. Justamente por terem a característica de serem remixes, recorta-e-cola, ressignificações de outros textos bastante conhecidos e famosos, são construídos numa lógica de apropriação insurgente, rebelde, sarcástica e/ou cínica, para criticar e fazer pensar, mesmo que soem superficiais e mesmo insensíveis para algumas pessoas. Em sua maioria, são apropriações e releituras humorísticas e inteligentes de obras de arte tão conhecidas que podemos dizer populares. (RIBEIRO, 2021, p. 141)

Como se percebe, tanto Porto quanto Ribeiro enfatizam a releitura, uma espécie de paródia feita, por meio de remixes e recortes de textos e elementos prévios, como no caso do

quadro de Klimt. A remixagem desses elementos pressupõe o domínio de ferramentas de edição de foto, de áudio e de vídeo, por exemplo, (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123).

O primeiro meme reúne elementos verbais (como o enunciado: “Poderia ser a gente mas vc visualiza e não responde”, numa clara referência ao hábito que alguns usuários de aplicativos de mensagens têm de as visualizarem, sem, contudo, respondê-las) e não verbais (como a reprodução do quadro original). A compreensão desse texto depende de o leitor acionar seu repertório imagético (RIBEIRO, 2021, p. 149), que lhe permitirá reconhecer o quadro original (estabelecendo uma relação intertextual com ele), e seu conhecimento de mundo (sobre hábitos dos usuários de aplicativos de mensagens, como o descrito anteriormente); além de inferir informações (como a de que o produtor do enunciado não é correspondido em seu

sentimento amoroso), o que lhe permitirá propor um sentido para o texto. O leitor pode até cogitar a possibilidade de ler esse meme como um texto de humor.

O segundo meme também apresenta uma releitura do quadro, havendo novamente uma referência intertextual a ele. No entanto, a imagem original do homem e da mulher é substituída pela de dois personagens de desenhos animados, no caso, a Bela e a Fera (o que se comprova pelo título *#1BeautyAndTheBeast*), ocorrendo nova menção intertextual, dessa vez, ao desenho animado. Mais uma vez, o leitor necessitará acionar seu repertório imagético (nesse caso, sobre a pintura e sobre o desenho animado), além de ter algum conhecimento sobre a língua inglesa para compreender o título.

Outro quadro famoso, cuja releitura acontece com bastante frequência, é a Mona Lisa, de Leonardo da Vinci. Vejamos dois exemplos:

Figura 5 – Meme



Fonte: Disponível em:

https://www.facebook.com/ogritoqueeudeioficial/photos/a.103002508171243/272686267869532/?type=3&av=100000134953646&eav=AfbjUC40oX_blakFjixO0d7_8tLfPXb5rlhZYaduih4joVvzFtw3lyvNUZwNyZVdNAo.

Figura 6 – Meme



Fonte: Disponível em:

<https://es.memedroid.com/memes/detail/193762>.

Como Ribeiro alerta, para realizamos uma leitura coerente desse gênero, é necessário possuir um repertório imagético (RIBEIRO, 2021, p. 149). No caso dos dois memes anteriores, os alunos precisam conhecer a obra do pintor renascentista para identificar as releituras da obra, estabelecendo assim as relações intertextuais entre os memes e o quadro *Mona Lisa*. Para compreender o primeiro meme, além desse repertório imagético, fundamental por sinal, eles precisarão acionar seu conhecimento de mundo (o chamado conhecimento enciclopédico) sobre a pandemia de COVID-19 e a quarentena recentemente vivida pela população. Assim como a personagem do quadro de Vinci passa por estágios durante o período da pandemia (que vão desde tirar *selfies* usando máscara, passando pela fase da aparência cansada, em que a personagem surge descabelada e com olheiras, como se estivesse extremamente exausta, até a etapa do

aumento de peso da personagem em virtude dos maus hábitos alimentares e da ausência de exercícios físicos), grande parcela da população também viveu a mesma experiência. Portanto, os alunos necessitam realizar a leitura dos elementos verbais (o título do meme “Quatro estágios da quarentena”) e dos elementos não verbais (as diferenças na aparência da personagem nos quatro quadros, o que também está relacionado ao seu repertório imagético).

A fim de compreender o segundo meme, além de reconhecer o quadro (repertório imagético), será necessário acionar não só seu conhecimento de mundo, mas também o conhecimento linguístico para identificar o jogo de palavras entre *MonaLisa* (o nome original dessa obra de arte é grafado separadamente), em que *lisa* é o elemento ambíguo, pois apresenta duplo sentido: tanto remete ao substantivo *Lisa*, o nome de uma mulher, como à gíria que significa estar

sem dinheiro, sem recursos financeiros; e MonaRica, em que *rica* estabelece uma relação de oposição à gíria *lisa*, leitura endossada pelos elementos não verbais presentes no meme, como o tablet de um conhecido fabricante de aparelhos tecnológicos, o anel e o colar, além dos cabelos louros e bem tratados, que funcionam como indícios de riqueza.

Como se percebe, para ler os memes, é necessário acionar diversos tipos de conhecimentos, que vão desde o repertório de imagens (necessário para estabelecer as relações intertextuais), passando pelo conhecimento de mundo, até o conhecimento sobre a própria língua (para identificar jogos de palavras e trocadilhos).

Após a leitura e discussão dos memes, outra sugestão didática é pedir aos alunos que criem seus próprios memes, o que pode ser feito utilizando uma destas ferramentas: *MemeGenerator* ou *Canva*. Nesse caso, pode-se

solicitar aos alunos que respondam às seguintes perguntas:

a) O que torna sua produção textual engraçada? (O que lhes permitirá identificar o que causa o riso);

b) A que elementos ela faz referência? (O que lhes permitirá identificar os tipos de conhecimentos necessários para ler e compreender seu texto);

c) É possível identificar nela elementos intertextuais? (O que lhes permitirá compreender texto e leitura de uma maneira mais abrangente).

Espera-se que os alunos identifiquem os recursos verbais e não verbais responsáveis por tornar o meme engraçado, assim como sejam capazes de explicar que tipo de releitura ou paródia foi feita para produzi-lo, apontando relações intertextuais, caso existam.

Considerações finais

Como vimos, a mudança na concepção de texto (que não se restringe mais ao escrito, compreendendo também uma gama de manifestações da capacidade textual humana, como esculturas, pinturas, fotografias, desenhos, vídeos) influenciou também a ampliação dos conceitos de leitura e leitor. Nesse contexto, nenhum texto é considerado unimodal, sendo a multimodalidade uma de suas características intrínsecas. A BNCC, documento oficial que norteia o ensino de língua portuguesa, também se baseia nessa concepção de texto e leitura mais abrangente e ampla, além de propor uma abordagem didática dos textos multimodais que cercam o aluno.

Pretendemos, com o presente artigo, a partir dessa mudança de perspectiva proporcionada pelas contribuições de vertentes teóricas que se ocuparam do texto, como a

Linguística Textual, propor atividades didáticas que abordem a multimodalidade, partindo da leitura de textos em sentido estrito (como poemas) e em sentido lato (como esculturas e pinturas), considerando também textos da atualidade que se utilizam de elementos verbais e não verbais, como os memes. Nessa prática, o aluno deverá acionar não só seu conhecimento de mundo e o conhecimento sobre sua própria língua, como dispor de um repertório imagético, essencial para identificar as relações intertextuais. Dessa forma, o aluno poderá desenvolver suas habilidades de leitura de maneira a se tornar um leitor proficiente, apto a ocupar seu lugar na sociedade como cidadão crítico e reflexivo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. *Meme*. s.d. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/meme>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTO, Mia. O beijo. In: COUTO, Mia. *Tradutor de Chuvas*. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho, 2011.

PORTO, Lilian Mara Dal Cin. *Memes: construção de sentidos e efeito de humor*. Tese. 189f. (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, Textos e Tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de Imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SIMÕES, Darcilia. *Para uma Teoria da Iconicidade Verbal*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

Aira Suzana Ribeiro Martins

Introdução

O homem, ciente de suas limitações e de seu desequilíbrio com o mundo, busca formas de preencher as incompletudes com experiências que possam promover sua integração com esse espaço, sendo a arte uma delas. Considerando a importância das manifestações artísticas, fazemos uma breve reflexão sobre a presença da Arte no trabalho pedagógico, especialmente a Arte Urbana, como forma de trazer o universo para o espaço escolar e de suprir a necessidade do indivíduo de se sentir parte do todo, por meio da interação com as diversas linguagens artísticas que, muitas vezes, não são percebidas e, conseqüentemente, desvalorizadas. As criações artísticas da atualidade, nascidas em uma cultura, na qual as linguagens, os materiais e os recursos

empregados se misturam, rompendo a oposição entre Arte Acadêmica e Arte Popular, podem ser apresentadas ao estudante pelo fato de estarem ao seu alcance, tanto em relação ao acesso quanto em relação à compreensão.

Inicialmente, inscritas em muros, as primeiras manifestações políticas ou poéticas, as pichações, eram considerados vandalismos e, até hoje, são consideradas atos criminosos em muitos países. Ao lado da pichação, apareceu outra criação mais refinada, com imagens e cores, que se desenvolveu como forma de expressão cultural e artística, o grafite. Atualmente, essa criação engloba inúmeras formas de construção de imagens no espaço urbano, como observa Kamenski (2019). Encontramos nos espaços da cidade grafites, estêncil, adesivos (*stickers*), cartazes ou lambe-lambes, instalações e esculturas feitas com diferentes materiais.

É importante, portanto, que o indivíduo tenha um olhar atento para essas manifestações artísticas, presentes em espaços não necessariamente consagrados à arte. Para a compreensão dessas produções artísticas da atualidade e para a aquisição do suporte teórico necessário ao trabalho em sala de aula, buscamos, principalmente, o auxílio da Teoria Semiótica de Extração Peirceana, presente em estudos de Santaella (2001; 2002). Os escritos de Morin (2011) foram também consultados para entendermos o caráter complexo da atualidade que nos impele a buscar propostas com características integradoras ou mesmo interdisciplinares.

Como observa o filósofo francês Morin (2011), é interessante que o indivíduo tenha condições de relacionar, contextualizar e religar diferentes conhecimentos e dimensões da vida. Nesse sentido, de acordo com as propostas do

autor, é importante que a escola crie situações que levem os indivíduos à reflexão e à sensibilidade para as questões sociais, ecológicas e éticas, na busca da justiça social e da solidariedade. É imprescindível, também, ao indivíduo deste século, o respeito à diversidade, à pluralidade de indivíduos e de manifestações artísticas e culturais.

De acordo com o mesmo autor, o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, isto é, a inseparabilidade de diferentes elementos constitutivos do todo. Segundo ele, “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (MORIN, 2011, p. 36). A complexidade, em sua concepção, comporta a unidade e a multiplicidade. A Educação, desse modo, deve procurar fazer a integração entre as partes, com vistas a promover

uma “inteligência geral”, expressão empregada pelo autor, em que o desenvolvimento de aptidões gerais pode inspirar o indivíduo a encontrar soluções para os problemas particulares. A escola, desse modo, deve procurar trazer para o seu espaço questões reais e atuais, com o objetivo de os estudantes terem consciência de que os problemas locais e mundiais também lhes pertencem.

Sendo a linguagem uma capacidade inerente ao homem, podemos utilizar várias linguagens nas aulas de português ou a multimodalidade, não exclusivamente a linguagem verbal. O trabalho se torna bastante agradável quando fazemos o diálogo com as Artes, pois, como afirmava Bornheim em suas aulas, o homem, por meio da Arte, faz uma recriação da realidade (BORNHEIM 1991 apud OLIVEIRA, 2003). Desse modo, a partir das criações artísticas, como pintura, música, escultura, entre outras, podemos,

não só levar o aluno à apreciação do belo, como, também, provocar encontros interessantes, com discussões de questões bem atuais sugeridas nas obras, sem, necessariamente, ter um compromisso com conteúdos curriculares. Nosso objetivo se pauta somente em proporcionar ao aluno o contato com as criações artísticas presentes, até mesmo, em locais de sua vida cotidiana. Com isso, o hábito de estar atento aos diferentes signos poderá predispor-lo a olhar e apreciar as inúmeras manifestações artísticas instaladas nos espaços de seu dia a dia.

As imagens urbanas

A imagem é uma forma de expressão do homem já na pré-história, antes mesmo do aparecimento da escrita. Esses desenhos mostram a necessidade de o homem deixar marcas de sua existência em suas habitações e nos lugares por onde passa. A forma de produção artística que vemos hoje nas ruas lembra as inscrições

rupestres, pois o grafiteiro tem, também, a intenção de deixar suas marcas identitárias em determinados locais. Foram encontrados, da mesma forma, em Roma e na cidade de Pompeia, inscrições em muros que datam da Antiguidade, com declarações de amor, poemas e trechos de obras clássicas. Esse hábito de fazer inscrições em espaços públicos, geralmente, sem o consentimento de seu proprietário ou administrador, no mundo pós-moderno, não é recente. As primeiras pichações e os primeiros grafites inscritos nos muros e paredes dos prédios das cidades, como observa Kamenski (2019), surgiram na década de 1960, em Paris, como forma de protesto. Essa manifestação, entretanto, se desenvolveu em Nova Iorque, sobretudo, no Bronx e no Brooklyn. Por meio da pichação e do grafite, os jovens expressavam, nos muros, nas fachadas dos prédios e, também, nos vagões do

metrô, críticas sociais ou denúncias da opressão a que eram submetidos.

O grafite, composto por imagens acompanhadas ou não de linguagem verbal, é considerado uma criação de qualidade artística. No Brasil, na década de 1970, apareceram as primeiras inscrições associadas ou não à imagem em espaços públicos e, atualmente, essa modalidade de arte visual de brasileiros é reconhecida mundialmente pelo seu valor artístico. Com o tempo, devido à diminuição da repressão e da necessidade de reconhecimento artístico, muitos grafiteiros passaram a experimentar outros suportes, como a tela; por outro lado, artistas plásticos experimentaram também suportes diferentes da tela, como paredes, com a utilização de variados materiais. Muitos grafiteiros, com o desejo de aprimorar esteticamente suas criações, se especializaram em

curso acadêmicos ou livres e alguns chegaram a cursar pós-graduação em Arte Urbana.

Como vemos, as expressões artísticas nos muros, viadutos e fachadas, aos poucos, adquiriram status de Arte e, atualmente, são encomendadas por proprietários e administradores de instituições e estabelecimentos, como o painel instalado no Museu de Arte Moderna de São Paulo dos artistas OSGÊMEOS, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - OS GÊMEOS



Fonte: Museu de Arte Moderna de São Paulo.

O mural seguinte (Figura 2) mostra que a Arte Urbana se diversificou. Hoje, vemos instalações e esculturas de grande valor artístico com o emprego de diferentes materiais.

Figura 2 - Ladeira do Castro



Fonte: Lapa, Rio de Janeiro.

A artista plástica Karen Bazzo introduziu o crochê em sua intervenção urbana, produzindo um interessante resultado estético.

Em busca de produzir diferentes efeitos, os artistas utilizam variados materiais, como cartazes ou pôsteres, também conhecidos com lambe-lambes, que podem ser feitos manualmente ou impressos com diferentes técnicas gráficas sobre

uma folha de papel e colados nas ruas, como vemos na figura seguinte, colagem feita em um prédio no interior de São Paulo.

Figura 3 - Chamada internacional de lambe-lambes (PEGLAM)



A Figura 3 mostra uma instalação de cartazes, ou lambe-lambes, em evento realizado pela rede Lambes Brasil, em Sorocaba, interior de São Paulo, em 2018. O encontro reuniu cerca de 250 artistas de 17 países.

Muitas obras de artistas visuais são expostas em museus, galerias e centros culturais, como OS GÊMEOS, cujas pinturas, esculturas e instalações puderam ser vistas no Centro Cultural

do Banco do Brasil (CCBB), em 2022 e 2023, em exposição itinerante da instituição.

Figuras 4 e 5 - Exposição no CCBB



O paulista Eduardo Kobra é outro artista que tem uma vasta obra espalhada em murais e museus nacionais e internacionais.

Figura 6 - Mural Etnias



Fonte: Zona Portuária do Rio de Janeiro.

Em 2016, Eduardo Kobra foi convidado a criar um mural para os Jogos Olímpicos do Rio. Com três mil metros quadrados, a obra, intitulada *Etnias*, foi pintada nas paredes de um antigo armazém na região da Zona Portuária do Rio de Janeiro. Esse artista começou a se expressar com pichações, tornando-se, mais tarde, grafiteiro e, atualmente, cria obras que simulam as três dimensões, altura, largura e profundidade, criando ilusão de ótica aos olhos dos espectadores.

Figura 7 - Mural de Eduardo Kobra em fachada da ONU



Fonte: Organização das Nações Unidas, Nova York.

O artista inaugurou sua obra (Figura 7) em 2022, na ocasião em que líderes de diversas nações se reuniram para discutir várias questões, entre elas a sustentabilidade e os direitos humanos. A obra *Amazônia* retrata um pai entregando o planeta à filha. O objetivo dessa obra, segundo o artista, é provocar a reflexão acerca do planeta que estamos entregando às próximas gerações.

O olhar atento, necessário para a compreensão da Arte, nos leva às expressões artísticas que estão à nossa volta, com alguma

reflexão sobre um assunto atual, como veremos nas próximas linhas.

A linguagem visual

As linguagens não verbais, como formas, cores, e as linguagens verbais presentes na Arte são formas de expressão, cujo sentido pode ser analisado e revelado de acordo com o repertório do leitor. Devemos, ainda, considerar o contexto histórico de produção da obra, pois as condições de produção são dados que auxiliam na descoberta de sentido da produção artística. Como sabemos, aquilo que é hoje considerada Arte Urbana tem sua origem em mensagens de protesto e de exposição de situações de opressão. Mesmo que tenha sido legitimada como uma produção artística com padrões estéticos próprios, a Arte Urbana persiste em seu propósito de mostrar, de forma bem objetiva, questões que carecem de reflexão individual e coletiva. É importante, desse modo, que tenhamos um olhar

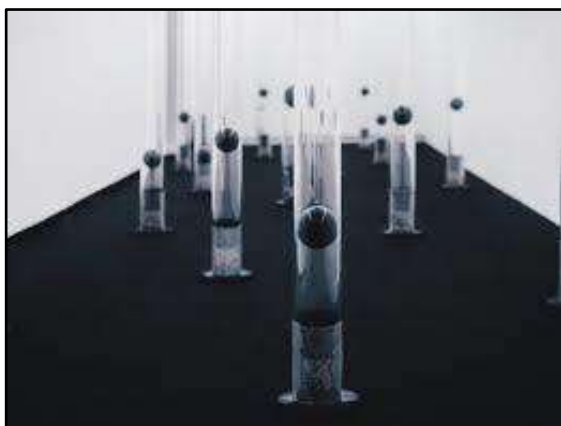
cuidadoso para identificar as mensagens presentes nessas produções artísticas urbanas e contemporâneas. A objetividade presente nas criações e o fácil acesso à sua apreciação podem ser formas de chamar a atenção de nosso aluno e introduzi-lo no mundo das Artes.

Santaella (2001), em seus estudos sobre a Teoria Semiótica de Peirce, chegou à conclusão de que todas as linguagens existentes se originam de apenas três matrizes: a linguagem sonora, a linguagem visual e a linguagem verbal. Como observa a autora, a todo momento são criadas linguagens, que são produtos da combinação de outras diferentes linguagens. Como observado na Arte presente à nossa volta, vemos a utilização de diferentes materiais, como plástico, argila e crochê, entre outros.

A Arte Urbana, cujas características influenciaram a Arte Contemporânea, utiliza, predominantemente, a linguagem visual. A

linguagem verbal também pode ser vista nas criações artísticas urbanas e a linguagem sonora em instalações em museus, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - Instalação artística mostra, por meio de sons, a quantidade de CO₂ que é emitida no mundo a cada instante



A Figura 8 mostra uma “paisagem sonora imersiva”, expressão empregada pelo autor, o artista chinês Chris Cheung. Com o objetivo de dar a noção exata da quantidade de CO₂ que é emitida a cada instante no mundo, o autor montou a instalação *Carbon Scape*. A obra mostra os impactos do uso dos combustíveis fósseis e da

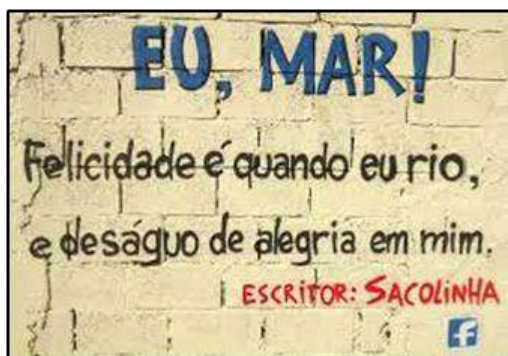
industrialização no mundo por meio de sons das principais fontes emissoras, como motores a jato, chifres de navio e chaminés. A instalação ficou em exposição em Hong Kong, durante o evento *One World Exposition 2.2*, em 2018, com bastante sucesso entre os visitantes.

A matriz verbal da linguagem também pode estar presente na Arte Urbana, como podemos ver nas próximas figuras.

Figura 9 - Poema de P. Leminski



Figura 10 - Poema de artista popular



Na Figura 8, o poema de Paulo Leminski foi colado em uma parede, onde vemos, também, uma figura em estêncil, isto é, uma técnica de colagem. Na Figura 9, um poeta popular deixou sua manifestação poética em um muro. Nessas instalações, vemos um poema de Paulo Leminski, que já confessou ter escrito versos nos muros e nas paredes da cidade e, também, versos de um poeta desconhecido, feito com muita criatividade, com a polissemia da palavra rio, resultando em um interessante efeito de sentido.

Como observado anteriormente, os artistas urbanos utilizam diferentes materiais. O artista

chileno José Selaron fez uma interessante intervenção em uma ladeira no Rio de Janeiro, como vemos na Figura 11.

Figura 11 - Obra de Jorge Selaron, inaugurada em 2013



Fonte: Escadaria Selaron, **Rio de Janeiro**.

A Figura 11 mostra mais uma modalidade da Arte Urbana no Rio de Janeiro. A escadaria de uma ladeira situada na Lapa foi transformada, por Jorge Selaron, em uma verdadeira obra de arte, na qual podemos ver, também, a linguagem verbal, em meio a azulejos de variadas cores e estampas. O artista, radicado no Rio de Janeiro, começou a decorar a escadaria com azulejos recolhidos em canteiros de obras e, com o tempo, turistas de

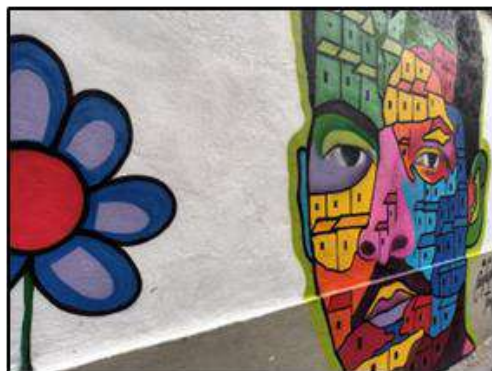
todas as partes do mundo passaram a lhe oferecer peças. Desse modo, podemos dizer que, nessa instalação imagética, há signos indiciais, já que os azulejos nos remetem aos países de onde vieram.

De acordo com a Teoria Semiótica de Peirce (1975), em relação ao signo, a imagem como semelhança de signos representada é considerada um signo icônico; o signo que chama atenção do intérprete para o objeto é considerado um índice ou um signo indicial e, finalmente, o signo simbólico ou símbolo é convencional, portanto, deve ser aprendido, empregado para representar determinado objeto. De acordo com Santaella (2001), nas formas figurativas, os signos icônicos e indexicais atuam com mais relevância. Nas convenções figurativas, é necessária a aquisição de um vocabulário convencional ou plástico das imagens. Para a autora, a convenção se relaciona a sistemas de codificação que devem ser aprendidos e se transformam historicamente.

As criações artísticas consideradas grafites são, em geral, signos icônicos. Sendo o grafite, desde a sua origem, na pós-modernidade, relacionado a questões sociais, é natural que haja a predominância dos signos icônicos, para que o público leitor reconheça nas imagens uma temática para a qual o artista queira chamar atenção.

Em 2022, o artista urbano Wagner Trancoso retratou algumas personalidades em um muro da instituição onde trabalhamos. O projeto, no qual se inclui a obra do artista, tem o objetivo de homenagear pessoas dedicadas às artes, residentes no subúrbio. Foram escolhidos os seguintes artistas: Ivone Lara, Lima Barreto e Adelina Gomes, como vemos nas Figuras 12 e 13.

Figuras 12 e 13 - Identidades suburbanas



Fonte: Wagner Trancoso, 2022.

A escolha dessas personalidades foi motivada, primeiramente, por terem vivido no subúrbio. A biografia dessas pessoas tem, também, outros pontos em comum. Como sabemos, Lima Barreto lutou durante sua vida

contra o alcoolismo, tendo sido internado várias vezes em hospitais psiquiátricos. Adelina Gomes foi interna dos 21 aos 68 anos no Hospital Psiquiátrico D. Pedro II, posteriormente, denominado Instituto Municipal Nise da Silveira. Na instituição, começou a participar da “Seção de Terapêutica Ocupacional”, reformulada pela psiquiatra Nise da Silveira, que introduziu oficinas de Arte como parte do tratamento. Adelina tornou-se pintora, escultora e florista. Também confeccionava flores de papel e peças de crochê. Sua vasta obra pode ser vista no Museu da Imagem do Inconsciente, criado pela doutora Nise da Silveira. Sua história também foi tema de filme, documentário e exposições, além de ter sido caso de estudo da doutora Nise da Silveira.

A terceira personalidade é Dona Ivone Lara. Antes de se tornar conhecida como cantora e compositora de muito sucesso, com composições gravadas por diversos intérpretes da MPB, ela foi

enfermeira e assistente social, tendo trabalhado durante muitos anos com a psiquiatra Nise da Silveira na socialização dos internos na instituição. Graças a doações, dona Ivone Lara adquiriu instrumentos musicais e criou uma oficina de Música para os pacientes, chegando a fundar o bloco “Loucura Suburbana”, que existe até hoje no bairro do Engenho de Dentro. Dona Ivone Lara foi a primeira mulher a fazer parte da ala de compositores de uma escola de samba, embora, inicialmente, por temer discriminação, seus sambas eram assinados por amigos compositores. Podemos ver, portanto, diversos pontos em comum entre essas pessoas homenageadas: a genialidade, a incompreensão, a discriminação e, também, a negritude. De certa forma, a saúde mental também os unia.

A partir desse mural criado por Wagner Trancoso, que começou exercitando sua criatividade com pichações pelos muros da cidade,

elaboramos um projeto sobre a Arte Urbana com o propósito de ensinar o aluno a olhar o espaço no qual estuda e os ambientes em geral.

Com base nessas instalações que vemos nas paredes da instituição, torna-se possível iniciar o trabalho de levar nosso aluno observar os signos que se apresentam à sua volta, buscando seu sentido. Os conhecimentos semióticos podem nos auxiliar a formar no aluno o hábito de observar as imagens que se apresentam no cotidiano. Como lembra Santaella (2002), a teoria criada por Peirce compreende todas as espécies possíveis de signos, suas propriedades, seus comportamentos, seus modos de significação, de denotação de informação e de interpretação. De acordo com a propriedade do signo que está sendo analisada, sua maneira de representar o objeto será diferente. São três as propriedades do signo: qualidade, existente e lei, assim como também são três os tipos de relação que o signo pode ter com o

objeto. Se o fundamento é a qualidade, será um ícone; se for um existente, será um índice; se for uma lei, será um símbolo.

O mural criado por Wagner Trancoso, no qual aparecem as imagens de dona Ivone Lara, Adelina Gomes e Lima Barreto, pode representar o início de nosso trabalho com o signo imagético, pois são retratadas imagens de pessoas conhecidas. As imagens das figuras ali representadas se apresentam como índices, pois representam figuras reais. Embora guardem semelhanças com as pessoas representadas, a forma como nos foram apresentadas – objeto imediato – está de acordo com a maneira como o artista escolheu representá-las. Assim, formamos a ideia dos seres – objeto dinâmico – de acordo com a imagem que nos foi apresentada. O artista poderia nos passar uma ideia diferente dessas pessoas se assim o desejasse. Devemos considerar, ainda, outros índices presentes no mural, como as

imagens de casas que aparecem sobre o rosto de Lima Barreto e Deolinda Gomes. As figuras lembram as moradias populares, típicas do espaço e da época em que viveram a pintora e o escritor. A figura de dona Ivone Lara aparece sem os óculos que a acompanharam na idade mais avançada. Nesse caso, parece que o artista urbano escolheu passar para o espectador o perfil de uma figura mais jovem. Wagner Trancoso também selecionou a aparência de Deolinda Gomes e Lima Barreto, já que há outras fotos da pintora, em que aparece sorrindo, e fotos do escritor mais jovem, sem a aparência atormentada que marcou seus últimos anos de vida.

Na observação das figuras, podemos informar ao aluno que as imagens das fotos e das pinturas passam para o leitor elementos indiciais do objeto representado. Após conhecer os artistas representados, podemos conhecer sua obra, isto é, os sambas de Ivone Lara, a pintura ingênua e as

esculturas de Deolinda Gomes e os textos de Lima Barreto, selecionados de acordo com a capacidade de compreensão dos alunos.

Um olhar mais atento pode perceber uma segunda obra instalada nas paredes da escola, como vemos a Figura 14.

Figura 14 - Mural pintado pelos alunos



As imagens que aparecem na Figura 14 também podem ser analisadas, pois representam cenas cotidianas do universo escolar. Podemos ver, na pintura, o pátio principal da escola com árvores, bancos e a entrada do prédio. Dentre as imagens, vemos signos indiciais, como, por exemplo, a árvore estilizada, com folhas azuis,

livros que lembram o estudo e a leitura. Vemos, também, a imagem de um aluno com a bandeira do colégio nas mãos. Como sabemos, a bandeira é um elemento simbólico e, de acordo com a Teoria Geral dos Signos, o símbolo é algo convencional que representa um objeto, sendo necessário, portanto, que seu sentido seja ensinado.

A esfera em círculos, de acordo com os criadores do brasão, personifica a nação da qual o colégio é parte; os ramos verdes que envolvem a esfera armilar representam o café e o tabaco, símbolos das riquezas do país, sendo a educação vista também como uma riqueza, um bem que necessita ser preservado. Esse símbolo tem como fundo o azul, cor da monarquia, regime da época em que a instituição, primeira escola pública oficial do país, foi criada.

O terceiro mural que pode ser visto na escola fica em uma parede do pátio principal da escola.

Figura 15 - Pintura de Panmela Castro



A Figura 14 mostra um mural pintado pela artista urbana Panmela Castro, intitulado *Justiça*, na ocasião do II Fórum das Minas do Colégio Pedro II (campus Engenho Novo II), em 2019, evento em que se discutiram obras de escritoras e questões ligadas ao universo feminino. Na obra criada pela artista, podemos ver, nas extremidades, o perfil de duas cabeças femininas negras de olhos fechados; ao centro, aparece o perfil de duas cabeças animais cujos olhos abertos se destacam. Essas figuras, unidas pela parte superior da cabeça, lembram a figura mitológica de Medusa, que é símbolo do movimento feminista. As medusas, de

olhos abertos, podem simbolizar as guardiãs das mulheres, que têm os olhos fechados pela opressão. Em relação ao signo, o símbolo é convencional, sendo o contexto de referência o objeto imediato do símbolo. Como vemos na pintura criada pela artista, as imagens se referem à nossa realidade, em que a população negra feminina é a que mais sofre com violência e preconceito. A apresentação desse mural pode ser acompanhada de textos e vídeos sobre a origem dos movimentos feministas no mundo e como se apresenta atualmente no Brasil.

Considerações finais

A Arte que se vê atualmente em muros e paredes, criada com variados materiais, cores e texturas, tem sua origem nas pichações e grafites que surgiram na França nos anos de 1960, época de muitos protestos e reivindicações por parte do povo e dos grupos estudantis. Essa manifestação urbana se desenvolveu, verdadeiramente, nos

Estados Unidos, nos bairros de periferia de Nova Iorque, em que os jovens faziam mensagens de denúncias nos muros, fachadas de prédios e vagões do metrô. Por ser uma forma de expressão e comunicação proibida, os autores utilizavam a tinta spray por sua aplicação rápida e secagem instantânea. Havia, também, inscrições poéticas e desenhos, cujos autores foram desenvolvendo seu traçado e utilizando outros materiais.

Muitos grafiteiros, no desejo de ter suas criações reconhecidas como Arte, passaram a utilizar, também, outros suportes, como a tela. Esse movimento despertou também o interesse de outros artistas, que passaram a experimentar suas criações em muros e fachadas, tendo recebido o nome de Arte Urbana. No Brasil, há vários artistas que se destacam, inclusive, internacionalmente, como OS GÊMEOS, Eduardo Kobra, Alex Senna, Alexandre Orion, Panmela Castro, Carolyna Bárbara Maciel e Nina Pandolfo. Reconhecida

mundialmente, a Arte Urbana é um movimento que se tornou tão marcante que inspirou a Arte Contemporânea e, atualmente, são tênues as fronteiras entre a Arte Acadêmica e a Arte Urbana. Esta pode ser vista em museus e galerias e, muitas criações de artistas urbanos compõem o cenário de shows, balés e peças teatrais, além de colaborar para a revitalização de espaços da cidade.

Essa manifestação artística que vemos nas ruas deve ser observada por todos e, também, por nossos alunos. É necessário, portanto, que ensinemos o jovem a olhar, para desenvolver a sensibilidade de apreciar a beleza das criações espalhadas pela cidade. Acreditamos que a apreciação dessas manifestações artísticas possa ser um caminho para iniciar o jovem ao contato com a Arte que está acessível a todos nas ruas e, também, em museus e centros culturais. A apreciação de murais e instalações, com temáticas

atuais, pode aguçar o espírito reflexivo e crítico desse jovem. As propostas da Arte Urbana estão conectadas, ainda, com competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de provocar reflexão sobre o material apresentado, com entendimento de que a Arte colabora para o conhecimento da complexidade do mundo, além do trabalho com diferentes linguagens e da possibilidade de realização de um trabalho integrado a outras disciplinas. A Arte Urbana vai ao encontro, inclusive, dos objetivos de desenvolvimento sustentável, pois muitos temas presentes nas instalações e pinturas estão relacionados a questões climáticas, desmatamentos, desperdício e falta de alimentos para boa parte da população mundial. O trabalho com as instalações urbanas é, ainda, uma forma de levar o aluno a refletir sobre a Arte e o vandalismo.

Referências

- KAMENSKY, A. P. dos S. O. Cultura popular e imaginário urbano na região metropolitana. *Interação*, v. 20, n. 2, p. 54-62, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/issue/view/25>. Acesso em: 20. out. 2022.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. *Arte e Beleza em Gerd Bornhein*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.
- SANTAELLA, Lúcia. *As matrizes da linguagem e pensamento*. Sonora, visual, verbal. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 2001.
- SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

A MÚSICA POPULAR E A HERANÇA DO TROVADORISMO

Claudio Artur O. Rei

Palavras iniciais

O Trovadorismo foi a primeira escola literária portuguesa, e esse movimento literário compreende o período que vai aproximadamente do século XII ao XIV. A partir desse século, Portugal começava a afirmar-se como reino independente, embora ainda mantivesse laços econômicos, sociais e culturais com o restante da Península Ibérica. Desses laços, surgiu próximo à Galiza (região ao norte do rio Douro), uma língua particular, de traços próprios, chamada *galego-português*. A produção literária dessa época foi feita nessa variação linguística. Como o homem da Idade Média transmitia seus conhecimentos teóricos e práticos por via oral, a poesia e a música fundem-se resultando numa forma literária

chamada *cantiga*. Os textos apresentam, por esse motivo, uma língua com características diferentes da língua portuguesa atual. As cantigas eram cantadas acompanhadas de instrumentos musicais, como a viola, o alaúde, a flauta, o pandeiro, a cítara e a harpa. O trovador, geralmente um nobre, tinha seu conhecimento restrito ao ambiente em que vivia: o feudo. Assim, isolado, suas composições tratavam de assuntos relativos ao mundo interior, o sentimento amoroso e religioso ou seu pequeno mundo exterior – a sátira social. A produção poética medieval portuguesa pode ser agrupada em dois gêneros: *gênero lírico*, em que o amor é a temática constante, são as cantigas de amor e as cantigas de amigo; e *gênero satírico*, no qual se destacam as cantigas de escárnio e de maldizer. Abaixo, vemos um quadro resumitivo com as principais características desses dois gêneros. Como observação, gostaríamos de lembrar que todas as

cantigas são escritas por homens, pouco importando o eu-lírico utilizado.

CARACTERÍSTICAS	CANTIGAS LÍRICAS		CANTIGAS SARCÁSTICAS	
	DE AMOR	DE AMIGO	DE ESCÁRNI O	DE MALDIZER
1. EU-LÍRICO	masculino	feminino	masculino	masculino
2. SENTIMENTO	amor platônico, cortês, a “coita d’amor”	amor mais carnal, a presença de uma confidente	ironia indireta	ironia direta (nome)
3. ORIGEM	provençal	galego-portuguesa	galego-portuguesa	galego-portuguesa
4. AMBIENTE	nobre, palaciano, cavalheiresco	plebeu (marítimo, rural ou citadino)	citadino ou rural	citadino ou rural
5. RELAÇÃO	vassalagem amorosa	sofrimento pela distância	crítica	crítica
6. VISÃO	mulher idealizada, a “senhor”	mulher e homem reais, mais concretos	mulher e homem reais	mulher e homem reais
7. FORMA	ritmo, musicalidade, rima	ritmo, musicalidade, rima,	ritmo, musicalidade,	ritmo, musicalidade, rima

		paralelismo e refrão	rima	
--	--	----------------------	------	--

Embora estejam assim divididas, nosso artigo focaliza apenas as cantigas líricas – de amor, especificamente. Obviamente, se, na letra em questão, houver a presença mesclada dos gêneros líricos e satíricos, não desprezaremos tal ocorrência, entretanto, gostaríamos de salientar que não fomos à procura do gênero satírico, propriamente.

Ressaltamos, por fim, a relevância de incluir, em nossa pesquisa estilística, as cantigas medievais pelo fato de a *Canção da Ribeirinha*, de Paio Soares de Taveirós – “foi um trovador da primeira metade do século XIII” (SIMÕES, 1998, p. 25) –, ser considerada o primeiro texto escrito registrado na língua portuguesa – segundo consta, esta cantiga teria sido inspirada por D. Maria Pais Ribeiro, a Ribeirinha, mulher muito cobiçada e que se tornou amante de D. Sancho, o segundo rei de

Portugal. Nesse sentido, não podemos negar a importância desse gênero textual, julgando-o como algo do passado, pois desse registro escrito inspirou-se a necessidade de se registrar outras cantigas e, num efeito cascata, passou-se a escrever não só o que se cantava, como todas as coisas que se julgassem importantes. O Trovadorismo é, na verdade, o berço tanto da produção literária quanto da música na língua portuguesa.

A estilística medieval

*“A Trova é a mais popular
das formas poéticas!”.
Catulo da Paixão Cearense*

No cenário da Europa feudal, da baixa Idade Média, começou a surgir, numa região ao sul da França, em Provença, a partir do século XI, um novo tipo de arte, cujo espírito em muitos se afastava da cultura religiosa e guerreira dominante àquela época. É a poesia dos trovadores, na qual as artes da palavra e da música se conjugam ou em

canções de amor ou em cantos de humor e crítica. Sua influência logo se espalharia pela Europa.

Nesses poemas, o amor celebrado é o que se chama, em provençal, de *amor refinado* – nós, galego-portugueses, chamamo-lo de *amor cortês*. Nele, a situação amorosa é representada, metaforicamente, por meio de uma relação de dependência que, na hierarquia feudal, associa senhor e vassalo: a mulher é alçada à posição de *senhora* e como vassalo (servidor) da *dona*; pois, nas cantigas de amor, a mulher sempre era casada, por essa razão, os poemas ou retratavam uma inacessibilidade à mulher amada ou tratava-se de relações adulterinas.

Chamamos aquele amor celebrado nos poemas medievais de *amor cortês*, por seu aspecto de jogo da corte, que tinha as suas regras – as *leys d'amor* – e no qual se compraziam os aristocratas da Provença e, depois, à imitação

deles, os de várias regiões em que se praticou a poesia trovadoresca.

Além da canção amorosa, os trovadores provençais também cultivavam a canção satírica. *Trovador* era o poeta (geralmente nobre) que compunha a poesia e a música da canção, e também a executava e cantava, acompanhado ou não de outros músicos. Os *jograis* eram uma espécie de trovadores de categoria social mais baixa; executavam as canções dos trovadores e eram, frequentemente, eles mesmos autores de canções.

O florescimento do Trovadorismo, na Provença, foi muito breve: no início do século XIII, a Cruzada contra os albigenses arrasou o país e dispersou os trovadores. O provençal, contudo, já era uma língua de cultura muito corrente em várias cortes europeias e, por isso, a poesia trovadoresca já estava espalhada por outros países da Europa.

Nesse sentido, podemos dizer que a Provença não exportou para as terras galego-portuguesas a sua língua – como sucedeu na Itália –, mas a influência benéfica e purificadora de sua poesia sobre aquela que já cantavam as populações rústicas e burguesas de Entre Douro e Minho. No entanto, deixamos de lado o panorama histórico e seminal, que compreende as causas da penetração dessa poesia em terras ibéricas, ou seja, as manifestações poéticas anteriores. Tomamos essa decisão, pois alguns livros a respeito do assunto, como o de Lapa (1965), dispensam completamente o tratamento da matéria. Procuramos, apenas *re-viver* e *re-sentir* a poesia lírica internamente sob uma forma pessoal. Pretendemos, acima de tudo, que o leitor dessa poesia percebesse, realmente, os valores emotivos, artísticos e estilísticos que se escondem sob uma linguagem que, à primeira vista, indis põe os afeiçoados da poesia e cria-lhes o preconceito

da lírica trovadoresca. Essa beleza, que existe incontestavelmente na mensagem poética dos trovadores, só se tornou evidente quando procuramos amoldar-nos à atmosfera medieval desses séculos e nos dispusemos a viver o mundo de emoções que viveram os trovadores. O nosso objetivo é mostrar, ao longo do artigo, como essa adesão se manifesta nestas letras de música.

Assim, junto da nova forma importada para os primeiros salões da casa de Borgonha, adquire foros de cidadania à velha poesia nacional, vestígio ainda florescente do primeiro lastro poético da România, cujo agente criador era a mulher e cuja expressão literária eram as *cantigas d'amigo*. Nasce, então, a poesia palaciana, e, com ela, engalana-se a poesia popular, as quais, sob os auspícios da corte, viverão juntas até depois da morte de D. Dinis, século XIV, para ressurgirem um século depois.

Durante a primeira fase, a poesia está fortemente comprometida com a música e relativamente com a dança – a *cantiga de amigo* mais do que a *de amor*. No entanto, essa intimidade com a música começa a desaparecer em fins do século XV, época em que o progresso de ambas – da Música e da Poesia – inicia a sua separação e novos rumos na sua autonomia. A cantiga dá lugar à poesia; e o trovador ao poeta.

Tal fato ocorrera em razão dos avanços na arte polifônica, tornando difícil o aprendizado da música, relegando-a ao privilégio dos profissionais. Devido a isso, embora a poesia não se dissociasse totalmente da música, durante a segunda fase, deixou de ser musicada pelo próprio compositor do texto literário; normalmente, essa poesia, agora escrita para ser *dita, declamada* (não *cantada*), podia, contudo, receber uma melodia musical, composta, geralmente, por músicos que desfrutavam também do convívio da corte.

E assim se explica que, só nos fins do século XV e princípios do século XVI, é que vamos surpreender as primeiras individualidades poéticas, surgindo com elas, então, novas formas poéticas, novos ritmos, novas combinações estróficas e um temário exuberante. Isso não quer dizer que, entre os trovadores do século XIII e princípios do século seguinte, não se encontrem afirmações pessoais, uma consciência de sua arte e tentativas individuais de superação de um formalismo cansado. Estas individualidades, porém, perderam-se no acervo esmagador de jograis e trovadores que floresceram durante um século e meio. Após essa breve explanação acerca das origens das cantigas medievais e sua migração para cultura ibérica, mais especificamente a galego-portuguesa, passemos agora à caracterização de seu estilo, no sentido mais lato da palavra, isto é, seu *modo de escrever*.

As cantigas de amigo e a lírica de Chico Buarque

As *cantigas de amigo* originaram-se na própria Península Ibérica, tendo surgido como uma expressão do sentimento popular. Cronologicamente, são anteriores às cantigas de amor, mas, inicialmente, não eram escritas. Somente com a chegada das cantigas provençais e o desenvolvimento da *arte poética trovadoresca* é que se concretizaram em textos. Além disso, o ambiente descrito nas cantigas de amigo não é mais a corte, e sim a zona rural; a mulher é sempre camponesa. Dessa forma, podemos observar, também, que a principal distinção entre a *cantiga de amor* e a *cantiga de amigo* está no *eu-lírico*, ou seja, no sujeito da enunciação: se o “dono” da voz é homem (*amor*) ou se a “dona” da voz é a mulher (*amigo*).

Essa diferenciação reside no fato de a principal característica das cantigas de amigo ser o *sentimento feminino* que elas exprimem, apesar de

terem sido escritas por homens. Esse fenômeno reflete a sociedade do período medieval, que era marcada pelo patriarcalismo. Há uma inversão temática, pois, na cantiga de amor, é a mulher quem sofre por se ver separada do amigo (amante ou namorado); a mulher, pois, angustiada por não saber se o amigo voltará ou não, se a trocará por outra etc., como bem aponta Lapa:

A cantiga d'amigo, na sua expressão literária de paralelismo impuro, não é, felizmente para nós, uma coisa ingênua; é um produto reflectido de arte, um feixe de observações do mais alto valor sobre o feitio da mulher. Toda a escala sentimental da vida amorosa da menina nos é comunicada com o mais vivo realismo: a timidez, o pudor alvoroçado e a inexperiência do amor, a garridice, a travessura, a alegria e o orgulho de amar e ser amada, os pequeninos arrufos, as tristezas e ansiedades, a saudade, a impaciência e o ciúme, a crueldade e a vingança, a compaixão, o arrependimento e, finalmente, a reconciliação. Toda esta gama de emoção está

representada em espécimes graciosos ou vibrantes de ternura e paixão femininas. Forcejemos por reconstituir, com base na totalidade das cantigas, o romance completo e ideal da namorada.

Outro aspecto interessante a se destacar é que, além da mulher que sofre, as *cantigas de amigo* normalmente apresentam outros personagens, que servem como seus confidentes (a mãe, uma amiga, ou mesmo um elemento da natureza que aparece personificado), montando-se, assim, um poema com estrutura de diálogo. Ainda sobre isso, como um diferencial entre as duas modalidades de cantigas, atentemos às palavras de Lapa. (p. 153)

Esta distinção baseia-se principalmente em caracteres exteriores de versificação. Uma outra convém fazer, baseada nos caracteres intrínsecos da acção e nos temas. O tipo mais freqüente de cantiga d'amigo é naturalmente o monólogo lírico semelhante ao da canção d'amor, mas com uma naturalidade, um realismo desconhecidos dela. A amiga invoca o amigo ou então a mãe ou as suas amigas. (LAPA, 1966, p. 157)

As cantigas de amigo apresentam, ainda, um trabalho formal mais apurado em relação às cantigas de amor. É comum a utilização do *paralelismo* e do *refrão* (ou estribilho – nome dado ao(s) verso(s) que se repete(m) no final de cada estrofe) que, segundo Lapa (1966, p. 151), “costuma ser aliás o enfeite obrigatório da cantiga d’amigo”.

Sintetizando, podemos, então, dizer que a cantiga de amigo reflete o sentimento amoroso de uma mulher de posição social inferior (pastora, camponesa), mas quem a compõe é um trovador, que assume a posição feminina. É, na verdade, uma confissão amorosa em que a mulher, abandonada pelo amado ou distante dele, desabafa os seus sentimentos com a natureza, com os amigos, ou com a mãe. E devemos entender a palavra *amigo*, nesse tipo de composição, com valores semânticos de *namorado*, *amante*.

Destarte, elegemos, para escrever este artigo, uma letra de música de Chico Buarque que trouxesse um eu-lírico feminino, isto é, a voz do sujeito enunciador seria uma mulher. Lançamos mão desse critério, por considerarmos o cantar no feminino como uma herança das cantigas medievais, não pelo fato de as letras em questão apresentarem um conteúdo ou um tema ou mesmo uma estrutura *ipsis litteris* das cantigas de amigo. Sabemos que há um hiato de mais de quinhentos anos, tanto na estrutura da língua quanto na produção literária entre os dois tópicos deste tema – as cantigas medievais e a lírica de Chico Buarque –, e o que buscamos, na verdade, são pontos de interseção, resquícios estilísticos das poesias cantadas dos trovadores da Idade Média com a letra em questão.

Com base no que delimitamos acima, passemos, então, à análise de “Olhos nos Olhos”.

“OLHOS NOS OLHOS”

- 1** Quando você me deixou, meu bem
Me disse pra ser feliz e passar bem
Quis morrer de ciúme, quase enlouqueci
Mas depois, como era de costume, obedeci
- 5** Quando você me quiser rever
Já vai me encontrar refeita, pode crer
Olhos nos olhos, quero ver o que você faz
Ao sentir que sem você eu passo bem demais
E que venho até remoçando
- 10** Me pego cantando,
Sem mais, nem porquê
E tantas águas rolaram
Quantos homens me amaram
Bem mais e melhor que você
- 15** Quando talvez precisar de mim
‘Cê sabe que a casa é sempre sua, venha sim
Olhos nos olhos, quero ver o que você diz
Quero ver como suporta me ver tão feliz
(BUARQUE, 1976)

Os versos dessa letra de música não apresentam um padrão métrico, chegam a variar de três a quatro sílabas por verso. As rimas são emparelhadas, com exceção de uma ocorrência de interpoladas na terceira estrofe, na qual também se apresenta uma modificação quanto à tonicidade, ou seja, quatro versos dessa estrofe

são graves, contrapondo-se aos demais que são agudos.

Em nossas leituras acerca da obra buarqueana, não encontramos nenhuma referência que pudesse confirmar uma suspeita que levantamos, há muito tempo, de que essa música fosse uma resposta à canção “Atrás da Porta”. O título, “Olhos nos Olhos”, está diretamente relacionado com os primeiros versos de “Atrás da Porta” (BUARQUE, 1972): “Quando olhaste bem nos olhos meus / E o teu olhar era de adeus”. Se nesse momento existe a perplexidade causada pelo abandono, “Olhos nos Olhos” nos traz “a volta por cima”, mesmo identificando as marcas de submissão do eu-lírico comuns às duas letras.

Na primeira estrofe, o discurso do eu-lírico nos faz pressupor que se trata de uma mulher (tal qual aquelas medievais), pois, após a constatação do abandono, ela apresenta as características da

submissão: “Mas depois como era de costume, obedeci”. Um processo iniciado em “Atrás da Porta”, no verso “Reclamei baixinho”, num comportamento semelhante à obediência infantil. Na verdade, a primeira estrofe nos apresenta o sujeito do discurso que narra o momento crucial da separação, demonstrando de forma hiperbólica o desespero que a dominou: “Quis morrer de ciúmes, quase enlouqueci”, cujo processo de formação verbal sugere uma dor psíquica, não que estivesse louca de fato, mas pelo aspecto estilístico da derivação parassintética, “o valor expressivo dos verbos assim formados está mais no próprio lexema ou no seu sentido conotativo, mas a transferência da categoria nominal para a verbal acrescenta as potencialidades significativas da flexão verbal” (MARTINS, 1997, p. 122), demonstrando um processo gradativo, porém inconsciente, de dor causada pelo abandono. E

nisso reside, também, todo o processo rímico dessa estrofe.

Por estarem emparelhadas, o primeiro par rímico realiza-se com uma epístrofe – “repetição da mesma palavra no fim de versos e frases” (REI, 1989, p. 14) – de relação polissêmica: *meu bem* (substantivo) e *passar bem* (advérbio), numa relação em que o substantivo *bem*, determinado pelo pronome possessivo *meu*, revela a importância do amado para o eu-lírico, mesmo no momento de partida; já o advérbio *bem* revela uma insensibilidade do amado, ao desejar que ela *passe bem*, longe dele, demonstrando uma ironia que tangencia o deboche e o sarcasmo. Essa epístrofe de som anterior nasal sugere distância, lentidão, moleza, melancolia e é corroborada com o outro par rímico emparelhado da estrofe: “enlouqueci e obedeci”, cuja sonoridade do [i] remete-nos não só à noção de estreiteza, pequenez como de desespero, cuja melodia

desmente as palavras – “ser feliz, passar bem, obedeci” – e transmite o desalento triste da rejeição que é marcada pelos verbos no pretérito perfeito do indicativo, embora afirme Lapa que

todo o sucesso que se reproduza em um discurso indireto [como na primeira estrofe dessa letra] deve levar os verbos no mais-que-perfeito, por que há a noção de dois tempos passados: aquele em que fala ou medita a personagem, e o outro, anterior, em que se passam os fatos que refere. (LAPA, 1991, p. 148, inserção nossa)

No entanto, mais à frente, Lapa (1991, p. 149) afirma que convém empregar o perfeito e não o mais-que-perfeito, quando a narrativa progride sem retrocesso nem sobreposição de planos, e que saber essa diferença indica nos escritores uma técnica não apenas gramatical, mas estilística. E um bom conhecimento dessas marcas Chico Buarque faz na primeira, segunda e terceira estrofes, todas introduzidas pela conjunção temporal quando, sendo na primeira estrofe com

verbos no pretérito perfeito, um índice do estado de abandono em que se encontra o eu-lírico; na segunda, como verbos no futuro do subjuntivo, é índice que revela o estado de completo bem-estar do eu-lírico; e na terceira, também no futuro do subjuntivo reiterando o caráter hipotético desse modo verbal com o uso do advérbio talvez, é *índice* de superação da perda.

Antes de partirmos para a segunda estrofe, gostaríamos de apontar um aspecto curioso observado no quarto verso da primeira estrofe: “Mas depois, como era de costume, obedeci”, em que o uso da conjunção adversativa, mas estabelece uma oposição em relação às ideias expressas pelas formas verbais *morrer* e *enlouqueci*. Lapa, a respeito dessa conjunção, esclarece que “sempre que vemos o homem revoltar-se contra o seu destino, encontramos mas, ou ainda, poderemos admitir que todo o movimento de surpresa pressupõe um mas”

(1991, p. 201). Vemos, então, que, nessa passagem, além de sua força de oposição, a conjunção também estabelece um transporte passional superior à questão da adversidade, pois traduz, como podemos perceber, jogos complicados do espírito, e estes contrastes são difíceis de analisar porque repousam nas profundidades do subconsciente, conforme observamos nesses apontamentos de Galvão:

afora as linguagens técnicas e científicas, toda expressão de idéias se acha, mais ou menos, impregnada de afetividade.

A rigor é isto consequência de uma verdade mais geral. Qualquer atividade humana traz em si um lastro afetivo.

Quando esse lastro, rompendo as coerções de toda sorte, emerge à tona dos acontecimentos ou da expressão, sempre se faz sentir, pela intensidade das paixões ou pelas perturbações que provoca na estrutura gramatical da frase.

Os estados afetivos, além de provocarem manifestações que contrariam e quebram a normalidade dos fenômenos,

constituem, no domínio da expressão, um permanente comentário ao que se diz.

[...]

Ao lingüista, porém, só interessam os fenômenos afetivos quando eles perturbam a organização gramatical da língua. Nestas ocasiões, só a análise estilística nos apercebe para desvendar o segredo da expressão ou descobrir o que realmente pensou ou sentiu o artista. (GALVÃO, 1979, p. 55)

Notemos, então, como o uso dessa adversativa no último verso da primeira estrofe não marca apenas a oposição aos versos anteriores, como também marca uma nova postura, que é deixar de lado o dilaceramento da dor do abandono pela obediência que, na verdade, revestir-se-á de um desejo de vingança, algo inconsciente como: “Eu obedeci, mas deixe estar!”. Esse tipo de leitura, no entanto, não opera isoladamente no plano gramatical, como bem nos aponta Vossler (1947, p. 139): “Não há caminho mais seguro para compreender erroneamente o

que está na mente do autor, expresso numa forma qualquer de linguagem, do que a sua explicação gramatical”. Mais à frente, ainda falando sobre a fonte inesgotável de emoção que determinadas associações, na linguagem, que podem encontrar meios de conciliação nos recursos estilísticos, Vossler compara as categorias afetivas da linguagem às categorias psicológicas, dizendo que estas “só podem brotar onde já haja prontos esses enxertos gramaticais: enxertos que o impulso psíquico individual, singular, da pessoa falante aproveita e desenvolve” (VOSSLER, 1947, p. 148).

Nesse sentido, fica-nos claro que, na base de toda a linguagem expressa, subjazem-se as camadas efetivas que nos remetem às camadas psicológicas, logo a uma inspiração anímica que é de caráter humano primário e, portanto, universal; por outro lado, essa remissão desemboca, também, em possibilidades gramaticais de valor geral. A distinção nos ocorrerá quando separarmos

os fenômenos linguísticos oriundos do estado puramente emotivo da “tirânica” classificação normativa, observando a participação afetiva do autor na construção da frase e da visão que o leitor faz dela. E fazemos isso, porque temos plena consciência de que a afetividade linguística se manifesta, principalmente, no vocabulário e na sintaxe, atribuindo-lhes outros valores semântico-pragmáticos.

Voltando à letra, temos, na segunda estrofe, o discurso do eu-lírico numa temporalidade de futuro (hipotético: *rever*; perifrástico: *vai encontrar*), mostrando sua luta para recuperar a autoestima e revelando uma completa sensação de bem-estar consigo mesma. “Alfinetando” o ex-amado, ela mostra que o conselho que ele lhe dera de *passar bem* foi seguido à risca, pois agora ela *passa bem demais*. O emprego do intensificador *demais* reforça a

ideia de independência e liberdade conquistadas por ela, como também a devolução da ironia.

Outrossim, a segurança faz com que o eu-lírico o encare, e a expressão *olhos nos olhos* remete-nos a um teste de sinceridade, pois, acredita-se que não se consegue mentir quando se olha dentro dos olhos do outro. Dessa forma, ele constataria que o seu “desejo”, no momento da separação, fora concretizado: “ela passa bem demais”. No entanto, vemos que essa passagem sugere, também, por parte do eu-lírico, certa curiosidade em saber qual será a reação daquele homem, supostamente machista, ao constatar que ela não se entregara à tristeza, nem ficara esperando, imaculadamente, que ele voltasse um dia. Isso também é perceptível, pelo primeiro par rímico da estrofe – *rever* e *crer* –, rima soante e pobre, cuja composição nos remete ao ditado é (re)ver para crer. No segundo par rímico, temos *faz* e *demais* (rima rica e soante), sustentado pela

tendência fônica do uso geral da língua em que se dá a epêntese de um /j/ em vocábulos como paz, faz, traz etc., fazendo surgir o ditongo decrescente /a^j/, cuja sonoridade vocálica sugere “emoções de amplitude, iluminação, alegria” (ARAÚJO, 1973, p. 69), emoções estas condizentes com estado de euforia do sujeito do discurso por se sentir preparada para enfrentar o causador de sua dor. E isso justifica, em ambos os pares, o uso de versos agudos, pois é a transformação do eu-lírico que fará o outro se calar.

A terceira estrofe, no entanto, quebra o ritmo das anteriores, pois é um sexteto e as rimas não são todas emparelhadas, apenas os dois primeiros versos, os demais formam uma rima interpolada. Essa ruptura na estrutura do texto demonstra a atemporalidade dessa estrofe em relação às demais. Se, na primeira estrofe, o *quando* indica o pretérito da ação masculina (o abandono) e suas reações no eu-lírico – desespero

e submissão –, na segunda estrofe, indica o futuro da enumeração de ações de superioridade, com a altivez do “quero ver o que você faz / ao sentir que sem você eu passo bem demais”. E entre o passado e o futuro existe o presente, no qual está inserida a terceira estrofe. Acreditamos ser essa a razão de a estrofe ser um sexteto, pois, no momento atual, ela tem mais o que dizer, relacionando o presente com ocorrências passadas intermediárias entre o abandono e o momento em que se dirige ao ex-amado, utilizando de um presente contínuo, com verbos no gerúndio, em locuções verbais (*venho remoçando, pego cantando*), que indicam ações iniciadas no passado com efeitos no presente e que recuperam a juventude e a alegria de viver do sujeito: “E que venho até remoçando / me pego cantando, / sem mais nem porquê”; pois foi só a partir da separação que ela percebeu ser ainda capaz de fazer-se amada por outros homens que a

realizaram não só como pessoa, mas também como mulher: “E tantas águas rolaram, / quantos homens me amaram / bem mais e melhor que você”. Se até então o eu-lírico havia apenas dado algumas “alfinetadas” no seu desafeto amoroso, com esses versos ela lhe dá o “tiro de misericórdia”, atingindo o homem onde mais lhe dói: no orgulho de macho, na virilidade, na comparação do desempenho sexual.

Curioso é esse par rímico – *rolaram* e *amaram* –, soante e pobre, cujos sujeitos verbais são diferentes, mas estabelecem, entre si, uma relação semântica bastante forte com a estrofe. Não nos esqueçamos ainda de que, como o primeiro par – *remoçando* e *cantando* –, são versos graves que pressupõem uma breve reflexão, atitude mais comum ao tempo presente, pois, em relação ao passado, analisamos o ocorrido e em relação ao futuro, ponderemos as consequências. Nesse momento, o eu-lírico

compara o que passou e se vê capaz de alegrar-se sem motivo aparente – “me pego cantando / sem mais nem porquê” – e, com isso, vê-se, também, *remoçando*, e todo esse estado de euforia desabrocha um lado sedutor que a faz conhecer novos homens e diferentes formas de amor. O predomínio da tonicidade das rimas em [a], por si só, encarregam-se de passar essa sensação de alegria. Atentemos ao fato de que, em todas as estrofes, o pronome *você*, o interlocutor do eu-lírico, aparece como sujeito de todos os primeiros versos, indicando o agente não só da ação como também da intenção da fala. Nessa estrofe, que representa o momento atual, aparece como a última palavra para finalizar a estrofe e como o segundo elemento de uma comparação. Essa inversão de função se acentua ainda mais quando percebemos que o pronome *você* rima com *porquê*, uma derivação imprópria – uma conversão da conjunção causal em substantivo; inferimos,

então, a possibilidade de ler essa rima como se ele (você) fosse toda a causa dessa transformação do eu-lírico.

Então, com a “alma lavada” na vingança, o eu-lírico retoma, na quarta estrofe, o padrão rímico (rimas emparelhadas) e estrófico (quarteto) para finalizar a sua fala, que se inicia, como nas duas primeiras, com a conjunção temporal *quando*, sugerindo uma hipótese quanto ao futuro, pois, depois de tudo que dissera, com os brios de masculinidade feridos, ela julga difícil que ele a procure, por isso o uso do subjuntivo, que já denota um fato hipotético, seguido do advérbio de dúvida *talvez*. O possível desaparecimento do ex-amado já deixa seu registro com a elipse, ou zeugma, se entendermos que o termo já aparecera nas estrofes anteriores, no primeiro verso: “Quando talvez precisar de mim”, marcando a própria imprecisão de sua presença no futuro, ratificado pelo advérbio de dúvida *talvez* e a

aférese do pronome no verso seguinte: “Cê sabe que a casa é sempre sua”, isto é, ou ele desaparece de vez ou tem sua presença resumida à metade, à parte final; na verdade, apostando na submissão do outro, como num desafio. E tal ato é demonstrado na relação paralelística, um traço do medievalismo, de “olhos nos olhos: quero ver o que você faz / ao sentir que sem você eu passo bem demais e quero ver o que você diz / quero ver como suporta me ver tão feliz”, cujos intensificadores *demais* e *tão* reforçam a ideia da superioridade atingida, a sublimação do amor cedeu lugar a uma altivez que não nega o passado, mas não se prende a ele tampouco.

As rimas emparelhadas costumam dar aos textos poéticos um “martelamento”, considerado por alguns como enfadonho. Em “Olhos nos Olhos”, o lento ritmo da melodia, com ausência de tensão, conduz a letra a um silêncio, especialmente pelo grande quantitativo de versos

agudos (CARVALHO, 1991, p. 17). Essa constatação nos levou a observar alguns aspectos fonoestilísticos da letra em questão. A lentidão é atribuída à sensação de sussurro, suavidade, demonstrando todo um autocontrole do eu-lírico no seu discurso, como se a crise iniciada com o abandono fosse algo distante. E essa ideia é reforçada pelo uso da alveolar [s], que transmite a “sensação tátil de suavidade, ou mesmo, pressupõe um sopro” (MONTEIRO, 1991, p. 102), ou um vento acompanhado de um silvo longo ou violento. Também sugere cochichos, confissões. A intensidade dessa correspondência sonora é determinada pela vogal sobre a qual se apoia o fonema sibilante, isto é, “acompanhado de vogais agudas a sibilização é menor, e de vogais graves já é maior” (GRAMMONT, 1965, p. 391, tradução livre).

Vejamos algumas passagens dessa ocorrência: “Me disse pra ser feliz e passar bem” (v. 2); “olhos nos olhos, quero ver o que você faz /

ao sentir que sem você eu passo bem demais” (v. 7 e 8); “Cê sabe que a casa é sempre sua” (v. 16); “olhos nos olhos, quero ver o que você diz” (v. 17), ressaltamos esses por considerarmos mais expressivos devido à presença da aliteração. No entanto, há outros que, isoladamente, não chamam tanta atenção, mas contribuem para a realização dessa motivação sonora: “Quis morrer de ciúmes, quase enlouqueci” (v. 3); “E tantas águas rolaram” (v. 12); “Quantos homens me amaram” (v. 13).

Do ponto de vista da língua, identificamos, além do tratamento em terceira pessoa, a próclise do pronome átono *me*, a aférese do pronome você – *cê* –, das marcas cristalizadas na língua *a casa é sua* e *quantas águas rolaram*, que marcam a opção de Chico Buarque pelo registro informal e que caracterizam a linguagem afetiva do sujeito do discurso. Vale, ainda, comentar que, enquanto a mulher de “Atrás da Porta” mescla registro culto

com coloquial (culto na primeira estrofe e coloquial na segunda), caracterizando a explosão de sentimentos que a desnor-teavam (*humilhar e vingar* contrapondo-se *a provar que ainda sou tua*); o eu-lírico dessa letra revela-se calma, serena e equilibrada, fato corroborado pelo ritmo melódico lento e cadenciado, e pela escolha lexical e suas implicações semântico-estilísticas.

Palavras finais

*“Rua, / Espada nua / Boia
no céu imensa e amarela /
Tão redonda a lua / Como
flutua / Vem navegando o
azul do firmamento / E no
silêncio lento / Um
trovador, cheio de estrelas
/ Escuta agora a canção
que eu fiz / Pra te
esquecer Luíza / Eu sou
apenas um pobre amador
/ Apaixonado / Um
aprendiz do teu amor /
Acorda amor / Que eu sei
que embaixo desta neve
mora um coração”.*

“Luíza”, Tom Jobim

A epígrafe atesta, numa “voz contemporânea”, que a herança das cantigas medievais é uma presença constante em muitas composições de nossa MPB. A letra de Tom Jobim é um exemplo de uma *cantiga de amor*, e, em nosso artigo, decidimos trilhar caminhos que indicassem essa mesma herança trovadoresca em obra de Chico Buarque, num exemplo de *cantiga de amigo*.

E é esse aspecto cultural de nossa música popular somado à voz feminina que direcionaram nossa pesquisa para a presença de marcas medievais, mais especificamente as *cantigas de amigo*, na letra eleita, que parece remeter-nos, em muitos momentos, aos trovadores com as suas inúmeras possibilidades de amar (os múltiplos *eus-líricos* femininos de Chico Buarque) e, conseqüentemente, suas tantas “trovas” que não só cantavam como também realizavam o próprio amor.

Destarte, a referência ao cantar trovadoresco fica sugerida não pela estrutura *ipsis litteris* das cantigas de amigo, mas pela temática, pela ambiência, por traços mais generalizantes desse tipo textual. O cantar no feminino, excetuando-se sua presença na milenar poesia chinesa, tem sua maior representação na literatura medieval galego-portuguesa, expressa nas cantigas de amigos. Seu caráter autóctone lhe dá um status quo de originalidade entre as cantigas das demais regiões. Chico Buarque resgata essa tradição e dá-lhe nova “roupagem”, nova “couraça”, numa linguagem geométrica, podemos dizer que ele pega essa temática como uma perspectiva cônica e abre-lhe diferentes “pontos de fuga”; daí nascerem os diferentes eus-líricos femininos de sua obra, tal como era também nas cantigas de amor, pois a “pastorela, a alva, a romaria, a bailada eram cantigas de amor” (SPINA, 1996), logo com um eu-lírico feminino, mas com

temáticas diferentes. O que Chico Buarque fez, na verdade, foi atribuir outras características femininas a esse eu-lírico feminino, atualizando-o no momento histórico, social e político atuais, um *neotrovadorismo*, por assim dizer (SILVA, 2001).

Nesse sentido, gostaríamos de esclarecer que o objetivo desse artigo, além de apontar os traços medievais presentes em “Olhos nos Olhos”, foi o de despertar, também, uma maior consciência das imensas possibilidades de expressão na obra buarqueana, e ver como a expressividade da língua constitui um passo inicial para a compreensão e valoração dos textos literários. Segundo Guiraud, “sem ser o objeto nem o fim único da análise estilística, o estudo dos valores expressivos e de seus efeitos é a tarefa maior do estilólogo e o ponto de partida indispensável de toda crítica literária” (apud MARTINS, 1997, p. 24).

E, como última palavra, queremos acrescentar uma música de Gilberto Gil “Super-Homem (a canção)”:

Um dia

*Vivi a ilusão de que ser homem bastaria
Que o mundo masculino tudo me daria
Do que eu quisesse ter*

Que nada

*Minha porção mulher, que até então se resguardara
É a porção melhor que trago em mim agora
É que me faz viver*

Quem dera

*Pudesse todo homem compreender, oh, mãe, quem dera
Ser o verão o apogeu da primavera
E só por ela ser*

Quem sabe

*O Superhomem venha nos restituir a glória
Mudando como um deus o curso da história
Por causa da mulher.
(GÓES, 1982, p. 70)*

Desvendar a alma feminina é uma tarefa árdua para o homem, e foi revestido *dessa porção mulher* que Chico Buarque marcou um dos seus traços poéticos mais fortes, o mais evidente talvez, ou o que mais salta aos olhos, pois poucos souberam traduzir tão bem a alma feminina

quanto ele. Cantar no feminino não diminui o homem, ao contrário, torna-o um Super-Homem, pois o homem é impelido a desvendar uma natureza oposta da sua, tal como fizeram os trovadores galego-portugueses, numa época em que a mulher não tinha voz, nem nome (sua identidade social só ocorreria após o casamento). Nesse sentido, mais que do que demonstrar sensibilidade poética, o homem trovador direciona sua poesia numa perspectiva anímica, pois vai além do social e do material. Busca, dentro de si mesmo, a sensibilidade de uma alma nua, andrógena, que reflete os polos opostos, não só da sexualidade, como também da mentalidade e das diferentes formas de se sentir o amor. Então, podemos dizer que a alma de Chico Buarque e de tantos outros trovadores poderia ser definida na voz de Pepeu Gomes (1983): “Olhei tudo o que aprendi / E um belo dia eu vi / Que ser um homem feminino / Não fere o meu lado masculino / Se

Deus é menina e menino / Sou masculino e feminino”.

Referências

- ARAÚJO, Murillo. *A Arte do Poeta*. 4.ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1973.
- BUARQUE, Chico. Olhos nos olhos. *In: Meus caros amigos*. Phillips Records, 1976. 1º disco sonoro, faixa 3.
- BUARQUE, Chico. Atrás da porta. *In: Caetano & Chico juntos e ao vivo*. Rio de Janeiro, Universal Music Group, 1972. 1º disco sonoro, faixa 6.
- CARVALHO, Amorim de. *Tratado de Versificação Portuguesa*. 6.ed. Coimbra: Almedina, 1991.
- GALVÃO, Jesus Bello. *Subconsciência e Afetividade na Língua Portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- GÓES, Fred. *Literatura Comentada*. Gilberto Gil. São Paulo: Abril, 1982.
- GOMES, Pepeu. Masculino e Feminino. *In: Masculino e Feminino*. Rio de Janeiro, CBS, 1983. 1º disco sonoro, faixa 1.
- GRAMMONT, Maurice. *Traité de Phonétique*. 8.ed. Paris: Delagrave, 1965.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *Miscelânea de Língua e Literatura Medieval Portuguesa*. Rio de Janeiro: INL, 1965.

- LAPA, Manuel Rodrigues. *Lições de Literatura Portuguesa: época medieval*. 6.ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1966.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Iniciação à Estilística*. 2.ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1997.
- MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística*. São Paulo: Ática (Fundamentos), 1991.
- REI, Claudio Artur O. *Etimologia das Figuras de Linguagem*. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.
- SILVA, Cristina Mainardi. Neotrovadorismo: Manifestação pós-moderna? *In: MALEVAL, M^a do Amparo Tavares (Org.). Atas. III Encontro de Estudos Medievais da ABREM*. Rio de Janeiro: Agora da Ilha, 2001.
- SIMÕES, Darcilia. O Paralelismo como Recurso Estilístico das Cantigas de Martim Codax. *Anais do Congresso Nacional de Filologia e Lingüística*, p. 22-31, 1998.
- SPINA, Segismundo. *A Lírica Trovadoresca*. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 1996.
- VOSSLER, Karl. *Filosofía del Lenguaje*. 2.ed. Buenos Aires: Losada. 1947.

O GÊNERO TEXTUAL LETRA DE CANÇÃO E AS ESTRATÉGIAS INTERSEMIÓTICAS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO: UM ESTUDO DE CASO NA OBRA LÍRICO-MUSICAL DE IVAN LINS E VÍTOR MARTINS

André Conforte

Introdução

O objetivo deste trabalho é dar continuidade, como temos feito ao longo de nossas pesquisas nos últimos anos (CONFORTE, 2010; 2016) sobre o gênero *letra de canção*, com as especificidades que o caracterizam como um gênero distinto do gênero *poema*, ao fornecimento de subsídios teóricos que demonstrem os pontos em que se manifesta com mais clareza essa distinção. Pretendemos, portanto, resumir, em forma de retomada, as características que aproximam e separam os gêneros acima referidos, como já demonstrado em trabalhos anteriores, e

apresentar, por meio da obra dos compositores Ivan Lins e Vítor Martins (a título de estudo de caso), como, no *complexo semiótico* que caracteriza a canção popular, a própria escolha do gênero musical pode se caracterizar como um elemento concorrente para a construção de sentidos da canção, somando-se, em conjunto com a melodia, a harmonia e o arranjo, ao sofisticado processo de construção de sentidos que caracteriza o gênero canção.

Em alguns trabalhos anteriores, temos tentado demonstrar que, para além das características assaz conhecidas como elementos diferenciadores dos gêneros textuais poema e letra de canção (suporte, condições de produção etc.), há outros fatores, como o arranjo musical, que, aliados aos planos lírico, melódico, harmônico e rítmico, atuam como coautores da construção de sentidos da canção, caracterizada, por isso, como um *complexo semiótico*, em que os diferentes

planos estão sempre em sinergia no momento em que a peça musical é executada. No presente trabalho, escolhemos nos deter num elemento que, em determinadas condições históricas de produção, pode se prestar, segundo hipótese de nossa autoria, a uma estratégia que entendemos como de encobrimento de intencionalidades discursivas. À guisa de estudo de caso, trabalharemos com canções compostas pela dupla de compositores Ivan Lins e Vitor Martins durante o período da ditadura militar no Brasil, e o elemento deste complexo semiótico a ser privilegiado em nosso estudo será a própria escolha do gênero musical enquanto fator de despiste contra a censura. Com isso, tencionamos arrolar mais um entre tantos elementos a diferenciar, do ponto de vista não só formal, mas também discursivo, os dois gêneros textuais a que nos referimos acima.

Uma premiação polêmica

Um prêmio para ‘um grande poeta na tradição do idioma inglês’. Foi assim que a Academia Sueca definiu o Prêmio Nobel de Literatura dado ao cantor e compositor americano Bob Dylan nesta quinta-feira.

No anúncio oficial, a porta-voz da Svenska Akademien afirmou que os jurados escolheram o músico de 75 anos como o premiado de 2016 por ele ter ‘criado novas expressões poéticas dentro da grande tradição da música americana’.

No entanto, a honraria dada a Dylan surpreendeu muitos não apenas pelo fato de o músico ter desbancado outros favoritos – entre eles o escritor japonês Haruki Murakami ou o famoso poeta sírio Adonis –, mas também porque pela primeira vez o prêmio máximo da literatura foi para um compositor de canções. (BBC NEWS BRASIL, 2016)

Embora a discussão que se debruça sobre a – supostamente – superada questão “letra de canção x poema” seja relativamente antiga, o tema voltou à tona em 2017, após a inesperada

premiação do cantor norte-americano Bob Dylan com nada mais do que o Prêmio Nobel de Literatura. Tal fato reacendeu a discussão nos meios de comunicação e nas redes sociais, dividindo o universo midiático e acadêmico, uma vez mais, entre os que defendiam que as letras de canção também são literatura e os que defendiam a ideia contrária (e sempre há, como sabemos, os indecisos).

É preciso agora ressaltar, no entanto, que essa discussão, a nosso ver, não está ainda totalmente superada, principalmente porque se assenta, pelo menos em parte, em pressupostos equivocados, sendo o principal deles o argumento subjacente de que o principal fator diferenciador dos gêneros textuais *poema* e *letra de canção* residiria na assunção de que os poemas, naturalmente, seriam dotados de uma qualidade lírica intrínseca que não necessariamente haveria nas letras de canção, de modo que apenas as obras

de compositores representantes do cânone lítero-musical, como o próprio Bob Dylan, no caso dos EUA (ou Leonard Cohen, ou Cole Porter etc.), ou, no Brasil, nomes como Chico Buarque, Caetano Veloso e Gilberto Gil, para citar alguns entre muitos, poderiam ter suas letras “alçadas” à condição de poemas.

Para reforçar a polêmica, não é demais recordar uma entrevista dada pelo poeta Bruno Tolentino, em 1996, às páginas amarelas da *Revista Veja*, em que afirmava ter tirado seus filhos da escola brasileira e tê-los enviado de volta a Paris, “horrorizado com a possibilidade de ver o filho mais novo crescendo em escolas que ensinam as obras de letristas da MPB ao lado de Machado de Assis”:

Educar um filho ao lado de Olavo Bilac, última flor do Lácio inculta e bela, que aconteceu e sobreviveu, ao lado de um violeiro qualquer que ela nem sabe quem é, este Velosô, causou-lhe espanto. A escola que ela procurou para fazer a

matrícula tem uma cartilha comentada com nomes como Camões, Fernando Pessoa, Drummond, Manuel Bandeira e Caetano. O menino seria levado a acreditar que é tudo a mesma coisa. Ele nasceu em Oxford, viveu na França e poderá morar no Rio de Janeiro. Ele diz que seu cérebro tem três partes. Mas não aceitamos que uma dessas partes seja ocupada pelo *show business*. (TOLENTINO, 1996)

Por outro lado, há os que defendem a ideia de que compositores da MPB, como Caetano Veloso e Chico Buarque, podem, sim, ser conduzidos ao Olimpo dos poetas, pela qualidade inegável de suas letras, como é o caso dos já clássicos estudos de Anazildo de Vasconcelos sobre a obra de Chico Buarque:

O principal objetivo de nosso trabalho é abordar a poesia de Chico Buarque, do ponto de vista literário, e demonstrar que sua obra, além de configurar um processo poético em termos de coerência estrutural dos poemas, atinge, em termos de significação, a universalidade desejada pelos grandes artistas. Todo o encaminhamento do

nosso trabalho será no sentido de combater a tendência mais ou menos generalizada de caracterizar sua poesia como circunstancial. (SILVA, 1974)

Ou, como no caso do insuspeito crítico literário Afrânio Coutinho, que afirmou que “o maior poeta da geração nova é Chico Buarque de Hollanda. É preciso não esquecer que a sua música veicula ou se associa a uma das mais altas e requintadas formas de poesia lírica” (apud PERRONE, 1988, p. 39). No entanto, em contraposição às palavras de Coutinho, colocam-se as do próprio compositor:

Sei que em jornal, crítico de música geralmente é crítico de letra. É difícil não ser de outro jeito. A letra é visível, impressa, a partitura não. No entanto, eu dou cada vez mais importância à música. Quase sempre faço a letra que a música pede. Todos deviam perceber que as letras não são poesia; elas se integram à música para compor uma canção. Talvez seja pedir demais. (MACHADO, 2006)

Diferenças fundamentais entre os gêneros poema e letra de canção

Retomamos, aqui, algumas especificidades reunidas em artigos anteriores, acrescidas de mais outras que vimos descobrindo ao longo de novas pesquisas e debates, para que sejam estabelecidas, de maneira cada vez mais sistemática, as diferenças entre ambos os gêneros:

a) uma das características preponderantes para a definição de um gênero é sua finalidade sociocomunicativa, e a finalidade específica do poema é distinta da finalidade específica da canção, não obstante a finalidade geral (deleite, fruição) de ambos os gêneros ser a mesma;

b) seus suportes são distintos, e “o fato de que a letra de canção irá, no mais das vezes, não somente se sobrepor, mas também se submeter à melodia, é um fator de diferenciação fundamental” (CONFORTE, 2010), a nosso ver;

c) A relação letra/música cria uma necessária interdependência entre os dois planos semióticos. Não é preciso chegar a casos extremos de diálogo intersemiótico, como o Samba de uma nota só, de Tom Jobim e Newton Mendonça; o fato mesmo de a letra da canção se sobrepor ao fio melódico interfere na própria composição lírica. Um exemplo assaz citado pelos próprios compositores é o fato de que, em passagens musicais com notas muito agudas, evitar-se-ão, por exemplo, vogais altas como o /i/, de difícil articulação e execução, mesmo por cantores experimentados;

d) Muitos autores de canções compõem letra e música simultaneamente, e a construção simultânea da melodia (sobreposta a uma harmonia e a um ritmo) com a letra é determinante para estabelecer escolhas fônicas, lexicais e mesmo sintáticas desta;

e) Em muitas composições, o arranjo (e até o próprio gênero musical, como procuraremos demonstrar neste trabalho) reforça aspectos líricos das canções, potencializando sentidos e até mesmo criando outros (CONFORTE, 2016).

Outras diferenças observadas ao longo de nossas pesquisas:

a) O contrato de comunicação do gênero poema é nitidamente mais rígido do que o da letra de canção, isto é, a “aura”, no sentido benjaminiano do termo, do poema é superior à da canção. Em virtude disso, até mesmo o processo de tradução/versão de ambos os gêneros é absolutamente diferente (Cf. "If" com "Smile");

b) Ainda dentro da tradução, até mesmo o processo de tradução/versão intercultural difere (Cf. Construção, Cotidiano);

c) Poema e letra de canção “habitam” domínios discursivos (esferas da comunicação)

distintos, o que implica condições de produção e mercadológicas bastante diferenciadas;

d) Os poemas musicados sofrem, amiúde, processos de adaptação e até mesmo de mutilação de suas partes, para que se ajustem à estrutura musical (Cf. Motivo, Canteiros; Monte Castelo).

A partir das considerações acima, decidimos adotar os seguintes pressupostos metodológicos para nossos trabalhos com os gêneros em questão:

1. Adotaremos sempre o termo *letra de canção*, e não *letra de música* ou *música* (enquanto gênero) – *música* é o nome que se dá, como sabemos, a uma das grandes artes da antiguidade. Sabemos todos que, no discurso do senso comum, o português não faz a distinção que línguas, como o inglês, fazem entre *music* e *song*, nem é necessário que faça, mas, no domínio discursivo acadêmico, em nome da exatidão

científica, é desejável que se faça. Em função disso, portanto, não há sentido em se falar em *letra de música*, pois, a rigor, não é a música (como arte ou como plano sonoro da composição) que tem letra, mas sim a canção, como gênero musical;

2. Adotaremos sempre o termo *poema* e não *poesia* (enquanto gênero) – da mesma forma, poesia, como no inglês *poetry*, denota a arte poética como um todo, que pode ter uma acepção muito alargada; já o poema é o *gênero textual* em si, aquilo que costumamos chamar de “unidade da poesia” – de fato, boa parte das palavras terminadas com o sufixo *-ema*, como *fonema*, *morfema*, *grafema*, *semema*, *semantema* etc., carrega justamente essa acepção (“unidade de”). Novamente, ressaltamos que esse rigor vocabular não visa, de modo algum, a se estender para além do universo acadêmico;

3. Distinguimos, também, a *canção* (um gênero *musical*) da *letra de canção* (um gênero

textual) – na área dos estudos linguísticos, ainda que nos domínios da semiótica, nosso propósito é sempre fazer um trabalho em cima do gênero *textual*, atentando para o fato de que esse gênero se caracteriza justamente por sua relação intersemiótica com a contraparte sonora da canção;

4. Tentaremos, sempre que possível, situar as semelhanças e diferenças entre letra de canção e poema no plano dos gêneros textuais – o que implica dizer que não nos interessa, para os fins de nosso estudo, entrar na discussão sobre o pertencimento do cancionário popular à esfera da literatura mundial; essa discussão está para além do escopo de nossos estudos;

5. Não adotaremos nenhuma hierarquia entre os dois gêneros, porque fazê-lo seria justamente ir contra tudo quanto vimos defendendo. Acreditamos, como já dissemos, que boa parte das confusões ocorridas nessa discussão

decorrem justamente da assunção inconsciente dessa hierarquia, curiosamente, por parte dos mesmos que defendem a incorporação do cancionário popular ao cânone poético nacional.

O trabalho lírico-musical de Ivan Lins e Vítor Martins e as estratégias de escamoteação de sentidos

Entendemos que, dentre os grandes compositores da MPB que se sobressaem entre os que, por meio de estratégias de construção lírica absolutamente engenhosas, quando não geniais, ficam em segundo plano, por motivos que desconhecemos, a obra lírico-musical da dupla Ivan Lins e Vítor Martins, com especial relevância, é claro, para as letras deste, caracterizadas por inventivas metáforas, como é o caso de *Cartomante* (LINS, 1978), de *Novo Tempo* (LINS, 1980) ou até mesmo, segundo algumas leituras, de *Começar de Novo* (LINS, 1979a). O foco de nosso artigo, contudo, é colocar à prova a hipótese de que, para além da própria letra, da melodia, da

harmonia e do arranjo, como demonstrado em nossos estudos anteriores, há um elemento a mais a marcar o conjunto de elementos intersemióticos que concorrem (isto é, *correm em conjunto*) para fazer do gênero canção um verdadeiro *complexo semiótico*, a saber a *própria escolha do gênero musical*.

Expliquemos: é do conhecimento de qualquer um que acompanhe a história da MPB que as chamadas canções de protesto (não só no Brasil, mas também em Portugal – música de intervenção, e em muitos países da América Latina, como Argentina e Chile) são dotadas de uma configuração musical bastante específica, remetendo, muitas vezes, a ritmos populares como, por exemplo, a guarânia ou a moda de viola (é o caso, por exemplo, das prototípicas *Pra não dizer que não falei das flores* e *Disparada*, de Geraldo Vandré, um dos representantes da canção de protesto brasileira) ou baladas de forte apelo

emocional, gêneros bastante adequados à veiculação musical de um discurso político específico. E, justamente por isso, é provável que esse revestimento musical tenha vindo a estereotipar a canção de protesto de modo tamanho, que não seria absurdo conjecturar que boa parte da censura a estas composições teve como elemento agravante o próprio gênero musical em que foram interpretadas.

A hipótese que defendemos neste artigo nos veio em forma de insight no momento em que, já faz muitos anos, ouvíamos as chamadas *Quadras de Roda*, de Ivan Lins e Vitor Martins, uma espécie de *pot-pourri* de cantigas infantis de roda. O problema é que uma audição mais atenta da música e da letra nos faz perceber, em primeiro lugar, que essas supostas canções infantis não existem no folclore nacional, e, em segundo lugar, que as letras das quadras nada mais são do que

metáforas sobre a falta de liberdade típica dos regimes ditatoriais:

Quadras de Roda

Passarinho cantou
de dentro de uma gaiola
Cantaria melhor
se fosse do lado de fora...
O marinheiro acordou
e tinha que se espantar
Alguém levantou mais cedo
e roubou o céu e o mar
Meu amor não sabia
porque nunca amanhecia
É que existia um vigia
na porta de cada dia
Muita gente chamou
urubu de meu louro
Pelo que eu vejo agora, Lelê
vai chamar de novo
Muita água rolou
dos olhos do povo
Pelo que vejo agora, Lelê
vai rolar de novo.
(LINS; MARTINS, 1977a)

Ou seja, a estratégia discursiva da canção não se centra somente na escolha das metáforas que preenchem o plano lírico da canção, mas na sua contraparte musical, configurando, a nosso ver, o que Dámaso Alonso, na célebre apresentação da

sua obra *Poesia Espanhola* (1960), chama de *significantes parciais*, de modo que os *signos desnorteadores* da canção (que constroem sentidos tanto quanto os norteadores, fique claro), situados nos planos lírico e sonoro, respectivamente, interagem e se retroalimentam.

Para que não sejamos acusados de limitar nossa hipótese a somente um exemplo, estendemos nossas análises para outra canção que, apontando para outro gênero musical, indica o uso da mesma estratégia de escamoteação de sentidos, em que o conhecido sentimento português da saudade dos que se lançaram pelos mares se reveste de novas interpretações e metáforas, como a do vinho como sangue:

Um Fado

Nenhuma esperança à vista
Nada virá do horizonte
Não haverá mais conquistas
E nem quem as conte
Mulheres gastaram as contas
Do terço em Salve-Rainhas
Contando nos dedos os filhos
Que faltam nas vinhas

Prá enxugar tantos olhos
Fizeram muitos moinhos
Mas o vento foi pouco
E os olhos do povo
Mancharam as vestes de vinho
Nenhuma esperança à vista
Não haverá mais conquistas
Não, navegar não é preciso
Viver é preciso.
(LINS; MARTINS, 1977b)

Por fim, um insuspeito baião de letra absolutamente jocosa, *Formigueiro*, que, numa primeira leitura, parece veicular clichês eróticos muito caros a determinadas canções desse gênero popular nordestino. Numa segunda leitura, no entanto, ressaltam, as ácidas metáforas contra um regime militar que já se encontrava então bastante desgastado pelo endividamento externo e pelas denúncias de corrupção:

Formigueiro

Avisa ao formigueiro: Vem aí tamanduá (Refrão)
Pra começo de conversa, tão com grana e pouca pressa
Nego quebra a dentadura mas não larga a rapadura
Nego mama e se arruma, se vicia e se acostuma
E hoje em dia está difícil de acabar com esse ofício
Repinique e xique-xique, tanta coisa com repique
Pra entupir nossos ouvidos, pra cobrir nossos gemidos
Quando acabar o batuque aparece outro truque

Aparece outro milagre do jeito que a gente sabe
Tanto furo, tanto rombo não se tapa com biombo
Não se esconde o diabo deixando de fora o rabo
E pros 'home' não tá difícil de arrumar outro disfarce
De arrumar tanto remendo se tá todo mundo vendo.
(LINS; MARTINS, 1979b)

Considerações finais

À guisa de arremate, para que fique claro o que queremos dizer ao afirmar que as canções são, em diferentes graus, verdadeiros *complexos semióticos*, retomamos as palavras de Damaso Alonso, para quem

os 'significantes' não transmitem 'conceitos' e sim delicados complexos funcionais. Um 'significante' (uma imagem acústica) emana no falante de uma carga psíquica de tipo complexo, formada geralmente por um conceito (nalguns casos, por vários conceitos; em determinadas condições, por nenhum), por súbitas querenças, por obscuras, profundas sinestésias (visuais, tácteis, auditivas etc., etc.): correspondentemente, esse 'significante', sozinho, mobiliza inumeráveis filamentos do emaranhado psíquico do ouvinte: através deles percebe

este a carga contida na imagem acústica. 'Significado' é essa carga complexa. De nenhum modo podemos considerar o 'significado' num sentido meramente conceitual, senão atentos a todos esses filamentos. Diremos, então, que um significado é sempre complexo, e que dentro dele se pode distinguir uma série de 'significados parciais'. Análise parecida do 'significante' nos levaria a considerá-lo também como um complexo formado por uma série de 'significantes parciais'. (ALONSO, 1960, p. 17-18)

Não obstante a preocupação de Alonso ser o texto poético, as palavras acima, por essa mesma razão, se aplicam com mais exatidão ainda às letras de canção, essas sim, verdadeiro feixe de significantes parciais, todos concorrendo, como já dissemos, para a construção, complementar ou suplementar (ou seja, com redundância ou não), dos múltiplos significados da canção. Como nos posicionamos ao lado dos que acreditam no emprego da canção popular como uma ferramenta

das mais poderosas no ensino de língua, entendemos que restringir o estudo desse gênero somente a sua interface lírica equivaleria justamente a desperdiçar toda a riqueza de significações proporcionada pelo diálogo intersemiótico entre os diversos elementos que constituem o gênero canção.

Por fim, é preciso ficar claro que tal abordagem não exige, por parte nem do professor nem do aluno, conhecimento musical teórico – atributo que o próprio autor deste artigo não detém; é claro que a escola ideal seria aquela em que um conhecimento mínimo de teoria e prática musical fosse oferecido a todos os alunos, mas estamos conscientes que a realidade da maior parte das escolas brasileiras não é essa, infelizmente. E, justamente por isso, o investimento na sensibilização, na capacidade intuitiva de perceber as profundas e ricas interações entre o tecido sonoro e o texto verbal,

quando da execução da canção, é fator de diferenciação do trabalho do professor em sala de aula.

Referências

ALONSO, Dámaso. *Poesia Espanhola: ensaio de métodos e limites estilísticos*. Rio de Janeiro: MEC/INL, 1960.

BBC NEWS BRASIL. *As razões da Academia Sueca para premiar Bob Dylan com o Nobel de Literatura*. 2016. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/geral-37636333>. Acesso em: 20 out. 2022.

CONFORTE, André. A relação intersemiótica letra x música: algumas aplicações. *In: POLTRONIERI, Ana Lúcia; CORREIA, Claudio Manoel de C. Coletânea de comunicações sobre o verbal e o não verbal*. v. 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 37-50, 2016.

CONFORTE, André. A relação intersemiótica letra/música em recentes canções de Chico Buarque. *In: POLTRONIERI, Ana Lúcia; SIMÕES, Darcilia; FREITAS, Maria Noemi. A contribuição da Semiótica no ensino e na pesquisa*. Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 67-83, 2010.

LINS, Ivan. Novo Tempo. *In: Novo Tempo*. Rio de Janeiro: EMI, 1980. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=auVytLbKXdU>. Acesso em: 20 out. 2022.

LINS, Ivan. Começar de Novo. *In: A Noite*. Rio de Janeiro: EMI, 1979a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xfDTJkBiehQ>. Acesso em: 20 out. 2022.

LINS, Ivan. O Formigueiro. *In: A Noite*. Rio de Janeiro, EMI: 1979b. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=cUlXig0C4LQ>. Acesso em: 20 out. 2022.

LINS, Ivan. Cartomante. *In: Nos Dias de Hoje*. Rio de Janeiro: EMI, 1978. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DgKaUvc_wKw. Acesso em: 20 out. 2022.

LINS, Ivan; MARTINS, Vítor. Quadras de Roda. *In: Somos Todos Iguais Nesta Noite/A Noite*. Rio de Janeiro: EMI, 1977a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PMsGs6W4Wpl>. Acesso em: 20 out. 2022.

LINS, Ivan; MARTINS, Vítor. Um Fado. *In: Somos Todos Iguais Nesta Noite/A Noite*. Rio de Janeiro, EMI: 1977b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uGGpGf3ILaA>. Acesso em: 20 out. 2022.

MACHADO, Josué. A dupla vida de Chico. Entrevista com Chico Buarque. *Revista Língua Portuguesa*, n. 8, São Paulo: Editora Segmento, 2006.

PERRONE, Charles. *Letras e letras da MPB*. Rio de Janeiro: ELO, 1988.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da. *A poética de Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Sophos, 1974.

TOLENTINO, Bruno. Quero o país de volta, 1996.
Disponível em:
<https://brtolentino.wordpress.com/quero-o-pais-de-volta-1996-entrevista-por-gerald-mayrink-revista-veja/>. Acesso em: 20 out. 2022.

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Darcilia Simões
Eleone Ferraz de Assis

Palavras iniciais

Historicamente, a língua inglesa se consolidou como língua internacional. Durante muito tempo era impensável a comunicação em outro idioma no mundo dos negócios. Colocada entre as línguas mais faladas no mundo, perdendo apenas para o mandarim e para o inglês, o espanhol é a terceira delas. Assim, é possível encontrar falantes de espanhol nos Estados Unidos, nas Filipinas (antiga colônia espanhola) e até mesmo na África.

Como instituições humanas, as línguas e quem as falam têm seus avanços e seus retrocessos. Conquistam e perdem falantes em decorrência do prestígio dos países que as usam. A língua portuguesa, neste sentido, passou a gozar

nos últimos anos de maior prestígio internacional em função de fatores como o tamanho de suas populações, a relativa juventude dos seus falantes, a sua distribuição no mundo e, por conseguinte, as oportunidades de negócios com estes mesmos países.

Centrando-nos na língua portuguesa, temos que o português, falado por aproximadamente 272 milhões de pessoas em todo o mundo, mostra-se em plena expansão graças às boas perspectivas econômicas que se vêm desenhando no início do século XXI. Hoje, o comércio e a indústria, especialmente no Brasil (maior reduto de falantes do português), desfrutam do interesse internacional, particularmente no âmbito do agronegócio.

Como língua oficial, a língua portuguesa atua em oito países distribuídos em quatro continentes: Europa, África, América e Ásia; em ordem alfabética, são Angola, Brasil, Cabo Verde,

Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Em Macau (antiga possessão portuguesa), o português é oficial, ao lado do chinês (mais especificamente, do dialeto cantonês), e é a base de línguas crioulas no que constituía a antiga Índia Portuguesa (Damão, Diu e Goa). Todavia, a geografia da língua portuguesa hoje ultrapassa as ex-colônias de Portugal. Atualmente, há importantes comunidades portuguesas na Austrália, Canadá, Estados Unidos, Venezuela e mesmo em outros países da Europa, como França e Luxemburgo.

Nesse mapeamento, destaca-se o Brasil, maior país lusófono tanto em extensão como em população. O Brasil contribuiu na expansão dos horizontes da língua para além das áreas citadas anteriormente, disseminando-a também no Oriente Médio e no Extremo Oriente, cujos exemplos mais representativos são as comunidades dos *decasségus* (cujo significado é

os que trabalham longe de casa), no Japão, e a dos *brasilibaneses* (brasileiros de origem libanesa que emigraram e fizeram o caminho contrário ao de seus ancestrais), no Líbano.

Consequentemente, a língua portuguesa hoje se apresenta como relevante no mundo dos negócios e falar português ganhou importância ao lado do inglês, do espanhol e do mandarim. Portanto, expande-se a necessidade de formação de recursos humanos e de produção de materiais que considerem o aprendiz estrangeiro, buscando observar as diferentes cosmovisões que se projetam nos idiomas e, por isso, exigem tratamento diferenciado no processo didático-pedagógico ante nativos e não nativos.

Alguns traços teóricos

Inicialmente, é preciso observar o que destaca Leffa:

Uma distinção que também precisa ser feita refere-se aos termos **segunda língua** e **língua**

estrangeira. Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2. (LEFFA, 1988, p. 3, grifos do autor)

Assim sendo, nosso questionamento se refere a uma abordagem destinada a classes das quais participam alunos estrangeiros (não falantes de português), o que requer, portanto, considerar diferentes modos de pensar e representar o mundo.

Por força dessas e de outras características relevantes, emergiu a área de Português Língua Estrangeira – PLE –, que possibilitou a visibilização de especialistas, então convocados a oferecer inúmeros cursos de formação inicial e

principalmente continuada de atualização para professores de PLE no Brasil e no exterior. Instituições com o Ministério de Relações Exteriores do Brasil, Embaixadas do Brasil no exterior, Universidades Estrangeiras, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e União Latina, entre outros, ocuparam-se dessa promoção desde 1991.

Muitos são os métodos de ensino de línguas praticados. No entanto, quando se trata de uma língua estrangeira, há variáveis significativas a considerar, as quais poderão garantir ou não a eficiência do método praticado.

Leffa descreve vários métodos para o ensino de línguas estrangeiras e aponta a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT), que teria como base a língua materna (L1), como sendo a mais antiga. Nessa perspectiva,

os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento

das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA, 1988, p. 4)

Embora muitas outras metodologias tenham sido desenvolvidas ao longo do tempo, ainda se percebe a prevalência equivocada do ensino da língua estrangeira a partir da tradução para a língua materna. Nessa ótica, a visão do aprendiz não se expande, pois não se habitua a deslocar-se de sua experiência na língua materna para uma nova experiência na L2.

Segundo Widdowson (1991, p. 83), os objetivos dos cursos de língua, em geral, visam a desenvolver quatro habilidades: falar, compreender a fala (ouvir), ler e escrever. Assim sendo, verifica-se a necessidade de uma perspectiva multimodal: percepção/compreensão áudio-oral e percepção e compreensão visual. Diferente do que afirma Widdowson nessa obra,

entendemos que as quatro habilidades são ativas e produtivas. Observe o esquema proposto pelo autor, ao qual nos contrapomos:

Tabela 1 – Esquema proposto por Widdowson

	Produtiva/Ativa	Receptiva/Passiva
Meio auditivo	falar	ouvir
Meio visual	escrever	ler

Fonte: Widdowson (1991, p. 84).

Por que nos contrapomos? Porque entendemos que as quatro habilidades implicam quatro atividades, portanto, quando há atividade há produção, por isso, não aceitamos a hipótese de ouvir/ler como práticas receptivas/passivas.

Assim sendo, a prática de ensino para a comunicação, ou seja, uma prática que efetivamente instrumentalize os falantes para a interação não pode basear-se exclusivamente na construção biunívoca de formas equivalentes a partir de uma tradução direta. Considerando a inscrição cultural nas formas da língua, é imprópria a orientação dos aprendizes a buscar traduções

(mesmo com uso de dicionário) sem que se leve em conta as imagens socioculturais contidas nas palavras e expressões em estudo.

Widdowson acrescenta, em sessão posterior da obra em foco, a reciprocidade entre falar/ouvir, corroborando assim nosso entendimento sobre a não passividade do ouvir. Como decorrente do uso, falar e ouvir se completam e são interdependentes. Assim sendo, a orientação efetiva dos estudantes implica a prática oral para que seja possível incorporar hábitos de uso que consolidam a aprendizagem eficiente da língua-objeto. Ressalta o autor que a atividade de fala é acompanhada de signos não vocais (gestos, expressões faciais, movimentos corporais etc.) que, juntamente com os sons vocais, compõem a imagem (signo icônico-indicial) do que se quer dizer. Logo, o aprendiz precisa ser orientado a observar e interpretar os signos vocais e não vocais associados com que se constrói a

interação por meio do falar/ouvir e a partir do que serão percebidas as diferenças culturais, em especial entre falantes de línguas diferentes.

Culturas diferentes têm cosmovisões diferentes

O modo de ver o mundo, o modo de pensar varia de um indivíduo para o outro de acordo com a cultura em que cada um está imerso. Assim sendo, a visão de mundo, ou percepção de realidade, se constrói de modo distinto, isto é: um falante do português brasileiro se distingue até mesmo de um falante de português europeu, mesmo sendo apenas uma variação idiomática. Logo, um falante lusófono traz uma cosmovisão bem diferente de um anglo-saxão, por exemplo. Essa visão de mundo particular, que varia dependendo principalmente da cultura, é chamada de *cosmovisão*.

A cosmovisão, como conceito, abarca as maneiras de conhecer e identificar os elementos

componentes do mundo, sejam eles existenciais ou cognitivos. Desse modo, os falantes organizam seu conhecimento segundo suas experiências que, por sua vez, são emolduradas pelos contextos geográficos e sócio-históricos. Cosmovisão é, portanto, a maneira como uma sociedade vê o mundo; sua perspectiva, seu ponto de vista em relação a cada tema.

Uma cosmovisão é um quadro interpretativo, tal qual um par de óculos, através do qual se vê o mundo. Ela se refere a qualquer conjunto de ideias, crenças ou valores que fornecem uma estrutura ou mapa que ajudam a entender o mundo e suas relações internas. Especificamente, uma cosmovisão contém uma perspectiva particular em relação, pelo menos, a cada um desses dez assuntos: teologia, filosofia, ética, biologia, psicologia, sociologia, direito, política, economia e história. Podem ser incluídas outras áreas, como as artes, porém estas dez

disciplinas são englobantes e atuam como uma teia de ideias em interação, que contribuem para uma visão total do mundo e da vida.

Considerada a cosmovisão dos aprendizes, constata-se a importância do desenvolvimento da competência sociolinguística, que, a seu turno, demanda interação cultural. Mas há de se observar o que destaca Ribeiro em relação ao docente na visão de Ribeiro:

Fazer com que os aprendizes se comportem como as pessoas da cultura-alvo, mas de dar oportunidade para que os alunos interpretem os significados dessa cultura. Isso quer dizer que seja capaz de tornar-se responsável por suas próprias palavras, que ao se expressarem sejam compreendidas pelos interlocutores da outra cultura sem que esses sejam forçados a mudar o seu comportamento. (RIBEIRO, 2013, p. 248)

Uma abordagem na dimensão cultural visa a fortalecer fronteiras e ultrapassar os limites das culturas que interagem, o que implica a

reciprocidade de viver no espaço cultural da língua-alvo, ao mesmo tempo em que traz esse falante para a esfera cultural da língua de partida. Cada língua traz em si sua matriz cultural, logo, é impossível conhecer uma L2 isolada de seu contexto de uso, que é o que lhe mantém viva.

O foco do nosso artigo é o ensino das expressões idiomáticas. Inicialmente, nos apoiamos nas teorias e estudos a respeito do processo de ensino/aprendizagem de vocabulário; posteriormente, na Teoria Fraseológica. Os estudos sobre o vocabulário forneceram o embasamento teórico para a seleção e elaboração de atividades para o ensino das expressões idiomáticas. A Teoria Fraseológica permitiu distinguir as expressões idiomáticas de outras unidades fraseológicas.

Segundo Bakhtin (2000), todo texto está sempre em diálogo com outro texto, seja pelo conteúdo temático, seja pelo propósito ou pela

polifonia que carrega, ao traduzir diferentes concepções de mundo e revelar determinados valores. Aragão (1992) reafirma a perspectiva bakhtiniana, quando ressalta o papel da língua que, para a autora, reifica o mundo, revela o estilo de vida, os valores culturais de um determinado grupo social, além de indicar mudanças na sociedade e, por fim, revitalizar-se como resultado das correlações entre estruturas linguísticas e sociais.

Os dois autores destacam, assim, a função da língua como perpetuadora de determinadas ideologias, que encontram, nas unidades fraseológicas (UF) de diferentes tipos, um canal para sua divulgação.

As expressões idiomáticas no ensino de PLE

Os semas e a interpretação

As unidades da língua são constituídas de unidades menores, traços semânticos distintivos,

denominados *semas*. Segundo Pottier, há subcategorias de *semas*: (i) os *semas constantes* (específicos e genéricos), que pertencem à denotação e são um subconjunto de *semas* do semema que constituem o semantema; e (ii) os *semas variáveis* ou *virtuemas*, que pertencem à conotação e são um subconjunto de *semas* do semema que constituem o classema. Por exemplo, *cavalo* teria por *semas* constantes específicos: animal, mamífero etc.; constantes genéricos: *animado* e *não humano*; e por *semas* variáveis: força, útil etc. A partir destes últimos, podem-se construir metáforas como “Aquele lutador é um cavalo”, frase que quer se referir à força do lutador comparando-a à força de um cavalo, operando assim no eixo do *virtuema*, ou *sema* conotativo.

A compreensão do sentido de uma UF demanda conhecimento linguístico e cultural dos interlocutores que dela fazem uso e, nessa

compreensão, os sememas ou semas conotativos têm papel fundamental. De acordo com Marçalo (2009), este termo foi cunhado para designar um conjunto de traços mínimos distintivos de significação (semas), que se referem à substância do conteúdo de um signo mínimo (morfema ou lexia), em que o autor classifica as diversas espécies de semas como semas específicos, semas genéricos e semas virtuais ou conotativos, também designados virtuememas. Assim, tem-se:

Tabela 2 – Tipos de semas

SEMAS	TIPOS	DEFINIÇÃO	EXEMPLO DE SEMA	EXEMPLOS DE ITENS VOCABULARES
	Específicos	se referem à substância do conteúdo de um signo mínimo formando sua imagem denotativa	serve para sentar	específico de cadeira, banco, sofá, poltrona etc.
	Genéricos	traços mínimos que permitem agrupar signos, classificando-os	peças de mobiliário	cama, mesa, cadeira, aparador etc.
	Virtuais (virtuememas)	traços significativos eventuais decorrentes de conotação	amor	coração, flores, perfume, canção, poema etc.

Fonte: Produzida por Simões.

Os semas e virtuememas caracterizam, de uma forma instável e variável, o significado dos lexemas e, na visão de Greimas (1973), podem corresponder ao que se entende por sentido particular ou acepção de uma palavra. Surgem dos usos contextuais de um ou mais lexemas, como atesta a *lexia* (unidade do léxico – vocábulo, expressão, locução etc. – composta de monemas relacionados por um alto índice de inseparabilidade) *cabeça*, em “Ele é o *cabeça* do levante”. O lexema *cabeça* possui, em sua figura nuclear, por exemplo, semas como */+extremidade/* e */+superioridade/*, mas o contexto, aliado ao conhecimento linguístico, fornece as pistas necessárias à compreensão da expressão, tanto pela economia dos semas quanto pela polissemia inerente a eles, também em função do contexto.

Assim, a utilização de um *virtuema* (sema conotativo), na compreensão das expressões idiomáticas, por exemplo, permite que, através de comparações, o usuário de uma língua possa fazer referência a uma unidade prototípica para categorizar, conceitualizar e lexicalizar situações concretas que, depois, metafórica ou metonimicamente, se tornam configuradoras de situações gerais.

Vilela (2003, p. 430) mostra que uma comunidade linguística se utiliza de traços específicos de um dado referente para lexicalizar suas intenções: por exemplo, ao usar a unidade fraseológica “Fazer gato e sapato de alguém”, referindo-se a uma situação que nem de longe remete aos semas *gato* e *sapato*, quando tomados isoladamente, mas que pelo contexto e pela aceitação/uso passa a representar uma intenção e uma situação comunicativa.

De acordo com Zuluaga (1980, p. 15), uma UF é também chamada *expressão fixa*, porque seu traço constitutivo é a fixação. Como unidades fraseológicas funcionam como unidades em diferentes níveis gramaticais e, com muito poucas exceções perfeitamente identificáveis, estão formadas por combinações de palavras. A fixação é a característica das UF que determina o “seu lugar” na língua, não sendo consideradas expressões formadas livremente em cada ato de fala, senão repetidas como estruturas pré-fabricadas.

Uma UF como “Fazer gato e sapato de alguém” é classificada na fraseologia como uma *lexia complexa*. Trata-se de uma expressão idiomática, unidade funcional significativa de comportamento lexical. É funcional porque nasce no uso da língua; é lexical porque se torna indecomponível, tal e qual qualquer unidade vocabular observada no plano semântico.

Exemplificando: a unidade lexical *mesa* corresponde a, por exemplo, móvel composto de um tampo horizontal, que geralmente se destina a fins utilitários: refeições, jogos, escrita, costura, apoio etc.; a unidade fraseológica “Fazer gato e sapato de alguém” significa *usar e abusar de alguém*, exclusivamente naquela construção, que se trata de uma expressão idiomática.

Uma *expressão idiomática* é um conjunto de palavras que se caracteriza por não ser possível identificar seu significado mediante o sentido literal dos termos analisados individualmente.

Dessa forma, em geral, é muito difícil ou até mesmo impossível traduzi-las para outras línguas, pois são construídas historicamente a partir da experiência sociocultural dos falantes, carregando intrinsecamente valores exclusivos de dada cosmovisão.

Abordagens fraseológica e lexicológica

A fraseologia descreve o contexto no qual uma palavra é usada. Isto, com frequência, inclui sequências e empregos típicos, tais como expressões idiomáticas, verbo preposicionado e unidades integradas por várias palavras. Unidades fraseológicas são, portanto, grupos de palavras estáveis com significados parciais ou plenamente transferidos (ex.: “bater as botas”: morrer).

As UF são estruturas fixas ou semifixas que fazem parte da comunicação cotidiana de todas as línguas, mas que podem passar despercebidas ao falante comum pelo grau de enraizamento que evidenciam no seio da comunidade linguística. Trata-se das chamadas *fraseologias* (ou *frasemas*), um tipo específico de estrutura complexa com a aparência de um sintagma livremente criado, cujo sentido global se fixou por um processo de repetição diacrônica de uma mesma sequência de palavras.

Podemos dividir o sistema fraseológico, tendo como suporte teórico a fórmula proposta por Eugenio Coseriu *sistema-norma-fala*, em três grandes áreas: *locuções, colocações e enunciados fraseológicos*, estes últimos subdivididos em *parências* e *fórmulas de rotina*. Por sua vez, dentro de cada área, as unidades fraseológicas agrupam-se de acordo com a sua categoria gramatical, a função sintática, o grau de mobilidade ou independência textual etc. Exemplos:

1) *Locuções*: loc. prepositivas – *em vez de*; loc. adjetiva – *duro de roer*;

2) *Colocações*: verbo (V) + nome (N) (função sujeito) – *deflagrar um incêndio; correr um boato*; V + preposição (Prep.) + N (função objeto) – *entrar em conflito; pôr em funcionamento*; advérbio (Adv.) + adjetivo (Adj.) – *diametralmente oposto*; Adj. + N – *grandes superfícies* etc.;

3) *Enunciados fraseológicos*: a) *Parências* (provérbio ou alegoria breve) – *O cão é o melhor*

amigo do homem; Mais vale um pássaro na mão que dois a voar; As paredes têm ouvidos; b) Fórmulas de rotina – Olá, tudo bem?; Peço imensa desculpa; Como vai a sua saúde?; Desejo-lhe rápidas melhoras; Com os melhores cumprimentos.

As UF se opõem ao chamado *discurso livre* e se definem pela fixidez e pela opacidade semântica, quer no nível da recepção quer da reprodução. Importa, consequentemente, observar que a maior ou menor dificuldade na sua interpretação dependerá fortemente da experiência dos falantes e do grau de conhecimento da língua objeto. Como se pode compreender, a complexidade e heterogeneidade das expressões que se enquadram no escopo fraseológico levaram-nos a circunscrever este trabalho ao âmbito apenas das UF do tipo expressões idiomáticas.

A Lexicologia é a parte da Linguística que estuda o vocábulo quanto ao seu significado,

constituição mórfica, variações flexionais e classificação formal ou semântica em relação a outros vocábulos da mesma língua, ou comparados com os de outra língua, em perspectiva sincrônica ou diacrônica.

Segundo Maria João Marçalo,

a lexicologia, enquanto ciência do léxico, estuda as relações deste com os outros sistemas da língua, mas sobretudo a relações internas do próprio léxico. A lexicologia abrange domínios como a formação de palavras, a etimologia, a criação e importação de palavras, a estatística lexical, e relaciona-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica. Neste âmbito, as relações semânticas de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia interessam à lexicologia. (MARÇALO, 2009)

O que nos interessa da Fraseologia e da Lexicologia são o carácter da fixidez das expressões como UF e a participação do léxico da língua, uma vez que há momentos em que somente uma UF

pode exprimir de modo adequado o que se quer dizer.

As expressões idiomáticas na aula de PLE

As fraseologias, e as expressões idiomáticas em particular, transpõem para a sala de aula um contexto que aproxima os participantes da aula de LE do contexto de imersão e os motiva, também pelas suas características, para o uso intensivo da língua-alvo.

Arrolamos, então, algumas expressões idiomáticas do inglês e suas correlatas em português, para que se possa constatar que o significado do todo não decorre da soma das partes. A tradução literal de uma expressão idiomática pode resultar num fato como:

Cada cultura, entretanto, tem as suas variações sobre o mesmo tema. Por isso, não se assuste caso ouça alguém desejar a um ator que ele ‘quebre a perna’. Pode parecer agressivo, mas não o é para os artistas britânicos, por exemplo. A expressão, que

também é utilizada nos Estados Unidos, não deve ser compreendida em seu sentido literal. O desejo, nessas circunstâncias, pode ser traduzido simplesmente como a torcida para que o artista faça uma boa apresentação. (SP ESCOLA DE TEATRO, 2010)

O que se deduz disso é que a expressão *Break a leg!*, que significa “Boa sorte!”, foi traduzida ao pé da letra e acabou se fixando na memória dos artistas de teatro como “Quebre a perna!”, e assim a usam sem cerimônia.

As UF são construções linguísticas restritas a um determinado contexto cultural e a uma comunidade de falantes. Referindo-se apenas a expressão idiomática, Dubois afirma que “é qualquer forma gramatical cujo sentido não pode ser deduzido de sua estrutura em morfemas e que não entra na constituição de uma forma mais ampla” (DUBOIS, 1978, p. 330). Por isso, o mecanismo de inferência é pouco produtivo no âmbito das expressões idiomáticas; isso porque

estas são em geral resultantes de expressões metafóricas, são os virtuemats que são ali ativados, enquanto a inferência vai apoiar-se nos semas específicos ou, no máximo, nos genéricos. Assim sendo, uma expressão inglesa como *Hold your tongue*, cujo significado é “Fique em silêncio”, constrói-se a partir da ideia de que guardar a língua representa não falar o que não deve. Daquela expressão já resulta em português “Guarde a língua dentro da boca”.

O léxico de uma língua não só está composto de palavras de acesso fácil (por exemplo, pelo dicionário), mas também está cheio de construções que constituem a sabedoria popular, expressando emoções, sentimentos, crenças, superstições, sutilezas do pensamento do falante nativo da língua-alvo.

No léxico, estão inscritas as *expressões idiomáticas* (EI), que são elementos linguísticos formados por duas ou mais palavras que

apresentam fixação/repetição no uso, cujo valor semântico não corresponde à soma de seus elementos constituintes. São fortemente influenciadas pela cultura que subjaz à língua em questão e, geralmente, não são compreendidas por falantes que não compartilham desta cultura.

Embora as EI sejam peculiares a cada língua, são expressões universais, porque todas as línguas naturais delas fazem uso. Entretanto, cada sociedade apresenta um conjunto de expressões que são criadas e utilizadas segundo suas visões de mundo e suas manifestações culturais. As EI promovem a perda total do valor semântico de seus elementos quando isolados e adquirem um valor convencionado pela sociedade; ou seja, o plano da expressão não corresponde ao plano do conteúdo; são, portanto, idiomáticas, já que seu significado, na maioria dos casos, é opaco por não ser deduzido por suas partes; por isso a inferência não funciona nesses casos.

Portanto, as EI integram as línguas e, segundo Jorge (2001, p. 216), “elas descrevem, pelas imagens que sugerem, o mundo real, os lugares, as experiências quotidianas, os sentires... Mantêm intacto o colorido de um povo, constituem uma voz rica de sabedoria que soube imprimir na linguagem a sua identidade”.

As EI são idiossincrasias que individualizam uma dada comunidade; são particularidades que caracterizam um povo e representam a cultura partilhada por ele. Elas são criadas no decorrer do tempo a partir das vivências e experiências de um povo, sendo metáforas do que se passa/passou. Vamos ao exemplário:

Tabela 3 – Els em inglês e em português

EI EM INGLÊS	EI CORRELATA EM PORTUGUÊS	SIGNIFICADO
A shot in the dark	Descascar o abacaxi	Solucionar uma situação difícil
Sit on the fence	Enfiar a faca	Cobrar um preço muito alto por um serviço ou

		mercadoria.
Hold your tongue	Ficar em silêncio, calar	Não falar demasiado
A piece of cake	Fácil	Algo muito simples
When pigs fly	Nunca	Situações impossíveis
Sick as a dog	Muito doente	Que merece cuidados
It takes two to tango	Uma andorinha não faz verão	Necessidade de ajuda
	Quando um não quer dois não brigam	Uma contenda precisa de dois atores
It costs an arm and a leg	Custa muito caro	Custa mais do que se pode pagar
Break a leg!	Boa sorte!	Augúrio de sucesso
Rule of thumb	Regra de ouro	Máxima ou princípio moral decisivo
Blow off some steam	Explodir, soltar fogo pelas ventas	Estar muito furioso, muito bravo
See eye to eye	Concordar	Frente a frente
Once in a blue moon	Uma vez na vida, raramente	Um evento raro
Let the cat out	Contar um	Dar com a língua nos

of the bag	segredo	dentes
------------	---------	--------

Fonte: Produzido por Simões e Assis.

Sugestão de atividade

Complete a tabela com expressões idiomáticas em inglês que correspondam a:

[respostas possíveis em vermelho]

Tabela 4 – Atividade 1

El em português	El em inglês	El em português	El em inglês
Me deixe em paz	Leave me alone	Ele é cara de pau	He had the audacity to say that; She is shameless; Poker face
Deixe as coisas rolarem	Let's leave well alone	Não me leve a mal	Don't get me wrong!
Vá em frente	Keep your head up!	Está rolando um clima entre...	They are connecting
Mandar bem demais	Go great guns	Não ser refém de algo	Don't let your fears win out
Meter o pau em algo ou alguém	To bash something/someone	O gato comeu sua língua (quando	Has the cat got/gotten your tongue?

		alguém não quer falar)	
Não enche o saco!	Do not piss me off!; Stop pulling my leg!	Dar bandeira	You are making a fool of yourself!; Stop drawing attention to yourself!
Estou frito	My goose is cooked	De grão em grão a galinha enche o papo	Little strokes fell great oaks; Great oaks from little acorns grow

Fonte: Produzido por Simões e Assis.

Marque com um X as expressões apropriadas para completar o elemento em destaque nas frases. [respostas possíveis em vermelho]

Tabela 5 – Atividade 2

1.	<i>I wish you much success at the premiere of your play.</i>
(a)	Deixe-me em paz!
(b)	Vá em frente.
(c)	Quebre a perna!
(d)	Não enche o saco.
2.	<i>I started to do what I did not know. I'm in trouble.</i>
(a)	Quando um não quer, dois não brigam.
(b)	Estou frito!
(c)	Choveu no molhado.

(d)	O gato comeu sua língua?
3.	When he sees the result, my boss <i>is going to be a best.</i>
(a)	Vai soltar fogo pelas ventas.
(b)	Vai me encarar.
(c)	Vai me deixar em paz.
(d)	Vai deixar rolar.

Fonte: Produzido por Simões e Assis.

À guisa de conclusão

Nesse artigo, buscamos discutir algumas questões metodológicas sobre o ensino de português para estrangeiros, pautando-nos em estudos e propostas de pesquisadores que se dedicam ao ensino de português PLE.

Optando pelo ensino na perspectiva comunicativa, tentamos explorar as expressões idiomáticas como um caminho produtivo para a aprendizagem da língua portuguesa pelo estudante estrangeiro, uma vez que aprender uma língua implica compreender sua cultura, e as EI são formas de expressão que compactam modos de pensar caracterizam molduras socioculturais específicas e, desse modo, obrigam o aprendiz a

“transplantar-se” para o novo contexto, buscando pensar e expressar-se como o falante da língua-alvo, no caso, o inglês.

Por fim, além de uma listagem de El inglesas seguidas de suas correlatas em português, propusemos duas atividades de aplicação em que o estudante deve operar em mão dupla: na primeira atividade, ele parte de Els portuguesas e vai buscar suas correlatas em inglês; na segunda atividade, o aprendiz deverá identificar Els inglesas que correspondam a expressões portuguesas.

Supomos que, dessa forma, possamos deixar uma razoável contribuição para a linha ensino de português como PLE.

Referências

- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- GREIMAS, A. J. *Semântica Estrutural*. Tradução de Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, EdUSP, 1973.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em*

lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

MARÇALO, Maria João. Lexicologia. In: CEIA, Carlos. *E-Dicionário de Termos Literários*, 2009. Disponível em:
<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/lexicologia/>. Acesso em: 18 fev. 2019.

RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. (RE)significações no ensino de português língua estrangeira: teoria e aplicação. In: SILVA, Kleber Aparecido da; TORRES, Danúsia. *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces*. Campinas: Pontes, p. 247-256, 2013.

SP ESCOLA DE TEATRO. *Quebre a Perna!*. 2010. Disponível em:
<https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/quebre-a-perna>. Acesso em: 18 fev. 2019.

VILELA, M. Os estereótipos da metáfora animal: comer gato por lebre. In: Revista da Faculdade de Letras Língua e Literatura, p. 429-446, 2003. Disponível em:
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3975.pdf> s.d. Acesso em: 18. fev. 2019.

WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José C. P. Almeida Filho. 2.ed. Campinas: Pontes, 1991.

ZULUAGA, A. Introducción al estudio de las expresiones fijas. *Verlag Peter D. Lang*, 1980.

BIODATAS

AIRA SUZANA RIBEIRO MARTINS

Professora do Ensino Fundamental e do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II.

É também supervisora do Programa de Residência Docente da mesma instituição. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1977) e especialização (1997), mestrado (2000) e doutorado (2006) em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

É membro do grupo SELEPROT na área de semiótica, leitura e produção de textos.

Faz parte também do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua(gem) e Projetos Inovadores na Educação Básica”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5782483080580976>.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5917-1870>.

E-mail: airasuzana.ribeiromartins@gmail.com.

ANDRÉ CONFORTE

Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e membro do grupo SELEPROT.

É mestre e doutor em Língua Portuguesa também pela UERJ, com pós-doutorado na Universidade do Porto, em Portugal, onde estudou a música

popular brasileira e portuguesa no contexto da lusofonia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6385720491591190>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8862-586X>.

E-mail: andre.conforte@uerj.br.

CARMEM PRAXEDES

Professora titular do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), instituição em que trabalha desde 1992.

É docente de Língua Italiana, Tradução e disciplinas vinculadas à licenciatura.

Graduou-se em Letras Português/Italiano (1991) e especializou-se em Literatura Pós-Moderna (1991) na UERJ, cursou o mestrado em Letras (1994) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o doutorado (2002) e o pós-doutorado (2012) na Universidade de São Paulo (USP).

Membro do grupo de pesquisa SELEPROT, atualmente desenvolve pesquisa sob o título “Tradução, línguas e ensino – relações intersemióticas”, o que coaduna os conhecimentos discutidos em seus projetos anteriores articulados à prática docente em salas de aula.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2280581254593626>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0096-8869>.

E-mail: clppraxedes@gmail.com.

CLAUDIA MOURA DA ROCHA

Possui graduação em Letras Português/Literatura (1995), mestrado em Língua Portuguesa (2005) e doutorado em Língua Portuguesa (2013) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Atualmente, é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, humor verbal ou linguístico, educação, humor e riso e alegria na educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5891003802019200>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3428-6065>.

E-mail: claudiamoura@infolink.com.br.

CLAUDIO ARTUR O. REI

É doutor e mestre em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), instituição na qual também cursou a graduação e a especialização.

É professor do Ensino Médio desde 1990, na rede particular, professor do Ensino Fundamental desde 1994, na rede pública, e professor do Ensino Superior, na Universidade Estácio de Sá (UNESA), de 2000 até 2017, com a função de professor adjunto, também atuando como professor na pós-graduação.

Desenvolve pesquisas na área de estilística, com subsídios em semântica e semiótica voltada para uma modalidade funcional em que se discutem as escolhas lexicais, a partir das variantes eleitas a serem aplicadas.

É membro do grupo de pesquisa SELEPROT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0216959741973137>.

E-mail: arturrei@uol.com.br.

CLAUDIO CORREIA

É professor associado da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Líder do grupo “Elaboração e análise de material didático para o ensino de língua estrangeiras/adicionais” (GEMADELE, CNPq); membro do grupo SELEPROT (CNPq); e membro da Rede Brasileira de Pesquisa em Semiótica Peirceana (Redeciep).

É coordenador dos projetos de pesquisa “Signos, imagem e cognição: Semiótica Aplicada ao design de materiais didáticos inclusivos” (FAPITEC-SE); “As estratégias dos signos nos processos de significação e de representação dos ecossistemas em catálogos virtuais: um estudo comparativo” (COPES/UFS); e também é coordenador do projeto

de ensino “Fenomenologia Semiótica aplicada ao Design de Atividades” (DELIB/UFS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9935874859230938>.

E-mail: claudiomanoelcorreia@gmail.com.

DARCILIA SIMÕES

Professora titular aposentada de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

É membro da Associação Internacional de Linguística do Português (AILP) e parecerista ad hoc do CNPq, da Capes, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) etc.

Profª colaboradora no programa de pós-graduação stricto sensu POSLLI da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Cora Coralina.

É pós-doutora em Linguística (UFC, 2009) e em Comunicação e Semiótica (PUC-SP, 2007); doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994), mestre em Letras (UFF, 1985).

Líder do grupo de pesquisa “Semiótica, Leitura e Produção de Textos” (SELEPROT). Criou a UDT LABSEM (UERJ-FAPERJ) e a Editora DIALOGARTS.

Coordenou Minter Língua Portuguesa UERJ-UEMA (2010-2012); os Protocolos de Cooperação Internacional com a U. Beira Interior (Portugal) e a U. Torino (Itália); e o GT de Linguística Aplicada (ANPOLL, 2012-2014).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3946956008433392>.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2799-6584>.

E-mail: darciliasimoes@gmail.com.

ELEONE FERRAZ DE ASSIS

É pós-doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2016), doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2014), mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás, 2008) e graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2002).

Atualmente, é professor adjunto da Universidade Estadual de Goiás, onde atua no programa de pós-graduação stricto sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade.

É pesquisador do grupo de pesquisa SELEPROT da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7712734063758697>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4823-7907>.

E-mail: leo.seleprot@gmail.com.

LETHICIA GONÇALVES

É professora formada pelo Instituto de Letras da UERJ, onde se graduou em Letras Português/Italiano (2021-22).

Atualmente, é mestranda em Linguística no programa de pós-graduação em Letras na mesma instituição.

De 2018 a 2022, foi bolsista de iniciação científica – PIBIC UERJ e CNPq –, atuando no projeto “Traduções imperfeitas, ma non troppo”.

Ministrou, como voluntária, aulas de Português como Língua de Acolhimento no curso “Vila Brasil - Língua e Cultura”, e também atuou como colunista voluntária na Academia do Universitário, desenvolvendo resenhas de livros e contos para vestibulandos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5838995232528081>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0714-0252>.

E-mail: lethicia-gtins@hotmail.com.

MARIA APARECIDA CARDOSO SANTOS

É graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Cursou Especialização em Língua Italiana (Tradução) e é mestre e doutora em Língua Portuguesa, com dissertação e tese focadas na revisão e análise de textos acadêmicos.

É professora associada do Departamento de Letras Neolatinas do Instituto de Letras da UERJ, onde ministra aulas de Língua Italiana e de Prática de Ensino, na graduação, e de Tradução de Textos não-Literários, na pós-graduação lato sensu.

É pesquisadora do Grupo SELEPROT; participa do projeto “Oficina de Tradução e Versão de Língua Italiana como Estratégia de Ensino e

Aprendizagem”, coordena o “Projeto de Formação de Tradutores Literários – Italiano” e é editora-chefe da revista Italiano UERJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6695996422542591>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6433-9941>.

E-mail: cardoso.aparecida@gmail.com.

NATANIEL DOS SANTOS GOMES

É pós-doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Também é professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); membro da Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial (ASPAS); líder do NuPeQNúcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ) e pesquisador do SELEPROT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6180920530799182>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3911-1552>.

E-mail: nataniel@uems.br.

ENSINO e MULTIMODALIDADES

6ª Jornada Seleprot

A linguagem é o uso da língua como forma de expressão e de comunicação entre as pessoas, cujo êxito se concretiza na produção de textos. No mundo globalizado, o conceito de texto ultrapassa o senso comum, limitado a um conjunto de palavras faladas ou escritas, e alcança o mundo dos signos. Nessa nova configuração, a multimodalidade vem contemplar as múltiplas possibilidades do ato de ler e escrever. Os textos híbridos, que circulam em diversos ambientes midiáticos, exploram a linguagem verbal e a não verbal e nos desafiam a interpretá-los. Nesse ambiente multimodal, o SELEPROT preparou o livro sobre ensino e multimodalidades, com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da competência semiótica para a leitura dos inúmeros signos que nos cercam.