

Patricia Ferreira dos Santos
(Organizadora)

LEITURA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL:

práticas pedagógicas inovadoras

Volume 5



AYA EDITORA

2024

Patricia Ferreira dos Santos
(Organizadora)

**Leitura, literatura e
produção textual: praticas
pedagógicas inovadoras**

Vol. 5

Ponta Grossa
2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Patricia Ferreira dos Santos

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Linguística, Letras e Artes

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

L5339 Leitura, literatura e produção textual: praticas pedagógicas inovadoras [recurso eletrônico]. / Patricia Ferreira dos Santos (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 66 p.

v.5

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-442-9

DOI: 10.47573/aya.5379.2.274

1. Leitura- Estudo e ensino. 2. Etmologia. 3. Língua latina – História. 4. Letramento. 5. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. 6. Gramática comparada e geral – História. 7. Artes cênicas. I. Santos, Patricia Ferreira dos, II. Título

CDD: 306.488

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 8

01

O latim e sua conexão com o império romano e a igreja
..... 9

João Mario Ribeiro Junior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.274.1

02

Os significados dos multiletramentos na formação e nas
práticas docentes de professores de língua inglesa 16

Liliane Aparecida Estavas

Jerson Deconto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.274.2

03

The philosophy behind grammar - metaphysics,
epistemology and pragmatics as foundations of
grammatical structures..... 27

Euclides Barbosa Ramos de Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.274.3

04

**IsoL'ARte: palhaçaria em quarentena ou a fruição da
cena como experiência de ensino e aprendizagem em
artes cênicas 43**

Mariana Augusta Azevedo Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.274.4

Organizadora 61

Índice Remissivo..... 62

Apresentação

A integração da leitura, literatura e produção textual no cenário educacional contemporâneo desempenha um papel crucial na formação de estudantes críticos, reflexivos e criativos. O volume 5 da série “Leitura, literatura e produção textual: práticas pedagógicas inovadoras” apresenta uma coletânea de estudos que exploram a interseção entre essas áreas e suas aplicações pedagógicas, refletindo um compromisso com a inovação educacional.

O primeiro capítulo nos transporta para o universo linguístico e cultural do latim, destacando sua influência duradoura no Império Romano e na Igreja. Esta análise não apenas ressalta a relevância histórica do latim, mas também sua persistente influência na linguística moderna, oferecendo insights valiosos para o ensino de línguas clássicas.

Avançando para o contexto mais contemporâneo da língua inglesa, o segundo capítulo aborda os significados dos multiletramentos na formação e nas práticas docentes. Esta discussão reflete sobre a diversidade e complexidade da comunicação no século XXI e propõe estratégias para incorporar esses conceitos nas práticas pedagógicas, preparando os alunos para um mundo globalizado e interconectado.

O terceiro capítulo, “The philosophy behind grammar - metaphysics, epistemology, and pragmatics as foundations of grammatical structures”, mergulha na filosofia da gramática, explorando como os conceitos metafísicos, epistemológicos e pragmáticos se entrelaçam com as estruturas gramaticais. Este capítulo desafia os educadores a olhar além das regras gramaticais, considerando as dimensões filosóficas que moldam o ensino e a aprendizagem da língua.

Por fim, o quarto capítulo, “IsoL’ARte: palhaçaria em quarentena ou a fruição da cena como experiência de ensino e aprendizagem em artes cênicas”, apresenta um estudo de caso inovador sobre como a arte da palhaçaria, adaptada ao contexto da quarentena, pode ser uma ferramenta eficaz de ensino e aprendizagem. Este capítulo ilustra o poder da arte cênica como meio de expressão, comunicação e desenvolvimento pessoal, reforçando a importância da criatividade e da adaptabilidade nas práticas educativas.

Este volume é, assim, uma contribuição significativa para o campo da educação, oferecendo perspectivas inovadoras e práticas pedagógicas que abrangem desde a antiguidade até o presente. É uma leitura essencial para educadores, pesquisadores e estudantes interessados em explorar as fronteiras da leitura, literatura e produção textual através de abordagens pedagógicas inovadoras.

Boa leitura!

O latim e sua conexão com o império romano e a igreja

Latin and its connection with the Roman Empire and the church

João Mario Ribeiro Junior

Professor, Teólogo, Filósofo, pós-graduado do curso de Língua Latina e Filologia Românica da Universidade Candido Mendes – UCAM, Coronel Fabriciano/MG

RESUMO

O presente estudo apresenta e discute o latim e sua conexão com o Império Romano e a Igreja e pretende apresentar uma síntese da história da língua latina relacionada a Roma e o cristianismo focando seu uso pela igreja. Visando discorrer sobre abrangência da língua latina desde seu início na Europa e seu alcance no mundo através das conquistas romanas e pelos meios eclesiásticos e seus desdobramentos. Desde as maneiras iniciais de propagação do latim e as formas de uso da língua latina com o passar do tempo, e sua abrangência por meio do Império Romano e da Igreja. A influência do Latim, sua relevância, seu uso e difusão no mundo e sua historicidade até os dias atuais atrelados a conexão com o Império Romano e a Igreja.

Palavras-chave: língua latina. império romano. igreja. conexão.

ABSTRACT

This study presents and discusses Latin and its connection to the Roman Empire and the Church, and intends to present a synthesis of the history of the Latin language related to Rome and Christianity focusing on its use by the church. Aiming to discuss coverage of the Latin language since its beginning in Europe and its reach worldwide through Roman conquests and the ecclesiastical means and its consequences. Since the initial ways of spreading the Latin and forms of use of the Latin language over time, and its coverage by the Roman Empire and the Church. The influence of Latin, its relevance, its use and dissemination in the world and its historicity until today pegged the connection with the Roman Empire and the Church.

Keywords: latin language. roman empire. church. connection.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho aponta para a necessidade do interesse pelo hodierno tema do latim e sua ligação com a religião, vez que há um profundo relacionamento entre ambas. Pois mesmo com o declínio do Império Romano ainda aconteceu o uso e difusão da língua latina através do cristianismo e a prática desta pela igreja romana até os dias atuais. A pesquisa baseada em análise bibliográfica foi a metodologia escolhida para este artigo e tem por objetivo discutir a trajetória histórica do latim no mundo ocidental e sua relação direta com a igreja. E mostrar que embora a língua latina não tenha sido objeto de grande interesse e até seja fruto de esquecimento de determinados temas se faz notado no transcorrer da história da civilização ocidental através do tempo.

Neste estudo será discutido a influência do latim na aculturação dos povos ocidentais, seu crescimento e fortalecimento linguístico e difusão pela igreja. Saliento que este texto foi baseado em pesquisas bibliográficas e em documentos de acesso pela internet e que se limita a fatos descritos que mostram a conexão com o meio eclesiástico e sua disseminação e preservação pelo mesmo.

A hegemonia dos fatos históricos aqui pesquisados mostra que o latim foi imposto de maneira abrupta e por meio do domínio após as conquistas realizadas pelo Império Romano, mas também ao mesmo tempo ocorreu a assimilação e aculturação da língua latina pelos povos vencidos, começando pelos povos regionais. Era essencial o uso do latim para que os romanos se tornassem dominantes e fossem aceitos pelos dominados. Essa situação também ocorre de maneira semelhante no âmbito religioso, pois foi fundamental para a Igreja o uso da língua latina para a instalação dos valores da sua religião nas suas e noutras terras.

O processo de aculturação e predomínio da cultura Romana e do seu pensamento sobre outros povos, sobretudo a língua latina teve início no Velho Mundo. Paralelamente o cristianismo a princípio visto como uma força oposta aos interesses do Império dos Césares foi o que proporcionou a difusão do latim para o Novo Mundo e a sua preservação na atualidade. O latim do Mundo Antigo chega ao Mundo Moderno e se matem quase incólume sob a ótica linguística eclesiástica.

Portanto, a língua latina e sua cultura são abrangentes e o seu conhecimento engloba além das disciplinas eclesiásticas, pois é a raiz de outras línguas, porém a sua conservação e difusão ainda estão diretamente ligadas em grande parte à Igreja.

A língua latina como instrumento do Império Romano e da Igreja

A ideia corrente sobre a origem do latim se observando os primeiros documentos nessa língua corroboram os registros para a data do século 7 a.C., na região central da Itália. Sendo o latim uma língua de origem indo-europeia, pois é a raiz de muitas línguas faladas na Europa e também pelos países colonizados posteriormente pelos europeus, dentre eles o Brasil. Pois no processo da colonização e por meio das campanhas militares vitoriosas os romanos mostravam a sua concepção de mundo e aquilo que tinham e acreditavam.

O latim que tem o início no centro da Itália e que os romanos estavam por meio das

batalhas dando os primeiros passos largos para alcançar outros lugares, Cardoso (2004, p.7) descreve esse início:

Os latinos deste modo chamados por habitarem uma região da Itália, antigamente, chamada Lácio (em latim *latium*). Onde fica a cidade de Roma, tinham como vizinhos territoriais os etruscos e os sabinos. Da união destes três povos (latinos, etruscos e sabinos) deu origem aos romanos, o povo que conquistou o mundo antigo pela arte da guerra.

Para os conquistados bastava apenas contemplar a enorme esfera de abrangência do império romano que tinha em seu exército um instrumento poderoso que mostrava desde seu início a presença da altivez e leviandade no seu cotidiano. Mas, sobretudo se percebia essa característica romana quando usavam as palavras e seu caráter, pois como mostra (Luzuriaga, 1968, p. 107), “nos primeiros tempos, na República predomina o ideal guerreiro; mais tarde desenvolveu-se o político, o cívico e por fim surge a influência cultural.”

Observa-se que o uso do latim é intrínseco ao contexto do Império Romano, sua estrutura e seu raio de ação, pois a língua latina chegou aos territórios conquistados, dentre eles a região denominada pelos conquistadores de Palestina, onde tem início o nascimento do cristianismo. Um fator marcante é que com as conquistas romanas obtidas através das guerras com outros povos e nações Roma tinha como um dos seus objetivos principais efetivar a consolidação dos seus valores e dentre eles o estabelecimento de suas leis e o uso de seu idioma. Porém, evidencia-se que não ocorria uma uniformidade em relação ao latim falado e o latim literário entre os próprios romanos.

Bassetto (2013 p. 92) sugere que o latim falado em Roma a partir do século III a. C. caracteriza 3 normas:

a) *O sermo classicus ou literarius*: burilado, artístico, sintético, só escrito, que atingiu o ápice estilístico no período áureo da literatura latina entre 81 a.C e 14 d.C., tanto na prosa com Cícero, César e Salústio, como no verso com Virgílio, Horácio, Ovídio, Lucrecio e Catulo. É uma estilização do *sermo urbanus*.

b) *O sermo urbanus*: a língua falada pelas classes cultas de Roma, certamente correto do ponto de vista gramatical, mas sem os refinamentos e a estilização da variedade literária, denominada *vulgaris* por Cícero. Os falantes dessa norma eram os principais detentores da norma literária.

c) *O sermo plebeius*: essencialmente falado, era a norma da grande massa popular menos favorecida, analfabeta. Foi metodicamente ignorada pelos gramáticos e escritores romanos, mas era viva e real; apresenta variantes sobretudo no léxico, segundo o modo de vida dos falantes, distinguindo-se o *sermo rusticus*, o *castrensis* e o *peregrinus*

Em relação ao Império Romano a Igreja primitiva e o cristianismo não eram vistos com bons olhos por Roma, mas a despeito das oposições e ferrenhas perseguições os cristãos permaneciam incólumes e o espectro de acontecimentos que os envolviam começaram a mudar.

Conforme demonstram Huber e Miller (2006 p. 94):

Ao longo de uns 300 anos, o Cristianismo foi uma religião não bem vinda no Império Romano. Perseguições violentas surgiam de tempos em tempos, dependendo de quem era o Imperador. À medida que livros cristãos iam sendo escritos, a perseguição se tornava mais ampla, incluindo a queima desses livros que os cristãos tanto reverenciavam. O Imperador Diocleciano fez disso uma prática constante durante os últimos anos de seu governo, de 303 a 306 d.C. Mas o seu sucessor, Constantino, o Grande, alterou completamente a atitude do governo romano em relação ao Cristianismo.

Porém, a permissão de certa liberdade aos cristãos por parte do Império Romano, foi resultado de uma interferência de Constantino num conflito eclesiástico. Pois visando apaziguá-lo, faz a convocação de um concílio em Nicéia onde o objetivo primordial desse encontro não era o estabelecimento do cristianismo como religião estatal, mas o de constituir uma paz religiosa para harmonizar o Império Romano. Assim, Roma para de perseguir os adeptos do cristianismo não por motivos religiosos, mas especificamente políticos.

De fato, Constantino foi responsável pelo acolhimento do cristianismo por parte do Império Romano, dando aos cristãos “oportunidade de se tornarem comunidades de fé respeitáveis protegidas pelo Estado, fundando e animando publicamente igrejas que eram centros de atração para os cristãos convertidos” (Collins; Price, 2000, p. 59)

Assim, com essa concessão por parte de Roma o latim agora ganha novo viés no campo eclesiástico diferente daquele relacionado ao início da Igreja, pois com o avançar dos adentros políticos e ampliação do raio de ação dos cristãos no âmbito do Império nota-se uma diferenciação em certo aspecto relacionada a língua latina e seu uso no decorrer dos séculos.

Inicialmente, o latim usado pela Igreja estava mais próximo da variedade vulgar, uma vez que os apóstolos, em sua maioria, não eram homens letrados, e o maior número dos que abraçavam a nova fé eram pessoas humildes e incultas. Posteriormente, a partir do século IV, o latim eclesiástico se aproxima da norma literária através dos escritos dos Padres e Doutores da Igreja, ainda que mantenha ponto de contato com a língua do povo, sobretudo nos primeiros séculos. A cerca disso são de grande inocência (Bassetto, 2013, p. 175).

O latim foi usado e estudado por renomados ícones da igreja, pois segundo Huber e Miller (2006, p. 106), em relação a Bíblia “no quarto século, viveram dois dos maiores estudiosos da Bíblia de todos os tempos: Jerônimo e Agostinho de Hipona”. Então, a língua latina iria se perpetuar através dos séculos pela igreja Católica dentre outros fatores com o uso da Bíblia em latim de Jerônimo. A conhecida Vulgata, pois de acordo com Gryson (1994) “Entretanto, a Bíblia latina continua a ser um dos grandes monumentos da cultura ocidental.”.

Até a época de Jerônimo, a maioria dos cristãos usava a Bíblia em grego, que era a língua das pessoas estudadas na época de Jesus. O Novo Testamento havia sido escrito em grego, é claro, e o Antigo Testamento era conhecido quase que exclusivamente através de traduções para o grego, geralmente na tradução original da Septuaginta, conhecida pelos primeiros cristãos. Na época de Jerônimo, no quarto século, entretanto, o latim estava sendo falado por todo vasto Império Romano, e uma boa Bíblia em latim era urgentemente necessária. Apesar de existirem algumas traduções da Bíblia em latim, elas não eram boas, e ficou a cargo do explosivo Jerônimo produzir uma boa Bíblia em latim, conhecida como Vulgata, por estar na língua vulgar (comum) do povo. A tradução de Jerônimo provou o seu sucesso a permanecer como a Bíblia oficial da Igreja Católica por mais de 1500 anos (Huber; Miller, 2006, p. 108).

Com o fim do Império Romano e o passar dos anos, a despeito da forma como a Bíblia em Latim, passou a ser usada pelos líderes eclesiásticos e os problemas decorrentes do acesso aos escritos sagrados nessa língua, o que culminaria na separação da Igreja em Católica e Protestante. Ganha destaque o uso da imprensa com tipos móveis que proporciona um avanço na forma de comunicação. Como afirmam Huber e Miller (2006, p.160), “provavelmente tenha tanto crédito como Martinho Lutero pela revolução religiosa que separou a Igreja em Católica e protestante. Seu nome era Johann Gutenberg.”

Observa-se que o latim é a fonte primária e base das traduções da Bíblia para outras línguas inclusive durante a reforma encabeçada por Lutero, e assim, tanto os protestantes quanto os católicos não se opunham ao latim, mas sim divergiam quanto à forma de usá-lo. Pois a vulgata ainda era a fonte das traduções de ambas Igrejas.

Juntamente com outros livros, as Bíblias eram impressas em grande escala. Em 1500, mais de 90 edições da Bíblia latina Vulgata já haviam sido impressas. Duas traduções da Vulgata foram impressas em Veneza em 1471, uma feita por Vin-delinus de Spira e a outra por Nicolé Malermi. A tradução de Malermi foi editada 10 vezes antes de 1500 e várias vezes depois. Mas apesar da predominância da Bíblias latinas, também surgiram várias Bíblias em línguas locais. A primeira Bíblia a ser impressa depois da Bíblia de Gutenberg, foi produzida em Estrasburgo em 1466. Era uma Bíblia em alemão. Sua última edição apareceu em 1773. A primeira tradução Tcheca da Bíblia, feita a partir da Vulgata, foi publicada em 1475 (Huber; Miller, 2006, p. 162).

Desta forma, o latim possui uma conexão direta com a Roma política e a Roma religiosa, ou seja, de maneira específica entre o Império Romano e a Igreja. Sendo difundido em grande abrangência através desses mecanismos de poder que não se fixam em si mesmos, mas que impactaram o mundo no passado e ainda continuam influenciando e permanecem presentes na história da humanidade. Sendo a língua latina uma ferramenta que os vincula e o seu estudo pode proporcionar um entendimento mais apurado do contexto não só das línguas, mas dos povos.

Estuda-se o latim não para ser camareiro, intérprete, correspondente comercial, mas para conhecer, diretamente, a civilização e a história de um povo, pressuposto necessário da civilização moderna, ou seja, para sermos nós mesmos e nos conhecermos de maneira consciente (Pita, 2002, p. 3).

Assim, no mundo atual ainda se estuda e se usa o latim, sobretudo no âmbito científico e eclesiástico. Mostrando que a conexão que foi efetivada no passado entre Roma e a Igreja relacionada à língua latina e sua abrangência e influência ainda permanecem.

Como o emprego do latim parece estar diminuindo, há uma tendência a vê-lo como língua morta. Esse falecimento, no entanto, pode ser considerado prematuro: o latim é ainda utilizado em círculos médicos, científicos, jurídicos e eruditos, e é estudado por milhares de pessoas em todo o mundo (Berlitz, 1982, p. 25-26).

E no Brasil, a exemplo de muitos outros países ainda se continua e é possível estudar o latim, um exemplo é a publicação da ARS LATINA, que de maneira metodológica permite e propicia isso aos interessados estudantes das mais diversas e variadas áreas, que tem como base os clássicos latinos, pois conforme comenta Bechara (2012, p.7) “o convívio com as semelhanças e as diferenças no estudo e análise comparativa de idiomas de diferentes aguça o espírito e amplia os horizontes da inteligência.”. E por fim, ainda corroboram Gouillet e Parisse (2019, p.14-14) “... as singularidades adquiridas pelo latim ao longo dos séculos não seriam capazes de esconder sua continuidade filológica, uma vez que entre os diferentes estados do latim, há uma lenta diferenciação e não oposições capazes de realizar uma ruptura.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de fundamental importância que o conhecimento e uso da língua latina mereçam um aprofundamento maior e diante das questões propostas na introdução desse trabalho

relacionadas ao latim e sua conexão com o Império Romano e a Igreja, percebe-se que isso fica demonstrado de forma evidente. E podem-se enumerar dentro de uma gama de elementos, três principais fatores para que essa conexão obtivesse êxito: 1) o uso do latim pelo Império Romano e sua propagação pela Europa, bem como sua influência nas línguas das nações europeias e nas suas respectivas e posteriores colônias. 2) com o surgimento da Igreja e o crescimento do cristianismo o latim foi uma ferramenta usada para propagação das escrituras e da fé cristã, inclusive durante o início da reforma protestante, onde traduções da Bíblia para outros idiomas eram feitas a partir da Vulgata. 3) o humanismo e o processo de aculturação do mundo ocidental e a influência do mesmo na contemporaneidade tem o latim como um instrumento para melhor compreender a sua historicidade.

Desta forma o latim não pode ser visto como uma língua morta, pois não está extinto e sim está presente no cotidiano do mundo. Seja no âmbito da história, da ciência, do direito ou do meio eclesiástico entre outros. Contudo, existe uma ligação direta do latim com o Império Romano e a Igreja.

Assim, através do presente trabalho os seus dados mostram que existe uma variedade maior de dados a serem estudados dentro da vastidão de possibilidades e da importância que a língua latina proporciona e este artigo colabora para isso.

REFERÊNCIAS

BASSETTO, Bruno F. **Elementos de filologia românica**. São Paulo: Edusp, 2013.

BERLITZ, Charles. **As Línguas do Mundo**. Traduzido por Heloísa Gonçalves Barbosa. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

BIBLIA SACRA, **Iuta Vulgattam Versionem**. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2007.

CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao Latim**. 5 Ed. Editora Ática. São Paulo. 2004.

COLLINS, Michael; PRICE, Matthew A. **História do Cristianismo: 2000 anos de fé**. São Paulo: Loyola, 2000.

GOULLET, Monique; PARISSÉ, Michel. **Aprenda o Latim Medieval**. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2019

HUBER, Robert V. e MILLER, Stephen M. **A Bíblia e sua história: o surgimento e o impacto da Bíblia**. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Atualidades Pedagógicas**. 5º Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

PITA, Luiz Fernando Dias. **Latim e esperanto, via Internet**. Rio de Janeiro: Unigranrio/UCB, 2002.

SILVA, Amós Coelho da. **Ars Latina: curso prático da língua latina**. Ed, reformada e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os membros da Igreja Evangélica Assembleia de Deus Central de Iguape-SP, que tanto me apoiam emocional e espiritualmente. Agradeço a AYA Editora, pela oportunidade e pelo trabalho que realizam. Agradeço a todos os meus professores e pastores que me ajudaram em meu percurso no academicismo e no crescimento do conhecimento das Sagradas Escrituras. Agradeço sobretudo, a Deus, pois Dele vem toda sabedoria, força, coragem e inspiração.

ANEXOS

Fotografia acervo particular – Oceano Atlântico Sul – Iguape – SP.



Mas, quando eles o viram andar sobre o mar, pensaram que era um fantasma e deram grandes gritos. Porque todos o viram e perturbaram-se; mas logo falou com eles e disse-lhes: Tende bom ânimo, sou eu; não temais. Mc 6. 49-50.

Os significados dos multiletramentos na formação e nas práticas docentes de professores de língua inglesa

Liliane Aparecida Estavas
Jerson Deconto

RESUMO

O presente estudo busca compreender as concepções dos professores de Língua Inglesa de um município da região norte do Mato Grosso com o intuito de analisar o cenário da sala de aula em um contexto pós-pandêmico, de modo a considerar a maneira com a qual os docentes compreendem suas práticas de ensino e aprendizagem no que concerne aos multiletramentos aplicados ao Ensino de Língua Estrangeira para estudantes de 1º ao 5º ano. Nesse ínterim, pretende observar as relações entre as práticas pedagógicas e a empregabilidade dos multiletramentos enquanto ressignificação das práticas sociais dos alunos em uma sociedade pós-moderna permeada pelas diversas tecnologias digitais.

Palavras-chave: formação continuada. multiletramentos. significados. língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Muitas transformações na forma do ser humano se comunicar têm ocorrido ao longo do tempo, visto que o mundo está em constante desenvolvimento no que tange à linguagem e às tecnologias. O que começou com imagens e gestos, evoluiu com a invenção da escrita, da imprensa e chegou aos atuais ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)¹. Nas últimas décadas, o mundo contemporâneo mudou a maneira de se comunicar e de aprender. Tais mudanças geram efeitos na formação escolar e promovem uma reflexão sobre que tipo de alunos a escola pretende formar para a contemporaneidade. A utilização das tecnologias digitais² é essencial no ambiente em que vivemos, é importante, inclusive, para o próprio exercício da cidadania. Aliado a isso, temos o conhecimento da Língua Inglesa, que também abre oportunidades para os que a praticam.

Discutir acerca das diferentes formas de ensinar e aprender no

1 Ambiente de aprendizagem composto por um conjunto de ferramentas destinadas a aprimorar a experiência de ensino.

2 Um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1), que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores.

Leitura, literatura e produção textual: praticas pedagógicas inovadoras - Vol. 5

DOI: 10.47573/aya.5379.2.274.2



contexto pedagógico nunca foi tão relevante quanto no cenário atual. Em uma sociedade repleta de recursos tecnológicos digitais, tratar as práticas de ensino em sala de aula com base em métodos tradicionais, apenas, é algo que precisa ser reconsiderado pelos profissionais que atuam no campo da educação formal.

O presente estudo tem sua gênese a partir da experiência da primeira autora deste artigo, como professora-formadora, com um grupo de professores de Língua Inglesa composto por 22 participantes, em um centro de formação continuada para profissionais da educação básica mantido por um município localizado ao norte do Estado de Mato Grosso.

Por considerar o ensino de Língua Inglesa algo dinâmico e multifacetado, durante um dos encontros formativos houve a discussão acerca da importância dos multiletramentos no contexto das práticas pedagógicas com crianças de 6 a 10 anos, faixa etária esta que representa um contingente significativo dos alunos matriculados na rede municipal. Desse modo, houve a motivação para pesquisar como os docentes compreendem os multiletramentos e de que maneira podem ser trabalhados com os alunos em sala de aula.

O mundo está na era digital, da multiplicidade, dos rizomas, das múltiplas linguagens, da multimodalidade (Rojo, 2013). Graças à pluralidade de linguagens e culturas, impulsionadas pela globalização e pelo rápido avanço tecnológico, cada dia surgem mais novidades, tanto em equipamentos quanto nas chamadas plataformas digitais, exigindo a aquisição de novos conhecimentos. E nesse meio, é impossível negar a importância da Língua Inglesa e de seu ensino, uma vez que é a língua mais usada na internet, onde pessoas do mundo inteiro a utilizam para interagir com outras, das mais diversas nacionalidades, e não somente para se comunicarem com falantes nativos.

Para sentir-se pertencente a este novo mundo, é necessário saber inglês e se comunicar. Nesse contexto, a língua inglesa oportuniza muitas possibilidades de temáticas para trabalhar tecnologia e multiletramentos em sala de aula. Com a inovação tecnológica existente, o aluno tem a internet literalmente na palma da mão utilizando um smartphone.

A pesquisa pautou-se no método qualitativo, posto que os dados coletados são oriundos de questionários, tendo como suporte ao recurso do Google Forms e, posteriormente, interpretados e analisados. No primeiro momento deste texto, tecemos reflexões acerca da formação continuada de professores e apresentamos o ambiente em que estão inseridos os participantes do estudo, em seguida, fazemos contribuições históricas e conceituais acerca dos termos letramento e multiletramentos. No tópico subsequente apresentamos os dados, bem como a análise respectiva, pautada nos resultados obtidos e as considerações dos pesquisadores sobre o objeto de estudo em tela.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: PARA QUÊ?

Com a promulgação da LDBN (Lei de diretrizes e Bases da Educação) 9394/96, a formação continuada de professores é citada nos documentos oficiais do Brasil. Em seguida, com o advento da Lei nº 10.172, de 2001, com aprovação do Plano Nacional de Educação, ressalta-se a importância de promover e investir em ações de formação continuada de modo a oportunizar o avanço científico e tecnológico.

No que concerne à formação de professores de Língua Inglesa, é válido mencionar as diversas pesquisas realizadas por estudiosos como Almeida Filho (1999), Dutra e Mello (2004), Arruda (2008, 2018) e Celani (2001) e Nóvoa (1995), nas quais são evidenciadas as benesses proporcionadas, advindas dos momentos de estudo e compartilhamento de práticas pedagógicas em cursos de formação continuada direcionados para os docentes. Para Celani (2001), integrar teoria e prática, bem como manter o compromisso com a realidade do mundo para a formação continuada do profissional, é irrefutavelmente importante, posto que o docente pode perceber, por meio das propostas de formação continuada, novas perspectivas para a realização de seu trabalho.

Mateus (2002) corrobora sobre a necessidade de atender as demandas e expectativas dos discentes. Arruda (2008) reforça a ideia de que os encontros formativos direcionados aos estudos e compartilhamento de práticas exitosas promovem o pensamento crítico acerca das práticas pedagógicas. Nóvoa (1995) advoga sobre o papel da formação continuada para professores como um agente estimulador, capaz de fornecer meios para que os docentes tenham um pensamento cada vez mais autônomo, capaz de dinamizar a participação nos grupos de formação continuada, isto é, que consiga vislumbrar as oportunidades de evolução bem como da construção de uma identidade que é também profissional.

Desse modo, Dutra e Mello (2004) enfatizam que o professor deve ser considerado como um ser em constante desenvolvimento e, por esta razão, é tão importante se discutir sobre formação continuada, para que o professor domine os novos gêneros textuais acoplados a recursos tecnológicos e faça com que a escola cumpra o papel de proporcionar aos alunos práticas que os tornem cidadãos atuantes e críticos. A seguir, contextualizamos historicamente o letramento, o surgimento do multiletramento e a importância de ambos dentro do processo de ensino/aprendizagem.

A pedagogia dos multiletramentos e sua contextualização histórica e conceitual

Letramento é uma versão da palavra inglesa *litteracy*, a qual origina-se do latim *littera* (letra). Segundo Soares (1999, p.15), “*litteracy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Comumente associada ao letramento, a palavra ‘alfabetização’ refere-se ao ato de aprender a leitura e a escrita, por isso o letramento envolve, também, os usos sociais da aprendizagem. Ou seja, a alfabetização conta como uma etapa do letramento. Todavia, é no letramento que temos o “resultado da ação do aprender a ler e escrever” (Soares, 1999, p.18). Por meio do letramento o sujeito consegue ser agente no mundo e participar ativamente das práticas sociais.

No Brasil, muitos ainda confundem alfabetização e letramento e os dois conceitos só passaram a andar juntos na década de 1990. Antes disso, a alfabetização era considerada o processo de ensinar o aluno a ler e escrever, decodificar as letras e ignorar qualquer influência externa, como aspectos econômicos e sociais. Quando o conceito de letramento chegou ao Brasil, foi para ressignificar todo o processo de alfabetização.

Neste contexto, entendemos o letramento como o “[...] conjunto de práticas de uso da escrita nos contextos sociais, entendendo que tais práticas variam de acordo com os

objetivos dos participantes, com o ambiente e com o modo como se realizam” (Kleiman, 1995 *apud* Silva, 2013, p. 283).

Atualmente muitas pesquisas são realizadas acerca do conceito de letramento, uma vez que usá-lo no singular se tornou ineficiente dadas as mudanças e a forma múltipla com que se apresenta. Silva (2013, p. 280) reforça tal afirmação ao dizer que:

O conceito de letramento envolve, de fato, uma complexa rede de aspectos relativos à escrita e às práticas sociais de leitura e de escrita, que tornam seus limites delicados e, às vezes, ramificados junto aos limites de outros campos de estudo. Só o fato de lidar com um campo múltiplo, observável por diferentes prismas e que abrange diferentes elementos, conforme se pode dizer das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, por si, justifica a engenhosa dimensão dos estudos dos letramentos (no plural, justamente para marcar sua multiplicidade).

Com o passar do tempo, as formas de comunicação passaram por transformações profundas, principalmente a partir da década de 90, através da globalização, das mídias, principalmente da internet, e da língua inglesa. Existem variadas possibilidades de interpretar o mundo por conta da utilização de aplicativos, plataformas digitais e virtuais e, atualmente, há uma gama de práticas letradas em uso a todo instante, com envolvimento de múltiplas formas de linguagens e culturas. De acordo com Cope e Kalantzis (2015, p. 2), “o desafio de aprender a se comunicar nesse novo ambiente é navegar as diferenças, mais do que aprender a se comunicar da mesma maneira”.

Em consideração a toda essa multiplicidade que um grupo de dez educadores, teóricos e linguistas, formado por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, se reuniu por uma semana, em 1994, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, a fim de discutir os desafios enfrentados devido à essa nova e crescente diversidade cultural e linguística. O grupo ficou conhecido como *New London Group* (Grupo de Nova Londres).

Desse encontro resultou um manifesto denominado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, publicado em 1996. Em 2000 o manifesto transformou-se em um livro organizado por Cope e Kalantzis. Segundo os educadores, a pedagogia do multiletramento pode incorporar e intensificar uma ampla gama de percepções e ferramentas linguísticas, culturais, comunicativas e tecnológicas, de maneira a auxiliar crianças e jovens nos desafios existentes em um mundo globalizado. Ademais, no entendimento dos pesquisadores, o multiletramento é uma forma extensiva do letramento e da alfabetização, uma vez que não foca somente nas habilidades de escrita, interpretação e leitura, mas visa preparar os alunos para situações cada vez mais dinâmicas.

Os multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2009) podem ser entendidos como multimodalidades para representar a linguagem e “essas representações diferem de acordo com a cultura e o contexto, e tem efeitos cognitivos, sociais e culturais” (New London Group, 1996, p. 64). Ainda de acordo com o Grupo de Nova Londres, uma pedagogia de multiletramentos é capaz de transformar sujeitos em designers de significados, tornando-os aptos a “compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade”.

Além disso, o Grupo defende que tal pedagogia reformule-se constantemente, a partir de quatro elementos fundamentais que se inter-relacionam, formulados por Cope e Kalantzis (2000, p. 237), sendo eles:

- 1) Prática situada, que se utiliza dos designs existentes e valoriza os conhecimentos que os estudantes já têm. Essa proposta também busca envolver atividades que criem um contexto de imersão em uma comunidade de aprendizes autênticos de determinada prática;
- 2) Instrução explícita, que se refere ao controle consciente das regras e relações vinculadas à infraestrutura de um sistema;
- 3) Posicionamento crítico, relacionado ao reconhecimento dos saberes apreendidos no tocante aos aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e ideológicos; e
- 4) Prática transformada, ligada à transposição dos significados para outros contextos.

Segundo os autores, esses elementos auxiliam e complementam o trabalho que já é realizado pelos professores em sala de aula e não constituem uma sequência fixa a ser seguida de forma isolada. Para eles, “os quatro elementos da pedagogia representam orientações epistemológicas, quatro modos de saber, quatro perspectivas sobre o significado dos significados que fornecem aos alunos modos multifacetados de ler o mundo” (Cope; Kalantzis, 2000, p.239).

A utilização do multiletramento amplia os métodos de ensino existentes por meio de atividades que integram as novas tecnologias, a globalização e a internet, visto que amplia o alcance das técnicas pedagógicas tradicionais. Ele vai além, posto que explora múltiplos modos de expressão, ao fazer com que os estudantes desenvolvam mais habilidades para interpretar textos com um olhar crítico sobre variados temas, para isso não se limita apenas aos livros didáticos, mas possibilita que os professores trabalhem em sala de aula com diferentes ferramentas como vídeos, memes, imagens, notícias, jogos, infográficos, dentre outras.

O ensino da língua inglesa na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos

Nesse contexto atual de globalização, é comum ser utilizada uma terminologia que se refere ao inglês como ‘língua franca’; inclusive a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de conhecimentos que os alunos precisam desenvolver ao longo da educação básica, defende essa nomenclatura:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos de que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2017).

A BNCC propõe que o aluno amplie seu repertório linguístico e cultural através da Língua Inglesa, ampliando a visão de mundo, reconhecendo as diferenças e promovendo uma reflexão sobre si mesmo e sobre os outros, nesse contexto intercultural.

Sobre os conceitos de língua, território e cultura, ela considera ainda a questão dos multiletramentos, lembrando que, através da Língua Inglesa, a participação das pessoas no meio digital é intensificada, ocorrendo práticas sociais através de diferentes formas de linguagem. O documento expõe também algumas das competências a serem trabalhadas nas aulas de inglês, as quais incentivam o trabalho com as variadas formas de linguagem e modos de interação proporcionados pelas tecnologias.

Existe uma variada gama de atividades que podem ser desenvolvidas, como filmar pequenos diálogos em inglês para treinar a oralidade e escuta; utilizar o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, criando um grupo para envio e troca de comentários em inglês, exercitando tanto a leitura quanto a escrita; utilizar aplicativos gratuitos que reforçam, de forma lúdica, a aprendizagem dos conteúdos apresentados em sala, como é o caso do aplicativo Duolingo, entre outras. Essas são apenas algumas opções disponíveis para que o professor implemente o mundo digital e os multiletramentos em suas aulas.

O PERFIL DOS ENTREVISTADOS: UMA ANÁLISE SOBRE A COMPREENSÃO DOS MULTILETRAMENTOS

A pesquisa foi realizada com 22 professores de Inglês, atuantes na Rede Pública Municipal de Ensino e que frequentam o curso promovido pelo Centro de Formação continuada de um município do norte de Mato Grosso, centro este criado pela Lei nº 2.985, de 14 de outubro de 2019, e lugar em que a primeira pesquisadora deste estudo mediu os encontros formativos do componente curricular de Língua Inglesa durante o ano de 2022.

No quinto encontro do primeiro semestre, ocorrido em abril de 2022, abordamos a temática sobre as metodologias ativas aplicadas ao ensino de Língua Inglesa. Após a exposição teórica, em discussão com o grupo percebemos a importância de considerar o universo repleto de informações em diversas plataformas, isto é, o ensino nas escolas já não pode permanecer somente na perspectiva da pedagogia tradicional³, mas sim levar em consideração recursos tecnológicos associados aos processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, de modo específico, com alunos com faixa etária entre 6 a 10 anos.

Durante as partilhas de expectativas e necessidades de mudanças no que se refere às práticas pedagógicas, discutimos sobre como aproveitar o vasto universo de possibilidades oportunizadas pelas tecnologias digitais e houve discussões sobre como inserir os multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa, tema este que estendeu os debates fomentados para o encontro subsequente, ocorrido no início de maio de 2022.

Cabe enfatizar que dos vinte e dois participantes do grupo, somente três aceitaram participar da pesquisa e responderam às perguntas sobre os multiletramentos. As pesquisadas serão chamadas por nomes fictícios, em respeito às suas identidades. Por se tratar de três mulheres, receberão o nome de Maria, Angélica e Luna. Maria e Angélica atuam na Rede Municipal há mais de 10 anos, como docentes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e Luna, recém chegada ao município em que ocorreu a pesquisa, migrou de um grande centro urbano onde lecionava para turmas do Ensino Fundamental II. Em termos de titulação acadêmica, Maria possui especialização no Ensino de Língua Inglesa e

³ Método onde os professores são considerados como únicos detentores do conhecimento. Os alunos, reduzidos a expectadores das aulas, adquirem o conhecimento por meio de aulas expositivas e reproduzem/memorizam os saberes.

Angélica e Luna já concluíram o mestrado acadêmico em Letras.

Para compreender os conceitos assimilados pelas participantes sobre a importância dos multiletramentos no ensino de Língua Inglesa, a primeira autora elaborou um questionário *on-line*, tendo como recurso o *Google Forms*, contendo três perguntas abertas para serem respondidas pelas participantes e que, doravante, serão analisadas e interpretadas.

Ao serem questionadas, na primeira pergunta (P1), sobre a maneira com a qual compreendiam os multiletramentos, em termos conceituais e de que modo, enquanto docente de Língua Inglesa, conseguiam implementar novos recursos digitais em suas práticas de sala de aula com vistas a promover os multiletramentos, Angélica e Luna apresentaram as seguintes respostas:

Excerto 1: Podemos partir de conhecimento que já têm sobre o assunto (uso das novas tecnologias), depois apresentar atividades que dialoguem com o que sabem. Exemplo: leitura em livros digitais - apresentar os personagens, particularidades, diferenças, beleza cultural, compará-las com o contexto dos alunos, suas imagens, falas, cores, sons... (Angélica).

Excerto 2: Uso os jogos *on-line* gratuitos, vídeos com músicas referentes aos conteúdos a serem estudados, além de pesquisas que possibilitam aos alunos ser protagonistas de sua própria aprendizagem (Luna).

Os depoimentos de Angélica e Luna sinalizam que compreendem a relevância de considerar a utilização de recursos digitais a fim de contribuir com as práticas multiletradas. Conforme Kalazantis e Cope (2012), o contexto social molda as interações sociais e escritas, ou seja, a linguagem varia conforme o papel social e a situação em que é produzida, e reforça a necessidade de a escola abordar as distinções de modo que os discentes sejam capazes de observar diferenças em formatos de significados de um contexto para outro.

Cabe salientarmos, também, que as participantes demonstraram compreender os multiletramentos, no que diz respeito à multimodalidade, posto que consideram os aparatos tecnológicos que oportunizam a construção dos significados por meio das multissemióticas e não somente pelo modo linguístico, considerando os modos sonoro, gestual, espacial e visual (Dias, 2008), quando citam a possibilidade de ensino de Língua Inglesa por meio de jogos *on-line* ou mesmo livros digitais.

Na segunda pergunta (P2), buscamos saber sobre o modo com o qual as docentes compreendiam a importância didática dos multiletramentos durante suas práticas pedagógicas:

Excerto 3: São recursos que somam às práticas docentes. Importante é saber utilizá-los e orientar os aprendizes nas atividades que envolvam tais recursos, assim terão conhecimento e aprendizagem de fato. Não ficarão apenas na ludicidade (Angélica).

Excerto 4: As crianças já fazem uso das tecnologias digitais em seu lazer cotidiano, portanto, o uso delas com fins pedagógicos torna os estudos mais interessantes aos alunos, além de facilitar a tarefa do professor mediador do conhecimento (Luna).

Para Angélica, os multiletramentos são recursos que permitem ao docente sua exploração em sala de aula, de maneira que ganham uma nova roupagem quando são reinventados por meio de práticas pedagógicas que possibilitam explorar os conteúdos curriculares sob uma nova ótica:

A abordagem dos multiletramentos sugere uma pedagogia para cidadania ativa, centrada nos alunos como agentes nos seus próprios processos de conhecimento, capazes de contribuir consigo mesmos, assim como negociando as diferenças entre uma comunidade e outras. (Cope; Kalantzis, 2009, p.172, tradução dos autores)⁴.

Luna compreende que as tecnologias digitais já são parte da vivência dos alunos e quando o professor consegue apropriar-se e fazer uso de tais ferramentas como recursos tecnológicos, os resultados são satisfatórios. Sobre isso, Rojo (2013, p. 08) advoga:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper ou nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do picho).

No que diz respeito ao planejamento e efetivação de atividades com vistas a promover os multiletramentos durante as aulas de Língua Inglesa, as entrevistadas expuseram os principais entraves para a promoção dos multiletramentos na sala de aula.

Excerto 5 - A falta de interação com as demais áreas do conhecimento (Maria).

Excerto 6: Em muitos casos, precisamos lidar com a falta de estrutura nas escolas; em outros, falta de autonomia profissional aos discentes, incentivo para desenvolver atividades além do padrão, pois o aprendiz é um ser global, multicultural e dinâmico (Angélica).

Excerto 7: Em primeiro lugar, tempo suficiente para preparar essas aulas e acesso de qualidade à internet (Luna).

Apreciação de recursos tecnológicos e a estrutura logística das escolas brasileiras é algo recorrente, apontada por diversas pesquisas e, no caso do estudo realizado, as respostas evidenciam os mesmos problemas: falta de carga horária adequada para que se possa planejar melhor as aulas, como é citado por Luna; falta de recursos estruturais em termos de equipamentos e aparelhos eletrônicos (computadores, caixas de som) e também acesso à internet de boa qualidade para que se possa planejar e implementar boas aulas, com vistas a promoção dos multiletramentos. Warschauer (2010), no entanto, evidencia que “as tecnologias para o ensino de Língua Inglesa” são ferramentas didáticas que oportunizam ao discente usar a língua em contextos sociais autênticos, isto é, ir além tão somente dos recursos tecnológicos e ressignificar a prática pedagógica para a vida social do aluno.

A autonomia do profissional, como cita Angélica, é uma das questões desafiadoras dentro da estrutura escolar por questões atreladas ao currículo escolar e ao cumprimento de planejamentos já determinados pela gestão das unidades educacionais. Freire (2016) define a pedagogia da autonomia como experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, experiências respeitadas da liberdade e, nesse sentido, corrobora com o que se espera a partir da pedagogia dos multiletramentos: oportunizar maneiras distintas de se promover o ensino dos variados componentes curriculares, de modo especial a Língua Inglesa, com o intuito de formar cidadãos mais críticos e conscientes socialmente.

⁴ “The multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agents in their own knowledge processes, capable of contributing their own as well as negotiating the differences between one community and the next.” (Cope; Kalantzis, 2009, p.172).

Maria considerou as práticas envolvendo os multiletramentos como algo que tivesse que abranger não somente a disciplina de Língua Inglesa, mas também outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, é importante retomar outras discussões acerca dos significados dos multiletramentos durante os encontros formativos, contexto em que a pesquisa foi realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, assim como os demais componentes curriculares, têm se modificado consideravelmente. Os avanços tecnológicos e ao acesso aos equipamentos eletrônicos têm corroborado para que se discutam novas práticas pedagógicas que considerem a relevância dos novos suportes de circulação de textos nos ambientes digitais. Por esta razão é tão importante promover atividades em cursos de Formação Continuada para professores, de modo que seja possível compreender conceitos e elaborar práticas pedagógicas configuradas nos moldes propostos pela pedagogia dos multiletramentos. Mais que isso, fomentar práticas de formação tecnológica e teoricamente os professores para que possam sentir-se seguros ao proporem atividades com formatos digitais, com vistas a inovar a maneira de conduzir os processos de ensino e aprendizagem.

O objetivo da pesquisa pautou-se em observar a maneira que os professores de Língua Inglesa têm construído o significado da palavra multiletramentos em suas práticas de sala de aula. Pode-se observar que há uma compreensão geral acerca do referido termo, contudo, essa compreensão precisa ser lapidada com mais detalhes, de maneira que sejam oportunizados Programas de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa, ao passo em que se aliem estudos e desafios práticos, para que, ao serem desafiados a pensar sobre os multiletramentos e suas aplicabilidades, os docentes possam produzir novos materiais sob uma perspectiva inovadora para as práticas escolares. Desta forma, não tecerão discussões teóricas sem que haja uma contribuição efetiva para a comunidade escolar, ressignificando os processos de ensinar e aprender em ambientes multimodais, multissemióticos, pluriculturais, a fim de considerar os diversos espaços digitais, ou mesmo concretos, como ambientes oportunos de se propiciar ideias atreladas aos multiletramentos e à construção do pensamento crítico e reflexivo, tanto do professor, quanto do aluno em seus diversos espaços sociais.

Portanto, apesar de percebermos o envolvimento das participantes da pesquisa ao discutir suas práticas pedagógicas envolvendo as possibilidades de trabalho com as tecnologias digitais e os multiletramentos, ainda há a necessidade de fomentar o assunto nos cursos de Formação Continuada com a finalidade de fazer uma tentativa de convite aos professores que ainda não corroboram com as ideias de autonomia propostas pela pedagogia dos multiletramentos a conhecerem e pesquisarem mais sobre o assunto, para que, assim, possam contribuir com uma formação discente mais democrática e com a dinâmica que a era digital exige.

Ainda há muito a se pesquisar e desenvolver para que a sociedade possa constituir-se multiletrada por meio das práticas escolares, de modo especial no conhecimento acerca

de Língua Inglesa, de maneira que a partir de atividades que envolvam os multiletramentos, por meio de jogos digitais e plataformas de atividades complementares, os conteúdos curriculares tomem uma nova configuração e possam fazer parte da vivência, tanto do professor quanto, do aluno, e que tenham realmente um significado em suas vidas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, C. F. B. **A mudança no processo de avaliação.** In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (org.). Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas: Pontes, 2013, p. 107-140

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 set 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. 2017. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, Ministério da Educação. 2017.

CELANI, M. A. A. **Ensino de línguas estrangeiras:** ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p. 21-40

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **"Multiliteracies":** New Literacies, New Learning, Pedagogies: An International Journal, 4:3, 164-195. 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A Pedagogy of Multiliteracies:** Learning by design. Londres: Palgrave, 2015.

DIAS, R. **Entrevista.** Polifonia, v. 25, n. 371, p. 160-170, jan./abr. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GROUP, N. L. **A pedagogy of Multiliteracies:** Designing Social Futures. Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; *et al* Harvard Educational Review; Spring 1996.

KLEIMAN, A. **Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola.** In: A. B. Kleiman (org.). Os Significados do Letramento: uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 15-61, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MATEUS, E. F. **Educação contemporânea e o desafio da formação continuada.** In: GIMENEZ, T. (org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia digital**. Texto disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada**: os Multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Simone Bueno Borges da. **Contornos dos letramentos**. Cad. CEDES, Ago. 2013, vol.33, no.90, p.279-287.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

The philosophy behind grammar - metaphysics, epistemology and pragmatics as foundations of grammatical structures

Euclides Barbosa Ramos de Souza

ABSTRACT

It's not unusual to think that there are philosophical foundations underlying theories of every science, and talking about the science of language, the Grammar, as the prescriptions of the good communication, this is not different. What is new for a lot of people is to recognize that philosophy could really help them to understand some of English grammar decisions and improve their capacity of using the language as a tool of description and creation of human reality. In this work, we are going to analyze philosophical justifications to aspects of some grammar concepts and structures of the English language.

Keywords: language. grammar. philosophy. foundations. society.

INTRODUCTION

Philosophy can be considered a general science, or the science of all sciences, because it prescribes the foundations of knowledge and the right thinking (Logic). Since Ancient Greece, with Plato and Aristotle (about 300 years B.C.), sciences and formal knowledge as geometry, arithmetic, medicine, physics, biology, linguistics and logic itself have encountered their birth and development and even nowadays we can see philosophy making contributions to a lot of contemporary fields of rationality, as computing science and artificial intelligence. Of course, considering that formal logic is a kind of artificial *language*, it is not so absurd to think that a set of premises and philosophical conclusions about the nature of the human mind, human society, human purpose and tendency of communication have made part of the confection of what we really need to establish to create a consistent and useful way to *describe* and *create* the world based on a general philosophical branch, currently called the *Theory of Speech Acts* (Searle, 1969).

This work will be divided in three main topics concerning fields of philosophy and how they contributed to make the English language as it is nowadays. The first one is Metaphysics, which basically treats about the



nature and the *necessary aspects* of all things in the reality (a pretty bold discipline, by the way, that has built a lot of polemics during history). The second one is Epistemology, which analyses the fundamental traits on what makes us *know* things. And, finally, Pragmatics, which is a branch of philosophy of language, and studies the influence of *contextual* parameters involved in the meaning of words and expressions *used* in ordinary conversation. Surely, we are going to use a lot of other tools to make this analysis, including the science of language, most known as Linguistics, and of course a little of Etymology, Phonetics and even Psychology, since every philosophical inquiring would naturally deal with other lines of language investigation (actually, they all came from roots of philosophical interest).

Before that, let's see a very important difference to be dealt with: Philosophy of Language versus Linguistics. This difference is the same as the general difference between Philosophy and Science. The first deals with the *a priori* aspects of reasoning, such as logical laws, supposedly necessary, inevitable, and how they relate to (describe and create) the very constitution of reality. We could say that without language, there is no (understandable) world. The second deals with *a posteriori* aspects based on human investigation of natural and social phenomena through experiments and arbitrary criteria in order to describe the most reasonable laws of the *observed* world. Despite of this difference, Philosophy as we know currently is actually a kind of Science of Philosophy, because we are still making a lot of assumptions in the development of several theories, as does science. Anyway, let's assume the difference above.

"Philosophy of Language" (FL), though, would therefore be a redundancy. It is through concepts, belonging to language, that philosophy acts. Even so, the FL has as results which criteria must be taken into account for the *realization* and *satisfaction* of a speech act. For example, to make a statement about the world, someone must believe on what one says (realization) and the world must be as one says (satisfaction), of course, if there were satisfactory epistemological and/or semantic criteria for such verification. Also, FL sought to logically exhaust the number of types of speech acts (in five¹), in addition to having demonstrated the creative character of language, offering the laws for *every possible* language.

"Linguistics" or the Science of Language analyzes what is common among the various languages that have emerged *contingently* in the world, analyzing factors such as phonology (sounds of words), morphology (shape of words and phrases), etymology (origin of words), in addition to pragmatical and statistical aspects, such as, respectively, the ability to deduce information in a context (the more common the use of a word or expression, the less it informs. It is redundant), or mathematical formulas that calculate, for example², that a language with only 2 letters, to distinguish 64 words, would need to have words with 8 gaps (and an 8-letter alphabet, with 2 gaps).

In general, this difference had to be made to make it clear that we are mainly discussing philosophy here, although, as said above, these other sciences will be of very interest for the whole comprehension of the foundations behind English grammar.

¹ *Assertives, declarations, expressives, directives and commissives* (SEARLE; VANDERVEKEN, 1985, p. 92).

² *From John Lion's Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge University Press, Cambridge, 1968.*

METAPHYSICAL ASPECTS OF THE ENGLISH GRAMMAR

In order to understand this element of philosophy applied to grammar, let's remember that metaphysics, firstly thought by the Aristotle's readers as everything which weren't about physics and other natural sciences, is a branch of philosophy that theorizes about what are the fundamentals constituents of a given object of analysis. Very famous metaphysic statements are "every effect has a cause" or René Descartes' "If I think, therefore I am"³. We have a lot of metaphysical questions, like "what is the beginning of existence?", "is the human being utterly bad?" or "can we have consciousness after death?" (what is life and death, anyway?). Considering this, we are going to see that some arbitrary decisions about how the reality is made have been decisive to establish some morphological and syntactical rules in English grammar.

1. The verb "there is" is the same as "it exists". "There is" actually implies that, for an English speaker, *everything that exists can be pointed at*, that is, a metaphysical statement. Why? Because "there" is an adverb of location and "is" is the to be verb. We could say "there is a pig" meaning "a pig exists" or simply pointing out its location, probably using some kind of ostensive behavior. This means that an English speaker is supposedly very "materialistic" and only attributes existence to things that he or she could locate, either in the physical or mental reality (could someone point to a Pegasus inside one's head?). Of course, this is applied to all the variations of this compound verb (there was, there has been, there will be; even including an adverb "there has never been" etc.).

2. Let's take a look at these verbs: *to be*, *to do* and *to have*. It is assumed that there are three fundamental actions that give rise to all the others and, therefore, are used as auxiliary verbs. If we think about it, this is surprisingly true! If I talk about a property or state of myself, I have to use the "to be" verb to express this (e.g. I am a teacher, I was a teacher, I was sick two days ago etc.). If I talk about an action, I have to use the "to do" verb (e.g. I don't know, She does run a lot⁴ etc.). And finally, when I want to express a particular *verb aspect*⁵ of the English language which is called the "perfect aspect", I need to use the verb "to have" in order to do so (e.g. I have been happy with your presence), which is a kind of "property" that could only be expressed with this auxiliary verb. And, it is a metaphysical statement that *we cannot act linguistically more than 2 ways* (being "to have", in fact, a kind of "to do", but in a particular aspect), because we cannot think in more actions besides "being something" (to be) or "do something" (to do) and, ultimately, to be is a kind of to do.

3. Talking about verb aspects, let's consider the mysterious Present Perfect (PP) tense, characterized by the general form Subject Pronoun + to have + Participle of a verb. Many grammars, erroneously, claim that the function of the PP is to talk about a past event that has consequences for the present, but this is clearly wrong, since, for example, "he has died" could not be talking about a present state of a dead person (the dead don't act anymore) and it could perfectly mean "he died", as we use in the Simple Past (SP), and both tenses represent that someone that was alive has now no life whatsoever. Also, it's easy to see that I can admit that his death, in the SP phrase, brings various effects to the present

³ We are going to analyze this further when we talk about conditionals.

⁴ Originally, there was this auxiliary verb even in affirmations, but nowadays, for simplification, it is used only to emphatic purposes. Since no one has to be emphatic or doubted every single time in a conversation, we seldom use auxiliary in affirmations. According to Paul Grice, we are (expected to be) cooperative.

⁵ We are going to analyze this further when we talk about the a posteriori character of Modal Verbs.

(which, according to the grammars, should only be a function of the PP), such as the fact that I still miss him, I am paying his debts etc. Therefore, none of this characterizes and motivates the PP. Let's see its real reason for being.

We should know that the evolution of language takes place under the following practical premise⁶: we should be as informative as possible in the shortest possible time interval (this is a Linguistic statement, not a metaphysical one, by the way). According to Paul Grice in his *Logic and Conversation* (1975), in a "rational" conversation we respect four maxims: quality (true information), quantity (no more and no less than necessary), mode (clarity) and relation (relevance). If we observe disrespect of one of them, we assume that whoever did it *had a good reason for it*, which usually only happens when the speaker means something *beyond what was literally said*. How does this help about the PP? Suppose you want to say something about the past. There are things you *can't* say when it happened (in "he has grown up", we cannot actually have the grasp of *when* he did it so. We just see, in the present, that he doesn't have the same stature anymore), you *don't want to say* or are *irrelevant* to say concerning the time of the event. Therefore, if you want to talk about something from the past without informing when, but only whether this happened or not, the violation of the maxims of quantity and manner (hiding day, time, etc., which would be a counterfactual behavior while the past, and therefore time, is concerned) *implies*⁷ that, for the conversation, the fact that happens *now* is more important than the past event and what occurred during it. "I have grown" says that "I grew up in infinitesimal intervals" (it is not measured and it is not relevant to measure anyway) and that, for example, "I am *now* a responsible man". Of course, in a doctor consultation, if the height of the person is the subject of one's growing problem, the conversation *could* happen in the SP tense.

In other words, logically and epistemologically speaking, also already bringing up the next topic, the PP tense is used only to reveal a *sufficient condition* for the present events. So, we have this metaphysical statement that grounds a reason for the creation of the PP tense: *everything that happens has a sufficient reason to be like this and not otherwise*⁸. Of course, we know that this sufficient condition, this *cause*, has to be a finished one (and that's why we have the name "perfect", which alludes to something that doesn't need anything to be added upon, i.e., it is perfect!) but the time of the event, as long as the knowledge of the cause is concerned, simply *doesn't matter*. Thus, the PP tense has been created to *eliminate noise* in the conversation, i.e., to exclude *unnecessary* information and meet the practical premise that we spoke about at the beginning of this 3rd survey (the efficiency of language). And, for now, let's just not talk about the fact that the present tense is just a description of a habit and not a description of an *actual* action (even⁹ in the case of the performatives⁹), because every present statement is already in the past in an infinitesimal scale.

4. We are aware that we have a lot of grammar decisions based on our limitations of sound producing, thinking limit and general knowledge about space and time (countable and uncountable, mass-words etc.). For example, English has decided to use the indefinite article "an" before a substantive whose first syllable sounds like a vowel in order to avoid

⁶ Cf. "economy of speech" in Jespersen, O., *The Philosophy of Grammar*, p. 264.

⁷ Actually, we have an implicature that says that the present events are to be dealt with rather than the past ones and this implicature is hidden by the contextual traits of a given conversation using the PP tense.

⁸ The reader could know more about this in PRUSS, Alexander R. *The Principle of Sufficient Reason: A Reassessment*. 2006. Cambridge: Cambridge University Press.

⁹ The performatives or simply the illocutionary acts of declarations, as "I hereby declare you as my assistant" also already happened in the past, in an infinitesimal scale.

cacophony (try to say “an apple”. It sounds weird). English has decided also to avoid a lot of words variations in conjugation of verbs because it is a big effort to remember a lot of things that could be less in number with some smart pattern manifestations (e.g. I did, you did, he did..., as long as you don’t forget the subject pronoun). The language in general had to be limited in practical human life time in order to be useful for our survival, and thus the words and expressions should not only represent “real” things (although, in the case of the abstract substantives, we have an attempt to materialize unreal things in some way that we can understand them) but they had to be uttered in “not so much time” (arbitrary, of course, but we have a *good sense* concerning this). All of these decisions are based on a more or less natural definition of what we understand about the concept of a human being: *a space-time limited creature with particular biological capacities*, which is supposed to be general to all humans and, therefore, a metaphysical statement about ourselves. By the way, what could we say about God’s grammar? What kind of metaphysical considerations could we make considering the definition of God as an infinite and all-powerful being?¹⁰

5. There is a pretty interesting difference between “if” and “whether”. Both treat about conditionals, but you have to consider something before deciding which one of them is the correct use. When you want to *present* a condition, or a cause for a determined effect, you use “if” (e.g. if I am tall, then I am allowed to pass). Nevertheless, if you want just to *make a comment* about a given condition, then you use “whether” (e.g. I don’t know whether this man is married). The comment in the example is that you don’t know something related to the conditional. In grammatical terms, when you want to start a *subordinate clause* with a condition, you use “whether”. It’s easy to see that in the “whether” cases you *cannot* visualize any kind of cause-effect relation. In the example above: if the man is married, then I don’t know (?). This doesn’t make any sense. So, thanks to our notion of cause and effect already shown above, which is a metaphysical one, English has made this decision to its grammar.

6. It is paradoxical, in addition to all other aspects of life, to think about how we were able to learn language *through* language, even before we had any so-called “mastery” of it. If it has a limit or not, whether for the before or for the after, it is from some section of it that we begin to use it: “mama”, “papa”, “water” or even non-verbal expressions such as gestures or cries, we arbitrate, even if unconsciously, for starting to use it. Is there the “correct” starting point? Is there still a moment when we can (if we should) say everything?

10 God’s accent

There is a tendency in us, human beings, that makes us want to believe that, given our “fragility” (as if there were some way to decide what is not fragile without knowing what our “objective” really is), there must be an infallible point to which we all tend, whether you like it or not. This point is also commonly called Truth, All, or simply God.

The issue is that few people reason about a logical problem of definition: if God exists (and must exist, by the definition of the term “God”: entity that necessarily exists) then nothing else exists or has, at least, its existence necessarily doubted. But, worse than that, the everything cannot be reduced to a unit, something that can be delimited, or it wouldn’t be everything, since there must be what “surrounds” the unit, which delimits it, and this portion would not be part of everything (which is contradictory).

Therefore, no matter what your beliefs are, it is impossible to imagine yourself with God: if you could be in His presence, the perfection of His existence would be corrupted by yours; if you could see Him, He would lose the property of having all possible appearances (not to mention the problem that everything that is possible needed to be necessarily the impossible before), because you have established that, at that moment, He has the appearance x and not y (including the fact that you were more powerful than Him when you limited Him); finally, you couldn’t talk to Him. Have you ever wondered what “perfect grammar” would look like? What verb tenses would God (an omnipresent being) inflect, and how many terms must His subject pronoun agree with? (what is the extension of His plural?)

What, after all, would be the language, the cadence of the words, the tone of voice, the figures of speech and the speech acts enunciated by a speaker like God? How could a perfect entity decide how to talk to you? Would He always be authoritarian because He is stronger than you? Still, what business does He have to deal with, if He pervades all infinity? (if that means anything). The most comical thing would be to admit that He would still have to speak in a certain accent, which makes no sense at all, since God belongs to all possible regions of existence. Well, that’s why we call all of this faith. “Hey pal, you’re doomed, you know?”

It is before the question about the purpose of language that we reflect on the purpose of life (pure metaphysics).

Ignoring the fact that life is just the *difference itself* (because, before it, supposedly there was nothing), many have already commented that this starting point would be the apprehension of the verb *to be*. Now, it couldn't make more sense, since the property of being is, *ipso facto*, in all beings (there is, after all, no more fundamental way of referring to them). However, although metaphysics is on our side when making this decision, on the other hand, grammar, for some reason, follows the opposite path. That is, it tells us that the verb to be is the most *irregular* of all (grammatically speaking), and therefore the most difficult to learn.

Let 's look at the Portuguese: (Ser): *és, é, somos, sois, são*. All different. Spanish: (Ser) *soy, eres, es, Somos, sois, son*. All different too. Also, French: (*Être*) *suis, es, est, sommes, êtes, sont*. Incredible! German (Sein) *bis, bist, ist, sind, seid, sind*. Two alike, look! English (Be) *am, are, is, are, are, are*. English is easy, though. Mainly because any verb like "walk" is the same for all pronominal subjects (with a slight difference in the 3rd singular, about what we are going to talk later). So why does "being" have to be so irregular?

Maybe it's related to the initial paradox: we only learn the language because we already know how to use it, because in a way we are forcibly inserted into it, wherever we are. In the same way, the verb "to be" belongs to *everything*, but it is due to its very fundamental character that it ends up becoming the most distant and incomprehensible, demanding, itself, several forms of being.

7. Finally, we can talk about "negative terms". I can either talk "I don't have money", using the auxiliary and the negation adverb "not", or "I have no money", expressing that I have some kind of inexistent entity, if this is even possible! "No" functions as an adjective to nullify our realistic idea of money. Same thing goes to the rule that we cannot start phrases using object pronouns. "I live with her" *cannot* be said as "her lives with me" (?), but rather "she lives with me". This can be metaphysically explained by the fact that, although we *must* start with the subject pronoun who is responsible for the *creation* of the fact uttered (remember that every subject can be linguistically reduced to a subject pronoun), we could not consider that the *receiver* of the fact (the object) *started* the fact (or consider that the subject received it). This is simply contradictory and it doesn't respect the cause-effect notion.

There could be a lot of others metaphysical aspects within the English language, but I will stop here. However, this doesn't necessarily mean that we won't be facing others metaphysical aspects in the next topics. Let's go now to the epistemological inquire.

EPISTEMOLOGICAL ASPECTS OF THE ENGLISH GRAMMAR

Epistemology is the science of what we know or what the humans could possibly know. In fact, it's not so obvious to decide whether we know something or not. We should consider a lot of things: Can we only know "real" things? What is the extent of our knowledge? Do we always need the experience to know or deduce something? Is induction a proper knowledge? Are there really necessary properties in an object or they are just contingent

(or accidental)? Despite of the fact that these question are still in debate in Philosophy, we had to decide partial solutions to them in order to make our English grammar. So, let's take a look on some considerations about this.

1. When music impacts us for the first time, we feel that it speaks to us, beyond the words spoken in the lyrics. The instruments used and the way of singing (even silence) assume sound patterns that are analogous to some natural attitudes of human beings, such as the *lightness* and *fluidity* of a good-natured smile or the harshness and violence of uncontrolled anger. It is clear that, with the evolution of the complexity of expression, one comes to act in contrary and ironic ways to the already known natural behaviors. Also, the *proportion* used in musical notes reveals a movement pattern, allowing us to identify the origin and end of the path (the passage of an octave, for example)¹¹.

Neigh, bleat, hoot, crash, tinkle... are nouns whose names came from the imitation of the sounds they name. "Cuckoo", although it imitates the sound made by the bird, denotes the bird and not the sound itself. It is said that these names could not have been written in any other way (or in a very different way), since the sounds are the same in any language. That is, it was believed, therefore, that *onomatopoeias* were the origin of vocabulary. Other verb examples are "I'm going to slash you" or "they have been blasted".

The dispute between "analogists" and "anomalists" (Lyons, 1968, p. 6) was the same between, respectively, the *conventionalists* (who believed that language is a human product) and the *naturalists* (that language is fixed and prior to man). The onomatopoeias, while fixed and coming from nature, would explain why we have irregular words, like "child" that goes to "children" in the plural, because it wouldn't help just inventing names if there are fixed sounds to be imitated. There is, therefore, an attempt to standardize language, but the influence of some aspects of reality that preceded us is inevitable and we need to describe, of course, the way we see (or hear) them.

Synonyms and homonyms also reveal the arbitrary and subjective character of humanity, because, in the end, *impressions cannot be the same for everyone* (would that be another metaphysical statement?). The philosopher must decide between the natural and the conventional, though, making possible a science of philosophy, as cited above.

¹¹ *Music, while capable of expressing ideas and feelings, would just be a different way of performing speech acts. Naturally, there is also an intrinsic intentionality in it (the mind's ability to direct itself to objects or events. Cf. Searle, Intentionality, 1983) and, consequently, directions of fit (which are mind-world, world-mind, both together and neither. Cf. Searle; Vanderveken, 1985, p.92).*

However, more than the 4 traditional directions, by these terms we could theorize a musical illocutionary act which is characterized by having one more dimension of correspondence, namely, language-soul (in a Descartes sense, i.e., our faculty to feel), while considering that not only there is a relationship between the expressed propositional content and the world (language-world), but there is also an aesthetic experience, through which language affects the sentimental character of the mental agent. For example: when music makes us experience beauty, comfort, euphoria, desolation, sadness, war or happiness, not because of what we understand from its literal linguistic expression capabilities, but from its aesthetic expression.

In other words, we must consider that just because we understand an utterance in general (verbal or musical), it does not necessarily follow that we will "absorb" or attribute to ourselves the feelings expressed by it (act successfully performed). When this absorption takes place, we say that the musical illocutionary act has been satisfied. Music would therefore be a way of expressing one or very few ideas per "track", but they would be the instances most capable of adjusting between language and soul, since the traditional verb is more useful (more unambiguously productive) than beautiful (although some languages sound "sung", i.e., musical).

Against the originality of this thesis, one could argue using the fact that the null direction of fit, which comprises expressive acts (expressing liking something, for example. But this is related to the speaker's opinion or mental state and it is not about semantics), is what would account for the supposedly redundant direction language-soul. However, the musical illocutionary act is not about the speaker's opinion: the music sets out at its highest level to express ideas as rigidly as in a dictionary (by any chance, does my opinion exist on the definition of the word "house"?)

LET'S TALK ABOUT *DEIXIS*. ACCORDING TO JOHN LYONS (1968)

The notion of *deixis* (which is merely the Greek word for “pointing” or “indicating”—it has become a technical term of grammatical theory) is introduced to handle the “orientational” features of language. The so-called “personal pronouns” (I, you, he, etc.) constitute only one class of the elements in language whose meaning is to be stated with reference to “deictic co-ordinates” of the typical situation of utterance. Other elements are *here* and *there* and *now* and *then* (Lyons, 1968, p. 275).

It's interesting to notice that words like “I” or “there” are *semantically empty* as long as they don't make reference to any particular object out of the context of the utterance. Are we talking about the same problem that Bertrand Russell brought in his *On Denoting* (1905)¹² about the reference to nothing (like, saying now “the current king of France is bald”, although we don't have currently any King in France)? What happens to these deictic terms *while* they are not making any circumstantial reference? Or, on that situation, are they making reference to something but we just don't know? Are they just labels as proper names are to Stuart Mill? These are questions that, although apparently unsolvable, were decisive to compose the concept of *deixis* itself. So, sometimes, to be mysterious is an intrinsic property of a useful thing.

3. There is a *contingency* involved in the morphology of the words. Given the arbitrariness of language, that is, the fact that words (more precisely, *morphemes*, meaningful linguistic units that compound words, such as *shoe-s*; “shoe” is a one-syllable word and the “s” indicates plural of the substantive) are theoretically chosen without any particular justification, in fact, it is remarkable that no science, let alone language, would allow such an indiscriminate facet, and so there are indeed some good reasons for the form and sound of existing words.

Initially, the onomatopoeia would be the main reason for naming something in a given language (as said before), but it was soon seen that most objects in the world do not produce sound (contrary to the sounds imitated by the verbs *blast*, *crush*, *crack*, *break*, *fast* (flash) etc.). There would also be an attempt to describe the shape of the object in “equivalent” sounds, such as “round” (conveying the idea that the mouth performs a cycle to say this) or “blink” (representing the speed of movement by the speed of the utterance, as fast as the blink of an eye).

In fact, phonetics is still the main law: it is useless to think of unpronounceable sounds for morphemes, composed, then, of phonemes manageable by the organ of the language (the tongue), which could not be few (less than 10) or many (more than 70), or it would be impossible to learn. In addition to words that are poorly heard or read, passed down through generations, and words borrowed from other languages, the emergence of new words occurs through *syntagmatic relationships* (horizontal order of the letters, Lyons, 1968, p. 117) based on a *focal* word that serves as a paradigm for other words: *pet*, *bet*, *met*, *let*, the phonemes /p/, /b/, /m/, /l/ would be in contrast to each other as producers of new words.

The linguist must, therefore, define a matrix of combinations between phonemes of regular words (already used), so that such a rule allows not only the deduction of such real

¹² Cf. RUSSELL, B. *On Denoting*. *Mind*, New Series, Vol. 14, No 56. Oxford University Press/Mind Association. Pp. 479-493, 1905.

words, but also potential ones. Thus, we have a list of words for the future without having to invent something absurd and/or without rules. We can literally make a (literal) prediction of the dictionary's future.

4. What about conditionals? This is already an ancient study since Aristotle and his first formalizations of thinking when he talked about *sylogism*: “if every man is mortal and John is a man, then John is mortal”. But these are the *categorical* type of conditional and nowadays we call this *zero conditional*. The zero conditional presupposes that the speaker is talking about a kind of *law*, either natural or artificial, and we have to use the structure simple present tense + simple present tense (both in indicative verb mood). So, this conditional is about a *prescription*: if x happens, then y happens (e.g. if it rains on me, then I get wet. Formally, if x then $y = x \rightarrow y$). This means that one is so certain of the outcomings of x that one describes the situation like one were seeing this already happening, but this is not necessarily the case. Epistemologically speaking, one is *sure* (or almost sure) of the cause-effect relationship of this particular conditional.

We have the *first conditional* too. This is the most common conditional because it represents an almost total responsibility on the speaker and we have to use the structure simple present tense (subjunctive) + simple future tense: if it rain, then I will stay home. (please, note that there's no “s” at the end of the word “rain”, because there's *no sense* in make a conditional in the indicative mode outside the zero conditional. Yes, I know. The Word software doesn't like it either). It's easy to see that the speaker in deciding what is going to happen as an effect of raining and this is the reason why one is expressing one's *willingness* using the modal verb “will”. Epistemologically speaking, although one is not sure of what will really happen, one shows, at least, some kind of intension towards the future and this is considered a *weak prediction*.

We could talk about the *second conditional*. This is used to imagine a different and maybe *possible* situation and it is characterized by the form simple past + would (could, should) + verb: If I were millionaire, I would be bored nowadays¹³. In this case, the speaker might have some hope and that's why he or she has imagined a different reality from his or her own. The future-past character of the modal “would” reveals that a certain future has been *interfered* by a certain past. Epistemologically speaking, one is making a *hypothesis* of what could have happened in one's life given a possible, though improbable, situation.

The last one¹⁴ is the *third conditional*. This is about fatality. One doesn't have any

¹³ It is important to notice that we are using the subjunctive verb mood here. A lot of native speakers just ignore that English has this verb mood as many other languages around the world have and, from the grammar point of view, this has to be taken seriously. Everyone uses “God bless you”, which comes from “I hope that God bless you”, being “God” reduced to the subject pronoun “He”, and we still don't use “blesses”, because this is the simple present in the indicative verb mood. “I was”, “she was” is simple past indicative and “I were”, “she were”, simple past subjunctive. It is obvious that a conditional is something that you are not indicating in the world, but you are supposing or trying to predict something about it. We are going to analyze further the pragmatic reason for the addition of this “s” in the indicative forms.

¹⁴ Negative Conditionals

For some people it is still strange to accept that language is not a mere instrument, but our own condition for describing and creating events in the world. This definition is proposed by the Philosophy of Language, which demonstrates the intrinsic relationship between reality and the propositions we enunciate (Speech Act Theory). Specifically, in the study of conditionals, there are two arguments that allow you to create such hypothetical sentences: the formal and the epistemological.

Classically we have the “0 conditional” (formal: present + present, epistemological: predictable events with a high probability of repetition); the “1st conditional” (present + future, events whose consequences are defined by the speaker); “2nd conditional” (past + would, unlikely or imaginary events); “3rd conditional” (past perf. + would have + participle, events reimagined by the speaker). Despite the clarity of these definitions, they are not complete, at least from a logical point of view, but only from a practical one. Let us see what additions the philosopher can make to this theory.

We define as the “-1 conditional” a sentence that is not only highly predictable, but indubitable. This is Descartes' cogito

more hopes for a change of reality, but this is not enough to avoid one to reimagine one's own past. The general form of this conditional is past perfect + would have + past participle: If I had had more patience, I would have had more friends. Epistemologically speaking, this is a reality that cannot be known because it is impossible to happen (considering that time cannot be rewinded), but it represents a *reimagination* of a given situation.

5. When we open a dictionary and look at the list of words and their meanings, we are more precisely in front of a set of general and classificatory properties present in each one of them. For example, the word boy = [animate], [human], [male], [young] or as many more as it is convenient to stipulate for the understanding of a term.

All this seems obvious and naturally accepted, until we realize that there is an inherent problem¹⁵. To talk about it, we must first understand the difference between *formal grammar* and *notational grammar* (Lyons, 1968, p 137). The first assumes that the correct way of speaking (definition of grammar) is given by a set of arbitrary and coherent rules in

"If I think, therefore I am" = X (if I think, therefore I am). Indubitable because the only condition for thinking about denying this sentence is accepting it, because it is not possible to doubt that you are capable of doubting. However, we know that as logical as that sounds, I can still put a "no" in front of this conditional (¬X). Descartes failed to believe that the "absolute truth" of the sentence would end there (and worse, to believe that there would be more truths, which is logically and epistemologically absurd by definition. There can be just one "real" truth!), in addition to committing himself to concepts lacking in definition ("thinking", "being" and even the conjunction "therefore").

We then define the "-2 conditional" as the conditional of the Absolute Truth. But, what is it, anyway?

The Theory of Non-Knowledge (TNK)

If Philosophy is the search for what things really are, it would be convenient, then, to try to find out what "being" is. Paradoxical, of course. But, as we have seen, there is no problem with that, as long as the paradox itself is paradoxical. So how to do it?

Let's start from a simple intuition: what is a glass? Let's number the components of the answer: 1. it is 2. a 3. container 4. which 5. normally 6. serves 7. for 8. contain 9. liquid. Note that, in order for you to define me a simple glass, you will first need to define 9 other concepts (not counting the paradoxes of definition, meaning of meaning and the possibility of the necessary). If you're smart, you won't even start trying to do this, because it's easy to see that explaining 1 will prompt the question about more explanations, and so on, "forever" (if that means anything).

Therefore, all concepts lead us to an infinite regress, to a paradox. That is, knowledge is impossible! And the one I just uttered now, is it possible? No! Is anything then possible? Nothing and; and not even that; and not even that; and not even that...

And what then is Truth? Now, if knowledge is not possible, our only option is simply to deny it and what remains is what we were looking for. However, denial is part of knowing. It would be contradictory to use negation to deny itself. And is Logic, at this point, in any way a parameter for judging itself? Not even the contradiction has power anymore, although it does (after all, it is contradictory).

Therefore, in order not to simply return to Nothing and Not Even That (NNET) and to finally be able to create a non-contradictory unit of knowledge like "glass" and any other concept, we must "annul" knowledge (and not deny it). And what is to annul something? It is defined as the act of denying that does not deny itself. Is annulling still a contradictory concept? It is, but it has the property of not being contradictory too! Thus we have the first unit of contradictory knowledge that is not contradictory. That is, a non-knowledge. It is from there that every theory begins. And at the end what does it say? Nothing... and not even that. This is the absolute truth.

15 The Alien Semantic Paradox

Imagine yourself on a beautiful evening in your neighborhood, during a walk, when suddenly a light turns on in the sky and you come face to face with an alien spaceship, which lands and whence a little fellow descends. He strangely begins to communicate with you "exactly" like a friend of yours would. The quotation marks indicate that, despite the identical form of expression to a normal earthling, with the same local words and expressions from his neighborhood, he would naturally still have that exotic appearance. Strange isn't it?

You then ask what the purpose of his visit is and he says that he needs your help to fix his ship that has crashed on Earth by accident. You, curious and idle, try to help your new friend. To that end, you believe that it would be useful to show him some of the local technology: a computer, a smartphone, while you drink your old coffee to spend sleepless nights researching how you could accomplish your mission without exposing the intergalactic traveler.

As you work, the alien then says that he "doesn't know how to use a computer or smartphone" as well as "never had coffee on his planet". You then ask yourself: well, how is he able to speak my language, understand the references of my words and use several other concepts if these same concepts are interdependent on those he does not know? For example, did he talk about "fixing the ship" that travels between planets but doesn't know how to turn on a computer? If he understood a different technology that would allow him to achieve the same purposes as our technology (like flying), he would logically be prohibited from using the same words and concepts that you use to simply talk and he would use his own, related to his technology.

In general, theoretically we should be incapable of understanding each other, because if you grew up learning to "fix" trucks, and I, computers, and if you call tar with honey "coffee", for every tiny difference in the scenario of apprehending a concept we have an ambiguity, and even if there were a concept perfectly understandable to both of us in the conversation, it would be paradoxical, as we intertwine our particular concepts end to end ("technology" will always be about "computers" or "proto-computers"). And the miracle is that, besides all that, we still understand each other at some level.

order to define a system that would lead us to the disambiguation of linguistic expression. The second prescribes that, in fact, there must be natural and therefore general classifications to all languages, such as the fact that there are nouns, adjectives, verbs, phrases, questions etc. In other words, the formal one would be decided by a group, while the notational one would be intuitive and “given”, at least about some very basic concepts.

The question is: are the “two” grammars mutually exclusive? It is easy to see that it would be impossible to make (formal) grammatical decisions without the aid of a so-called semantic apparatus (that is, one that concerns the meaning of things as given in the world, the notational). For example, how to decide on the relative pronoun “who” instead of “which” or “that” in the sentence “the boy who...” if we didn’t *already know* that a boy is normally [human] and therefore should use who (whom) and not “which”? Also, how can we not say that “child” is [inanimate] just because we use “its” (possessive meaning “of the thing” and not “his” or “her”) in the sentence “the child ate its food”? In the first case, we have to resort to creating the concept that a human can be reduced to an abstract referential element, in the same way that a child is gender neutral.

We note, then, that the form-content opposition is not a matter of self-exclusion and it would be impossible to have grammar without meanings and meanings without a grammar for us to know *what* and *how* we are understanding something.

7. It is customary to think and believe that the greater the age and level of life experience, the “wiser” a person becomes. One would rarely think that there is some kind of “miracle” whereby, with just reading a book, a page or even a paragraph (perhaps even a divine revelation or instant download) one would know everything there is to know. In fact, this reasoning already fails in advance when it is impossible to determine even the starting point of the construction of such “obligatory” knowledge. In any case, at least for the practice of life, human knowledge suffers unwanted interference from the very elements to be known.

A good example of this is the *irregular nouns*. The plural of “child” is children; the superlative of “good” is best; and the simple past of “go” is went. We have already seen that this irregularity comes from contingent aspects of human practice and, not by chance, removes *universal* traits from language that would make it closer to the ideal (metaphysically interesting) and easier to *learn* (epistemologically convenient).

When we observe children developing language, however, we see that they remain at a much more coherent logical level than the adult who was “infected” by the *a posteriori* aspect of the human needs. The difference between *morpheme* and *morph* (Lyons, 1968, p. 183) reveals this interesting fact. The *form* of expression concerns its meaning, while its *substance* refers to the mode of presentation (written, spoken, by gestures, etc.). Morpheme is to form what morph is to substance. It is natural for a child to try to use “childs”, “goodest” and “goed” instead of the above forms because it is more logical to deal with morphemes (fixed meanings) than with the arbitrary substances of morphs, since every morph refers to a morpheme, but not every morpheme can be analyzed (seen) in a morph. So “boys” has two morphemes and two morphs, *boy* and *s*, but “went” has two morphemes (go + ed) and no morphs. Can we conclude that a child can be more *coherent* than an adult due to his lack of experience in the world?

8. It has long been thought that language has been created only for describing objects and events in the world. However, with the creation of the theory of speech acts, it was realized that there were actions in the world that only occurred through language and through no other means. For example, a child's baptism, a marriage/war declaration or a building inauguration. With this, it was established that linguistic judgments did not merely remain in the field of *vericonditionality*, that is, they were not just true or false. In fact, statements of this type were only in one of the five categories of possible forms of expression (or linguistic acts) named assertives, in addition to commissives, directives, declaratives and expressives.

In view of this, we needed to develop new verbs that dealt with objects or events that could not fit in the past or present tense (which is a very recent past), because only about them could we say that *they are* or *are not* (something).

Modal verbs in English illustrate this need well. "Will", for example, is a noun that means disposition for doing something, but by grammatical class conversion, it has come to be used as a modal verb to refer to *future actions*. Of course, *we cannot say of what has not yet occurred whether it is true or false*. Similarly, verbs with the connotation of possibility, which also refer to the future, such as can, could, may, might, are also modal. Verbs like need, should or ought to, in addition to talking about the future, bring an idea of *directiveness*. A request, a recommendation or an order is not (cannot be) true or false, but can only be obeyed or not.

Finally, it is worth remembering a very important rule of English grammar which says that verbs cannot be conjugated after using modals. And that makes perfect sense. A conjugation is an inflection of the action in relation to the "tension" of time (hence, verb tense) and, as we only have access to the past (records) and the present (living itself), judgments about the future, using modals, are, therefore *inflexible*. This also explain something about the 4 aspects of the verb that we have: simple, perfect, continuous and perfect continuous. All of them treat just about past and present and when one uses them concerning the future (e.g. She will have a child tomorrow) actually one is speaking "she will have a child when tomorrow *come*" ("come" without the "s" ending, because one cannot talk in the indicative mood in a prediction), which is an idea of present (subjunctive), after all.

9. One last topic about epistemology is the subject about *subordination*. The grammar has decided that a clause is a subordinate one if it doesn't have a "complete" meaning on its own. For example: "Can you tell me...". We ask ourselves, what do we want to know? We need the rest of the phrase! For now, this seems a pretty good definition, because the contrary situation, i.e., the *coordinate* clause (e.g. "the Sun came out") seems to picture a clause with a "complete" meaning. But, is it really that obvious? We could perfectly think, on the subordinate case, that one simply doesn't want to know what he wanted to know previously. He just gave up! Also, we could ask, about the coordinate clause, "which hour (where, for how long etc.) did the Sun come out?" and turn it into a subordinate clause. The grammar has decided that, if you *feel* that you need further information to understand something, the clause is a subordinate one, but with these examples, we cannot be so sure anymore.

This ends the epistemology topic. For the last one, we have the pragmatic aspects of language and how it has interfered in some grammar decisions of English.

PRAGMATIC ASPECTS OF THE ENGLISH GRAMMAR

Pragmatics is the branch of Linguistics and Philosophy of Language that studies the meaning while the language is in *use*. We have already seen an element of this on deixis, but now we are going to analyze how the pragmatic aspects influenced some grammar decisions in English. The importance of the context in the language had its start basically with Ludwig Wittgenstein with his *Philosophical Investigations* (1953) and has been further developed by John Langshaw Austin with the beginning of the theory of Speech Acts in *How to do Things with Words* (1962) and future improvements with John Searle and Daniel Vanderveken with *Foundations of Illocutionary Logic* (1985).

1. In 1975 with the work *Logic and Conversation* Paul H. Grice showed to us his theory of *Implicatures*. Considering that in a rational conversation we are guided by 4 maxims: quality, quantity, relation and mode, as we saw above, when someone purposely inflict one of them, the interlocutor tends to believe that the locutor indeed did this by purpose and there should be a good reason for that. And there is! The locutor is able to *hide* an information and convey it in a non-literal form. We call this hidden information an implicature. For example: a husband tells to his wife, who is near to their kids, that “the I-C-E C-R-E-A-M truck is near”. He violated the maxim of mode and he was obscure by purpose. He did this to avoid the children to understand the situation that the ice-cream truck was there and ask the parents to buy, generating (or hiding) the implicature that the children shouldn’t go for ice-cream that day. We can call this kind of implicature a *conversational* one, because it happened based on violation on these maxims. Another example is when a young man sees a young girl whom he hadn’t seen for a while and he says: “you have SURELY grown up, girl!”. The man is hiding with this obvious and emphatic adverb “surely”, violating the maxim of quantity, the implicature that the girl has become pretty attractive with her body growing along those years.

However, we still have the *conventional* implicatures, which are characterized by the application of some notions extracted from grammar. For example, “he is ugly, but he is cool” reveals an arbitrary social convention that, if someone is ugly (whatever criteria is being used to decide this), one has to be a good company to “compensate” that shortcoming. The *adversative conjunction* “but” made this job by definition, because it has to be used between *opposite* ideas. Of course, every implicature can be *cancelled*, because, according to the examples, the wife could have thought that the husband was simply making the conversation difficult (or worse, treating her like a child or dumb, due to the spelling of the word “ice cream”) as much as no one is obligated to see this social convention of “merit compensation” illustrated above.

2. One of the biggest mysteries for students of English is why there is an “s” or “es” at the end of third-person conjugated verbs. In fact, the four conditions necessary for this type of inflection are: simple present, third person, singular, *indicative*. That the expressions in the present tense, indicative and singular are the simplest possible and probably the most used is not disputed (for this reason, they should be the least ambiguous). Now, why the need for the third person?

For many languages it has proved convenient to conjugate the verb according to

the subject pronoun used in the sentence. Thus, in Portuguese, for example, “eu como”, “tu comes”, “ele come” has characteristic endings referring to each of the pronouns. However, this makes learning more difficult, as there are more words to memorize. English has preferred to make this simpler: they all have the same conjugation, except for the third person, in the simpler form stated above. But then again, why the third person?

Languages like Portuguese have a characteristic ending for verbs in their nominal *subjunctive* form: for “eu como” is “que eu coma” (as the infinitive form of the so-called 2nd conjugation like “comer” ends with “o” in the first-person singular indicative, it has to end with “a” without “r” in subjunctive). English has this form, but does not have a linguistic indicator for it. Thus, in *reporting cases* only, we are always referring to something or someone other than the first and second person, as the situation is always about him, her or it (“he (she) did this...”, “then this (it) happened...”), even when we report on someone we are talking to (“then you did that..”) treating one as a third-person character.

In the English phrase “we insist that she attend the meetings” it says that we insist that she should (doubt, subjunctive idea) attend the meetings. In “we insist that she attends the meetings” it says that we insist that she *usually* attends the meetings (certainty, indicative idea). Therefore, the addition of the “s” allows us to see this difference in reports, which are always about the third person. In English, the “intuitive” subjunctive would be the use of the infinitive, for example, “this document allows her *to see* that..”, i.e., one is *not* indicating that she is seeing something already, but she probably could if she used the document, and that is what subjunctive is about. Note an important thing: the third-person *plural* is just an artificial way to see things while we can just call a “they” as a “it” because “they” is a group of people or things and a group, as an abstract “thing”, can be reduced to a “it”. Thus, the English language was only worried to avoid this ambiguity in the third-person singular simple present.

In terms of speech acts, the subjunctive case illustrates a *directive* illocutionary act, while the indicative case illustrates an *assertive* one. So, it is clear that a change in the verb mood can also bring change in the kind of the illocutionary act.

3. How much should we be rigid and faithful to grammar? The problem of grammatical rigidity might ignore pragmatic aspects of language and even removes the meaning and reality of the linguistic fact that occurred. Let’s pay attention to the case of “reported speech”.

The rule is like this: if x wants to say what y said at a given moment, for example, y said that “I am a man”, x must say that “y said that he *was* a man”. That is, a sentence said in the simple present needs to go to the simple past (i.e. a “previous” verb tense). Since Grice, we know that we can draw a conventional implicature from this: if y used the SP tense it is because he was a man and now he is not a man anymore! (otherwise, he wouldn’t bother to say it in SP tense). We ask: is that what y said? No! X therefore lied!

Another problematic case is the change of the modal Will to Would. Let’s see: y says to x that “I will see you tomorrow” and x then says: “y said that he would see me tomorrow”. Is it a good report? It doesn’t seem like it. The use of “would” has more implications, as it involves a past fact that makes it possible to conclude something about the prediction attempt of “will”. X could say that “y said he would come see me today, but his car has broken down

and now he isn't coming anymore". Is that what y said? That is, did y open up the chance of not coming to see x? Y said "I'll see you" not "I'll see you, although something might happen to prevent this". Furthermore, it is easy to see that the use of "would" is not "prior" to the use of "will". Actually, as we saw above, modals *don't* characterize *real* verb tenses as they don't represent actual situations, but facts about the future. "Will" and "would" have different proposals and the latter is not a "rewind" of the former, as it seems more reasonable when we talk about "past" and "present", respectively.

Finally, we have the demonstratives and the general case of deictics. Y talks to x: I was *here* yesterday (simple past). And then, x talks to z: y said that he had been *there* a day before he spoke this to me" (past perfect, in theory, "previous" to a simple past). In certain point of view, it makes sense to say that "yesterday" is "a day before the day on which y spoke" (although not informative at all, because it has not been said which day was that!), but, about the "here is there", what if the information of x was given to z at the *same place*? X could not apply this transformation rule between "here" and "there" as the reported speech prescribes due to the *distance differences* stipulated to these locations adverbs.

FINAL CONSIDERATIONS

The idea of this paper was to show good evidences that Philosophy is essential to the comprehension of many (if not all) areas of knowledge, either formal or informal, and mainly concerning grammar, the basis of the language, which is necessary to make philosophy (and grammar) at all. Despite the paradox of which of them came first, we are simply continuing to theorize about the foundations of reality.

The idea was also to improve the teaching of the English language, as this work shows that we have to consider a lot of daily life notions to even formalize a grammar, and not just that, a lot of hidden aspects of the world which only philosophy is able to unveil.

REFERENCES

GRICE, H. P. **Logic and Conversation**. *William James Lectures*, delivered at Harvard University in 1967, and to be published by Harvard University Press. Copyright 1975 by H. Paul Grice.

JESPERSON, O. **The Philosophy of Grammar**. The Norton Library, New York, 1924 (1965).

LYONS, J. **Introduction to Theoretical Linguistics**. Cambridge University Press, Cambridge, 1968.

SEARLE, J. R. **Intentionality**. New York: Cambridge University Press, 1983.

SEARLE, J. R. **Speech Acts**. New York: Cambridge University Press, 1969.

SEARLE, J. R.; VANDERVEKEN, D. **Foundations of Illocutionary Logic**. New York: Cambridge University Press, 1985.

PRUSS, Alexander R. **The Principle of Sufficient Reason: A Reassessment**. 2006. Cambridge: Cambridge University Press.

RUSSELL, B. **On Denoting**. *Mind*, New Series, Vol. 14, No 56. Oxford University Press/Mind Association. Pp. 479-493, 1905.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. Transl. G. E. M. Anscombe, P. M. S. Hacker and Jochim Schulte. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 1953 (2010).

IsoL'ARte: palhaçaria em quarentena ou a fruição da cena como experiência de ensino e aprendizagem em artes cênicas

Mariana Augusta Azevedo Silva

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem técnica e vivência de palhaçaria, construído dentro e fora da universidade, foi o motivador das reflexões que se seguem e foi lançado o desafio sobre se seria possível adaptar a cena cômica para o formato de transmissão por plataformas digitais sem perder suas características técnicas? Como alimentar este tipo de atuação por vias não presenciais, sem a resposta imediata do público, sem o contato visual? Como este formato se relacionaria com o público? Seria este um formato de ensino e aprendizagem de apreciação de Teatro para o público em geral? As respostas para estas questões foram avaliadas a partir de levantamento bibliográfico e de consulta direta aos espectadores por meio de questionário eletrônico. Em termos de conclusões, embora apenas iniciais, a recepção do IsoL'ARte se tornou um instrumento de ensino e aprendizagem, tanto para quem atuou como para quem assistiu as cenas virtuais, por proporcionar experiência de envolvimento e reflexão, como no processo ao vivo. Se faz necessário seguir com estes estudos para aprofundar e criar conceitos que explicitem estas formas. Neste artigo, construímos somente um ponto de partida.

Palavras-chave: palhaçaria. mascaramento. transmissão em mídia social. ensino de teatro. práticas pedagógicas inovadoras.

INTRODUÇÃO

O início do primeiro semestre letivo de 2020 foi atípico, devido a pandemia de coronavírus, que ocasiona a covid-19 e que se instaurou a nível mundial. As escolas, as universidades e o comércio paralisaram suas atividades. A Universidade Federal de Minas Gerais suspendeu suas aulas e atividades presenciais.

Enquanto artista e aluna do oitavo período do Curso de Graduação em Teatro da UFMG, me vi isolada em um apartamento com a minha filha e o meu companheiro, também artista. Houve um momento de ansiedade... Como pagaremos nossas contas? O espaço onde ministramos aulas



paralisou suas atividades; não podíamos mais vender espetáculos ou intervenções, ou apresentar nossos produtos cênicos em espaços públicos, e solicitar a contribuição financeira dos espectadores por meio do “passar chapéu”. Muitas incertezas; um momento de apatia e, logo após, surge a ideia de seguir com os nossos experimentos de intercessão entre as linguagens de palhaçaria e meia máscara expressiva. Mas, como fazer isso a distância?

Nesse momento surgem os primeiros embates: cabemos dentro do apelidado *novo normal*, onde tudo é feito para ser transmitido por plataformas virtuais tais como Instagram, Facebook e You Tube? Como trabalhar sem a presença física do público? Como seria o processo de criação? Ainda sem respostas, começamos a vislumbrar pequenas estruturas de ação cênica onde se estabeleciam conflitos possíveis, e impossíveis, entre essas personas ficcionais em quarentena.

Seria possível adaptar a palhaçaria para este formato sem perder suas características técnicas? Como alimentar este tipo de atuação por vias não presenciais, sem a resposta imediata do público, sem o contato visual? Seriam somente Florisberta e Seu Gerônimo na sua lógica interna de ser e estar.

O processo de ensino e aprendizagem técnica e vivência de palhaçaria, construído dentro e fora da universidade, foi o motivador das reflexões que se seguem e foi lançado o desafio de realizar a cena cômica no molde novo para nós.

Começamos com pequenas estruturas de cena a partir das quais improvisamos diante da câmera. Iniciamos a primeira gravação ainda sem compreender muito bem o nosso novo instrumento de trabalho: a câmera de celular. Gravamos dezesseis episódios, que em seguida foram lançados nas plataformas YouTube e Instagram, além de listas de transmissão do WhatsApp.

Filmar, editar, atuar, improvisar, postar se tornaram funções essenciais para o desenvolvimento desse trabalho que, mesmo realizado de forma colaborativa, não demandava somente tempo e dedicação, mas adaptação técnica, tanto no que se refere ao manejo dos aparatos tecnológicos, quanto à forma de atuação diante da câmera, para um público não visível e sem interação imediata. A todos estes desafios se juntou a escrita deste estudo.

A CONCEPÇÃO

A concepção deste trabalho entre a Florisberta e o Seu Gerônimo será compreendida pela própria história dessas duas personas e pela pesquisa desenvolvida em suas trajetórias, e para tal, vamos contextualizar essas figuras.

A iniciação na arte da palhaçaria depende muito do contexto onde a palhaça ou palhaço se insere. Há aqueles que são provenientes de circos ditos tradicionais ou circos de lona que aprendem no dia a dia, com os seus parentes palhaços, a arte da palhaçaria. Há também os provenientes de escolas de circo, onde existem treinamentos específicos de diversas modalidades circenses como acrobacia de solo, acrobacia aérea, malabares, equilibrismo, contorção, dentre outras, as vezes englobando a cadeira de palhaçaria e

teatro, outras vezes não. Há também artistas autodidatas que se embrenham em uma pesquisa pessoal sobre essa arte, muitas vezes procurando oficinas e cursos livres para se inserir nesse universo. Enfim, são diversos os caminhos possíveis para se iniciar nessa estrada. Aqui contarei um pouco de como foi o ponto de partida desta minha jornada que, espero, seja muito longa.

A palhaça Florisberta nasceu no dia 06 de outubro de 2004, na sede da ONG Circo de Todo Mundo¹, em Belo Horizonte. Eu atuava na ONG desde abril de 2003 e, naquele momento, era condutora assistente da Oficina de Teatro. Desde o meu ingresso no Circo, busquei os palhaços solicitando que me auxiliassem no início de minha jornada na arte da palhaçaria. Sempre recebia uma resposta negativa sem explicações... Até que em um evento comemorativo do mês das crianças, com o Circo repleto de crianças e adolescentes e com a presença da comunidade local, resolvi me embrenhar em um experimento: entrei na sala de figurino e “fui escolhida” por um vestido vermelho, uma calcinha modelo fofoca da mesma cor, uma meia calça branca e um sapato de palhaço laranja gigantesco e mal cheiroso a chulé. Começava naquele momento a criar contornos materiais para algo que já possuía em uma existência interna: a minha palhaça.

A roupa, os adereços e a maquiagem são de suma importância na arte da palhaçaria. Eles expressam a essência desse ser, enfatizam características tanto físicas quanto psicológicas e emocionais.

O primeiro esboço de maquiagem da minha palhaça foi feito com a ajuda de um dos professores do Circo, e surgiu um nariz vermelho de plástico com elástico branco. Vestida e maquiada, entrei no picadeiro.

Veio à tona, como respaldo para realizar esta intervenção cênica, a experiência com máscaras expressivas adquiridas no Teatro Universitário da UFMG que, neste momento, ano de 2004, eu cursava e que já havia instituído o respeito à máscara em mim. Quando coloquei o nariz vermelho em meu rosto, o meu estado de espírito se transformou: emergiu um estado de alerta que ampliou minha forma de caminhar, de olhar e de ver o mundo. Sentia que uma lupa havia transformado os meus sentidos, meus afetos e meus tropeços. Saí pelo evento interagindo com o mundo ao meu redor, agora sob uma recém descoberta nova perspectiva. Em um determinado momento, realizei uma interação com flores que decoravam o evento e, entre espirros e amores, surgiu a Florisberta, batizada assim com auxílio do professor Cubano².

A partir desse momento, essa jornada de descobertas e pesquisas nunca mais cessou e houve uma necessidade de experimentar, ler e compartilhar experiências na área da palhaçaria. Em agosto de 2016 ingressei no Curso de Graduação em Teatro da UFMG e, logo no primeiro período, tomei ciência da existência do LECA de Palhaçaria, laboratório coordenado pela professora Rita Gusmão. Então, ainda caloura, me juntei ao Laboratório onde permaneci por dois anos, com a finalidade de compartilhar e viver experiências na

1 A ONG Circo de Todo Mundo inaugurada enquanto Centro Cultural no bairro Horto no ano de 1998, atendia meninos e meninas em situação de risco social e pessoal que moravam em vilas, favelas e abrigos da cidade de Belo Horizonte e posteriormente depois da mudança da estrutura física da instituição, passou a atender em suas lonas nas cidades de Betim e Nova Lima. No Centro Cultural crianças e adolescentes entre 7 e 18 anos participam de oficinas de técnicas circenses, cênicas e recreativas.

2 Antônio Rigoberto Enriquez Esquerro, professor de acrobacia da ONG Circo de Todo Mundo, de nacionalidade cubana e atual professor da Escola Nacional de Circo situada no Rio de Janeiro.

palhaçaria, ampliando assim o meu repertório tanto como palhaça quanto pesquisadora da área.

Noutra parte da história, o artista Leo Ortiz teve seu primeiro contato com o universo das máscaras em 2002, durante sua trajetória de formação no Teatro Universitário da UFMG e em cursos livres em festivais e eventos teatrais, em Belo Horizonte. Paralelamente, enquanto ator e mascareiro, ele pesquisou técnicas do teatro de animação e interações estéticas entre linguagens, tanto no âmbito da confecção quanto da atuação com máscaras, de forma autodidata. Em junho de 2008, Leo ingressou no curso “Confecção de Máscaras” ministrado por Miriam Menezes, no Centro Técnico de Produção da Fundação Clóvis Salgado, onde propôs confeccionar uma nova máscara a fim de criar um solo artístico nesta linguagem. Inicialmente, a ideia era criar uma máscara baseada no personagem alemão contador de mentiras Barão de Munchhausen³. Entretanto, após sua conclusão, quando colocada na prática da sala de ensaio, a máscara estimulava o corpo do ator como de um velho completamente diferente da ideia do Barão, e o trabalho com ela neste formato não chegou a ser concretizado. Entre 2009 e 2011, a máscara era colocada em prática em pequenas intervenções e trabalhos como um velho com histórias mirabolantes, mas ainda superficial e com pouca técnica.

Em junho de 2011, durante um evento para o Colégio São Domingos, em Araxá-MG, Leo resolveu retomar a máscara como parte dos trabalhos da Cia Valentina de Teatro, na qual estava como diretor e ator. Durante os ensaios de criação, vieram antigas peças de roupa e acessórios com forte carga emocional e originadas dos avós, pai e outros familiares do ator e surgiu um nome: Gerônimo, o nome de seu bisavô materno. E a construção dramática também se deu a partir de antigas histórias e causos de família.

A construção definitiva das linhas físicas e de personalidade da máscara se deu a partir da necessidade de criar um espetáculo do, então denominado Gerônimo, na Companhia; foi assim que em 2014 estreou o primeiro espetáculo com sua participação: “Pequenas Grandes Lembranças”, dirigido pelo próprio Leo Ortiz. Gerônimo se tornou Seu Gerônimo numa remontagem de “Pequenas Grandes Memórias”, com direção de Cláudio Márcio de Lima em 2016. Nesse momento, o corpo e a personalidade da personagem foram aprimoradas a partir da mímica corporal dramática⁴ e da biomecânica⁵, técnicas de treinamento propostas pelo novo diretor do espetáculo.

Seu Gerônimo, e seu espetáculo, passou a participar de eventos e cursos da Cia. Valentina e de experimentações paralelas do ator, inclusive em intervenções livres durante viagens e em lugares turísticos, com o intuito de fixar os novos caminhos da máscara no corpo e buscar a criação de “causos” e histórias para ele.

Entre 2017 e 2018, Seu Gerônimo participou de uma proposta de imersão artística que deu novo fôlego e bagagem aos “causos”, o Projeto “Caravana de Artesania” da Associação Pano de Roda, ocorrido em Carbonita e Abadia, municípios pertencentes à região do Vale do Jequitinhonha/MG. Com esse incentivo, Leo Ortiz retomou a ideia de

3 Senhor rural de origem alemã que inspirou a série As Aventuras do Barão de Münchhausen, compiladas por Rudolph Erich Raspe e publicadas em Londres em 1785.

4 Conceito que ficou amplamente conhecido através do trabalho sistemático desenvolvido pelo francês Étienne Decroux que chegou a ser considerado o “pai” da mímica moderna.

5 Biomecânica Teatral conceito que foi desenvolvido a partir do trabalho do diretor e teórico de teatro Meyerhold que organizou um treinamento corporal para atores conhecido mundialmente.

fazer um solo para o Seu Gerônimo e concluiu o espetáculo “Café com Gerônimo”, que estreou em São João del Rei/MG em 2018.

Em outubro de 2019, Seu Gerônimo retorna ao Vale do Jequitinhonha e conhece a Palhaça Florisberta, em um projeto social de Carbonita/MG⁶ que reuniu a Cia Valentina de Teatro e até então Mariana Azevedo Produções Artísticas, atual Trupe Trickster.

Durante a pandemia do covid-19, entre os meses de março e abril de 2020, em situação de isolamento social, decidimos unir a palhaça Florisberta e o Seu Gerônimo e criar o projeto para ser visto nas redes virtuais “IsoL’ARte”, prosseguindo assim com o processo iniciado no Vale do Jequitinhonha e adaptando-o ao novo formato de transmissão de cenas gravadas por meio de plataformas digitais.

Quando iniciamos as gravações, cada dia de trabalho possuía uma meta a ser atingida em termos de número de gravações a serem realizadas, em média quatro cenas; considerando-se que alguns episódios possuíam uma maior complexidade na execução, o que muitas vezes fazia com que tivéssemos que gravar novamente a cena em questão, nem sempre esta meta foi atingida.

Os roteiros serviram apenas como base para o improviso, contudo, houve cenas que foram completamente improvisadas partindo do estado de espírito das personas naquele dado momento.

É importante ressaltar que a dramaturgia é importante para a criação e execução das cenas cômicas. Por outro lado, e refletindo a partir de Mário Fernando Bolognesi (2006), percebemos o quanto a dramaturgia precisa ser aberta, no sentido de estar apta ao jogo e ao improviso, para que não se cristalice e se torne distante da palhaçaria propriamente dita, que é uma arte enlaçada com o aqui e agora. Santos (2017) afirma que “o palhaço prepara seu número, mas quando entra em cena, lança-se no vazio para surpreender e ser surpreendido”, e consideramos que isso seria a dramaturgia aberta, ou seja, uma estrutura que está em diálogo constante com o entorno e que não ignora nada que aconteça no momento de interação com o público.

A dramaturgia do IsoL’ARte foi criada a partir de ideias centrais e da liberdade de improviso. A dramaturgia aberta nos permitiu trabalhar de maneira orgânica sobre os pontos do roteiro, podendo até mesmo em determinados momentos abandoná-los durante as improvisações criando assim um intenso estado de jogo e abertura ao inusitado. Procuramos dentro dessa estrutura criar um arco dramático que aproveitasse ao máximo cada elemento que surgia em cena. Sempre na compreensão de que havia um público do outro lado da câmera do celular e que era para esse público que tudo transcorria.

As diversas experiências que surgiram desta entrada em um novo conceito de trabalho cênico se tornaram o material prático reflexivo para este estudo.

Porque palhaçaria e porque máscara expressiva

A palhaçaria é utilizada para definir um conjunto de inserções cômicas que foram

⁶ Associação Projeto Semear Esperança de Carbonita - PROSESC: atua nos municípios de Carbonita e Itamarandiba na região do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. Sendo o público alvo famílias em situação de privação, exclusão e vulnerabilidade social.

se tornando parte do espetáculo circense desde o início do século XIX (Bolognesi, 2003, p. 71). Nesta época o palhaço se voltava para duas vertentes de atividades de cena: um desempenho exclusivamente corporal físico de paródia de outras atividades circenses (ginastas, malabaristas, trapezistas, etc.), e a forma dialogada cômica de inspiração múltipla: pantomima, *commedia dell'arte* e paródias. As características que a palhaçaria apresenta na atualidade são uma herança desta trajetória: a ênfase no corpo como foco do jogo, a perspectiva grotesca do riso liberador de tensões e a interpretação calcada no improviso (Idem, p. 71-154).

As máscaras são utilizadas em manifestações culturais humanas desde os primórdios de nossa civilização, seja de forma ritual, seja como personificação ficcional nas obras artísticas. No caso desta pesquisa, a máscara de referência é a meia máscara expressiva. Ela cobre a parte superior do rosto e permite o uso da voz, e seus elementos de caracterização seguem os princípios da máscara expressiva: traduz uma fisionomia e um estado de ânimo, e costuma ser designada como “tipo”. O jogo com elas sugere ao ator que encontre seu movimento a partir das linhas e contornos fisionômicos dela, enriquecendo-os com sugestão de idade, de peso e de contexto a partir da experimentação do ator (Linares, 2011).

Tanto a palhaçaria quanto o mascaramento são pautados no jogo e dependem da relação com o aqui e agora, que se organiza a partir da improvisação.

Segundo Patrice Pavis, a improvisação pode ser definida como:

Técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado com antecedência e “inventado” no calor da ação.

Na improvisação há muitos graus: a invenção de um texto de um esquema ou script bem conhecido e muito preciso (no caminho da *commedia dell'arte*), o jogo dramático de um tema ou um slogan, a invenção gestual e verbal total sem qualquer modelo na expressão corporal, desconstrução verbal e a busca de uma nova “linguagem física” (Pavis, 1998, p.246-247).⁷

Compreendemos aqui o quanto a palhaçaria e o mascaramento possuem pontos em comum no que se refere à forma como se relacionam com a improvisação e com o jogo cênico pautados na relação com “o aqui e agora”.

Eduardo Dias dos Santos (2017, p.82) nos diz que: “(...) o palhaço não é uma representação, é uma manifestação, como ato de conhecer-se e revelar-se para o mundo”. Ainda segundo o pesquisador, devemos sentir o palhaço e deixá-lo ser. A partir desta definição, considero que o palhaço não é uma representação, que se trata de uma ênfase em uma das características do atuante, e que ele precisa estar vivo e presente nas situações cênicas e não engessado em uma estrutura rígida absoluta de personalidade ou de cena. Por isto dizemos que a palhaçaria relaciona-se diretamente com o “aqui e agora”.

O roteiro de “*Isso não me cheira bem*” foi elaborado a partir de elementos existentes no repertório da Florisberta e do Seu Gerônimo. A cena foi dividida em três etapas: a descoberta do cheiro desagradável, o desodorante e o banho, pensados a partir do jogo

⁷ “*Técnica del actor que interpreta algo imprevisto, no preparado de antemano e “inventado” en el calor de la acción. En la improvisación hay muchos grados: la invención de un texto a partir de un esquema o guión conocido y muy preciso (al modo de la commedia dell’arte), el juego dramático a partir de un tema o de una consigna, la invención gestual y verbal total sin modelo alguno en la expresión corporal, la desconstrucción verbal y la búsqueda de un nuevo “lenguaje físico”. (1998, p.246 e 247) Tradução nossa.*”

dramatúrgico que foi surgindo com a manipulação dos objetos.

“*Jogo Limpo*” foi uma cena onde o improviso extrapolou completamente o roteiro. O arco temporal foi estabelecido a partir do jogo de repetição que acrescentava nuances e elementos à cena. A forma com que a palhaça Florisberta lida com a lavagem de suas mãos se torna fora do que pode ser considerado natural ao ser humano e adquire uma tonalidade exagerada e ridícula. Segundo Henri Bergson (1983, p.59), “obteremos o efeito cômico ao transpor a expressão natural de uma ideia para obter outra tonalidade”.

No caso essa outra tonalidade é a própria compulsividade apresentada no ato de lavar as mãos, que se torna obsessiva e escandalosa, atingindo assim uma tonalidade muito distante do que seria uma tonalidade natural.

A triangulação é uma técnica de atuação que segundo Priscila Genara Padilha (2011), potencializa o convívio teatral. Entretanto, o ato de triangular se torna diferente quando se muda a forma de interlocução com o público, como nos diz Eduardo Santos (2017, p.64):

O palhaço não busca o público o tempo todo, e triangular não é somente olhar para o público. A triangulação é levada para o público quando algo de importante acontece na cena e precisa ser compartilhado com o público.

“*Café com Bolo*” foi uma cena que teve um elemento diferenciado das demais: a participação especial da minha filha Isabela Azevedo, na época com cinco anos de idade, que entra em cena para solucionar o conflito de quem comeria a última fatia do bolo. A estrutura dramatúrgica foi estabelecida para que ela soubesse qual era o momento certo de sua entrada. A participação de crianças em cena traz um olhar diferenciado do público, aproximando-o do universo e fortalecendo sua participação, como se deseja quando se triangula ao vivo. Isso é perceptível também na participação de animais domésticos (tais como o cachorro Harry e o gato Judá em alguns de nossos vídeos) e como será possível ver na análise das respostas ao formulário que enviamos aos espectadores.

Pensando na possibilidade de usufruir dos benefícios do uso das tecnologias para compreender como a triangulação se dá neste meio, em *Memória ou memórias* fizemos uma intercessão com o trabalho realizado no Vale do Jequitinhonha/MG em outubro de 2019, onde houve o casamento de Florisberta e Seu Gerônimo na Igreja de Nossa Senhora de Abadia, localizada em distrito de mesmo nome. Assim trouxemos uma contextualização sobre o porquê dessas duas figuras de pouca memória estarem juntas no mesmo apartamento durante a quarentena. Triangulamos à distância pois recebemos somente nos comentários as respostas do público que corroboraram este pensamento como coerente.

A questão latente que provém do trabalho realizado por intermédio da tecnologia é como adaptar essa triangulação, esse compartilhamento do que se faz importante em cena e que a meu ver está diretamente ligada à outra questão fundamental dentro da arte da palhaçaria: a presença.

Sobre a presença e o estado de presença, Pavis (1998, p.354) afirma:

“Ter presença” significa na gíria teatral saber como cativar a atenção do público e se impor; é também ser dotado de um “Eu não sei o quê” que imediatamente provoca a identificação do espectador, criando nele o sentimento de viver em outro lugar e

um presente eterno⁸.

Um exemplo do estudo de presença nesta pesquisa está na cena “*Me editando*” que, por sua vez, desenvolve questões filosóficas sobre a existência e sobre como estar com o outro leva a encontrar-se consigo mesmo, e que isto pode ser trágico e cômico, ao mesmo tempo. A concepção dessa cena se deu sobre a ideia de Florisberta e Seu Gerônimo meditarem lado a lado, se atrapalhando e se ajudando. Foi a improvisação mais longa que a dupla fez, na edição do vídeo foi necessário cortar muitos trechos e ainda assim ficou um longo material se comparado aos outros. A necessidade de se afirmar, mas garantir a partilha do foco para a câmera, foi o exercício que demonstrou para os atuantes a presença como fio condutor deste roteiro de cena.

“*Filme com pipoca*” foi a cena que mais precisou ser regravada porque saímos muito do roteiro embrenhando em demasia em questões políticas. A comicidade se estabelece por uso de vários elementos como o jogo com o álcool gel, o jogo com a pipoca manipulada de forma grotesca e o jogo com a própria escolha do filme/série, culminando em um final que surpreende, pois a série escolhida por Seu Gerônimo foi justamente “*Pandemia*”, que obviamente possui correlação com o contexto social “pandêmico” que vivemos provocando assim o riso. A identificação foi o laço que trouxe o espectador para o universo das personas, conforme os comentários que recebemos pelas redes de comunicação.

Pensamos na cena “*Psicopalhaçaria*” como roteiro articulado com a boneca em escala humana “*Migaloo*”, manipulada pelo ator Leo Ortiz, que é a terapeuta da palhaça. Há inversão de papéis entre paciente e terapeuta. O roteiro saiu do controle no estado de jogo entre Florisberta e “*Migaloo*” e suas respectivas lógicas de ser e estar no mundo, contudo a dilatação que isto provocou foi especialmente interessante para a cena.

A partir do momento em que se consegue triangular, é possível experimentar, ou dilatar, o estado de presença da persona. Se a palhaça ou o palhaço triangula, o público se sente incluído no momento cênico, e em decorrência desse compartilhamento a presença cênica do palhaço, o seu estado de presença, se potencializa. A triangulação é fundamental para alcançar a presença cênica, bem como a realização plena da cena cômica.

A prontidão é outro um fator técnico da palhaçaria, que ativa a persona no estado de alerta que o torna vivo em cena. Pode-se definir prontidão como um estado que permite com que a pessoa que atua esteja conectada com tudo o que ocorre a sua volta e consigo mesma para que assim possa agir e reagir conforme as demandas cênicas que surgem. Os três elementos técnicos, presença, triangulação e prontidão constituem o processo de atuação na palhaçaria e precisam estar presentes nas cenas para manter as características desta linguagem artística.

“*Silêncio*”, por favor, foi criada a partir de um roteiro que atingiu um desenvolvimento maior do que o inicialmente esperado. Partimos do barulho absurdo que impedia a concentração nos estudos das duas figuras e suas respectivas estratégias para bloquear o som incômodo; graças à abertura e à liberdade de estar presente no aqui e agora, Florisberta e Seu Gerônimo experimentaram todas as possibilidades de bloqueio do som indesejado até atingir o ápice de trocar os tampões de ouvido improvisados (folhas de papel e meias)

8 “Tener presencia” significa en el argot teatral saber cautivar la atención del público e imponerse; también es estar dotado de un “no sé qué” que provoca inmediatamente la identificación del espectador, creando en él la sensación de vivir en otro lugar y un eterno presente. (1998, p.354)”. Tradução nossa.

e desistir dos estudos. Comparamos esta perspectiva criativa a partir da situação que se apresenta na realidade e sua transposição para o jogo cênico com a conexão que se traduz na prontidão do ator e da atriz.

“*Atletas de Quarentena*” também precisou ser regravado pois Florisberta e Seu Gerônimo mais uma vez se excederam nos dizeres políticos em desfavor do governo vigente. Acabamos preferindo ser menos explícitos nesse contexto. Isso se conecta com os dizeres de Santos (2017, p.22): “o palhaço possui força inimaginável, sua voz incomoda, ele não é sério, mas pode irritar muito os homens sérios”. A função social crítica do palhaço se faz presente desde sempre, a exemplo do bobo da corte que tinha autonomia para criticar o rei. No caso da cena “*Atletas de Quarentena*” acreditamos que tenha sido mais eficiente a crítica feita de forma subjetiva, e assim podendo provocar o riso inteligente dos espectadores. Além disso houveram algumas questões técnicas no que se refere a edição, pois a música que havíamos escolhido foi bloqueada pelo YouTube, mesmo utilizando somente um trecho; tivemos que reeditar o vídeo com uma nova música, que ao meu ver não conseguiu atingir o mesmo efeito que a primeira. Também houveram ironias referentes ao fato de serem cenas gravadas, como a Florisberta puxar o Seu Gerônimo para o foco do quadro e desligar a câmera aos olhos do público após a queda do seu parceiro em cena. Processos nos quais a prontidão se desdobrou em exercícios imaginativos.

Dito isto, para um trabalho palhacesco conseguir alcançar o público no processo da transmissão via redes virtuais, e no caso do Isol'ARte gravado em episódios e sem a relação com o ao vivo, é necessário conseguir a conexão com todos os elementos técnicos, a triangulação, o estado de presença, a prontidão. E a pesquisa consistiu em como realizar nosso trabalho cênico virtual concebido dentro desses parâmetros.

Em relação a esta perspectiva, reconheço que existe um método de trabalho nesta pesquisa que poderia ser utilizado para o ensino e a aprendizagem de teatro, na medida em que se faz necessário aprender uma manipulação de tempo e de espaço novas, para os atores e atrizes, e relacionar as técnicas entre si, de modo a estimular um espectador cuja presença é invisível. De outra parte, o público se viu instigado e repensar sua forma de ver cenas teatrais e a interagir de modo remoto, estendendo sua emoção até o momento de comentar a cena por meio da rede.

Com os recursos de gravação, surgem novas possibilidades de encenação e “*A espera*” se torna um bom exemplo disso. O roteiro que retrata as alternativas experimentadas pela palhaça e pelo velho para se passar o tempo durante o período de isolamento social, foram ajustadas por meio da edição utilizando os recursos de câmera rápida e música para conseguir o efeito de tempo que transcorre.

O “*pum do palhaço*”, partiu da indicação de que seria uma guerra de puns entre os dois. Então houve o momento de improviso gravado que posteriormente se pautou na edição dos efeitos sonoros para efetivamente trazer a sensação de flatulências, utilizadas como verdadeiras armas de guerra entre as duas figuras. A edição se tornou uma das mais delicadas de todo o processo, pois havia a necessidade de sincronizar o som com as ações já gravadas, trazendo assim contorno ao contexto cênico de disputa, onde o grotesco era evidente dentro do improviso.

A cena “*Filosofias Palhacescas*” surgiu a partir de uma frase filosófica da palhaça Florisberta, (2016, discurso oral):

A dicotomia dialética didática do indivíduo, diz que eu não deveria ser quem eu sou, mas o outro eu de mim mesma que em contrapartida representa todo o coletivo a partir da minha persona. Então eu não sei se eu deveria ser o eu de eu, o outro eu, de eu ou eu!

Foi estabelecido um diálogo com diversos elementos disponíveis na casa, tais como cachorro, gato, quadro do Carlitos, máscaras expressivas, livros, bonsai, bonecas, espelho, o vaso sanitário. A escuta desses elementos, gerou formas diferentes de diálogo com os mesmos e a edição proporcionou elementos extras, a exemplo de efeitos de cor, tempo e distorção de imagem.

Um treinamento: o LECA

O Laboratório de Experimentação e Criação em Artes Cênicas⁹, consiste em um coletivo de estudos e pesquisas voltado para professores, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores e artistas das áreas de artes cênicas (teatro, dança, circo, ópera, palhaçaria e performance), e aberto à participação de profissionais de outras áreas que se interessem por processos envolvendo as Artes. Seus projetos podem ser de caráter teórico, teórico-prático ou prático, com possibilidade de parcerias com instituições de ensino, de produção e de gestão de atividades educativas e artísticas. Se organiza em quatro núcleos de trabalho e, durante 4 períodos letivos, realizei treinamento semanal no Núcleo de Palhaçaria.

O Núcleo de Palhaçaria do LECA desenvolve investigação sobre a formação para a atuação como palhaço, que abrange a atuação cômica partindo de conceitos vinculados à arte da Palhaçaria, tais como Energia Interior, Escuta e Triangulação, desenvolvidos pela coordenadora do Laboratório, e como desdobramentos, lida com as perspectivas de encontro e troca de saberes e as relações dos praticantes com a cadeia produtiva da arte cênica na capital mineira. A pesquisa em andamento na atualidade versa sobre o Treinamento Corporal para a comicidade; Elaboração de persona ficcional cômica; e Experimentação dos procedimentos cênicos da comicidade.

Dentre os aspectos de treinamento para a palhaçaria, a Triangulação se tornou importante nesta pesquisa de relacionamento com o público. Os conceitos descritos a seguir são fruto da pesquisa desenvolvida no Núcleo Leca de Palhaçaria e foram agregadas as percepções desenvolvidas nesta pesquisa de cenas gravadas para serem vistas à distância.

Triangulação à distância

A triangulação é como se estabelece o contato direto com o objeto de ação e com o público, fazendo com que o momento cênico seja compartilhado. Como nos diz Santos (2017, p. 64):

A triangulação é fundamental para que o artista aprenda que o palhaço age de forma compactada, no sentido de que ele faz uma coisa de cada vez e está inteiro em cada coisa que ele faz.

⁹ LECA . Registro no CNPq disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/183877>.

Estar inteiro, presente, pronto e compartilhar essa inteireza com quem está do outro lado da câmera, quem assiste também compartilha, mesmo que por intermédio de aparatos tecnológicos. Este aprendizado de espectador à distância, é tão desafiador quanto do artista à distância.

Segundo Priscila Genara Padilha (2011), a triangulação é essencial para demonstrar a humanidade do *clown* e gerar o riso. O propósito é de, em alguma medida, a pessoa que assiste entrar na cena, ou seja, estar envolvida nela num plano mental. Acredito que ao triangular, a palhaça e a máscara se conectam com a pessoa que assiste compartilhando suas frustrações, suas descobertas, seus feitos, enfim toda sua essência, porque o olhar gera partilha, o olhar conecta, o olhar inclui.

Por intermédio da cena gravada, a relação e a comunicação estabelecida com o público são modificadas, o próprio convívio teatral se transforma. A partir desta percepção, formulamos as questões de pesquisa: O indivíduo que assiste a uma gravação de cena de palhaçaria e meia máscara expressiva se sente participante da ação através da triangulação feita por meio da câmera? A relação virtual poderia ser tão intensa quanto o contato presencial?

Apartir das mensagens que algumas pessoas enviaram sinalizando que aguardavam a postagem diária, tivemos um indicativo de que estávamos alcançando o público. Aos poucos a forma de atuar frente a câmera foi sendo melhor realizada e a compreensão do espaço cênico se ajustando ao formato. Naquele momento, não estávamos mais em um teatro, lona de circo ou praça. O cenário era a sala de estar, a cozinha, o quarto e até mesmo o banheiro de nossa residência, diferentemente do cenário com os quais trabalhamos em nossos espetáculos ao vivo. As possibilidades de interrelação com esse novo espaço de cena (quadros ornamentais, plantas, livros, bonecas, cafeteira, sofá, cama, chuveiro e vaso sanitário) entraram no jogo cênico. A adaptação técnica absorveu o espaço físico da cena, que marcava para nós a situação de isolamento social, e abriu uma gama de possibilidades de jogo dentro da nossa experiência individual como artistas.

Abordando as questões técnicas da palhaçaria citadas anteriormente, e a adaptação das mesmas ao contexto de transmissão por imagem gravada, a triangulação se mostrou possível de ser realizada à distância, com um público virtual e, exatamente por isso, fazer com que o público se envolvesse com a cena gravada. Mesmo com a mediação dos aparatos tecnológicos, houve comunicação e o público conseguiu se sentir incluído na ação, conforme respostas registradas nos questionários.

Para que isso ocorresse, foi necessário ampliar a escuta cênica, compreender o ritmo deste jogo diferenciado e aprender a compartilhar com o público a energia interior dessas personas e sua presença cênica geram vida e coerência em sua maneira de ser e estar no mundo, por meio da cena transmitida e vista em tempo posterior ao da sua realização, como no cinema.

Por escuta ampliada quero dizer um estado de presença cênica real, que dialoga com o aqui e agora na perspectiva de haver um público do outro lado da câmera e compreendendo todos os elementos ao entorno sejam eles os parceiros de cena ou os próprios elementos cênicos ao redor. É importante compreender que à distância ou não, a

escuta cênica é fundamental para que a triangulação se torne profícua.

A energia interior está vinculada a escuta e à presença cênica e se correlaciona com a vontade de estar em cena e de partilhar o momento cênico com o outro que assiste, que é o princípio da triangulação. Considerando que uma das formas de compartilhamento se estabelece em decorrência da triangulação, é possível perceber o quanto ela está atrelada ao papel social da palhaça e do palhaço que a partir da cena gera identificação do público e assim provoca o riso. Podemos perceber claramente tal perspectiva a partir do olhar de Bolognesi (2003, p.14):

Os números cômicos, por sua vez, ao explorar os estereótipos e situações extremas, evidenciam os limites psicológicos e sociais do existir. Eles trabalham, no plano simbólico, com tipos que não deixam de ser máscaras sociais biologicamente determinadas (os palhaços são desajeitados, lerdos, fisicamente deformados, estúpidos etc.). Esses limites se revelam com o riso espontâneo que escancara as fronteiras do social. Quando os palhaços entram no picadeiro, o olhar espetacular se desloca objetivamente para a realidade diária da plateia.

Experiência do Papel Social

Biribinha¹⁰, em entrevista a Eduardo Santos (2017, p.109), aborda o palhaço como “aquele que transita com a mesma intensidade do riso descomprometido ao pranto reflexivo”. Não há como mensurar se a cena “*Partida*” levou ao “pranto reflexivo”, mas há uma gama de sentimentos que são provocados pela arte da palhaçaria, sem perder a dimensão do grotesco e o entendimento que o riso é a essência dessa forma de arte.

Os limites psicológicos e sociais da palhaça Florisberta na cena “*Partida*”, ao existir em um momento de isolamento social decorrente de uma pandemia, lidando com o fato de estar confinada, com sua neura de limpeza, seu estado de hipocondria, sua filosofia barata e suas angústias, é passível de provocar nos espectadores virtuais uma identificação, gerando assim o alívio que provoca o riso.

“*Partida*” foi uma cena densa em termos de dramaticidade, que buscou tocar diretamente na responsabilidade social do indivíduo de manter-se em quarentena. Um jogo com uma mala, pesquisa antiga da palhaça Florisberta, associado à triangulação e envolto na atmosfera criada por uma música que inspirava um ar de melancolia, proporcionaram uma cena que carrega em si uma reflexão para além do riso. Isso nos mostra caminhos e percursos possíveis dentro do universo da palhaçaria. O palhaço em si é um ser ligado às questões sociais e políticas da humanidade, e as manifesta a partir da sua própria humanidade, fragilidade e expressão. Podemos refletir sobre a amplitude de sentimentos suscitados pelo palhaço a partir da reflexão de Santos (2017, p.104): “O palhaço é capaz de emocionar e alegrar, não é apenas um animador de plateia, pode colocá-la em contato com os seus mais profundos sentimentos, levando tanto ao riso quanto ao pranto.”

Já “*Cafézim*” foi uma cena que evidenciou dificuldades enfrentadas durante a quarentena, tais como lidar com uma crescente escassez de alimentos essenciais em casa; Seu Gerônimo dribla esse momento fazendo uma água de batata, nome costumeiramente usado para cafés feitos com muita água e pouco pó de café. O roteiro foi estruturado baseado na repetição. Trazendo um efeito de automatismo (Bergson, 1983) na troca sucessiva de colheres e aparatos para se fazer o café, gerando assim o riso que parte da identificação e

¹⁰ Teófanos Silveira; o palhaço Biribinha considerado um dos responsáveis em perpetuar a arte circense no Brasil.

consequentemente do alívio, por parte do espectador, de não se estar em situação similar à daquele senhor. Este tipo de riso, como diz Bergson (1983), está atrelado ao que se faz mecanicamente: “é cômico todo arranjo de atos e acontecimentos que nos dê, inseridas uma na outra, a ilusão da vida e a sensação nítida de uma montagem mecânica” (Bergson, 1983, p. 36). E a cena foi capaz de colocar os espectadores em contato com estes sentimentos, como se pode ver adiante na análise das respostas ao questionário eletrônico.

Que “papelão” parte do grotesco, das funções corporais humanas e das necessidades básicas de sobrevivência. O papel higiênico que acaba no momento do aperto faz, em alguma medida, referência aos exageros de estocagem deste produto pelo mundo no início do período de isolamento social, como se realmente esse fosse um dos itens mais fundamentais à sobrevivência humana... A cena foi estruturada com o intuito de provocar o riso a partir do esdrúxulo.

A recepção como forma de ensino e aprendizagem sobre os fundamentos da cena

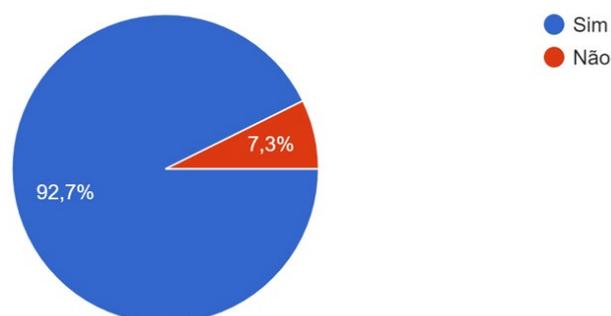
A recepção do produto artístico virtual foi analisada a partir de formulário disponibilizado também virtualmente, durante o período de 24 de junho a 21 de agosto de 2020. A escolha por este meio de coleta de informações se deu em conjunto com a orientadora, como forma de testar a hipótese de que o público estava, de fato, experimentando a fruição das cenas no contexto virtual e, portanto, que é possível utilizar este formato para as relações de ensino e aprendizagem sobre a cena.

Foram elaboradas sete perguntas distribuídas da seguinte forma: seis fechadas sobre questões relacionadas a produtos artísticos e culturais veiculados por meio de plataformas virtuais e sobre o próprio IsoL'ARte; e uma questão aberta onde as pessoas poderiam deixar sua opinião a respeito do trabalho virtual desenvolvido pela Florisberta e por Seu Gerônimo, no período de isolamento social provocado pela pandemia de covid-19.

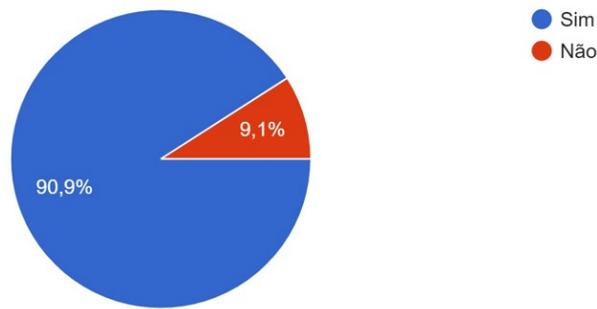
Ao todo obtivemos 55 respostas ao formulário que passaram por análise quantitativa o qual, por sua vez, está descrito a seguir.

Formulário IsoL'ARte: Palhaçaria em quarentena

Gráfico 1 - Tem contato com produtos artísticos de teatro e/ou circo online?
55 respostas.



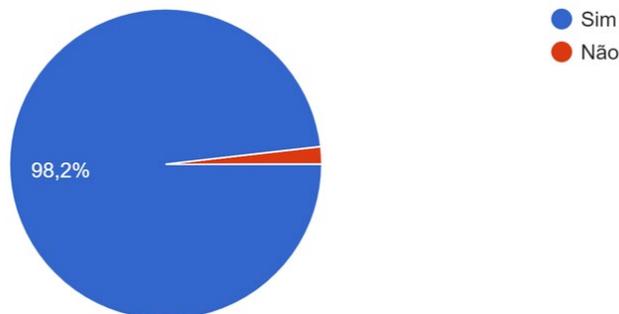
**Gráfico 2 - Você assiste conteúdos artísticos e culturais online durante o isolamento social causado pela pandemia do covid - 19?
55 respostas.**



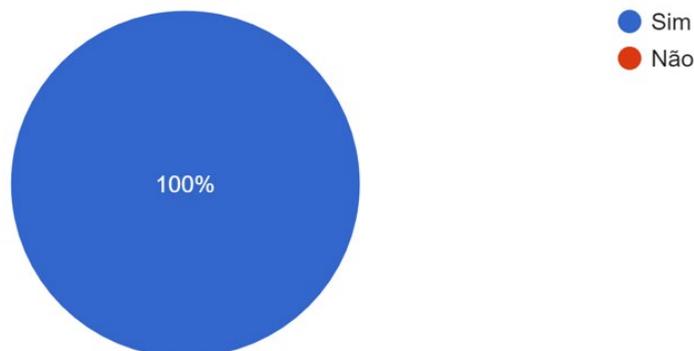
**Gráfico 3 - Assistir a esse tipo de produção altera algo em seu estado emocional?
55 respostas.**



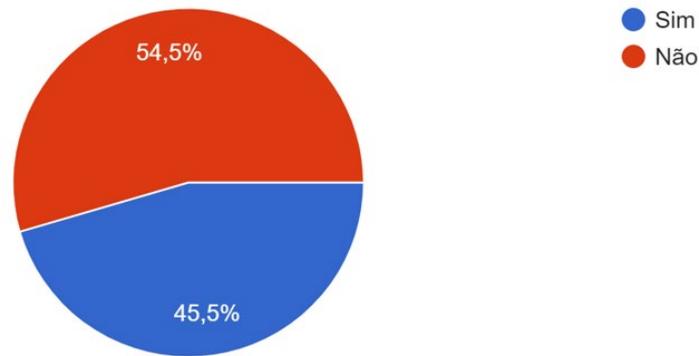
**Gráfico 4 - Assistiu as produções de Florisbela e Gerônimo durante o período de isolamento social? <https://www.youtube.com/watch?v=QI46bolGoYQ>
55 respostas.**



**Gráfico 5 - Você acredita que o risco pode atuar no indivíduo que ri não somente como descontração mas como motivador de processos reflexivos sobre si e sobre o mundo?
55 respostas.**



**Gráficos 6 - Apresentações teatrais perdem qualidade quando realizadas á distância?
55 respostas.**



7 - Deixe aqui suas considerações sobre o IsoL'ARte e as peripécias de Florisberta e Gerônimo durante a quarentena do covid-19.

55 respostas

(https://docs.google.com/forms/d/1wLQpORwgj7_9P5VAo76kGT1fmMjnbbhWWLsndLImW78/edit#responses)

Análise das respostas ao formulário

A partir da análise dos gráficos apresentados como resposta às questões abordadas no formulário sobre o IsoL'ARte podemos compreender que grande parte das pessoas que se propuseram a responder o levantamento de dados tiveram contato com produções artísticas específicas de circo e teatro online e a outros conteúdos artísticos e culturais durante a pandemia do covid-19. Portanto, podemos desenvolver um pensamento de que se trata de um fenômeno social engajado, tendo em vista que se tornou o meio de produção e veiculação artística e cultural vigente durante o período de isolamento social, e onde as artes da cena, por dependerem do contato com o público, foram afetadas de forma direta.

Alguns grupos e artistas já investigavam técnicas de encenação pautadas em uso de mídias sociais e tecnologias, não se tratando de uma forma nova de se fazer arte. O fato é que por impedimentos, decorrentes da pandemia, se fez e se faz necessário que artistas e produtores que ainda não haviam experimentado essas formas de encenação se lançassem nessa investigação e buscassem compreender e utilizar tais técnicas. Foi por esta razão que Florisberta e Seu Gerônimo se lançaram nesse lugar online e tecnológico de se fazer teatro e palhaçaria.

A preparação técnica dessas personas, no âmbito da interpretação, se torna importante no processo de adaptação ao ambiente virtual, pois partindo da triangulação, da energia interior, da presença e da escuta cênica pode-se adequar a forma de interlocução com os espectadores da forma presencial à forma virtual online.

A questão cinco do formulário nos evidencia o poder do riso como motivador de processos reflexivos sobre si e sobre o mundo. A totalidade dos respondentes afirmou que o riso possui essa potência motivadora de processos reflexivos sobre si e sobre o mundo, para além de simples descontração. A partir destas respostas, é possível acreditarmos que

o riso de alguma maneira transforma o indivíduo que ri, podendo, mesmo que inconsciente, gerar alívio e viabilizar a reflexão sobre si e sobre o todo.

Crianças ou adultos se beneficiam do poder do riso e de seus desdobramentos reflexivos, o que é perceptível através das respostas à questão sete do formulário. O *IsoL'ARte* não foi criado para nenhuma faixa etária específica e o intuito era atingir a todas as pessoas de uma maneira livre. Não acreditamos que a palhaçaria seja algo específico para crianças, inclusive há artistas que realizam trabalhos não aconselhados ao público infantil. Portanto, é possível que pessoas de diferentes idades assistam ao *IsoL'ARte* e de alguma forma sejam afetados por ele.

É notável que os adultos se sentiram tocados com a maneira como Florisberta e Seu Gerônimo lidam com o isolamento social e como isso gerou reflexões sobre a forma como elas mesmas lidam com suas respectivas quarentenas.

A reflexão, a recepção e a fruição do fazer artístico realizado por intermédio das tecnologias e veiculado *online* pode ser encarada, até onde esta pesquisa se estendeu, como um fato. Mais de 54% das pessoas que responderam ao formulário acreditam que as apresentações teatrais não perdem qualidade quando realizadas à distância. As respostas à questão sete explicitam que apesar de apresentações virtuais serem diferentes das presenciais, essas duas personas em isolamento social conseguiram em alguma medida se adaptar a esse formato cênico virtual e realizar a perspectiva de fruição com os espectadores.

A experiência do nosso fazer artístico por intermédio das mídias sociais evidenciou que a recepção artística faz parte dos processos de ensino e aprendizagem e, portanto, é possível aprender e ensinar artes cênicas por meios digitais a partir do momento em que o método se adapta a eles. Pode não ser a forma ideal de se trabalhar arte, que é essencialmente ligada ao contato humano presencial e físico, mas é a possível nesse momento que presenciamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cena ao vivo e a cena mediada por câmera são bem distintas, no entanto os fundamentos técnicos do teatro e da palhaçaria precisam se fazer presentes em ambos para que os espectadores possam ter uma boa fruição da cena.

A partir do aprendizado que obtivemos com o projeto em questão revi os meus próprios conceitos sobre o teatro realizado à distância e compreendi que ele é possível, apesar de diferente do teatro presencial. Creio que a experiência mostra que tais aprendizados podem ser aplicados em aulas, presenciais ou não, de teatro e de palhaçaria e para tal será necessário novos processos de adaptação nesse sentido.

É importante ressaltar que a recepção do *IsoL'ARte* também se torna um instrumento de ensino e aprendizagem, tanto para quem atua como pra quem assiste a cena virtual, pois proporciona experiência de envolvimento e reflexão, típicos deste processo. Se faz necessário seguir com estes estudos para aprofundar e criar conceitos que explicitem estas formas. Neste estudo, construímos um ponto de partida.

Foi possível desenvolver uma linha de raciocínio que se tornou bastante importante na minha pesquisa pessoal dentro do universo da Palhaçaria e da docência em Teatro, e que certamente irá se desdobrar em novas formas de relacionamento com as técnicas cênicas com as formas de cena presenciais ou virtuais. E para a atividade docente, surgiram possibilidades até então não exploradas e que reavivam os aspectos aprendidos no curso de Graduação em Teatro, que serão fruto de continuidade da formação ora em diante.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BOLOGNESI, M. F. **Palhaços**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BOLOGNESI, Mário. "O Clown e a dramaturgia", In: **Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (Memória Abrace X)**. Rio de Janeiro. 2006.

LINARES, Fernando Joaquin Javier. **A Máscara como segunda natureza do ator- o treinamento do ator como uma "técnica em ação"**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação da EBA/UFMG. 2011. Orientador: Antonio Barreto Hildebrando.

PADILHA, P.G. **Convívio e triangulação clownesca na potencialização do evento teatral: Substratos de uma montagem**. Revista Cena e Movimento, edição nº2, 2011.

PAVIS, Patrice. **Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología**. Barcelona: Paidós, 1998.

SANTOS, E.D. **Por trás do nariz vermelho: Breve história de um palhaço brasileiro**. Dissertação de Mestrado: Repositório UFOP, 2017. Orientador: Prof. Dr. Davi de Oliveira Pinto.

Links das cenas citadas no Estudo

Episódio 1: Café com bolo

https://www.youtube.com/watch?v=HZDkSmLkZ_0

Episódio 2: Silêncio, por favor!

<https://youtu.be/cJygs4JU2s>

Episódio 3: O pum do palhaço!

<https://youtu.be/QJfFkGpjU1I>

Episódio 4: Que papelão!

<https://youtu.be/BlackQhdRMc>

Episódio 5: Jogo Limpo!

<https://youtu.be/wsXAgTKSRgw>

Episódio 6: Cafezim

<https://youtu.be/u3sNZeMO4yo>

Episódio 7: Filme com pipoca

<https://youtu.be/nN2yNxlVE0g>

Episódio 8: Atletas de quarentena

<https://youtu.be/8mLnrP23S5o>

Episódio 9: Partida

<https://youtu.be/D8ve0whFmxQ>

Episódio 10: A espera...

<https://youtu.be/v8VZpZfO4j4>

Episódio 11: Na janela

<https://youtu.be/M4bbWCG65S0>

Episódio 12: Meeditando

<https://youtu.be/By4wqdUUwVQ>

Episódio 13: Memória ou memórias...

<https://youtu.be/g2D91o10iWE>

Episódio 14: Isso não me cheira bem!

<https://youtu.be/y1jCcBMwGWk>

Episódio 15: Filosofias palhacescas

<https://youtu.be/FZkBc8Ftcwk>

Episódio 16: Psicopalhaçaria

<https://youtu.be/-JvMOQtVlvA>

Compilado: IsoL'ARte

<https://www.youtube.com/watch?v=Ql46bolGoYQ>

Link formulário pesquisa

https://docs.google.com/forms/d/1wLQpORwgj7_9P5VAo76kGT1fmMjnbbhWWLsndLmW78/edit#responses.

Organizadora



Patricia Ferreira dos Santos

Possui Mestrado em Letras pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) em 2019; graduação em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK) em (2018) e graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em (2014). Pós- graduação em Docência e Gestão na Educação à Distância pelo Instituto Superior de Educação do CECAP em 2018; Pós- graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Educação pela Universidade Candido Mendes em 2017; Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São Bento; Coordenadora e professora do curso de Pedagogia Presencial e EAD da Faculdade Sucesso (FACSU). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do ensino Superior; área de letras com ênfase em Linguística Aplicada e área de pedagogia com especificidade em Metodologias ativas para a educação infantil e o Ensino Fundamental I.

Índice Remissivo

A

aprendizagem 16, 18, 21, 22, 24, 43, 44, 51, 55, 58

C

civilização 10, 13

conexão 9, 10, 13, 14

conteúdos artísticos 56, 57

covid-19 43, 47, 55, 57

cristianismo 9, 10, 11, 12, 14

E

eclesiástico 10, 12, 13, 14

ensino de teatro 43

ensino e aprendizagem 43, 44, 55, 58

F

ferramentas 16, 19, 20, 23

formação continuada 16, 17, 18, 25

formação tecnológica 24

G

globalização 17, 19, 20

I

igreja 9, 10, 12

inovação tecnológica 17

inovadoras 43

instrumento 10, 11, 14, 43, 44, 58

isolamento social 47, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58

L

latim 9, 10, 11, 12, 13, 14
leis 11
letramento 17, 18, 19
líderes eclesiásticos 12
língua inglesa 16, 17, 19, 20
língua latina 9, 10, 11, 12, 13, 14
linguístico 10, 20, 22

M

mascaramento 43, 48
meios eclesiásticos 9
multiletramentos 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

P

palhaçaria 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 57,
58
pandemia 43, 47, 54, 55, 56, 57
pedagogia tradicional 21
pedagógicas 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24
plataformas digitais 43, 47
político 11
prática da sala 46
práticas escolares 24
práticas pedagógicas 16, 17, 18, 21, 22, 24, 43
práticas sociais 16, 18, 19, 21
processo 10, 14, 43, 44, 47, 50, 51, 57, 58
produtos cênicos 44
público 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58

S

sistema 5

T

teatro 43, 45, 46, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 59

técnicas do teatro 46
tecnologias 16, 20, 21, 22, 23, 24
tecnologias digitais 16, 21, 22, 23, 24
tecnológicos 17, 18, 21, 23, 24
transmissão em mídia social 43



AYA EDITORA
2024

